

372(082)
П24

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи



КРИВОРІЗЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

18'2007

ЧАСТИНА 1

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць № 18

Спеціальний випуск

“МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА – 2007”
ЧАСТИНА 1

Кривий Ріг
«Видавничий дім»
2007

УДК 378.147:745/749+372,847

ББК 74.2+74.58

Педагогіка вищої та середньої школи:

П24 Зб. наук. праць № 18: Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта – 2007 / Редкол.: В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – Ч. 1. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – 335 с.

ISBN 978-966-2915-36-5

У збірнику відображено результати наукових досліджень та науково-методичних розробок викладачів вищих навчальних закладів України в галузі мистецько-педагогічної освіти. Висвітлюються актуальні проблеми мистецької педагогіки, мистецтвознавства, культурології, естетики, теоретичні та практичні аспекти підготовки вчителя мистецьких дисциплін, впровадження сучасних художньо-педагогічних технологій.

Для науковців, викладачів, аспірантів, студентів.

УДК 378.147:745/749+372,847

ББК 74.2+74.58

Фахове видання України з педагогічних наук (Перелік № 10 наукових фахових видань, затверджений постановою президії ВАК України від 12.06.02 р. № 1 – 05/6).

Свідоцтво про держ. реєстрацію серія КВ № 7500 від 03.07.2003 р.

Редакційна колегія:

Буряк В. К., доктор педагогічних наук (головний редактор);

Штельмах Г. Б., кандидат педагогічних наук (відповідальний секретар);

Козлов А. В., доктор філологічних наук;

Комаров В. О., доктор педагогічних наук;

Кондрашова Л. В., доктор педагогічних наук;

Макаров Р. М., доктор педагогічних наук;

Пікельна В. С., доктор педагогічних наук.

Рецензенти:

Шрамко Я. В., доктор філософських наук;

Щолокова О. П., доктор педагогічних наук.

Друкується за рішенням вченої ради КДПУ (Протокол № 10 від 10.05.2007 р.)

Редакційна колегія не обов'язково поділяє думку автора. Відповідальність за достовірність цитат, посилань, статистичних матеріалів тощо покладається на авторів.

ISBN 978-966-2915-36-5

© КДПУ, 2007

ІНТЕРПРЕТАЦІЇ Г. ГУЛЬДОМ І В. ДЕВЕТЦІ КОНЦЕРТУ № 24 c-moll В. МОЦАРТА ЯК ВТІЛЕННЯ СТИЛЬОВИХ АЛЬТЕРНАТИВ АВТОРСЬКОГО ТЕКСТУ

Андросова Д. В.

Одеська державна музична академія ім. А. В. Нежданової

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню внутрішньої логіки талановитих і різних версій виконання Г. Гульда і В. Деветці, виходячи з даних композиторської стилістики В. Моцарта переламної епохи поєднання основ вієнського класицизму з оновленим устремлінням до барокової спадщини Й. С. Баха та його обдарованих синів, особливо Й. К. Баха.

Ключові слова: інтерпретація, авторський текст, стильова альтернатива.

Аннотация. Андросова Д. В. Интерпретации Г. Гульдом и В. Деветци Концерта № 24 c-moll В. Моцарта как воплощение стилевых альтернатив авторского текста. Статья посвящена обоснованию внутренней логики талантливых и различных версий исполнения Г. Гульда и В. Деветци, исходя из данных композиторской стилистики В. Моцарта переломной эпохи соединения основ венского классицизма с обновленным устремлением к барочному наследию И. С. Баха и его одаренных сыновей, особенно И. К. Баха.

Ключевые слова: интерпретация, авторский текст, стилевая альтернатива.

Annotation. Androsova D. Interpretations G. Gould and V. Devetci of a Concert № 24 c-moll W. Mozart as an embodied style alternatives of the author's text. Clause is devoted to a substantiation of internal logic talented and deeply of various versions of performance Gould and Devetci, proceeding from given of stylistics Mozart of epoch of connection of bases Viennese classicism with updated aspiration to a barocco heritage I. S. Bach and it of the sons, is especial as I. C. Bach.

Key words: interpretation, author's text, style alternative.

Постановка проблеми. Звернення до даної теми – осмислення альтернатив виконавських інтерпретацій у разі виконання Концерту № 24 В. Моцарта концепційно різними майстрами Г. Гульдом та В. Деветці – продиктоване невичерпністю смислів спадщини великого композитора, який працював в переламну епоху зміни стильових парадигм «століття раціоналізму» та «століття романтизму», пори останнього вієнського десятиріччя, що породило стильові антитези розуміння цього образного феномену і, відповідно, стильові розбіжності у виконанні-інтерпретації. У Концерті № 24 В. Моцарта знаходимо поєднання стилістики італійсько-німецької мелодійності та шпюрмерсько-бетховенського драматизму, в унікальній співвіднесеності цих стилістично-«симультанних» («одночасних») виявлень виразних якостей музики названого автора.

Об'єктом дослідження виступає концепція виконавської інтерпретації в її зумовленості композиторським текстом. Предмет – виконавське прочитання Концерту № 24 c-moll принципово стилістично різними піаністами.

Мета статті – обґрунтування виконавського «мінімалізму» Г. Гульда та свідомого «моцартіанства» В. Деветці симультанно-стилістичними передумовами тексту Концерту В. Моцарта, який являє собою художню концепцію «переламної» епохи, для якої показовим є поєднання класицистськи-барокових елементів, природних для німецької еkleктики Віденського класицизму, що також вплинуло на передсимволістські та ранньоромантичні стимули музичного мислення.

Конкретні завдання: 1) узагальнення відомостей про стилістичні установки моцартівського Концерта c-moll, що об'єктивно презентує стильове «перехрестя» в органічній належності до *гармонічної* (як єдності принципово різного) якості стилю даного автора, «симультанні» ознаки якого концентруються у даному творі; 2) виділення у виконавських версіях – «мінімалістській» Г. Гульда, ностальгійно-романтичній В. Деветці (у дусі «романтизму ХХ століття») – стилістичних передумов композиторського авторського тексту.

Аналіз досліджень і публікацій. Методологічна основа – інтонаційний підхід асаф'євської школи в спеціальній спрямованості, за С. Скребковим, на «виконавське» музикознавство (див. книгу названого автора «Художні принципи музичних стилів») [13, 397], у тому числі положення інтерпретації музики, заявлені у працях Н. Корихалової [7], О. Маркової [9].

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше у вітчизняному музикознавстві представлені порівняльні аналізи виконавських підходів вказаних артистів, вперше визначена як «симультанна» стильова основа Концерту Моцарта № 24, створеного в

період зміни епохальних стильових парадигм. Практична цінність – теоретичне обґрунтування методичного підходу в класі спеціального фортепіано, доповнення в курси історії та теорії виконавства, в загальні курси історії музики вищої та середньої шкіл.

Результати дослідження. Аналізований опус В. Моцарта, Концерт № 24 c-moll, є однією з найбільш виконуваних композицій, яка неодмінно присутня в репертуарі не лише піаністів-«моцартіанців», але й виконавців, далеких від зосередження на «моцартовій специфіці». Причина такої репертуарної універсальності – вищевідзначена «перехідність» стильових показників, у яких великий Маєстро чуйно і точно віддзеркалив «ідею часу», потіснивши певною мірою цюно усталений свій індивідуальний авторський принцип.

Тональність c-moll, як відомо, одна з найбільш вживаних і у Моцарта, і у Віденських класиків у цілому. Основа такого визнання – змістова символіка, заповідана піфагорійською системою та інтерпретована християнською традицією «Музики сфер» [5, 239]: «Diapason spirituale», втілення небесної сутності архангелів-ангелів як Вісників Бога на землі. C-dur / c-moll у Моцарта – це тональність мес, значущих в становленні творчості симфоній та сонат, оперних сцен і драматургічно сутнісних номерів в операх композитора.

Обраний для аналізу Концерт написаний, передуючи «Весіллю Фігаро» і внаслідок подій, котрі Г. Аберт зазначив в біографії В. Моцарта як «великий стилістичний перелом, здійснений під впливом Йоганна Себастьяна Баха, Генделя і Філіпа Емануеля Баха» [1, 142]. І «зовні» цей «...стилістичний перелом виявляється в зверненні, що впадає в очі, до світу старих форм...» [1, 141]. В якості «першого і найвеличнішого твору цього роду постає *Меса c-moll...*» [1].

Згодом знаменитий письменник творчих звершень В. Моцарта, Г. Аберт, вказує на *Фантазію і фугу C-dur* в наслідуванні принципів

Й. С. Баха [1, 148], а в якості доказу впливу Ф. Е. Баха називає *Фантазії d-moll (KV.396)* та *c-moll (KV. 397)* [1, 153]. Однак «... всі ці твори є лише підготовкою до відомої великої *Фантазії c-moll (KV. 475)*, котра була створена у травні 1785 року...» [1, 155]. Особливо виділяємо тональні пріоритети у вибудові цих композицій «в дусі старих майстрів», в яких тональність *c-moll* займає чимале місце як тональність *духовних* творів, тобто тих, що принципово протистоять театральнo-оперному драматизму та трагедійності. Смісл такого протистояння: не тільки пафос, але перш за все етос живить піднесений емоційний тонус вказаних творів, в них Одухотвореність співвіднесена з «правдою афекту». І все ж церковність трактування мінорної тональності як піднесено-спокутувального Смирнення слід відрізняти від специфічно оперної театральної патетики, що розбірливо формує «патетичний» *c-moll* у Л. Бетховена.

Усі наведені цитати дозволяють уяснити логіку, стильових перетворень, які здійснив В. Моцарт на середину 1780-х років, коли від 1782 до 1786 він склав 15 великих фортепіанних Концертів, в будові яких справедливо вбачається вплив Й. К. Баха [1, 194]. Вказана чутливість В. Моцарта до стилю Й. С. Баха та його синів, в протилежність прийнятій установці на Г. Генделя, пояснюється Г. Абертом через внутрішні психологічні стимули: «... причину цього слід шукати... перш за все у тому, що... Вольфганг незрівнянно більш вільно і безпосередньо протистояв головному ворогу відродження мистецтва Баха – раціоналізму...» [1, 140].

Г. Аберт в цілому підкреслено захищає «передромантизм» Моцарта, живий зміст для останнього досвіду бахівського бароко, котрий, від бахіанства Н. Паганіні до аналогічних установок Ф. Шопена та Ф. Ліста, визначив антикласицистський бунт романтиків. Однак, той самий Г. Аберт, захоплюючись романтичною евристиком В. Моцарта, ігнорує унікально-оригінальні, класицистські у своїй основі відкриття його

стилістичної поетики. І все ж «романтикоцентризм» Г. Аберта слід урахувувати з корекцією на розбірливу установку розуміння творчості В. Моцарта крізь призму його масонських тяжінь як *торкань передсимволістських, рівних за хронологією перед- та ранньоромантичним* проявам [6, 36 – 40].

Як бачимо, історично Концерт c-moll В. Моцарта опинився на перетині раціоналістично-класицистських та антираціоналістичних, детермінованих німецьким бароко, впливів, що визначили у сукупності збіги індивідуальних шукань композитора з епохальною – пізньокласицистською та ранньоромантичною – «переплетеністю» з символістським принципом світорозуміння. І якщо у світовому масштабі прийнята ідея визначати початок символізму-модернізму від «Капричос» (1798) та «Колоса» [6, 35 – 37], [8, 256] Ф. Гойї (1746 – 1828), старшого сучасника Моцарта (1756 – 1791), і У. Блейка (1757 – 1827), майже однолітка композитора та пристрасного передсимволіста у віршах «Книги Тель» (1789), «Шлюб Неба та Пекла» (1793) та ін. [3, 639], картинах 1795 р. («Створення Адама», «Милосердя») [11, 137–142], то витончена символіка автора «Чарівної флейти» (1791) виступає не настільки вже виключно індивідуальним прозрінням. В цьому плані більш помітна установка В. Моцарта як реактивності на «поклик часу», удостоювана розумів виняткових і вищою мірою незвичайних натур.

Однак символіка В. Моцарта, що пояснюється Г. Абертом тільки зв'язком із масонською ідеологією, має і своїх історичних супротивників: Ф. Гетц (F. Götz) у книзі «Чарівна флейта» в інсценуванні В. Фельзенштейна у берлінській Комічній опері 1954 р. [4] вказує на депо, що протистоїть масонству. Це – всеперемагаючий ерос [4, с. 39, 93]. І основа такого змістового «обернення» – наявність в даному творі та у творчості В. Моцарта в цілому «барокового простору», нерозривного з тим, що увійшов у історію стилів як «жозефінівський класицизм» [4, 83],

тобто деяке взаємопроникнення («симультанність») барокових та класицистських принципів. Відповідно, виявлення рис бароко в неадекватному йому стилістичному середовищі класицизму можливе тільки за посередництвом символізації (бо антиномічність світського – церковного в бароко стилістично вирішується у поєднанні готичного-ренесансного, як зв'язаного з церковністю, так і з класицистським, єдиним світським стилем-напрямком).

Отже мова йде про символістську насиченість не тільки останніх композицій В. Моцарта, але про спеціальну схильність композитора до символічних втілень церковності (не забуваємо про католицизм В. Моцарта, тоді як церковність Бахів – протестантська) в умовах світського художнього середовища класицизму. В цьому плані Концерт для фортепіано № 24 c-moll, народжений «на роздоріжжі» барокових впливів на класицистський базис мислення композитора виводить на символізації, надзвичайно перспективні у постромантичному мистецтві, в мистецтві модерну, чутливого до цінностей ненаочної і позалогічної символіки-смыслу.

В цьому відношенні «ідеальною моделлю» прочитання вказаного твору В. Моцарта є бахіанська версія Г. Гульда, що «відсторонює» рококо (а це вважається атрибутом стилю даного композитора!) і в цьому плані співзвучна устоям «жозефінівського класицизму». Щоправда, концентрація останнього – у фіналі творчого шляху В. Моцарта в його «Zauberflöte», що залишається загадкою щодо її змістових сплетінь. Однак в цій опері гіперболізується об'єктивно притаманний моцартівським творам 1780-х стильовий континуум «барокових торкань».

Концерт c-moll KV. 491 вибудований у концепції клавірних концертів, визначеної Й. К. Бахом, та успадковує тричастинність італійської симфонії-концерту. В останньому встановлювалася симфонічна діалогічність (що веде до романтичної «змагальності» оркестру та соліста),

однак «зрівноважена» монологічністю зв'язку із духовною музикою (див. етимологічно завдане в терміні-слові «злагодження» сольної та ансамблево-оркестрової звучностей).

Сонатно-симфонічне трактування цілого визначило значущість сонатної структури – у традиціях італійської симфонії й сонати, які створюють «варіацію на структуру» в темпово-жанрово різних частинах. Наскрізним стає сонатний принцип організації в кожній з частин, при тому що I частина вибудована саме в сонатній формі, II частина – рондальна, із допоміжними сонатними відношеннями, тоді як III частина сполучає варіаційність та сонатні відношення. В цьому плані архітектоніка демонструє буквально «помежовність» італійської сонати-симфонії як «варіації на структуру» (сонатність в кожній з частин та варіантне співвідношення тем) і народженої «шпюрмерством» синів-Бахів, Мангеймців, Й. Гайдна циклічності жанрово-структурно контрастних частин.

В. Моцарт в Концерті c-moll виявляє суто індивідуальний знак форми-ідеї: значущість сфери зв'язувальної партії, яка в даному жанровому повороті виділена темою вступу соліста (що не має прямих аналогів у жодного з сучасників композитора).

В даному Концерті, як і в багатьох клавирних сонатах В. Моцарта, що підкресленість зв'язувальної (риторика *confutatio* – протистояння вихідній тезі головної партії та наступної побічної, що виводиться з контуру головної) органічно вписується в «суб'єктивну парадигму» мислення В. Моцарта. Але звичайно «не поміченою» виявляється аналогічність місцерозташування цієї першої кульмінації (з ефектом «тихої» кульмінації) частини – завершенню експозиції у Й. С. Баха, який свідомо вибудовував «двокульмінаційну» конструкцію цілого. І таку структурну аналогію слід визнати символізацією барокової структури, оскільки здійснені пропорції двокульмінаційної побудови в умовах класицистської сонатності (а не

варіантності-сюїтності епохи Й. С. Баха). Другою і основною кульмінацією є в Allegro Концерту зона каденції, вирішувана з більшою чи меншою напругою патетики у виконавському вираженні.

Дана тенденція «двокульмінаційної» будови простежується і у II, і в III частинах. В Larghetto перший епізод відмічений драматичним інтенсивним підйомом, який явно перевершує напругу другого епізоду, хоча останній все ж відмічає фактурно-гармонічною «згущеністю» сфери тт. 55 – 58, тобто зону «золотого перетину». Форма II частини – рондо (порівняно з рондальними ж структурами арій у «Весіллі Фігаро» та в «Дон Жуані», звороти середини першої арії Фігаро помітні у другому реченні теми рефрену Larghetto). До того ж, перший епізод в c-moll більш контрастує з рефреном, ніж другий в As-dur. Тим самим повторюється кульмінаційний злет незабаром після початку частини, подібно до того, як це виділилося у темі соліста в зв'язувальній партії другої експозиції.

В Allegretto фіналу також виражені дві кульмінації, причому, більш яскравою виявляється перша – у маршовому епізоді тт. 65 – 95, тоді як друга намічена в коді. Будова – теж рондальна, однак тональний план:

c	As	c	C	c
рефр.+варіац.	вар.-епіз.	вар. епіз.	рефр.	кода
сонатна експозиція		сонатна реприза		

вказує на допоміжні сонатні відносини. Тим самим фінал ніби підсумовує структурні показники і I, і II частин. Як бачимо, кожна із частин індивідуалізована за структурою – у дусі традицій німецької концепції сонати та концерту, симфонії, як вона склалася від Й. К. Баха та Й. Гайдна. Цикл вирішений в різних тональностях Allegro, Larghetto и Allegretto: c-moll, Es-dur, c-moll, що також відповідає німецькій традиції. Однак внутрішньо в кожній з частин варіюються три тональні групи: c-moll, Es-dur, As-dur, створюючи передумови будови барокової (однотональної) сюїти-сонати. При цьому c-moll, Es-dur характеризують I ч., тоді як c-

moll/C-dur, As-dur визначають висотні устої фіналу. Усі три тональних показники мають місце тільки у II частині, що може підкреслити і зв'язувальну, і кульмінаційну функцію Larghetto, залежно від концепції інтерпретації.

Підеумовуючи сказане, фіксуємо увагу на вказаній quasi-бароковій структурній символіці Концерту, яка може бути підкреслена або «приглушена», але так чи інакше вносить гостре відчуття аномативності – в класицистській єдності симфонічно-концертної нормативності викладення. Талановиті виконавські інтерпретації не можуть, вважаємо, створювати альтернатив «виконання – інтерпретація» як «більш близьке» до композиторського тексту чи «більш вільне», оскільки метафоричне багатство композиції геніально обдарованого автора містить виключно множинне поєднання смислів. В ній «стиль епохи» та індивідуальна творча воля створюють унікальні переплетіння, які не можуть охоплюватися ніяким свідомо вибудовуваним «задумом». Останній – таємниця психології індивіда, що вміщає колективний досвід («стилі роблять» не генії, але часто «маленькі» майстри, чий імена в засадах музичної історії не викарбовуються...», «...великі особистості історії є її завершенням, увінчанням...» [2, 1–2]) або родове «підсвідоме», котре існує, якщо не за З. Фрейдом, то за С. Аверінцевим, у вигляді Великого розуму, а для віруючих – Розуму серця.

Тому, вважаємо, «задум композитора» в музикознавчих аналізах – прийнятий термінологічний «фльор», що приховує «дрібні фантазії з приводу Великого». Дотримуємося в цьому питанні підходу В. Медушевського відносно етимологічного збігу значення російського терміну «исполнение» и лат. «interpretatio» як свідомства онтологічної єдності цих понять [10, 5]. Будь-яке «исполнение» є «інтерпретація», оскільки «аутентичність» першого завжди проблематична за елементарними технічними причинами, тоді як «свобода» другого жорстко

коригується (для обдарованого музиканта) його вписаністю в «Розум серця» своєї епохи та ідеєю творчості Особистості, тобто понадособистісним фактором [14].

Предметом аналізу стали виконавські прочитання Г. Гульда і В. Деветці, що можуть бути співставленні й за оригінальністю обдарованості (хоча перевага Г. Гульда для авторки даної роботи безумовна), і за часовим збігом творчості, і за впливовістю обох у навчально-методичній роботі в умовах нашої Вітчизни. Особливості інтерпретації Г. Гульдом вищеназваного Концерту отримали докладний опис у статті Ю. Некрасова та О. Маркової [12]. В даному випадку акцентуємо інтонаційно-динамічну уніфікацію фразування та загальної спрямованості кульмінаційного зосередження у фіналі – всупереч посиленням моцартівського тексту. Зазначимо, що акцентоване дослідниками фразування Г. Гульда із смисловим виділенням заключних звуків складає протилежність принципам хореїчних ритмізацій в мотивах-фразах Моцарта.

Ключова (вихідна) побудова Концерту у вигляді початкового мотиву головної партії, що проводиться в оркестрі, акцентує зворот «жореткого риторичного ходу» в душі риторики фуг Й. С. Баха, тоді як органічна для В. Моцарта хореїчна фігура виділяє пасторальний хід (послідовність за тонами тризвуку, пом'якшена мотивами «зітхання»). Темп I частини $J = 114/116$, тобто у вираженій маршовій манері і швидше, ніж це роблять Деветці, Бредель, Крайнев, Башкіров та ін. (чвертна дорівнює 108 – 112).

Аналогічним чином «переакцентується» зміст складових теми соліста зворотів-інтонацій, в яких підкреслення завершального псалмодуючого ходу «знімає» вихідну і домінуючу в конструкції почуттєву інтонацію *lamento*. Так «оголюється» бахіанське підґрунтя мислення В. Моцарта, зумовлене історичними і особисто-творчими

зв'язками із представниками знаменитої музичної сім'ї через Й. К. («Лондонського») Баха.

Тема соліста показана Г. Гульдом в тій самій «графічній» манері, котра зазначилася в трактовці головної партії і визначилася вираженим агогіко-динамічним спрямуванням до завершуючого фразу мотива, що подається з «нажимом» (а не «по-моцартівськи» пом'якшено). Показово, що Гульд вихідну довгу тривалість у вказаній темі бере максимально «непомітно», збираючи інтенсивність звучання до троскратності c^2 , показаного псалмодично-важко.

Даний принцип фразування прослідковується протягом гри усього твору. В результаті загальна лінія тричастинної композиції твору інтерпретована Г. Гульдом так, що вибудовані дві лінії наростання: від початку I частини до каденції і від початку II частини до маршової кульмінації фіналу. Причому ця друга перевершує першу. Так вибудованою виявилася «двокульмінаційна» конструкція із підйомами ближче до початку і у кінці, яка добре знайома за творами Й. С. Баха. Так визначилася драматургічно бахіанська установка Г. Гульда, що базується на особливого роду динаміко-агогічній «вирівненості» усіх тем всіх частин твору.

Дане Г. Гульдом прочитання Концерту В. Моцарта є, в цілому, спрощуючим; в ньому відсутня показова для автора «Дон Жуана» гіперартистична сполученість протилежних якостей в їх гармонізуючій доповненості. Так «нейтралізується» моцартівський драматизм, складений із комплементарно представлених протилежностей, завдяки виведенню на перший план знаків стилю натхненника німецької школи XIX сторіччя.

У виконанні В. Деветці, грецької піаністки, що з 1962 р. проживала в Москві, виражена установка на академічний романтизм, на підкреслення специфічно-моцартівської лексики – в її виконанні надзвичайно впізнано звучить II ч. зі збігом мелодичних побудов з аріозними фрагментами

«Весілля Фігаро». У виконанні В. Деветці помітна більша м'якість («жіночий» характер ритмічного подання мотивів, тоді як у Гульда чвертна дорівнює 114/116 в I ч., у розглядуваної піаністки – 110/112) трактування динаміки та одночасно співставлення тем-партій твору як різного, тобто в діалогізованому та драматизованому аспекті їх прочитання. Вихідна побудова В. Деветці трактується із підкресленням «дуги» з «*mini-crescendo*» на висотності *as* (пор. із виділенням ходу *fis-es* у Г. Гульда).

Розвиток теми головної партії в оркестрі направлений на загострення чіткої хореїчності ритміки її мотивів, тобто із проявленням драматизації викладення. Вступ теми соліста у зв'язувальній партії виявляє підкреслену ліричність тону, агогічно хід $c^2-c^2-c^2-h^1$ вимальовує «інтонацію зітхання» (з «*mini-diminuendo*» від першого до третього c^2 , замість «псалмодуючого» наростання до третього c^2 у Гульда).

Тема соліста явно протистоїть головній партії, «діалогізуючи» з нею – і особливо це помітно завдяки ефекту фермат, що почуттєво затримують опорні тривалості, зазначені половинними нотами. На відміну від Г. Гульда, який записав каденцію І. Гуммеля, що звучить досить драматично наприкінці *Allegro*, В. Деветці скористалася каденцією Й. Брамса, яка «нівелює» драматичні акценти попереднього викладення.

Маршова тема у III ч., що так загрозливо «піднімалася» у виконавській версії Г. Гульда, грецькою піаністкою представлена з певним темповим гальмуванням, створюючи імпазантно-грайливий тон (підкреслені хореїчні ритмо-мотиви, завдяки чому «знімається» стрімка польотність пунктирних груп). В цілому в даній виконавській версії надзвичайно помітні інтонації «зітхання», пасажі тут звучать на *diminuendo*, з вираженими ферматами на початкових звуках мотивів. У кінці виконання вимальовується драматургічне ціле концертного циклу як послідовності з трьох частин, з яких повільна II частина виконує функцію «тихої кульмінації» циклу, «центруючи» конструкцію по відношенню до

Larghetto. А це вводить в романтичне відчуття повільної жанрової, тобто середньої частини циклу у якості... основної. Так усвідомлюється романтична основа концепції гри В. Деветці.

Висновки. Аналіз названих інтерпретацій Концерту В. Моцарта № 24 c-moll показує, що вони засвідчують об'єктивно притаманні композиторському тексту стилістично-змістовні показники: 1) представництво стилістичних напашувань впливу «старих майстрів» та складеної до 1780-х Віденської школи; 2) наявність барокових «вторгнень», котрі співзвучні передсимволістським–передмодерністським спрямуванням сучасників В. Моцарта в епоху «симультанного» установа множинності стильових зрізів; 3) проявлення в композиційно-архітектонічній двоїстості двокульмінаційної структури в кожній із частин Концерту, котра є символічним втіленням барокової Церковності, що найбільш демонстративно засвідчує стильово-антиномічну установку твору як основу альтернативного вибору рішень виконавців.

Література

1. Аберт Г. В. А. Моцарт. Ч. I, кн. 1-2. Ч. II, кн. 1-2. – М.: Музыка, 1983.
2. Adler G. Der Stil in der Musik. – Lpz.: Breitkopf und Härtel, 1911. – 46 S.
3. Гиленсон Б. Блейк У. // Краткая литературная энциклопедия в 9-ти томах. Т.1 – М., 1962. – С. 639.
4. Götz F. Die Zauberflöte in der Inszenierung Walter Felsensteins an der komischen Oper Berlin 1954. – Berlin: Henschelverlag, 1958. – 202 S.
5. Гудман Ф. Магические символы. – М., 1995. – 289 с.
6. Кассу Ж. Энциклопедия символизма. – М.: Республика, 1999. – 412 с.
7. Корыхалова Н. Интерпретация музыки. – Л.: Музыка, 1979. – 208 с.
8. Levey M. A festészet rövid története. – Budapest: Corvin. – 972 p.
9. Маркова Е. Основы теории исполнительства. – Одесса: Астропр., 2002. – 128 с.
10. Медушевский В. Онтологические основы интерпретации музыки // Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры: Сб. ст. - Вып. 129. – М., 1984. – С. 5 – 11.
11. Németh L. A XIX. század művészete. A historizmustól a szecesszióig. – Budapest, 1974. – 242 p.
12. Некрасов Ю., Маркова Е. О психологических основах исполнительской интерпретации // Процесс обучения в музыкальном вузе. // Программированное обучение. Вып. 15. – Киев: Вища школа, 1978. – С. 127 – 136.
13. Скребков С. Художественные принципы музыкальных стилей. – М.: Музыка, 1973. – 447 с.
14. Смирнова Л., Маркова Е. Культурология исполнительской интерпретации // Культурологічні проблеми музичної українистики: Зб. статей. Вып. 2. Ч. 2 – Одеса, 1998. – С. 86 – 89.

ОБРАЗОТВОРЧА СПАДЩИНА Т. Г. ШЕВЧЕНКА ЯК ПРЕДМЕТ ВИВЧЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВІ

Антонович Є. А.

Київський інститут реклами

Анотація. На основі аналізу публікацій з питань вивчення творчості Шевченка-художника в статті висвітлюються досягнення українського образотворчого шевченкознавства у контексті розвитку вітчизняної науки про мистецтва кінця ХІХ-ХХ століть.

Ключові слова: мистецтвознавство, образотворча спадщина митця, публікації, шевченкознавство.

Анотация. Антонович Е. А. Изобразительное наследие Т. Г. Шевченко как предмет изучения в украинском искусствоведении. На основе анализа публикаций по вопросам изучения творчества Шевченко-художника в статье освещаются достижения украинского изобразительного шевченковедения в контексте развития отечественной науки об искусстве ХІХ-ХХ столетий.

Ключевые слова: искусствоведение, изобразительное наследие художника, публикации, шевченковедение.

Annotation. Antonovych Y. Artistic Heritage of Taras Shevchenko as a subject of Ukrainian art History. The article deals with the achievements of the Ukrainian Shevchenkian studies of the late ХІХ-ХХ centuries in the context of the Ukrainian art studies development. A number of publications on Shevchenko's work are analyzed in the article.

Key words: study of art, Shevchenko's painting and graphic arts, professional estimations conception.

Постановка проблеми. Вже понад півтора століття кожне нове покоління українців прагне по-своєму усвідомити і оцінити геніальну мистецьку спадщину Кобзаря у контексті вітчизняної та світової культури. Тому раз за разом виходять у світ дисертаційні дослідження і монографії, концептуально глибокі, ґрунтовні статті і популярні публікації, де висвітлюються окремі аспекти біографії Т. Г. Шевченка, аналізуються групи творів, або ж робиться спроба дати всебічну характеристику його творчості. Проте, це не зменшує зацікавлення всім, що пов'язано з унікальною для нашого народу та його духовного життя постаттю. Зокрема, сказане стосується образотворчої спадщини митця.

Аналіз досліджень і публікацій. Огляд шевченкознавчих досліджень міститься у багатьох працях, присвячених висвітленню тих чи інших аспектів малярсько-графічного доробку митця. Безпосередня характеристика становлення і розвитку образотворчого мистецтвознавства міститься в статтях В. Яцюка «Шевченко-художник у прижиттєвій критиці» (1995) та «Малярство і графіка Тараса Шевченка: здобутки і

перспективи дослідження» (2001). Остання публікація сприймається продуманим планом-проспектом відповідного дослідження. Однак, проблема потребує поглибленого дослідження.

Мета роботи: аналіз стану вивчення творчості Шевченка-художника науковцями початку ХХ століття у контексті розвитку вітчизняного образотворчого мистецтвознавства.

Отримані результати. Вітчизняне шевченкознавство у всі часи розвивалось передусім як літературознавча наука. Це зрозуміло, оскільки від появи його перших друкованих поезій і на всі часи він сприймався і сприйматиметься суспільством як геніальний поет. Сам Тарас Григорович теж відчував своє особливе поетичне покликання і неодноразово це висловлював. Отже, у порівнянні з Шевченко-поетом Шевченко-художник завжди стояв на другому плані. Наголосимо: у порівнянні. Тому, що він був видатним – не слід побоюватися цього слова – українським живописцем і одним з кращих європейських графіків своєї доби і якби навіть не існувала його могутня поезія, ми б мали всі підстави пишати про його образотворчою діяльністю як національним досягненням і шанобливо її вивчати.

Протягом всього періоду становлення і розвитку українського мистецтвознавства вітчизняні науковці приділяли значну увагу проблемі дослідження образотворчої діяльності Т. Г. Шевченка. Огляд бібліографії переконує, що переважна більшість фахівців на всіх етапах формування мистецтвознавства – особливо в ювілейні роки – зверталась до висвітлення творчості Кобзаря. Серед найбільш вагомих праць із зазначеного питання слід назвати публікації кінця ХІХ – початку ХХ століття В. Горленка, Є. Кузьміна, К. Широцького, О. Сластьона, О. Новицького, Д. Антоновича, В. Щурата, І. Крип'якевича. В 1930-і - 1940-і роки образотворчості Т. Г. Шевченка присвячують дослідження М. Бурачек, С. Раєвський, В. Кістляк, М. Моренець, В. Січинський, М. Шагінян. У 1937 році у

Варшаві виходить в світ Повне видання творів Тараса Шевченка, де в XII томі вміщено дослідження Д. Антоновича «Шевченко-маляр». В цей же час там подав до друку монографію П. Зайцев (видана у 1955 р).

В 1960-х роках з'являється численна кількість як колективних багатотомних видань так і монографій та збірників наукових статей про Т. Г. Шевченка. Значний внесок у шевченкознавство зробили праці Л. Владича, Я. Затенацького, Є. Кирилюка, П. Говді, Г. Паламарчук, С. Таранушенка, П. Попова, Я. Галайчука та багатьох інших. Значною віхою у шевченкознавстві стало видання Повного зібрання творів у 10 томах. Дослідження різних рівнів з'являються і в наступні десятиліття. У 1880-х – 1990-х роках зростає бажання по новому осмислити літературну і артистичну спадщину митця. Серед вагомих публікацій, в яких аналіз графічно-малярських творів є предметом дослідження або вагомою складовою – праці Ю. Івакіна, О. Федорука, М. Гаско, Д. Степовика, В. Яцюка, О. Прицака. І. Драча, Г. Грабовича, П. Білецького, Є. Сверстюка.

Сотні мистецтвознавчих досліджень образотворчої спадщини Кобзаря обумовлюють необхідність аналізу пройденого шляху. Однак українська наука про мистецтво до цього часу немає своєї історії. Вивчення наукових досягнень окремих фахівців або ж окремих напрямків історії мистецтвознавства у контексті досліджуваної проблеми має певні здобутки. Цікаві повідомлення і солідні характеристики про М. Сумцова, В. і Д. Щербаківських, О. Сластьона, М. Біляшівського, Ф. Шміта, В. Кричевського, М. Макаренка, Ф. Ернста та інших містяться в працях В. Ульяновського, С. Ульяновської, Н. Наумової, В. Рубан, С. Побожія, С. Білоконя, В. Пуцка. В. Ханка, О. Франко, М. Біляшівського. Окремі напрямки історії мистецтвознавчих досліджень висвітлюють публікації М. Селівачова, Л. Соколюк, М. Криволапова, О. Мандебури-Ноги, О. Сторчай, Г. Лебедева, Л. Савицької. В довідкових виданнях подані узагальнені огляди Д. Степовика і С. Кілесси (УРЕ) та С. Гоплинського

(Енциклопедія українознавства). Однак цілісної узагальноної історії українське мистецтвознавство не має.

Все сказане стосується і образотворчого шевченкознавства. Огляди шевченкознавчих праць присутні в роботах Є. Сверстюка «Шевченко і час», П. Білецького «Апостол України», Г. Грабовича «Шевченко, якого не знаємо». Ґрунтовна бібліографічна інформація міститься у перевиданих працях П. Зайцева «Життя Тараса Шевченка» (2004) та Д. Антоновича «Шевченко-маляр» (2004), у збірнику «Київщина і творчості Т. Г. Шевченка» (2004). Найдокладніше питання історії образотворчого шевченкознавства висвітлюється на сьогодні в публікаціях В. Яцюка. Зразком науково документованого дослідження з опорою на численні праці авторів різних літ є його праці «Живопис моя професія: шевченкознавчі етюди» (1989) «Малярство і графіка Тараса Шевченка: спостереження, інтерпретації» (2003), «Віч-на-віч із Шевченком. Іконографія 1838-1861 років» (2004).

Сучасне шевченкознавство вимагає підведення певних підсумків та окреслення подальших кроків у вивченні шевченкової образотворчої спадщини. Визначення актуальності тих чи інших питань у цій галузі потребує спеціального історіографічного огляду. Зокрема, сказане стосується періоду становлення знань про малярсько-графічний доробок митця. Звернення до характеристики образотворчо-шевиченкознавчих публікацій саме часів становлення українського мистецтвознавства не є випадковим. Саме в цей час відбувається процес формування нової галузі національного гуманітарного знання. Починаючи з перших кроків, з характерними для аматорського періоду тенденціями щодо безпосереднього накопичення фактів та їх прямою, неproblemною констатацією, лише за пів століття цей напрямок українознавства виокремлюється у самостійну науку зі своїм предметом та спеціальними

методиками. Визначаються провідні напрямки досліджень і з'являються вітчизняні фахівці-мистецтвознавці.

До кола пріоритетних проблем наукового мистецтвознавства від самого початку входить дослідження творчості Шевченка-художника, де були вже окремі напрацювання, оскільки і в прижиттєвій художній критиці і в мемуарній літературі його професійний малярсько-графічний доробок певним чином характеризувався і оцінювався. Висвітлення шевченкового живопису і графіки у другій половині XIX століття розвивалось у руслі загальних тенденцій, притаманних науці про мистецтво в роки становлення. Однак унікальність даної конкретної ситуації полягала у суспільному значенні проблеми, у загальнонаціональній зацікавленості творчою особистістю геніального співвітчизника, що обумовило залучення широкої наукової громадськості до вивчення всіх аспектів його життя і діяльності.

Вважаючи своїм обов'язком і покликанням збирання і обробку детальної інформації про образотворчий доробок Кобзаря, автори тієї доби все ж переважно не були професіоналами в галузі мистецтвознавства. Перебуваючи під впливом його поезії, дописувачі XIX століття демонстрували «просвітянський» підхід до тлумачення його малярсько-графічних творів у контексті літературної спадщини, у співставленні з нею, а часом – і у протиставленні. Певною мірою на характеристики робіт впливає художня ситуація доби, естетичні уподобання, увиразнені в творчості передвижників. Ситуація змінюється на межі століть, коли вражаючі темпи розвитку вітчизняного мистецтвознавчого знання взагалі, становлення фахових методик дозволяють на новому рівні дослідити творчість Шевченка-художника. Вже публікації першого десятиліття формують чіткі і фахово обґрунтовані уявлення про самостійну значимість і високі художні якості шевченкової образотворчості.

Важливим чинником, каталізатором, що прискорив розвиток шевченкознавства, стали ювілейні 1911-1914 роки. Більшість українських науковців тієї доби, що приділяли в своїй діяльності увагу питанням мистецтва, відгукнулась на ці події публікаціями, що у комплексі дали змогу підняти на якісно вищій щабель образотворче шевченкознавство. Виокремлюються фахівці – Є. Кузьмін, К. Широцький, О. Новицький та інші - для кого дослідження кобзарєвої живописно-малярської творчості стає одним з провідних питань наукової діяльності. Окреслюються два вектори досліджень: пошукова робота по виявленню, вивченню і введенню у загальний контекст нових творів Т. Г. Шевченка та проблемне аналітичне висвітлення всієї спадщини митця чи вагомих її аспектів.

Спільними зусиллями протягом 1910-х – 1920-х років створюється обширна наукова база для визначення реального місця і ролі малярсько-графічної творчості митця у розвитку образотворчого мистецтва нового часу не лише України, а й Росії та Європи. Значно збільшується перелік робіт, введених у науковий обіг як твори Т. Г. Шевченка: достатньо нагадати, що у згаданому вище восьмому томі Повного зібрання творів митця 1932 року нараховується понад 1000 найменувань. Ґрунтовно вивчається питання витоків формування творчої особистості митця, взаємозв'язків його образотворчості з мистецькими тенденціями доби, зокрема – академічним напрямком у малярстві. В працях дослідників спадщини митця визначається найбільш дискусійна проблема: вплив творчості К. Брюллова на Шевченка-художника. Тракткування цієї проблеми еволюціонує в більшості публікацій від утвердження належності митця до кола брюлловських послідовників до заперечення будь-яких помітних впливів академічної манери вчителя на індивідуальність Шевченка як маляра і графіка. Базуючись на засадах фахових методик – порівняльно-описовому, художньо-стилістичному аналізах, комплексному культурно-історичному методі – дослідники тих літ переконують в

об'єктивно видатних художніх якостях його творів. Наведені у тексті цитати та характерні висловлювання дають змогу прослідкувати становлення мистецтвознавчої термінології і наукової стилістики мистецтвознавчих публікацій. Тогочасні наукові праці демонструють також збалансований підхід до характеристики суспільної спрямованості творчості Шевченка-художника.

З кінця 1920-х років у нових історичних умовах починається новий етап розвитку образотворчого шевченкознавства, як і всієї науки про мистецтво. Науково-мистецтвознавча шевченкіана зосереджується на виявленні суспільної ролі творчості митця, класовому розмежуванні. Розвивається процес створення символіко-міфологізованого образу Кобзаря-революціонера, який в окремих працях – особливо під час численних ювілейних заходів 1961-1964 років – трактується ледве не як «вождь пролетаріату». Ця тенденція – з поступовим «мікшуванням» занадто прямолінійних характеристик – продовжується майже до кінця 1980-х років.

Висновки та подальший напрямок досліджень. Безумовно, створені протягом середини і другої половини ХХ століття шевченкознавчі праці є дуже вагомими за обсягом висвітленого матеріалу і презентують обширний період розвитку українського мистецтвознавства. Однак сьогодні – інші часи. На початку ХХІ століття все актуальнішою сприймається потреба у новому осмисленні шевченкової творчості – не всупереч попередньому трактуванню, а у відповідності до нового світосприйняття сучасного українського суспільства. Центральна постать новітньої національної історії завжди буде у центрі нашого духовного життя. Зокрема, на перший план виступають філософськи-світоглядний, глибинно-психологічний аспекти осягнення його творчості, синтетичний мистецтвознавчий – літературно-образотворчий – підхід до висвітлення спадщини митця. Ці завдання можуть і повинні вирішуватись на базі

ретельного вивчення всіх досягнень шевченкознавства, в тому числі – загаданих нами праць періоду становлення українського мистецтвознавства, що стали безперечним внеском як у науку про мистецтво так і в українське шевченкознавство.

Література

1. Антонович Д. Шевченко-маляр / Вступне слово С. Гальченка; післямова Т. Андрущенка. - К., 2004.
2. Антонович С., Удріс І. Українське мистецтвознавство кінця XIX – початку XX століття: національне образотворче мистецтво в працях учених кївської школи. - К., 2007.
3. Побожій С. З історії українського мистецтвознавства. - Суми, 2005.
4. Яцок В. Малярство і графіка Тараса Шевченка: здобутки та перспективи дослідження // УАМ. Дослідницькі та науково-методичні праці. - К., 2001. Вип. 8.- С. 120-128.
5. Яцок В. Шевченко-художник у прижиттєвій критичі // Слово і час.- 1995.- С. 25-31.

ЕЛЕКТИВНІ КУРСИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Баньковський А. М.

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Анотація. У статті розглядається проблема вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя музики шляхом розробки та впровадження елективних курсів, висвітлюються методичні аспекти експериментальної роботи, проведеної автором.

Ключові слова: музично-педагогічна освіта, інструментальне виконавство, елективні курси.

Анотация. Баньковский А. М. Элективные курсы в системе подготовки учителя художественных дисциплин. В статье рассматривается проблема усовершенствования профессиональной подготовки будущего учителя музыки путем разработки и внедрения элективных курсов, освещаются методические аспекты экспериментальной работы, проведенной автором.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, инструментальное исполнительство, элективные курсы.

Annotation. Bankovsky A. Elective courses in the system of professional training of the teachers of music. The article deals with the problem of improving the professional training of the future teachers of music by means of introducing elective courses. The research is dedicated to methodical aspects of experimenting work carried out by the author of the publication.

Key words: music pedagogical education, instrumental performing, elective courses.

Постановка проблеми. Освіта, як важливий компонент духовної культури суспільства, закладає основи культурно-цивілізаційного процесу і, одночасно, гнучко враховує усі його реалії. Тому, сучасна педагогічна думка і практичні пошуки у сфері вищої освіти спрямовуються на модифікацію структури, змісту, технологій навчання відповідно до соціокультурних вимог, пов'язаних, зокрема, із прилученням до

Болонського процесу. Нового наповнення, інших стратегічних цілей набувають педагогічна діяльність викладача, навчально-пізнавальна робота студента, їх взаємодія у всіх ланках та на всіх етапах навчальної діяльності.

Серед пріоритетів вищої педагогічної освіти сьогодні визначаються: розвиток і саморозвиток особистісного потенціалу студента; збагачення його мотиваційної сфери як майбутнього професіонала; випереджувальний розвиток інтелектуально-пошукового аспекту його діяльності; оптимізація шляхів творчого самовиявлення.

Аналіз публікацій і досліджень. Сучасна науково-педагогічна думка (О. Абдуліна, А. Алексюк, Ю. Азаров, В. Безпалько, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та інші науковці) звертається до пошуку нових шляхів удосконалення змісту та форм навчальної діяльності у процесі підготовки майбутніх фахівців. У галузі мистецької освіти до цієї проблеми зверталися О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова, серед останніх досліджень – роботи Л. Кондрацької, Ю. Орлова, О. Шевнюк.

Одним із ефективних шляхів реалізації сучасних пріоритетів мистецької освіти є, зокрема, оптимальне поєднання фундаментальних та фахових навчальних дисциплін, розробка та впровадження професійно орієнтованих елективних курсів (на вибір навчального закладу чи студентів).

Метою статті є узагальнення завдань, форм роботи у класах виконавських, ансамблевих та оркестрових дисциплін, висвітлення основних засад авторського курсу «Методика роботи з інструментальними колективами».

Виклад основного матеріалу. Одним із елективних курсів, розроблених для студентів із спеціальності «Музична педагогіка та виховання», є «Методика роботи з інструментальними колективами». Курс

читається для студентів-випускників, що дозволяє їм узагальнити власний виконавський досвід з дисциплін основного та додаткового музичних інструментів, ансамблевого та оркестрового класів.

Лекційний матеріал курсу актуалізує музично-теоретичні знання, музикознавчу інформацію, здобуту студентами при вивченні курсів з інструментознавства, зарубіжної та української музичної культури стосовно до його проблематики. Так, розроблений нами курс «Методика роботи з інструментальними колективами» передбачає, насамперед, аналіз та узагальнення набутого студентами виконавського та теоретичного багажу з метою їх екстраполяції на завдання майбутньої професійної діяльності у напрямку організації музично-виконавської діяльності учнів у навчальній та позашкільній роботі.

Коротко висвітлимо зміст курсу відповідно до його структурних модулів. Змістові модулі курсу охоплюють 6 блоків тем. До першого змістового модуля входять теми, присвячені ознайомленню з основними завданнями курсу, ретроспективному огляду основних етапів розвитку сольного та групового (ансамблевого, оркестрового) музикування, аналізу різних видів ансамблевих та оркестрових груп. Методами активізації навчальної діяльності студентів при вивченні названих тем виступають прослуховування записів творів у виконанні кращих вітчизняних та зарубіжних ансамблевих і оркестрових колективів, підготовка студентами повідомлень (рефератів), присвячених історії створення та діяльності окремих видатних колективів. Вважаємо, що доцільно спрямувати навчальну діяльність студентів на пошук цікавої інформації не лише про колективи європейської слави, національного рівня, але й про творчі колективи, які успішно діють у регіоні. Необхідним компонентом підготовки повідомлень (рефератів) є характеристика репертуару колективів, зокрема, місця у ньому творів зарубіжної та національної музичної класики, сучасної музики. До другого змістового модуля включено теми, які висвітлюють психолого-педагогічні та методичні

засади роботи з інструментальними колективами різновікових груп. Значну кількість навчального часу відведено проблемам підготовчого етапу (підбір та комплектування колективу), етапу роботи над творами різних стилів і жанрів, завершальному етапу (підготовці до виступу).

Окремо підкреслимо підсумкову тему курсу: «Інструментальне виконавство і сучасна музична культура». Виділення цієї теми пов'язане з необхідністю забезпечення студентів інформацією про пошуки сучасних музикантів у галузі музичної виразності, виконавських можливостей окремих інструментів та їх груп, у сфері нових комп'ютерних технологій створення та запису музичних творів. Темі другого змістовного блоку продовжують роботу з аналізу музичного репертуару. Це дозволяє запропонувати однією із форм індивідуального навчально-дослідного завдання для студентів розробку орієнтовного репертуарного списку для ансамблів різних напрямів.

Мета і завдання курсу передбачає використання ряду специфічних форм роботи, серед яких: спільне відвідування з наступним обговоренням виступів творчих колективів, репетицій ансамблевих та оркестрових колективів, проведення семінарів – «круглих столів» з їх учасниками та керівниками.

Допомогою у розробці змісту, методів і форм організації проведення курсу став аналіз науково-методичної літератури (Акімов Ю., Горенко Л., Давидов М., Ліпс Ф., Олексюк О., Федотов Є. та ін.), власного виконавського і педагогічного досвіду у сольній, ансамблевій та оркестровій діяльності.

Заняття в ансамблевих та оркестрових класах вирішують ряд специфічно-виконавських завдань, зокрема виховують у студентів уміння чути гру колективу загалом і свою партію в загальному звучанні; співвідносити звучність власного виконання із загальною звучністю; досягти ансамблевої гнучкості, зокрема: повної узгодженості своїх дій з діями інших учасників ансамблю. Головним завданням, на нашу думку, є

виховання в студента одночасно якостей соліста й акомпаніатора, формування навичок гнучкого поєднання та переключення обох функцій. Специфіка ансамблевого виконавства відзначається колективним характером діяльності, спрямованої на досягнення єдиної художньої і технічної мети. Через те зростає значення таких чинників, як організованість оркестру, поєднання елементарної і творчої дисципліни (за визначенням С. Сондецькіса), особиста відповідальність за загальну справу. Слід підкреслити також роль особистості керівника ансамблю чи оркестру як вирішального чинника успіху творчої діяльності колективу.

У своїй роботі керівник колективу повинен враховувати не тільки професійні виконавські, а й педагогічні, психологічні аспекти творчого музикування. Він зобов'язаний досконало володіти своїм предметом, знати методику роботи з колективом, основи інструментознавства і викладання гри на інструментах різних оркестрових груп з метою найповнішого використання виконавського потенціалу колективу.

Керівник має відзначатися широким музичним кругозором та ерудицією, щоб дати оркестрантам чи ансамблям змістовні й доречні відомості про стиль, жанр, форму, особливості фразування виконуваного твору, порівняти його інтерпретації і запропонувати власне переконливе тлумачення твору. Ґрунтовне знання репертуару для відповідного складу учасників ансамблю чи оркестру дає змогу керівникові komponувати цікаві, структурно вибудовані концертні програми з високохудожніх творів. Керівник колективу повинен створити психологічно комфортну атмосферу взаєморозуміння, взаємодовіри, зацікавленості, творчої співпраці. Йому слід толерантно (гуманно, і, водночас, вимогливо) реагувати на загальний настрій колективу та його швидкі зміни для того, щоб ефективно проводити репетиції, динамічно спланувати весь процес підготовки концертної програми й окремі концертні виступи.

Важливо також забезпечити індивідуальний підхід до кожного члена колективу, співпрацю з викладачами класу основного музичного

інструменту, котрі можуть характеризувати виконавські можливості окремого студента, допомогти в разі потреби в опрацюванні технічно складних творів. Значний виховний вплив на учасників колективу має й участь викладачів у роботі ансамблів чи оркестрів, що дає змогу не тільки піднести рівень його виконавства й репертуару, а й перетворити репетиції на своєрідні творчі лабораторії, в яких у вільному спілкуванні студенти переймають елементи виконавської культури.

Вважаємо, що, крім обов'язкового оркестрового класу, студентам варто запропонувати ряд вибіркового (елективних) ансамблів. Досвід роботи з колективами різних амплуа (ансамблі «Музики», «Диксиленд», квартет гітар) свідчить, що рівень виконавсько-творчої, пізнавально-естетичної активності їх учасників залежить від багатьох чинників, серед яких: методи роботи керівника, рівень його виконавської і педагогічної майстерності, індивідуальні особливості студентів, досвід їх виконавської діяльності, комунікативні зв'язки, що виникають у процесі роботи колективу тощо.

Важливим чинником виступає і виконавський репертуар, котрий визначає зміст, характер діяльності як у художньо-музичному, педагогічному, так і в емоційно-естетичному, комунікативному планах. Тому репертуар має бути різножанровим, значущим з точки зору художньої й естетичної цінності. Названим вимогам відповідають високохудожні твори різних епох: бароко, класичного, романтичного мистецтва та інших, що були і є втіленням загальнолюдських культурних цінностей. Однак, майбутній учитель музики має знати не тільки шедеври зарубіжної музики, а й національну музичну культуру. Твори українських композиторів прикрашають репертуар ансамблю інструментальної музики «Музики», ансамблю «Диксиленд», але домінують у репертуарі «Музики», що зумовлено фольклорним спрямуванням колективу.

Українське інструментальне мистецтво під час складання репертуару прагнемо представити різнопланово: оригінальними творами та обробками творів з різних регіонів України (Гуцульщина, Буковина, Волинь, Центральна Україна), інструментальними творами різних жанрів (рапсодія, фантазія, марш, танцювальні жанри) та супроводами виконавцям-солістам. Ще один аспект, вартий уваги, – це авторські перекладення для різних складів інструментів та аранжування. Як засвідчує наш досвід, виконання творів, аранжованих керівником колективу, привертає увагу студентів, а також прищеплює їм певні навички роботи над інструментальними перекладами.

Висновки. Викладені вище методичні аспекти ансамблевої підготовки та опанування студентами запропонованого курсу необхідно узгоджувати із запровадженням кредитно-модульної системи навчання, однією із переваг якої є можливість оцінити усі навчальні досягнення студента у різних видах аудиторної та позааудиторної діяльності.

Підсумовуючи, підкреслимо, що поєднання сольної та ансамблевої підготовки з її інформаційно-методичним забезпеченням на основі засвоєння змісту курсу «Методика роботи з інструментальними колективами», закладає основи формування творчої особистості майбутнього педагога-музиканта, активного залучення його до концертно-просвітницької діяльності.

Література

1. Аюпов Ю. П. Некоторые проблемы теории исполнительства на баяне. – М.: Сов. композитор, 1980. – 107с.
2. Вопросы методики и теории исполнительства на народных инструментах: Сб. ст. – Вып. 2. – Свердловск, 1990. – 240с.
3. Давидов М. Л. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста. – К.: Музична Україна, 1997. – 240с.
4. Олексюк О. М. Методика викладання гри на народних інструментах: Навч. посіб. – К.: ДАКЖМ, 2004. – 135с.
5. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. – К.: Знання України, 2004. – 264с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360с.
7. Федотов С. С. Методика навчання гри на музичних інструментах у системі підготовки вчителів музики. – Вып. 2. – Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 108с.

ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

Белікова В. В.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У пропонованій статті автор акцентує увагу читача на прочитанні та інтерпретації сучасного музичного тексту вокального твору, висвітлюючи проблеми сучасного музично-виконавського мистецтва як такого.

Ключові слова: музично-виконавське мистецтво; виконавець; інтерпретація.

Аннотация. Беликова В. В. Некоторые проблемы современного музыкально-исполнительского искусства. Автор статьи акцентирует внимание читателя на прочтении и интерпретации музыкального текста вокального произведения, высвечивая проблемы современного музыкально-исполнительского искусства как такового.

Ключевые слова: музыкально-исполнительское искусство; исполнитель; интерпретация.

Annotation. Belikova V. The some problem of a modern musical-performing art. The author of article accents attention of the reader to perusal and interpretations of the musical text of vocal product, problems of a modern musical-performing art as such is lighting.

Key words: a musical-performing art; a performer; the interpretation.

Постановка проблеми. Музичне мистецтво останніх десятиліть бурхливого ХХ століття і перших років ХХІ століття розвивається в неоднозначній ситуації, зумовленій складними внутрішніми й зовнішніми політичними, економічними, соціокультурними процесами і так чи інакше відбиває специфічні ознаки цього перехідного історичного періоду.

Даючи загальну характеристику стану музичного мистецтва вказаного періоду, можна говорити про появу «нової фольклорної лінії» (Л. Кияновська) у творчості українських митців, про появу особливого композиторського мислення, що виявилось в пошуках і знахідках оригінальних стильових новацій.

Відзначимо, сьогоденна музична аура, що оточує людину, значно оновлена і розширена. Можна говорити про «поступовий перехід від стагнації до духовного розкріпачення» [3, 30]. Як підкреслює доктор мистецтвознавства С. Грица, сучасне музичне мистецтво висвітлює «жорсткість, дисонантність барв, що мають під собою глибоку філософську платформу». На думку відомого етномузиколога, значне загострення сьогоденної звукової палітри є суб'єктивним відгуком, «рефлексією на суперечності індивідуального творця із зовнішнім світом,

реакцією на об'єктивістський прагматизм, способом самовиявлення творчого «Я» і стану нової духовної свободи» [1].

У контексті заявленої теми зацентруємо увагу на особливому ставленні до нових творів, а точніше на їх виконанні та сприйнятті, що і є **метою** пропонованої розвідки.

Підкреслимо, що завдяки музично-виконавському мистецтву здійснюється творчий акт спілкування, особливий діалог між композитором, виконавцем та слухачем. Інтерпретуючи музичний твір, виконавець творчо переосмислює музичний текст, у результаті чого його духовний саморозвиток і збагачення особистісного художнього досвіду здійснюється на новому витку. Реалізуючи особистісний художній досвід у виконавському мистецтві, музикант-виконавець одночасно впливає на духовний світ реципієнта.

Результати дослідження. Висвітлення існуючих проблем у сучасному музично-виконавському мистецтві передбачає розгляд розвитку вокального виконавства в другій половині ХХ століття. Як відомо, проблеми вокального мистецтва музиканти пов'язують з генезою нової музики ХХ століття – виникненням різноманітних композиторських систем, нетрадиційних видів вокальної техніки (додекафонії, сонористики, алеаторики, мікрополіфонії, нової тональності, модальності, формульної композиції), фактурного викладання музичного матеріалу тощо. Для оволодіння названими й іншими нововведеннями вокального мистецтва потрібна належна теоретична і методична база, яка б забезпечила завоювання нового цікавого сучасного вокального репертуару. Маються на увазі твори С. Губайдуліної, Л. Даллапінкола, Е. Денисова, В. Мужчиля, В. Зубицького, В. Сильвестрова, І. Стравінського, А. Шнітке та інших авторів, написані в алеаторичних, атональних, політональних системах.

Як свідчить теорія та практика вокального мистецтва, актуальною й гострою його проблемою є поєднання класичної та новаторської музики в репертуарі сучасного вокаліста-соліста.

Нові технічні прийоми, народжені новим композиторським мисленням, вимагають від музикантів-педагогів і виконавців серйозної корекції загальної вокальної методики. Якщо для засвоєння класичних віртуозних каденцій, як, наприклад, у творі О. Аляб'єва «Соловей», існують спеціально розроблені вправи і вокалізи (які вже давно стали традиційними), то для вивчення таких новаторських творів, як «Місячний П'єро» А. Шонберга, «Perception» С. Губайдуліної, «Eхeqі monumentum» В. Сильвестрова та інших опусів потрібні спеціальні методичні розробки, підготовлені вправи й таке інше.

Розглядаючи стан розвитку сучасного вокального виконавства, підкреслимо його специфічну рису – динамічний характер і постійне оновлення досягнутого (як виконавського мистецтва в цілому). Саме завдяки його постійному оновленню всі засоби музичної виразності (динаміка звуку, темп, артикуляція, агогіка, особливе тембральне забарвлення) залежать від оригінальності композиторської творчості. Згідно з цим у сучасній музичній практиці здійснюються постійні пошуки методик, спрямованих на оволодіння новими технічними прийомами сольного і хорового співу.

Певні зрушення в цьому відношенні здійснені російськими музикознавцями, музикантами-педагогами у 1980-1984 роках у Горьківській консерваторії, де був розроблений теоретичний курс «Інтервальне сольфеджіо та знайомство з новою лексикою» С. Яковенка¹, спрямований на засвоєння необхідних інтервальних вправ, які допомагають оволодівати музичними творами сучасних композиторів. Питання оволодіння новою музикою ХХ століття стояли в центрі уваги відомого російського теоретика Ю. Холопова, який пропонував методичні вправи «неладової установки», що базуються на звуковому строї сучасної

¹ С. Яковенко – відомий російський співак, який свого часу став першим виконавцем творів С. Губайдуліної, П. Ружичка, В. Сильвестрова, Г. Фріда, А. Шонберга та інших сучасних авторів.

музики. На думку музикознавця, головна задача виховання музикантів усіх спеціальностей полягає в тому, щоб навчити їх чути нову музику ХХ століття [4, 58-59].

Для вокалістів-виконавців ця задача ускладнюється тим, що саме їх голосовий апарат стає музичним інструментом для відтворення нових звукових сполучень, що дуже часто ускладнюються дисонуючими сполученнями. Багаторазове виконання і транспонування методичних вправ, що базуються на основі «неладної установки», перетворюють процес формального звуковисотного інтонування в процес інтонування-сприйняття виконуваних музично-змістовних позначень. Багаторазове транспонування заготовлених музичних співзвуч сприяє виявленню цілісного відчуття фонізму, зближенню учбових вправ з оригінальними прийомами композиторського письма. Досвід роботи музикантів-теоретиків Московської консерваторії Л. Логінової та Ю. Холопова в класах сольфеджіо (починаючи з 1991 року), де успішно поєднується методика Ю. Холопова з системою співзвуччя П. Хіндеміта, дає змогу зробити висновок про те, що студентів можна навчити «чисто» інтонувати новий лексикон сучасної вокальної літератури. Це сповна стосується всіх вокалістів-солістів та вокалістів-хористів різних рангів.

Проблема поєднання класичної й новаторської музики в практиці сольного співу загострюється, оскільки в деяких виконавців-солістів існує думка про видозмінювання традиційних професійних установок, умінь та навичок при виконанні нової сучасної музики, що може призвести до деградації й навіть втрати співочого голосу. Такої думки дотримуються представники співу *bell canto*. Так, Олена Суліотіс (зірка *La Scala*), Олена Образцова (відома російська співачка) неодноразово висловлювались проти виконання сучасної музики. Та, як підкреслює С. Яковенко, «основні вокальні установки при виконанні традиційної класичної та сучасної музики залишаються незмінними» [9, 54]. На основі виконавської

практики С. Яковенка, а також музичної діяльності видатних вокалістів-солістів (наприклад, П. Лісиціана) можна говорити про те, що естетичні вимоги до співочого голосу залишаються єдиними і в ХІХ, й у ХХ століттях.

Звісно, що краса співочого звуку характеризується трьома основними якостями: виспівуванням голосних звуків, природно рівним вібрато та низькою і високою формантами. Усвідомлюючи те, що анатомія й фізіологія голосового апарату за його об'єктивними показниками принципово залишається незмінною, музиканти всіляко досліджували його формування і розвиток. Так, російські вчені В. Казанський та С. Ржевкін ще в 1928 році довели, що в спектрі добре поставлених чоловічих голосів завжди присутні посилені обертони (в межах 517 Гц), які сприяють наявності повного, соковитого, м'якого звучання голосового апарату. Американський музикант В. Бартолом'ю, проводячи дослідження функціонування співочого апарату з високою співочою формантою (1934 рік), довів, що в цих випадках посилені обертони коливаються в діапазоні від 2500 до 3200 Гц. Якісна сторона голосового апарату характеризується яскравістю, польотністю, великою силою. Зрозуміло, що голоси з вказаними якостями однаково потрібні як для виконання музики класичної (наприклад, творів М. Глінки), так і для виконання нової музики (наприклад, творів В. Мужчиля або В. Сильвестрова). Виконавське мистецтво П. Лісиціана, який звертається до інтерпретації творів як класичної, так і сучасної музики (він вважається одним з кращих виконавців партії Наполеона в опері С. Прокоф'єва «Війна і мир»), спростовує думку про деградацію співочого голосу при зверненні до творів сучасних композиторів. Загальна традиційна вокальна «школа» формування й розвитку голосового апарату допомагає подолати теситурні й динамічні труднощі музичних творів усіх стильових напрямків.

У лабораторії Інституту імені Гнесіних за допомогою електронного пневмографа російським музикантам вдалося простежити за тонкими

рухами дихального апарату відомих співаків (того ж П. Лісиціана), за роботою їх грудних і черевних стінок. У результаті дослідження вдалося виявити загальну картину роботи голосового апарату: спокійний вдих, повільно-поступове спадання грудних і черевних стінок при видиханні. Узагальнюючи результати досліджень російських вчених, С. Яковенко висловлює думку, що при серйозній професійній роботі над класичним і сучасним вокальним репертуаром головні критерії вокальної майстерності залишаються і голос вокаліста тривалий час буде звучати соковито, дзвінко, яскраво, впевнено.

Обмірковуючи методи, завдяки яким співак досягає яскравого звучання свого голосу, доцільно звернутися до висновків В. Морозова, автора резонансної теорії. На думку вченого, витoki звучності співочого голосу переносяться з гортані в область голосових резонаторів. Народжений досить слабким голосовим апаратом примарний тон здатен перероджуватися у міцний, красивий, співучий звук. Психофізіологічною основою цього явища є вібраційні відчуття в області обличчя, голови, грудей – органів людського тіла, які у сукупності своїй якраз і утворюють необхідний звуковий резонанс. З висновками В. Морозова збігаються й висловлювання відомих італійських вокалістів-педагогів. Так, автор популярної книги «Вокальні паралелі» Джакомо Лаурі Вольпі підкреслює: «В основі вокальної педагогіки лежать пошуки резонаторів – звукової луни...». На його думку, звук, позбавлений резонансу, – це звук мертвонароджений і поширюватися не може [9, 203].

Розглядаючи розвиток вокального виконавства у другій половині ХХ століття та висвітлюючи певні проблеми його функціонування, слід визначити наступне. В останні десятиріччя вокальна, вокально-інструментальна, хорова музика значно збагатилася й ускладнилася новими засобами музичної виразності, завдяки яким виконавець повинен відтворити художній задум музичного твору. Послідовники додекафонної

музики, представники авангардних стильових напрямків уже не задовольняються звичними музичними засобами виразності. Пошуки нових виразових засобів привели до руйнування зв'язків між словом та наспівом. У музичних текстах вокальної музики дуже часто зустрічається ненотована мова, нові прийоми звуковидобування, що лежать в межах звичайного прочитання і традиційного вокалізування звуку. Цікаво в цьому відношенні звернутися до прикладів виконання сучасної музики С. Яковенком, репетиції якого, як підкреслює сам вокаліст, часто проходили під керівництвом автора твору.

Так, працюючи над вокальним циклом Б. Шнапера «Осінь елегія» на слова О. Блока, заради ефекту антиансамблю співак (він же читач) і піаніст виконують свої партії в різних темпоритмах. Акценти на сильних долях в інструментальній партії не повинні були збігатися з ударними складами словесного тексту. Утворювалося сполучення емоційного читання соліста та напруженого звучання фортепіано, яке потрібно було композитору для утворення драматичного настрою в конкретному епізоді твору – моменті прострації героя після важкої любовної драми. І тільки в наступних номерах циклу надходить емоційне «пробудження» героя. Вокальна партія його поступово набуває яскравої мелодичної виразності й зливається у гармонійному поєднанні з інструментальним супроводом.

Враження антиансамблю виникає і при прослуховуванні вокально-інструментальної поеми «Аметист» С. Баласаняна. До кожного номера поеми композитор використовує епіграфи (афоризми Рабіндраната Тагора), які співак виконує читаючи. Паралельно до голосу індійської співачки автор поеми застосовує звучання тампура, блок-флейти, різноманітних ударних інструментів. Виконуючи ненотовану партію в поемі, вокаліст-читач стає учасником багатотембрової гри-дійства – специфічного процесу виконання, характеризуючи який, можна говорити про зародження своєрідного ансамблю, своєрідного поєднання слова і співу.

Як підкреслює С. Яковенко, наведені приклади спростовують думку про існування двох звукових процесів, течія яких здійснюється паралельно і незалежно один від одного. Якщо композитор спеціально не наголошує на емоційних невідповідностях, – це є ансамбль..., як і в традиційній мелодекламації [9, 56].

У музичних текстах сучасних авторів дуже часто зустрічається перехід від вокальної лінії до шепоту. Композитор не турбується про звуковисотне звучання і дає можливість вокалісту індивідуально його визначити. Але автор твору здійснює фіксацію ритму декламації, чим допомагає виконавцю чітко визначити ритм та темп звучання. Прикладами до сказаного є романс Г. Свиридова «Вигнанець» на вірші Аветіка Ісаакяна, романс М. Таривердієва «Листя» на слова М. Мартинова, моноопера «Очікування» на вірші Р. Ріхтера.

До цікавих знахідок фіксації нового прийому звуковидобування приходить С. Губайдуліна. Так, у кантаті «Рубайят» композитор вимагає від виконавця протягом однієї музичної фрази поступово вводити у вокальний звук дихальний призвук (шепіт) і знову повертатися у стан співучого звуку. Для відтворення відповідного звуковидобування С. Губайдуліна застосовує нове позначення в тексті, яке раніше в музичній практиці не зустрічалося.

Аналізуючи вокальні твори композиторів ХХ століття, слід відзначити, що найчастіше в сучасних музичних текстах зустрічається прийом *Sprechstimme*, *Sprechgesang*, що прийнято інтерпретувати як напіввислів-напівспів. Поява нового прийому пов'язується з необхідністю відтворити в музиці підвищену експресію, іронію, гротеск або, навпаки, наблизити виконання до звичайного побутового промовляння. Прикладом можуть бути тексти творів Е. Денісова «5 історій пана Корнера» на вірші Б. Брехта та «Життя в червоному світлі» на слова Б. Віана. Головна проблема в названих творах пов'язана з перетворенням мелодії в природну

розмовно-мовну декламацію при дотриманні вказаної автором певної звуковисотної лінії.

Як показує практика вокального виконавства, відтворити прийом *Sprechstimme* або *Sprechgesang* важко. Традиційна вокальна педагогіка ще не дає вокалісту комплекс засобів і прийомів, за допомогою яких розв'язується поставлена проблема. Та скористатися вказівками композиторів буде корисним. Так, А. Шонберг у передмові до «Місячного П'єро» підкреслює, що виконавець досягне успіху, якщо: 1) витримає ритм так точно, наче він співає; 2) точно зрозуміє різницю між вокальним і розмовним звуком. А різниця, вказує композитор, полягає в тому, що «вокальний звук твердо витримає точну висоту, а мовний, хоча і вказує на неї, одразу ж покидає її через пониження або підвищення інтонацій» [9, 58].

У зв'язку з тим, що у вокальному виконавстві прийом *Sprechstimme* ще не отримав усталеної еталонної традиції, музиканти-педагоги пов'язують його виконання з навичками та висловами драматичних акторів. На це вказують пошуки М. Ф. Гнесіна в досягненні наспівного читання, яке було б більш музичним, ніж традиційна мелодекламація. Пошуки М. Ф. Гнесіна підтверджує робота К. С. Станіславського над театральними ролями, який постійно рекомендував драматичним акторам: «Бути в голосі!» [6, 60].

Враховуючи те, що сполучення вокальної й мовної звукової виразності зустрічаються в сучасній музиці досить часто (і стає навіть нормою), з'ясування усіх особливостей і різниць звучання прочитаного й проспіваного слова є складною проблемою для вокаліста-соліста, вокаліста-хориста.

Аналізуючи особистий досвід, складені музикантами графіки звукових спектрів, С. Яковенко приходять до висновку, що ніяких принципових різниць в організації вокальної та сценічної мови не існує. Більше того, музикант підкреслює, що традиційні установки в роботі над

розвитком голосового апарату у вокальній і драматичній школах збігаються [6, 59]. Висловлену думку підтверджує творча діяльність відомої співачки Зари Долуханової, яку можна вважати яскравим прикладом вдалого поєднання класичного й сучасного стилів у вокальному виконавському мистецтві.

Висвітлюючи проблеми вокального виконавства на сучасному етапі, не можна не зупинитися на типовій особливості розвитку мелодичної лінії у творах композиторів ХХ століття. Аналіз багатьох творів дає можливість довести, що мелодика розвивається досить експресивно, а її інтервальна побудова наповнена незвичними стрибками, які прийнято називати «невокальними», як, наприклад, у романсі В. Сильвестрова «Медитація» на слова О. Пушкіна. Та при постійній роботі над складними епізодами вокаліст може досягти позитивних результатів. Як зізнається С. Яковенко, не маючи природної рухливості в голосі, співак розробив цілий комплекс спеціальних вправ і в результаті щоденних репетицій і тренування голосового апарату усі «колоратури чітко виспівувалися у швидкому темпі» [9, 59].

Таким чином, вивчення розвитку сучасного вокально-виконавського мистецтва дає змогу виявити існуючі проблеми його інтерпретації, а саме: поєднання класичної та новаторської музики в репертуарі сучасного вокаліста-соліста; пошуки нових методик, музичних вправ, які розробляються та будуються на основі неладової музики; поява думки про деградацію голосу й фізіологічні зміни голосового апарату співака, який виконує сучасні твори; збагачення й ускладнення вокальної літератури новими засобами музичної виразності; поява враження антиансамблевого епію; сполучення вокальної й мовної звукової виразності у відтворенні музичного тексту; існування «невокальних» інтервалів у мелодичній лінії сучасних вокальних творів.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Музично-виконавське мистецтво на порубіжжі ХХ-ХХІ століть функціонує і розвивається в колі складної й цілісної системи художньої культури, що знаходиться під впливом різнохарактерних процесів сучасного постіндустріального суспільства. У цьому контексті зростає роль художньої комунікації, яка в музичних текстах знаходить своє особливе і специфічне виявлення, завдяки чому й здійснюється входження музично-виконавського мистецтва у сферу модерної та постмодерної культури.

Новий етап розвитку художньої культури (яким є культура постмодерну) вимагає появи специфічних комунікативних кодів для фіксації внутрішнього змісту музичного твору. Їх прочитання й інтерпретація складають неповторний, унікальний архів музично-художнього досвіду, який якісно характеризує і висвітлює національну традицію музично-виконавського мистецтва як такого та діяльність конкретного музиканта-виконавця, що може оновлюватися новими тенденціями, продиктованими вимогами сучасності. Особистісний музично-художній досвід музиканта-виконавця впливає на духовний світ слухача, збагачуючи його, роблячи мистецтво виконавця унікальним, значущим та необхідним.

Література

1. Грица С. Опима етномузиколога (Роздуми з приводу VIII «Київ-Музик-Фесту») // Українська культура. – 1998. – № 1 (885).
2. Княнєвська Л. Стилєві тенденції у львівській композиторській школі 80-90-х років // Мистецькі обрії. Альманах. – К., 2000.
3. Коханик І. Про деякі тенденції стилєвого розвитку української музики рубежу ХХ-ХХІ століть // Київське музикознавство: культурологія та мистецтвознавство: Збірка статей. – Вип. 13. – К., 2004. – 296 с.
4. Сильєвстров В. Тіхіє песни. Вокальний цвєл на стихи поэтов-классиков. Для баритона и фортепиано. – М.: Советский композитор, 1985. – 96 с.
5. Станиславский К. С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания // Соч. – М., 1955. – Т. 3.
6. Таривєрдиев М. Ожидание. Монолог женщины. Моноопера на стихи Р. Рождественского. Клавир. – М.: Советский композитор, 1988. – 47 с.
7. Холєпов Ю. Как петь новую музыку ХХ века. Опыт демонстрации методики одиєголєсия // Воспитание музыкального слуха. – Вип. 2. – М., 1985.
8. Яковєнко С. Волшебная Зара Дєлуханова. – М.: ИО Композитор, 1996.
9. Яковєнко С. Какої вєк на двєре, господа вокалисты? // МА. – 1998. – № 1. – С. 52-61.

КРИТЕРІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ПЕРЕКОНАНЬ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА

Белікова О. А.

Київський національний університет культури і мистецтв

Анотація. У статті розглядається проблема формування ціннісних переконань майбутніх музикантів-педагогів, зокрема, визначаються критерії процесу формування ціннісних переконань з метою їхнього ефективного використання у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: ціннісні переконання, музикант-педагог, критерії формування ціннісних переконань.

Анотация. Беликова Е. А. Критерии процесса формирования ценностных убеждений будущего музыканта-педагога. В статье рассматривается проблема формирования ценностных убеждений будущих музыкантов-педагогов, в частности, определяются критерии формирования ценностных убеждений с целью их эффективного использования в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: ценностные убеждения, музыкант-педагог, критерии формирования ценностных убеждений.

Annotation. Belikova O. The criteria of process of formation of valuable belief of the future musician-teacher. The problem of valuable belief of the future musicians-teachers is considered in the article. The criteria of process of formation of valuable belief are defined there with the purpose of their effective usage in teaching and educational process.

Key words: valuable belief, the musician-teacher, criteria of formation of valuable belief.

Постановка проблеми. Підвищення ролі людського фактора в сучасному суспільстві, інтеграція зусиль у пошуках оптимального розв'язання соціальних, економічних, політичних, культурологічних проблем значно активізує увагу на завданнях вищої освіти, а саме: на підготовці конкурентноздатної особистості, яка мала б якості, що відповідають запитам часу та швидкозмінюваним умовам професійної діяльності як такої. Ця теза повною мірою відображує вимоги до сучасної вищої освіти, тому що головною метою сучасного виховання і навчання є формування життєздатної особистості, готової до творчої праці в складних сучасних умовах невизначеності соціальних процесів. Іншими словами, характерною рисою соціокультурної ситуації сьогодення є виокремлення особистості, на яку покладається відповідальність як за себе, так і за розвиток суспільства.

У контексті сказаного музична освіта останніх десятиліть бурхливого ХХ століття і перших років ХХІ століття певною мірою

відображує специфічні ознаки цього складного історичного періоду. Вона так чи інакше вимагає пошуку нових підходів, методик та теоретичних розробок, які необхідні для підготовки особистості з розвиненим рівнем самосвідомості та багатим духовним світом; особистості, що має гнучке мислення, активну життєву позицію, високу відповідальність, толерантність; особистості з широким сучасним світоглядом і здатністю до постійного саморозвитку.

Потреба у виникненні нових підходів засвідчена рішеннями багатьох міжнародних наукових форумів та всеукраїнських науково-практичних конференцій, симпозіумами вчених з різних наукових сфер. Як підкреслює О. Олексюк [4], сучасні філософи та історики, соціологи та культурологи дискутують про вичерпність потенціалу постіндустріальної цивілізації та формування ноосферного суспільства. Вона вважає, що сьогодні по-новому ставлять проблему раціональності як гаранта стратегії виживання людини в суспільстві. Залежно від міри виявлення раціоналізації життєдіяльності можна говорити про позитивний або негативний її характер. Позитивний характер виявляється в цілепокладанні, оптимальному вирішенні поставленого завдання. На нашу думку, раціоналізація життєдіяльності людини не може мати домінуючого характеру, оскільки в основному націлена на досягнення кількісних показників праці, витісняючи здатність і потребу осягнення набутих людством духовних цінностей. Цю тезу підтримує І. Зязюн [3], який вважає, що для тих, хто спрямований на досягнення будь-якою ціною кількісних показників своєї праці, для кого головним є утилітарний, споживацький смисл виробництва, створення сприятливих умов свого існування, культура як культивування діяльності, поведінки, відносин, інтелекту і почуттів стає зайвою і непотрібною. З цього випливає, що пріоритетним завданням вищої освіти, а отже і музичної, є оновлення змісту професійної підготовки та пошук підходів, які сприяють формуванню фахівця нового покоління.

Одним із таких нових підходів у музичній педагогіці є аксіологічний підхід, який передбачає формування ціннісних переконань майбутнього музиканта-педагога. Переконання як проблему наукового дослідження розглядали стосовно морального виховання особистості (Л. Божович, М. Боришевський, О. Зосимовський, І. Краснобаєв, В. Сухомлинський); в аспекті формування наукового світогляду (М. Жукова, Г. Залеський, І. Лернер, І. Монозон, Н. Менчинська, Г. Школьник); а також при вивченні процесу засвоєння соціальних норм і цінностей (С. Анісімов, О. Бусва, О. Дробницький, В. Ядов). Зазначимо, що дослідження проблеми формування ціннісних переконань як феномена особистості та професійної діяльності майбутнього музиканта-педагога ще й досі не стало предметом спеціального і цілісного наукового осмислення.

Тому **метою** цієї **статті** є висвітлення критеріїв процесу формування ціннісних переконань майбутнього музиканта-педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що теоретичному обґрунтуванню обраної теми певною мірою присвятили свої праці вітчизняні та зарубіжні автори. Серед сучасних вітчизняних науковців проблему переконань досліджували В. Павленко, В. Плавич, Ю. Ростовська [5], в працях яких розглядаються професійні переконання, їхній філософсько-соціологічний аспект з акцентуванням уваги на розробленні педагогічних умов і технологій формування педагогічних переконань, усвідомленні значущості пізнання й оцінки педагогічних фактів і явищ. Даючи загальну характеристику праць В. Грачевої, С. Вородуліної, С. Гогунової, І. Гричанікової, В. Захарової, відзначимо активність наукових пошуків, які стосуються науково-гуманістичного, світоглядного, соціального характеру переконань молодих спеціалістів, формування їх залежності від суспільних вимог і професійних потреб, що постійно змінюються і відповідають соціально-економічним вимірам розвитку суспільства.

Результати дослідження. Переконання посідають важливе місце серед особистісних якостей педагога. Для музиканта-педагога пріоритетним є формування ціннісних переконань, оскільки його діяльність передбачає не лише передачу музичних знань, ознайомлення з музичним твором та його аналіз, а й творче прочитання, сприйняття та інтерпретування твору мистецтва. Процес музично-педагогічної взаємодії педагога і студента має декілька етапів. Це: пошукова активність як педагога, так і студента; ціннісне осмислення й оцінка та перетворення комплексу художніх образів кожного музичного твору; віднаходження власних особистісних смислів. Специфіка музичного мистецтва зумовлює потребу «оживлення» закодованого (нотного) тексту, вкладання в чужий текст власного підтексту, переживання в співбутті загальних ідей. Треба зазначити, що музичний твір, не зважаючи на абстрагованість музичної мови (нехай і в надто узагальненій формі), відображує світовідношення людини, ставлення композитора до явищ дійсності. Саме прагнення проникнути в глибини твору зумовлює пошукову активність, внаслідок якої осмислюється цінність музики, яку вивчають. Працюючи над музичним твором (особливо над сучасною, новою музикою, яка не має сталої, загальноприйнятої інтерпретації), студент стикається з певними труднощами, пов'язаними з розумінням і осмисленням твору. В ході пошуково-творчої діяльності студента, пов'язаної зі сприйняттям та розумінням твору, в свідомості студента виникає виняткова якість переконання, яку називають ціннісними переконаннями, що може виявлятися у формі судження, винятково значущого для особистості. Явище цінності обумовлюється появою в студента унікального емоційного стану, сповненого щирості, емоційної піднесеності та відвертості, виникає духовність нового вищого рівня. Як підкреслює Ю. Білюдід [1], музичний ряд (музичний твір - Б. О.) є відображенням стану людської духовності. Безумовно, що духовність є переживанням і взаємодією людини з буттям.

В рамках нашого дослідження під одним із аспектів «буття» потрібно розуміти музичний твір, в якому в унікальній, узагальненій формі завдяки таланту композитора передається комплекс емоційних відношень як таких. Людина за своє осмислене життя не завжди може пережити такі емоційні переживання, якими сповнене людське життя. Високохудожній музичний твір дає їй можливість зустрітися з розмаїттям емоційних станів, цікавих життєвих психологічних ситуацій, тобто – з «іншим», пережити його в співбутті, наповнити свій духовний світ завдяки новим відчуттям. Підтвердженням цього є думка Ю. Білодіда [1] про те, що духовна особистість пізнає «іншого» на основі цілісного сприйняття іншодуховного здебільшого інтуїтивними засобами в процесі співпереживання буття.

Саме в цьому і вбачається цінність музичного мистецтва. Внаслідок розуміння та осмислення творів музики людина набуває духовний досвід (тобто, через приклади взаємодії людини і світу, через сюжети, засоби музичної виразності та віднайдені інтерпретації художніх творів). Особливість (необхідність) ціннісних переконань у діяльності музиканта-педагога виявляється в творчій взаємодії з музичним твором крізь призму ефекту цінності та значущості для себе. Згідно з Ю. Білодідом, об'єктивні критерії розкриття цінності іншодуховного можна досягнути не через аналіз та синтез, а через інтегральну оцінку цінності іншодуховного, яка реалізується в процесі тривалих та різнопланових спільних переживань.

Для того, щоб визначити критерії ціннісних переконань, цілком логічно було б, на нашу думку, розглянути структуру, специфічні особливості та характерні ознаки досліджуваного явища.

Під ціннісними переконаннями музиканта-педагога ми розуміємо складне інтегративне духовне утворення, яке включає: *знання, емоційно пережите та ціннісно усвідомлене ставлення до музичного*

(професійного) простору-буття музиканта-педагога; ціннісність переконання, яка є активною формою свідомості; вчинок як усвідомлену потребу діяти відповідно до набутих знань. Специфіка таких переконань визначається основою відбору цілей та вчинків різних за формою. Це і судження, і простір, що звучить, і здатність осягнення (залучення до) невідомого музичного матеріалу. Відтак, основою відбору ціннісних переконань, як вважає Г. Залеський [2], є оцінка їхньої відповідності особистісним поглядам і уявленням особистості. Ціннісне переконання музиканта-педагога – це безперервна робота свідомості, постійне усвідомлене переживання особистісного буття в процесі музично-педагогічної діяльності, власних відчуттів, бажань, прагнень, думок, що виводить особистість на новий світоглядний рівень розвитку та формує новий тип мислення музиканта-педагога.

Критерії, за якими вимірюють ступені сформованості та визначають динаміку будь-якого явища, мають відображувати його сутність, стійкі характеристики. Стосовно ціннісних переконань такою є група критеріїв, що об'єднують низку показників. Це: когнітивні, емоційно-ціннісні, творчо-діяльнісні та світоглядні критерії.

Когнітивні критерії спрямовані на визначення художньо-естетичного кругозору майбутнього музиканта-педагога та його досвіду спілкування з мистецтвом. Критерії цієї групи охоплюють такі показники: а) ступінь поліхудожньої інформованості (ступінь інформованості особистості в полікультурному просторі); б) системність музичних знань (музично-інтонаційний досвід); в) глибина художньо-образного мислення; г) ступінь сформованості інтересу до музичної діяльності.

Емоційно-мотиваційні критерії дають змогу зафіксувати ставлення музиканта-педагога до музично-педагогічної діяльності, професійного простору-буття, спрямованості на самовизначення, виявити здатність до емоційного співпереживання творів мистецтва. Показниками цієї групи

слід вважати такі: а) ступінь емоційної чуттєвості; б) характер мотивації пізнавальної та навчальної діяльності; в) потреба в спілкуванні з мистецтвом; г) здатність до співвіднесення себе з «іншим».

Творчо-діяльнісні критерії дають змогу визначити схильність майбутнього музиканта-педагога до самопізнання своїх творчих виявів та досвіду власної продуктивної діяльності. Провідними показниками, завдяки яким фіксують згадані аспекти, є: а) здатність до створення власної інтерпретації музичного твору; б) розмаїття асоціативних образів під час осмислення твору мистецтва; в) вміння віднайти власне ціннісне ставлення до твору мистецтва (визначити для себе цінність художнього твору); г) здатність сприймати нове, віднаходити особистісний (ціннісний) смисл у процесі спілкування з творами мистецтва; д) прагнення до самореалізації через музичну діяльність.

Світоглядні критерії характеризують рівень узагальненості, широту охопленого матеріалу і універсальне ставлення до дійсності. Зокрема, вони дають змогу з'ясувати характер цілісності бачення процесу, явища музичного мистецтва та музично-педагогічної дійсності, висвітлити відношення стосовно себе і світу. Показниками цієї групи є: а) усвідомлення ієрархії цінностей; б) самостійність, незалежність, аргументованість суджень; в) ступінь розвиненості естетичного смаку, ідеалу; г) ступінь розвиненості естетичної оцінки. Ці критерії мають велике значення для формування ціннісного переконання майбутнього музиканта-педагога, оскільки визначають рівень осмислення змісту явища та характер внутрішнього зв'язку набутого знання та власного ціннісного смислу.

Висновки. Вивчення особливостей і структури ціннісних переконань майбутніх музикантів-педагогів дало нам змогу виділити основні групи критеріїв. Врахування їх при діагностуванні музикантів-педагогів уможливило характеристику сформованості ціннісних переконань

особистості. Подальше дослідження потрібно спрямувати на вивчення стану сформованості ціннісних переконань майбутніх музикантів-педагогів відповідно до визначених критеріїв.

Література

1. Білодід Ю. М. Духовність: сутність, структура, функції: Монографія. – Житомир: Редакційно-видавничий відділ ПІСТ, 2003. – 192 с.
2. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М.: МГУ, 1994. – 139с.
3. Зязюн І. Філософія практико-орієнтованої методології педагогічної дії // Збірник наукових праць / Гол. ред. Буряк В. К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – Вип. 8. – 472 с.
4. Олексюк О. М. Концептуальні засади формування духовності особистості у сфері музичного мистецтва // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 5. – С. 3–7.
5. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики та хореографії у процесі методичної підготовки: Автореф. дис.... канд. пед. наук / Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.
6. Падалка Г. Розвивальний потенціал мистецької діяльності та педагогічні умови його реалізації // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 5. – С. 7–11.

ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА

Богатирьова Г. А.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. Стаття розкриває шляхи формування етнокультурної компетентності майбутніх педагогів в процесі засвоєння символічно-образної системи творів народного мистецтва.

Ключові слова: етнокультурна компетентність, символічно-образна система.

Аннотация. Богатирьова Г. А. Формирование этнокультурной компетентности будущих учителей средствами народного искусства. Статья раскрывает пути формирования этнокультурной компетентности будущих педагогов в процессе усвоения символическо-образной системы произведений народного искусства.

Ключевые слова: этнокультурная компетентность, символическо-образная система.

Annotation. Bogatiryova G. Formation of ethnocultural competence of the future teachers by means of a folk art. This article opens ways of formation of ethnocultural competence of the future teachers during mastering symbol-shaped system of products of a folk art.

Key words: ethnocultural competence, symbol-shaped system.

Постановка проблеми. Досить важливим завданням сучасної педагогічної практики є встановлення зв'язку між культурою й освітою. Реалізація системи художньо-професійної підготовки майбутнього педагога в сучасних соціально-економічних умовах залежить від надання освіти культурологічного аспекту.

Культурологічна орієнтація освіти сприяє свідомому налагодженню взаємодії та досягненню взаєморозуміння представників різних культур;

засвоєнню художньо-естетичних знань як компонента цілісної всесвітньої культури; становленню й розвитку духовного світу особистості. Така освіта дозволить фахівцю сприймати природне й соціальне оточення з художньо-естетичних позицій, що у свою чергу забезпечує активне й творче ставлення людини до оточуючого середовища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Педагогічна наука значну увагу сьогодні приділяє питанням культурологічного підходу до проблем формування особистості. Йдеться про роботи А. М. Бойко, В. Г. Бутенко, В. В. Ванслова, М. В. Гончаренко, І. А. Зязюна, Л. В. Кондрашової, Н. Б. Крилової, М. П. Лещенко, Л. М. Луганської, Г. П. Шевченко, О. П. Щолокової та ін. Необхідно зауважити, що освіта, розповсюджуючи культурні надбання, разом з тим розвиває уявлення про певний культурний образ людини; саме це дозволяє усвідомити соціально значущі ознаки культурної людини на різних етапах суспільного розвитку.

Формулювання цілей статті. До найважливіших принципів, на засадах яких здійснюється перебудова вітчизняної освіти (відповідно до положень Закону України «Про освіту»), віднесені демократизація освіти, її гуманізація та гуманітаризація; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок освіти з національною культурою та відродженням її засобами навчально-виховного процесу; орієнтація вітчизняної освіти на кращі зразки освіти у світі тощо [3, 24].

Національна система виховання, заснована на цінностях культури рідного народу минулих епох і культурних реаліях сучасності, найбільшою мірою повинна сприяти розумінню значимості інтелектуальності, освіченості й інтелігентності людини – важливих складових духовності особистості.

В основі світової культури лежать загальнолюдські цінності, що є підґрунтям існування різних історичних типів культур. Розглядаючи такі типи, М. С. Каган зауважує: «...культура не виникає раптом, як Афіна з

голови Зевса, але складається поступово, разом із формуванням самої людини і людського суспільства» [5, 12]. Він відзначає, що в процесі еволюційного розвитку виробництво культури було безпосередньо вплетене в матеріальну практику; на першому етапі історії культури художнє засвоєння світу ототожнювалося з «матеріально-духовним дійством – сама міфологія мала художньо-образну структуру, як і всі обряди, ритуальні дійства, магичні заклинання...» [5, 14]. Відомо, що вже на першому етапі розвитку народне мистецтво створювалось у сфері колективного домашнього виробництва. Саме у ньому відбилися риси первісної свідомості людини, міфологічний характер спілкування з природою. Міфологія виникла як продукт колективної творчості народу, була формою пізнання дійсності. Цікавим є те, що міфи поступово перепліталися з обрядами: «обряд виконував функцію інсценування міфу, тоді як міф був поясненням або обґрунтуванням здійснюваного обряду». Дослідники стверджують, що міфологія вступає «етносинтезуючим фактором культури у часі та просторі буття та становлення конкретного народу». Саме в міфології дістає свого яскравого вияву сакралізація предметно-практичної діяльності народу. Вона охоплює достатньо потужний пласт візуальної етнокультурної інформації, використання якої стимулює процес формування етнокультурної компетентності майбутніх педагогів. Прикладом може слугувати, зокрема, подання досліджуваного об'єкту у вигляді зображення або хронологічного документу, що дозволяє проілюструвати та констатувати певний факт (наприклад, зображення Юрія-Зміборця як персонажу фольклору, народних казок, легенд і як християнського святого та передача його образу в творах народного мистецтва).

Перші світоглядні самобутні міфологічні системи були зумовлені характером і способом діяльності, побутом давніх українців. Вже в цю епоху, наголошує Г. П. Васянович, починає формуватися такий стиль

життя і мислення, який можна охарактеризувати як прояви «національної культури» [1, 74].

Символічно-образна система народного мистецтва охоплює значний спектр знань стосовно архетипів етнічної поведінки, сприйняття реальності й культури в усіх сферах суспільного життя, що створює значні можливості ціннісноорієнтаційного виховного впливу на особистість.

Вивчаючи проблему співвідношення культурного та художнього, Л. Михайлюк зауважує, що людина, бажаючи відчувати насолоду від видів та творів мистецтва (як професійного, так і народного) повинна бути культурно-освіченою, тобто мати певний рівень компетентності в царині мистецтва. Дослідник зауважує, що це «означає бути здатною до розуміння смислу творів мистецтва, їх спрямування не тільки до даної епохи чи особистості, чи представника нації, але й до людства в цілому» [7, 357].

Визначаючи національну культуру, як «етнічно специфічну парадигму життєтворчості», М. Стешико стверджує, що саме вона акумулює в матеріальних та духовних цінностях, знакових системах певні знання, значення, творчі здібності й уміння народу, внаслідок чого виступає «особливим способом буття певного етносу» [8, 35]. Оволодіння цими знаннями є складовою етнокультурної компетентності майбутніх учителів.

Результати дослідження. Народне мистецтво як невід'ємна частина культури українського народу різноманітне за стилями, адже зберігає нащадкування дуже давніх культур і традицій, які закріпилися в різних етнографічних районах України. Саме воно навчає любити природу, бачити її красу, формує почуття духовної єдності поколінь тощо.

Характерне для творів народного мистецтва багатство матеріалів, різноманітність форм, кольорової гами, конструктивно-формотворчих елементів, декоруючих технік та інших засобів виразності дозволяє стверджувати, що в них закладена символічно-образна система етносу.

Вона передається від покоління до покоління в усних формах, міфологічних образах, символах зафіксованих у фольклорній пам'яті. Дослідник української етнічної культури Г. С. Лозко вважає необхідною складовою підготовки сучасного вчителя вміння вільно орієнтуватися у цій системі, розвинуту здатність до трансляції цінностей культури свого етносу. Важливим є не тільки розуміння мови народного мистецтва, «кодів», «шифрів» етнокультури, але й вміння «вільно творити цією мовою», що повинно стати пріоритетним у підготовці майбутніх учителів. Учена визначає цю здатність як «етнокультурну компетентність» [6, 59-60].

Виготовлення предметів матеріальної культури завжди мало конкретну «етнічну спрямованість», адже вони розраховувалися на певний антропологічний тип населення та властиві йому психологічні, естетичні, етичні уявлення і норми. Прикладом вміння передавати певні етнічні традиції в різних виробках є творчість багатьох сучасних майстрів. Наприклад, в сучасному килимарстві досить часто зустрічається символічний мотив «дерева життя», який є складовою композиційної побудови традиційного килима, в якому використано типову схему – орнаментальне вирішення основного поля. Зокрема, у творі Н. Бабенко цей мотив органічно поєднується з українським орнаментальним мотивом, в якому використовуються злагоджено-гармонійні ритми. Вони заповнюють всю основну жовто-вохристу площину, що лагідно й водночас досить виразно контрастує з синього відтінку полем обрамлення. Завдяки поєднанню цих двох складових майстер намагається оновлювати народну килимарську традицію, дещо видозмінювати і доповнювати новими орнаментальними мотивами мистецькі форми відповідно до естетичних запитів часу а етнічних традицій.

Надзвичайно насичена символічно-образними елементами творчість Євгенії Генік. Вона зуміла подати ці елементи у вишивках засобами чіткої графічної лінії, яка звучить як домінанта в складних орнаментально-

композиційних структурах. Кожен кольоровий стібок, елемент, мотив, ритм введений і підпорядкований так, щоб досягти найефективнішого колористичного акценту композиції вишивок, які зберігають найдавніші складові символики українського народу. Формування етнокультурної компетенції майбутніх учителів засобами народного мистецтва неможливе без врахування мистецьких традицій, народного світогляду, етнічних стереотипів, вироблених власним народом впродовж століть.

Будь-який педагог (незалежно від об'єктивно притаманних йому освітянських функцій) повинен виступати творчо-ретрансляційним елементом культури, у першу чергу, етнічної. Для нас важливою є думка вчених про те, що значна кількість сучасних проблем виховання й навчання пов'язана з недооцінкою впливу етнічної культури на особистість, зокрема через твори народного мистецтва.

Твори народного мистецтва у всій сукупності своїх етнічних ознак, мають потужний виховний потенціал, адже саме в них, як стверджує М. М. Закович, «сконцентровано художній та практичний досвід народу, творчу силу його духу, світоглядні особливості та мистецьку самобутність» [4, 42]. Зауважимо, що реалізація виховного потенціалу творів народного мистецтва відбувається через налагодження і пошук внутрішніх зв'язків художньо-образної мови системи засобів виразності. Визначаючи народне мистецтво носієм етнічної художньої культури дослідники вводять поняття «планетарності» народного мистецтва. З нашої точки зору, це інтегроване поняття поєднує в собі загальнономистецькі ознаки національної традиційно-побутової культури, у якій втілюється національна самосвідомість кожної людини. Значну роль у цих процесах відіграє прикладне мистецтво, зокрема художні національні ремесла.

Важливим є те, що кожне покоління усвідомлює значення явищ та символічно-образної мови народного мистецтва, виходячи з власних ціннісних орієнтацій. Принципово важливим в цьому процесі є те, що

цінності народного мистецтва є вічними й постійно збагачуються новими гранями художнього смислу, новими естетичними якостями. В.І. Дряпіка та Н. С. Савченко стверджують, що «народне мистецтво завжди було й залишається носієм фольклорних традицій національної культури, духовної спадщини народу» [2, 30], оскільки особливості образної мови творів народного мистецтва тісно пов'язані з життям, побутом людей, їхніми звичаями, навколишньою природою і предметним оточенням, тобто розкривають споконвічні цінності духовного життя українського народу.

Вищезначене підтверджує висновок про те, що на всіх етапах історичного розвитку твори народного мистецтва, залишаючись частиною матеріальної культури, водночас є важливою галуззю духовної та етнічної культури народу. В той же час, вони виконують важливу функцію у формуванні етнокультурної компетентності майбутніх учителів. Вивчаючи народне мистецтво, студенти навчаються:

- висловлювати свої враження від творів мистецтва (зокрема народного);
- робити художньо-змістовний аналіз твору народного мистецтва (наприклад, простежити як узгоджується форма, декор, техніка виконання виробу з матеріалом);
- визначати функціональне призначення того чи іншого виробу;
- виявляти зв'язок художнього образу твору з предметним середовищем;
- розкривати елементи стилізації декоративних мотивів;
- самостійно створювати композиції декоративно-ужиткових виробів;
- уміти обирати основні засоби виразності народного мистецтва;
- визначати основні етнічні складові образу творів народного мистецтва.

Висновки. Відомо, що українська система символічного відображення світу відбила історичні зв'язки усіх слов'янських племен, що

колись проживали на території України. Дослідження цієї системи через подачу, збереження зразків у творах сучасних майстрів потребує певної підготовки, зокрема сформованої етнокультурної компетентності майбутніх учителів, яка передбачає оволодіння системою знань, які дійшли до нас у різних символічно-знакових текстах.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. В умовах приєднання України до Болонського процесу зростає потреба у фахівцях, здатних побудувати систему нових етнічних зв'язків та національних цінностей, які б найповніше відтворювали панораму розвитку мистецтва та надавали майбутнім педагогам в процесі професійної діяльності можливість самостійного творчого і водночас досконалого оволодіння етнокультурними знаннями.

Література

1. Василюк Г. П. Вступ до філософії: Навч. посібник. – Львів: Норма, 2001. – 216 с.
2. Дрячка В.І., Савченко Н. С. Розкриваючи естетичні цінності українського народного мистецтва: Книга для вчителя. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛПД», 2002. – 151 с.
3. Закон України «Про освіту». – К.: Раїдуга, 1992. – 67 с.
4. Каган М. С. Морфологія мистецтва // Основи теорії художественної культури. – СПб.: Лань, 2001. – С. 6-45.
5. Культурологія: українська та зарубіжна культура: Навч. посібник / За ред. М. М. Заковича. – К.: Знання, 2003. – 567 с.
6. Лозко Г. С. Етнологія України: Філософсько-теоретичний та етнорелігійознавчий аспект. – К.: АртЕк, 2004. – 304 с.
7. Михайлюк Л. Про співвідношення культурного і художнього // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта: Зб. наук. праць. – Л.: Світ, 2002. – Вип. 5. – С. 355-358.
8. Феномен нації: основи життєдіяльності / За ред. Б. В. Попова, В. О. Ігнатова, М. Т. Степико та ін. – К.: Знання, НАН України, Інститут філософії, 1998. – 262 с.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ

Бодрова Т. О.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Анотація. У статті висвітлено теоретичні та методичні аспекти реалізації мотиваційної складової становлення музично-педагогічних джерел минулого у педагогічних університетах, представлені найбільш ефективні форми і методи навчально-професійної діяльності студентів під час педагогічної практики.

Ключові слова: українська музично-педагогічна спадщина, фахова підготовка, професійна спрямованість, організаційно-методична система.

Аннотация. Бодрова Т. А. Ценностные ориентиры изучения украинского музыкально-педагогического наследия. В статье раскрыты теоретические и методические аспекты реализации мотивационной составляющей изучения музыкально-педагогических источников прошлого в педагогических университетах, представлены наиболее эффективные формы и методы учебно-профессиональной деятельности студентов во время педагогической практики.

Ключевые слова: украинское музыкально-педагогическое наследие, специальная подготовка, профессиональная направленность, организационно-методическая система.

Annotation. Bodrova T. Valuable orientations study of Ukrainian musical-pedagogic heritage. The article covers theoretical and methodological aspects of implementation of the motivational component of mastering musical and pedagogical sources of the past in pedagogical universities and represents the most effective forms and methods of students' educational and professional activity during the pedagogical practical training.

Key words: Ukrainian musical-pedagogic heritage, job training, professional trend, organizational-methodic system.

Постановка проблеми. Ознакою нашого часу є посилення впливів світових процесів глобалізації й тотальної інтеграції на розвиток культури в Україні. Вони несуть із собою як позитивні цивілізаційні зміни, так і загрозу етнонаціональному буттю людей. У зв'язку з цим постають проблеми збереження і розвитку освітніх та мистецьких традицій народу, переосмислення його педагогічної спадщини. Особливого резонансу названа проблематика набуває в системі вищої освіти у процесі підготовки учителя національної школи. Серед засобів, які має у своєму арсеналі мистецька освіта для формування професійної спрямованості навчання та розвитку національної свідомості студентів, можна виокремити українську музично-педагогічну спадщину (далі скорочено – УМПС). Цей феномен представлений сукупністю джерел музично-освітнього спрямування: творами українських композиторів минулого для дітей, навчально-методичними працями, інструктивними матеріалами з питань музично-виховної роботи.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання ціннісних орієнтирів вивчення музично-педагогічного доробку минулого вирішуються вченими на основі філософських досліджень, пов'язаних із висвітленням таких явищ, як культура, культурна спадщина, традиція і новація, культурно-історичний контекст, культурний досвід (К. Бистрицький, Н. Злобін, В. Іванов, М. Каган, В. Козловський, І. Кон, С. Кримський, О. Лосєв),

наукових праць з питань співвідношення національного та загальнонародського в культурі (Г. В. Ф. Гегель, Й.-Г. Гердер, Л. Гумільов, І. Ляшенко, М. Попович), студювання філософії української національної ідеї (В. Андрущенко, Г. Ващенко, О. Вишневський, О. Забужко). Розгляд УМПС як засобу розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього учителя детермінується необхідністю удосконалення змісту сучасного музичного виховання у світлі ідей нової освітньої парадигми. У науково-педагогічній літературі стверджується думка, що усвідомлення важливої ролі українського мистецтва у вихованні молодого покоління сприяє формуванню у студентів власної системи художньо-педагогічних поглядів і переконань, суттєвим чинником якої є відчуття спадкоємності, причетності до справи збереження, відтворення і розвитку національної культури (О. Овчарук, О. Поясик, С. Процик, Л. Проців, О. Ростовський, О. Цвігун).

Метою статті є окреслення аксіологічних основ підготовки майбутніх учителів музики до використання УМПС у практичній діяльності.

Результати дослідження. Оскільки УМПС являє собою одну з форм існування національного культурно-педагогічного простору, методологічним «ключем» до розкриття художньо-педагогічної цінності джерел, професійної спрямованості їх опанування виступають положення теорії культури, освіти, прогресивні національні ідеї, як от: принципи культурологічної теорії та практики, філософія національного й загальнонародського, теорії герменевтики та професійно-контекстного навчання.

Аналіз філософських та педагогічних джерел, що висвітлюють теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх учителів музики у вищій школі, дає підстави для розгляду музично-педагогічної спадщини з певної цілісності, принципів культуротворчої діяльності людей, що

знаходить вираження в актуальному сьогодні культурологічному підході (Ю. Афанасьєв, С. Аверинцев, Л. Баткін, Н. Злобін, В. Розін, О. Шевнюк, О. Щолокова). З використанням такого підходу у студентів формується ціннісне бачення світу у всій його різноманітності й нестандартності.

Спадщина як цілісний вираз культурних проявів народу та окремої людини, що відбиває всю повноту його здібностей і потреб, на думку В. Розіна, об'єднує не окремі ознаки нації, а інтегративні [5]. В той же час, у своїй конкретності вона існує як самостійний матеріальний або чуттєвий об'єкт (книга, музичний твір, певна традиція тощо), виявляючи в кожному прояві свою цілісність через сутність (смисли, символи, фактор часу). Увага саме до культурно-історичних аспектів музично-педагогічних явищ відкриває студентам перспективу дослідження шляхів функціонування джерел за системою координат «минуле – сучасне – майбутнє» у співвідношенні актуального і ретроспективного, традиційного та інноваційного.

Для того, щоб успішно діяти в культурно-освітньому просторі, майбутній вчитель має стати суб'єктом культури, активно оволодіваючи багатством художніх та педагогічних цінностей нації та людства, вибираючи із змісту спадщини явища, що необхідні особисто йому для професійного становлення. Студент, здатний будувати свою педагогічну діяльність на основі власного суб'єктивного досвіду (музично-виконавського, педагогічного, життєвого), може сподіватись на те, що стане не тільки споживачем, але й творцем культури, в тому числі музично-педагогічної.

Не менш важлива особливість культурологічного підходу в опануванні джерел минулого – гуманітарна проблематизація матеріалу (В. Розін), яка передбачає проблемне розуміння культурних явищ, вироблення певного ставлення до них. Використання проблемності як методу діяльності характеризується зростанням ролі рефлексії,

знаходженням нових засобів вирішення педагогічних завдань, критичним аналізом власних дій, вмінням будувати діалогічні відносини та йти на компроміси. Виходячи з цього, складовими аналітичних дій студентів є конкретизація ретроспективного, актуального та перспективного значення джерел, визначення їх художньо-педагогічної цінності.

Суттєвим при культурологічному підході є ставлення до проблеми співвідношення загальнолюдського та національного, теза про те, що неповторність й привабливість національної культури можна оцінити тільки через її інтеграцію в систему координат культури загальнолюдської (Г. Гачев, І. Ляшенко, М. Попович). Науковці стверджують, що національна культура не буває абсолютно замкненою, так само, як і всесвітня культура не існує поза культурою народів, що складають людство. Кожен народ вносить свої неповторні надбання до скарбниці загальнолюдської цивілізації. Так, М. Попович стверджує: «Вселюдське вкравно виступає там, де культура творить своє, специфічне. І якщо воно – справжній здобуток культури, а не підробка, не повторення, то рано чи пізно цей продукт творчості нації стає надбанням інших, оцінюється як національний внесок у міжнародний культурний фонд» [4, 61]. З огляду на це, у фаховій підготовці майбутніх учителів музики все більш актуалізується проблема формування ставлення студентів до спадщини як чинника національного відродження в контексті вітчизняної та загальнолюдської культури.

Щодо розуміння української музично-педагогічної спадщини як засобу патріотичного виховання молоді, звернімося до філософського аналізу української національної ідеї. Вона була і залишається основою тих інтенсивних культурних процесів, котрими український народ завжди намагався об'єктивувати суверенітет свого духовного буття. Педагогічна інтерпретація філософських засад української національної ідеї полягає в створенні концепції національного виховання і втіленні її в життя через

формування етнічної самосвідомості молоді. Наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. Закономірно, що різні ознаки, якості людей в залежності від їх національності бажано формувати не уніфікованими для всіх народів методами, а засобами, що виробилися у кожній нації протягом століть і є невід'ємною складовою її самобутньої матеріальної та духовної культури (Г. Ващенко, О. Вишневський, К. Ушинський). Українська національна ідея, закладена у могутньому виховному потенціалі української музично-педагогічної спадщини, приваблює молодь своєю демократичною музичною формою – яскравими піснями, образними інструментальними творами, різнобарвними народними іграми. Тому формування у майбутніх учителів бажання вивчати музично-педагогічні джерела минулого, передавати свої знання дітям є необхідною умовою збереження й плекання української національної ідеї, такої необхідної для самоствердження народу.

В час повернення в музичну педагогіку забутих імен та переоцінки професійних вартостей постає проблема розуміння і адекватної інтерпретації музично-педагогічних явищ минулого. Філософське вчення про інтерпретацію, втілене в теорії герменевтики та рецептивної естетики, стало підґрунтям розкриття ефективних засобів опанування УМПС. У створенні моделей контекстного вивчення музично-педагогічного доробку були використані такі положення цієї науки: будь-яку частину тексту можна зрозуміти тільки у контексті цілого; для розуміння тексту потрібно знання традиції та усього попереднього досвіду розуміння; мета інтерпретації тексту – забезпечення його адекватного впливу, реалізація смислу (Х.-Г. Гадамер) [3].

З огляду на те, що УМПС досліджується як засіб фахової підготовки та професійної діяльності майбутніх учителів музики, ми можемо говорити про професійний контекст її вивчення. *Професійним контекстом* (у

педагогічному тлумаченні) ми називасмо певне середовище, в якому набуває педагогічної спрямованості особистість майбутнього вчителя та його навчальна діяльність. Концепція контекстного навчання, розроблена А. Вербицьким, його однодумцями та послідовниками, орієнтує учасників педагогічного процесу на активну діяльність, засобами якої можна вирішувати досить складні завдання професійної підготовки фахівців, а саме: формувати у студентів не тільки пізнавальні, але й професійні мотиви та інтереси; розвивати системне мислення майбутнього спеціаліста, що включає цілісне бачення світу та своєї ролі у суспільстві; виховувати відповідальність, позитивне ставлення до учительської професії; формувати вміння володіти методами моделювання своєї діяльності [2, 205]. Якостей професійного контексту набуває і робота студентів над освоєнням музично-педагогічних джерел, де УМПС розглядається: як предмет навчальної діяльності студентів (етап вивчення); як засіб їх практичних дій (етап безпосередньої взаємодії з учнями на матеріалі спадщини). Залучаючись до таких форм фахової підготовки, як лекція, практичні, семінарські та лабораторні заняття, ділові ігри, написання курсової та дипломної робіт, педагогічна практика, науково-дослідна робота, майбутні учителі наближаються до діяльності дійсно професійної. Це дає можливість активно розвивати у студентів професійну спрямованість та творчі якості – самостійність, ініціативність, активність.

Дослідницький задум з вивчення музично-педагогічного доробку минулого автором статті було реалізовано зі студентами, які стали членами *творчої лабораторії «Спадщина»*. Вона являє собою освітньо-виховне середовище підготовки студентів до практичної діяльності засобами УМПС, де поєднуються аудиторні та позааудиторні форми педагогічної взаємодії. В результаті дослідно-експериментальної роботи було доведено, що саме в умовах педагогічної практики відкриваються нові можливості наблизити УМПС до потреб школи, яка, в свою чергу, забезпечить

формування професійної спрямованості вивчення джерел спадщини. В той же час, у процесі педагогічної практики контекстне навчання мало стимулюючий вплив на формування пізнавальної та творчої активності студентів, ціннісного ставлення не тільки до предмету, що вивчається, але й до професійної діяльності [1].

Розроблена *організаційно-методична система підготовки майбутніх учителів музики до використання УМПС у професійній діяльності* була апробована зі студентами випускних курсів вищих педагогічних навчальних закладів (м. Київ та м. Мелітополь). Експериментальна робота з формування рефлексивно-мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів до використання УМПС у професійній діяльності спрямовувалася на розвиток національної свідомості, ціннісного ставлення до музично-педагогічної спадщини та удосконалення особистісно-рефлексивних якостей студентів. Для формування показників готовності за аксіологічним критерієм (мотивація, рефлексія, креативність) ефективними виявилися такі методи, як диспут, проблемна бесіда, дискусія, пошуковий діалог, тренінг, педагогічна гра, аналіз власної педагогічної діяльності, обмін враженнями тощо. Під час засідань лабораторії (VIII семестр) відбувався діалог про вплив здобутків минулих поколінь на сучасну культуру, актуальність УМПС та її виховне значення. Ознайомившись з найбільш популярними джерелами музично-педагогічного доробку, а також з програмами, за якими викладається предмет «Музика» у загальноосвітніх навчальних закладах, студенти переконувалися в тому, що матеріали спадщини можна з успіхом використовувати у музичному вихованні учнів для розвитку їх морально-естетичних якостей, а також як засіб формування знань, музично-виконавських умінь (співати українські пісні, виконувати на дитячих музичних інструментах твори українських композиторів, грати у дитячі народні ігри). Увага зосереджувалася на

вивченні репертуарних збірок для дітей В. Верховинця, В. Косенка, М. Лисенка, Л. Ревуцького, Я. Степового, К. Стеценка.

Наприкінці семестру студентам 4 курсу було запропоновано написати міні-твір на тему «Українська музично-педагогічна спадщина: чи є у неї майбутнє?». Цікавим є те, що роботи написані у стилі роздумів про долю української культури, «реальну небезпеку втратити назавжди» досвід минулих поколінь. Студенти, розмірковуючи над власною роллю у збереженні професійних здобутків минулих поколінь, оперували науковими поняттями, робили висновки. Виступ учасників творчої лабораторії на підсумковій конференції з педагогічної практики «Я – учитель музики національної школи» готувався самостійно і передбачав аналіз здобутків та проблем вивчення і використання УМПС у школі.

У ІХ семестрі експериментальна робота набула більшої складності, насиченості, адже передбачала застосування засобів удосконалення рефлексивних умінь студентів здійснювати самоаналіз власної поведінки. Під час лабораторно-практичних занять, ділових ігор закріплювалася методика залучення учнів 5-8 класів до різних видів музичної діяльності на уроці та в позаурочний час. Студенти знайомилися з творами В. Барвінського, Д. Січинського, М. Скорульського, І. Шамо, Ф. Якименка у якості додаткового музично-виховного матеріалу.

Важливого значення набули педагогічні завдання для усвідомлення студентом себе як особистості, власних творчих можливостей, осмислення морально-естетичних цінностей, мотивації дій, а також формування умінь самоаналізу, самооцінки, самокоригування та саморозвитку. Так, дискусія «Моя художньо-естетична позиція» спрямована на аналіз власних музично-естетичних інтересів, ціннісних орієнтацій, на розвиток умінь естетичного сприйняття та художньо-педагогічної комунікації. Студенти повинні були знайти відповіді на питання «В чому полягають мої художні та музичні інтереси?», «Як я ставлюся до української музики?», «Що мене

приваблює у сучасній музиці та музиці минулого?», «Що я знаю про УМПС?», «Чи входить українська музично-педагогічна спадщина у сферу моїх художніх та професійних інтересів?», «Чи можу я яскраво й цікаво розповісти учням про УМПС?» Дискусія розгорталася у напрямку самопізнання, оцінки емоційно-ціннісного ставлення до явищ українського музичного мистецтва та окремих персоналій в музичній педагогіці.

Розвиваючи здібності до рефлексії, студенти усвідомлювали необхідність навчити рефлексивним діям своїх учнів. З цією метою вони дискутували як краще й ефективніше формувати у школярів названі якості, апробовуючи варіанти завдань: «Прослухай музику і скажи, чим вона тебе захопила», «Заспівай пісню й скажи, чи міг би ти це зробити краще і яким чином», «Оціни гру на музичних інструментах своїх товаришів».

Ділові ігри як моделі змістовної дії стали для студентів 5 курсу школою професійного гарту і знайшли своє широке застосування у вирішенні завдань удосконалення фахової підготовки, моделюванні проблемних або конфліктних ситуацій. Суттєва увага приділялася ретельній розробці сценарію гри (методистом або кращим студентом групи), розподілу ролей, роботі над літературою (безпосередньо музично-педагогічними та іншими рекомендованими джерелами). Важливе значення для формування професійної мотивації мало обговорення результатів ділового спілкування: аналіз дій учасників та їх ролей, їх умінь лаконічно та переконливо викладати свої думки, відстоювати свою позицію, толерантність у ставленні до інших точок зору, розуміння своїх та чужих помилок тощо. Так, значний інтерес у студентів викликала педагогічна гра «Твоя проблема», мета якої – допомогти товаришу у вирішенні певних професійних утруднень, що виникали в процесі оволодіння матеріалами. В ході проведення цієї гри з'ясувалося, що не всі студенти вміють власні труднощі формулювати вербально, бояться говорити про них, аби не заробити славу невдах.

Гра «Рецензенти» спрямовує думки і дії студентів на складання й реалізацію моделі уроку з обов'язковим обговоренням його проведення. Студентам подобалося, коли вони розподіляли між собою ролі учителя музики, адміністрації навчального закладу, учнів. Аналіз змодельованого та проведеного уроку представляється кожним учасником гри у вигляді рецензії. В ході обговорення проводиться конкурс на кращого рецензента.

Важливим для студентів 5 курсів у процесі проходження педагогічної практики стало проведення *нестандартних уроків музики*. Маючи можливість самостійного вибору тематики, форм і методів роботи, студенти найбільш яскраво провели наступні уроки: урок-лекція «Цікаві сторінки життя українських композиторів», лекція-бесіда «Зимові свята українців» (5 клас); урок-екскурсія «У музеї М. Лисенка», урок-дискусія «Чи треба знати пісні свого народу», урок-спектакль «Українські вечорниці» (6 клас); урок-вікторина «Перевіримо свої знання з української музики» (7 клас); урок-диспут «Мій улюблений твір українського композитора» (8 клас).

Висновки та подальший напрямок досліджень. Таким чином, мотиваційні аспекти оволодіння студентами українською музично-педагогічною спадщиною (формування професійної спрямованості, ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до УМПС як засобу практичної діяльності, умінь рефлексивно-творчих дій) були реалізовані автором на основі розробленої організаційно-методичної системи. Завдяки диференціації навчання студенти мали можливість задовольнити власні художні й естетичні інтереси, потреби та здібності. Індивідуалізація навчання забезпечувалася методами розвитку індивідуальних потребностей кожного учасника педагогічної взаємодії через створення умов, за яких студент міг би свідомо впливати на власне навчання, добираючи найбільш оптимальні форми й методи роботи. Самостійність виконання педагогічних завдань передбачала реалізацію власної

студентської ініціативи, прогнозування та проєктування діяльності, чітку організацію та проведення музично-виховної роботи, її аналіз та оцінку. Демократичні засади взаємодії сприяли розвитку толерантних, чуйних, доброзичливих відносин між учасниками педагогічного процесу.

Література

1. Бодрова Т. О. Використання української музично-педагогічної спадщини у процесі педпрактики студентів: Методичні рекомендації. Навчальна програма. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – 46 с.
2. Вербицкий А. О. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. – М.: Просвещение, 1986. – 707 с.
4. Попович М. В. Національна культура та культура нації. – К.: Знання, 1991. – 64 с.
5. Розин В. М. Введение в культурологию. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 104 с.

ПОЛІХУДОЖНЯ СПРЯМОВАНІСТЬ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО БАЛЕТУ

Бузова О. Д.

Бердянський державний педагогічний університет

Анотація. У статті автор розглядає проблему поліхудожнього виховання майбутніх вчителів музики, удосконалення процесу цілісного усвідомлення художніх особливостей синтетичного жанру – балету. Пропонуються методичні рекомендації щодо реалізації поліхудожнього підходу у процесі розгляду балету М. Скорульського «Лісова пісня».

Ключові слова: поліхудожнє виховання, синтез мистецтв, балет.

Аннотация. Бузова О. Д. Полихудожественная направленность воспитания будущих учителей музыки средствами украинского балета. В статье автор рассматривает проблему полихудожественного воспитания будущих учителей музыки, совершенствования процесса целостного осознания художественных особенностей синтетического жанра – балета. Предлагаются методические рекомендации к реализации полихудожественного подхода в процессе рассмотрения балета М. Скорульского «Лесная песня».

Ключевые слова: полихудожественное воспитание, синтез искусств, балет.

Annotation. Buzova O. A polyart orientation of education of the future teachers of music means of the Ukrainian ballet. In the article an author examines the problem of polyart education of future music, perfection of process of integral awareness of artistic features of synthetic genre – ballet masters. Methodical recommendations to realization of polyart approach in the process of consideration of ballet «Forest song» of M. Skorulskiy are offered.

Key words: polyart education, synthesis of arts, ballet.

Постановка проблеми. Поліхудожнє виховання майбутніх вчителів музики у вищих педагогічних закладах України вимагає надання цьому питанню належного місця у навчальному процесі. Не випадково у державній національній програмі розвитку освіти у XXI ст. наголошується, що в сучасних умовах школа має об'єктивно виступати ведучим фактором

прилучення молоді до широкого поля естетичної культури, бо ослаблення культурних генотипів, деформація ціннісних, в тому числі й художньо-естетичних, орієнтирів – це шлях до великих потрясінь.

Аналіз досліджень та публікацій. Реалізація засад поліхудожнього виховання ґрунтується на фундаментальних дослідженнях феномену синтезу мистецтв. Дослідники ХХ ст., продовжуючи пошук закономірних засад взаємодії мистецтв, наголошують на принциповій можливості взаємопроникнення різних способів художнього освоєння дійсності на основі не лише зовнішньо-тематичних, а й внутрішніх закономірностей мистецького синтезу. Серед найґрунтовніших – концепція мистецтва як цілісного духовного феномену у Ф.І. Шміта, ідея нерівномірного видового розвитку, актуального та репрезентативного видів мистецтва у М. С. Кагана, Ю. Б. Борєва, В. П. Міхальова, типологія тематичних та внутрішніх зв'язків мистецтв А.І. Бурова, групи синтезу мистецтв А. Я. Зіся та ін. Сучасні науковці (Л. М. Масол, Г. М. Падалка, Г. П. Шевченко та ін.) визначають поліхудожнє виховання як процес формування у студентів цілісного «естетичного розуму», що гармонізує розвиток сенсорної та інтелектуальної сфер особистості, комплексно формуює естетичне ставлення до різних видів мистецтва.

Саме такі уявлення, за нашою думкою, можуть стати надійним фундаментом майбутньої педагогічної і просвітницької діяльності вчителів музики, основою й ґрунтовною базою для якої є курс історії музики. Аналіз існуючих програм з історії музики (Г. С. Алфеевська, О.І. Волков та ін.) дозволив виокремити цілий ряд вимог, які автори вважають першочерговими для становлення музичної культури студентів [1; 5]. Головна мета курсів з історії музики, як підкреслюють автори програм, полягає в тому, щоб створити у студентів уявлення про музичне мистецтво як цілісне явище, що має власну історію розвитку, невіддільну від соціально-історичного процесу. В навчальних програмах підкреслюється

значення пізнання студентами *історії розвитку різних жанрів* – опери, симфонії, балету, концерту, ораторії, камерної музики в їх видатних зразках. Студентів націлюють на уміння виявити те особливе, неповторне, що відрізняє різні художні напрямки, стилі, жанри, окремі твори. Отже, в процесі засвоєння курсів з історії музики студенти мають усвідомити як загальну картину розвитку музичного мистецтва в її еволюційному становленні, так і специфічне, особливе, що характеризує підходи до засвоєння окремих музичних жанрів, окремих музичних творів тощо.

Позитивно оцінюючи загальну спрямованість програмного матеріалу на розширення музичної ерудиції студентів і в галузі історико-теоретичних знань, і в галузі знань фактичного музичного матеріалу, зауважимо, що можливості поліхудожнього виховання дуже мало враховуються у визначенні сучасних вимог до музично-історичної підготовки студентів. Між тим, тенденції розвитку художнього виховання в сучасній школі в центр уваги ставлять розвиток художньої культури учнів у її широких мистецьких вимірах. Через те, на наш погляд, доцільно опосередкувати значно ширшими загальнохудожніми підходами завдання музикознавчого розвитку майбутніх вчителів.

Місце і роль балетного жанру в контексті курсу історії музики визначається його нерозривною й невіддільною єдністю з музикою. Б. Асаф'єв, аналізуючи ідеальну сутність жанру, вказує на те, що балетне мистецтво є вираженням та виявленням у просторі розкинутих і рухливих у часі форм, що розкриваються у часі музичним змістом. Тому балет є «реалізацією музики» або «шляхом до візуальної фіксації звукових відчуттів» [3, 31]. Музикознавець зазначає необхідність синтезу пластичного дійства («пластичного рельєфу») та розвитку музичних ідей, і лише у такому випадку створюється єдина тканина «примхливого візерунку звучань». Досліджуючи проблему вивчення балету майбутніми вчителями музики, можемо констатувати, що саме «пластична партитура»

при вивченні репрезентативних творів даного жанру (при сучасному стані розвитку технічних засобів, зокрема, відеозапису) не береться до уваги. Тим самим руйнується основа сприйняття мистецького синтезу, в якому сила впливу танцю є настільки сильною, що при реалізації у ритмічно-пластичних образах існуючий у звуках зміст «поглинає увагу глядача як єдине, самостійне, спрямовуюче музику явище» [3, 32]. Саме ці аспекти поліхудожнього погляду на розкриття жанрових особливостей балету залишаються поза увагою музичної педагогіки вищої школи.

Метою статті є розгляд важливих педагогічних аспектів вивчення синтезу мистецтв в балетному жанрі: класичної літературної основи («Лісова пісня» Л. Українки), музики балету у певній виконавській інтерпретації («Лісова пісня» М. Скорульського, диригент Б. Чистяков), сценографії (О. Хвостенко-Хвостов та А. Волненко) та балетмейстерської інтерпретації (С. Сергеев та В. Вронський). Поєднання хореографічного, музичного та сценографічного мистецтв визначає сутність поліхудожнього підходу до розв'язання наступних завдань, що є важливими для майбутнього вчителя музики: визначення характеру взаємодії драми та музики; розмежування рівнів взаємопроникнення художніх засобів, пов'язаних з особливостями балетмейстерської трактовки балету (порівняльна характеристика двох балетмейстерських інтерпретацій); усвідомлення важливості роботи художника по втіленню художнього образу; визначення системи поліхудожніх понять, за допомогою яких розкривається логіка «згортання» основної інформації. В результаті досліджень ми сподіваємось одержати певні методичні настанови щодо розгляду синтезу мистецтв у всій їх цілісності при вивченні синтетичних музичних жанрів з поліхудожньої точки зору, втілення образів на балетній сцені, що в подальшому надасть можливість вдосконалити методику викладання історії музики для майбутніх вчителів музики.

Отримані результати. Взаємозв'язок драми з музикою, створення на основі літературного першоджерела і композиторської партитури балетної вистави, де герої драматургії розмовляють зовсім іншою – танцювально-пантомімічною мовою, - складний творчий процес, що синтезує музичне, образотворче, проте в першу чергу, балетмейстерське мистецтво. Літературний твір і музика стають першоджерелом для актора і балетмейстера в роботі над художнім образом. Яскравим прикладом відтворення літературних образів на сцені став балет «Лісова пісня» М. Скорульського, підготовлений колективом Київського театру до 75-річчя від дня народження Лесі Українки і показаний 2 березня 1946 року (балетмейстер-постановник С. Сергєєв, диригент Б. Чистяков, художник О. Хвостенко-Хвостов). Балет був написаний композитором 1937 року і внесений в репертуарний план на сезон 1937-1938 р., однак постановка його кілька разів відкладалася, бо проблема створення класичного балету на національній основі не була тоді ще розв'язана.

Аналіз літературної першооснови - драми-феєрії Лесі Українки вказує на її близькість природі балетного мистецтва. Проїнята казковою фантастикою, подихом високої поезії, романтичною окриленістю і майже танцювальними ритмами, що відчуються у віршованому тексті драми, вона немов призначена для хореографічного втілення. Як і її попередники, Леся Українка не протиставляє у своєму творі фантастичні образи реалістичним, вони вільно уживаються разом, причому у цій єдності фантастика наче підкреслює реальність. Неможливо вбити вічне прагнення людини до свободи, щастя творчості – у цьому життєстверджуюча ідея драми, її філософський зміст. І як вказували дослідники творчості Лесі Українки, в драмі кожний образ, навіть кожне слово поетеси переростає у символ, узагальнюється як характер, тип, як втілення високих філософських, естетичних ідей.

Своєрідний літературний матеріал знайшов своє відображення в музиці. Глибокий зміст п'єси М. Скорульський прагнув розкрити, спираючись на національний мелос, піднімаючи народні наспіви до симфонічного узагальнення. Інтонації різноманітних за своїми емоціональними відтінками українських народних пісень і танців проймають партитуру балету. У музичну тканину деяких епізодів композитор вводить також справжні народні пісні, зібрані поетесою для постановки її драми на сцені. Однак М. Скорульський не прямолінійно цитує фольклорні мелодії, а майстерно розвиває окремі музичні образи, збагачує їх виразними оркестровими барвами (розвиток на національній основі традицій балетної музики П.І. Чайковського).

Виразні музичні характеристики «Лісової пісні» витримані в народному дусі, подані в симфонічному розвитку через систему лейтмотивів. Досить вдало за допомогою двох провідних лейтмотивів вирішує композитор образ Мавки. Перший – ніжний, прозорий, – передає чистоту, безпосередність і благородство дочки лісу, другий – хвилюючий і нагнаний, – розкриває могутню силу її кохання. Скорульський не обмежується виділенням одного з лейтмотивів Мавки в певні моменти розвитку дії, він поліфонічно поєднує обидві музичні характеристики героїні, підкреслюючи цим драматизм і напруженість подій.

Відображаючи в музиці світ реальний і фантастичний, композитор вдається до прийому протиставлення. Так, наприклад, лісові істоти – Мавка, Перелесник, русалки та інші характеризуються за допомогою zestawлень окремих тональностей, збільшеними або зменшеними трізвуками, а люди – побутовими мелодіями, діатонічними гармоніями. Таке zestawлення музичних прийомів не завжди виправдане й дещо ілюстративне, адже у Лесі Українки лісові істоти наділені великими людськими почуттями і, як уже зазначалося, не протиставлені людям.

Таким чином, характеризуючи принципи взаємодії в балеті музики і драми, підсумуємо наступне: головними моментами синтезу жанрів виступають літературний символізм та система лейтмотивів в музичній формі, відповідність танцювальних ритмів віршованого тексту сутності хореографічної пластики. Відзначимо специфіку музичної інтерпретації літературного протиставлення, яке музичними засобами вираження вирішується композитором як конфліктне зіставлення. Такий висновок – *перший етап реалізації поліхудожнього підходу*, на якому засобами синтезу музики і драми окреслюється цілісність духовного задуму поетеси та композитора.

Збереження і втілення основної ідеї, філософської глибини і цілісності художнього задуму, синтезу літературної та композиторської творчості в балеті залежить від балетмейстера-постановника. Саме цієї цілісності, «єдиного дихання» не вистачало, на жаль, хореографічній інтерпретації «Лісової пісні» балетмейстера-постановника С. Сергєєва і художника О. Хвостенко-Хвостова. Ця творча група не зуміла повністю розкрити задум композитора. У постановці було чимало мальовничих епізодів, яскравих сольних і масових танців, виразних пантомімних сцен, проте балет являв собою серію роздрібнених ілюстрацій до драматичної поеми Лесі Українки. Балетмейстер фактично інсценізував сюжет поетичної драми, проте не скрізь зміг знайти переконливі хореографічні засоби для розкриття внутрішнього змісту поеми. У сценографії губилася цілісність ідейного задуму, були присутні ознаки бутафорії, поверхового колористичного занурення в систему образів твору.

Ілюстративний підхід постановника й художника до інтерпретації першоджерела позначився як на масових сценах, так й на хореографічних характеристиках окремих дійових осіб балету. Балетмейстер ігнорував такий серйозний здобуток балетного театру, як знищення меж між пантомімою й танцем, гармонійний перехід одного з них в інший. Людей і

жителів казкового лісу він примусив говорити «різними мовами»: якщо в постановці Сергєєва лісові істоти танцювали, то люди (дядько Лев, Лукаш, його мати, Килина) спілкувалися в основному за допомогою примітивної пантоміми. Таке пряmlinійне протиставлення суперечило задумові поетеси, але спрощувало завдання, які стояли перед постановником.

Але життя балету не закінчується роботою однієї особистості. Через роки роботу продовжують нові творчі особистості, які піднімають балетний твір на рівень нових вимог. Для балету М. Скорульського такою творчою особистістю став В. Вронський. Для створення балетної вистави, гідної літературного першоджерела, потрібна була цілісна танцювальна поема, сповнена виразних пластичних характерів і справжнього симфонізму. Успішне утвердження такої хореографічної поеми на українській сцені було пов'язане з новою постановкою балету «Лісова пісня» творчою групою у складі балетмейстера-постановника В. Вронського, балетмейстера-асистента Н. Скорульської, диригента Б. Чистякова, художника А. Волненка. Прем'єра нового, цілком самостійного хореографічного варіанту «Лісової пісні» була показана на сцені Київського театру опери та балету 26 травня 1958 року, через дванадцять років після першої. У ній було те, чого бракувало попередній: цілісність художнього задуму й натхненний поетичний струмінь, який проймав всі сцени балету.

Шукаючи своєрідний ключ до хореографічної інтерпретації драми-фєєрії, Вронський разом з диригентом Б. Чистяковим уважно переглянули музичну партитуру балету, відкрили музичні кушори, спільно з художником А. Волненком оживили поетичні ремарки п'єси, які мають свій стиль. Натхненна танцювальна стихія, багатобарвна й різноманітна, торжествувала в постановці. Засобами хореографії Вронський зв'язував всі основні події й конфлікти балету, користуючись при цьому мовою владичного танцю, пройнятого національним колоритом. На відміну від

постановки Сергєєва, навіть у змалованні міфічних персонажів казкова феєричність поєднувалась з теплим гумором, а класичний танець був збагачений елементами поліського фольклору. Цим, зокрема, приваблював і фінал першої дії, цим відзначались і численні масові сцени. Наприклад, епізод другої дії, коли мешканці лісу заспокоюють Мавку, покинуту Лукашем. Балетмейстер вміло вписував кожен нову хореографічну лейттему в загальну пластичну картину вистави. Це сприяло створенню прекрасного артистичного ансамблю, в якому знайдено місце кожному танцюристові - від виконавця головної ролі до учасників масового танцю, що дає право говорити про постановку Вронського як про ансамблеву виставу.

Постановник усвідомив внутрішню близькість твору Лесі Українки умовному світу хореографії. Сцени вистави не просто збігались з відповідними сценами драми, не ілюстрували текст п'єси, а передавали дух і настрої поетичного твору, розкривали почуття героїв. Вронський свідомо не поглиблює характеристику фантастичних персонажів. По-перше, тому, що для цього не давав підстав музичний матеріал. А по-друге, тому, що він намагався, насамперед, підкреслити спільність настроїв лісових істот. Адже це давало йому змогу яскравіше відтінити зміни, які відбулися в лісовій русалці під впливом кохання до Лукаша.

Постановка Вронського, яка утверджувала на українській сцені жанр хореографічної поеми, була новим оригінальним прочитанням драми-феєрії Лесі Українки, значним етапом у творчому житті Київського театру опери та балету, у творчій біографії багатьох артистів старшого й молодшого поколінь. В Україні, де балет «Лісова пісня» став класикою, всі наступні покоління виконавців головних ролей і, зокрема, ролі Мавки, враховували досвід першої виконавиці А. Васильєвої. У ролі Мавки Васильєва продовжувала кращі традиції українського балетного виконавства, традиції створення тонкого психологічного портрету

української дівчини. Але балерина не тільки розвивала далі ці традиції, але й поглиблювала і збагачувала їх.

У ніжній пластиці танцю Васильєвої відчувалась музика вірша драматичної поеми, а кожний рух, кожний погляд блакитних очей передавав думки й настрої, вкладені в цей образ видатного поетесою. «Коли у віршах Лесі Українки немає ні одної «пустої», поставленої лише заради зовнішньої красивості побудови, то й у виконанні Васильєвої не знайдеться жодного руху, який би не був пройнятий внутрішньою, глибоко поетичною виразністю», - справедливо писала газета «Радянська Україна» 26 березня 1946 року. І далі відзначала, що балерина так володіє «мистецтвом пластичної експресії», що не потребує ніяких інших засобів вираження для того, щоб передати найтонші нюанси не тільки почуття, але й думки, а кожний рух її тіла - ще один штрих, що малює образ Мавки». Працюючи спільно з С. Сергєєвим, балерина знайшла правдиву й переконливу пластичну характеристику лісової Мавки. В образі її героїні поєднувались, з одного боку, чарівна задушевність, прихована внутрішня сила, притаманні простій українській дівчині, а з другого - казкова тендітність, чаруюча грація, примарність і невагомість, властиві образу фантастичної істоти.

Малюнок танцю Мавки Васильєвої — прозорий і чистий, але разом з тим артистка підкреслює невагомість і примарність героїні. Народжений фантазією народу та оспіваний Лесею Українкою, образ казкової Мавки Васильєвої і втілювала як глибоко народний. У партії Мавки з новою силою знайшли свій вияв реалістичність виконання і поетична узагальненість, притаманні творчій манері балерини. Прямими послідовницями першої виконавиці були видатні українські балерини Є. Єршова, Олена і Варвара Цотанови, А. Гавриленко, І. Лукашова, Т. Таякіна, Р. Хілько, Г. Боровик, Г. Кушнірова, Л. Данченко, І. Задаєнна, Н. Семізірова, О. Філіп'єва.

Образ в балеті складається з великої кількості танцювальних і пантомімічних елементів, ігрових акторських деталей, пластичних нюансів. Виключно важливу роль в процесі роботи балетмейстера відіграє індивідуальність виконавиці. Думка про те, що найкращий балетний артист - це той, який поєднує технічну майстерність, віртуозність з високою майстерністю драматичного актора, не вірна, хоча її так довго відстоювали видатні майстри старшого покоління, зокрема Н. М. Дудинська. Балет має свої закони, свою естетику, свої акторські принципи, відмінні від драматичної сцени та гри драматичних акторів, специфічну якість образу – єдиного й художньо цілісного, де зливаються в мистецькому синтезі танець як головна виразова сила балетної вистави, пантоміма, елементи мімичної гри.

Образ Мавки також включає складові частини - розгорнутий класичний танець, обарвлений елементами української хореографії, пантоміму і мімичну гру. Але всі ці складові поєднуються дуже органічно, вишлюючи один з одного. «Руки - це очі тіла», - повторював геніальний реформатор драматичного театру К. С. Станіславський. В балеті руки танцюристки - могутній, промовистий і натхненний виразовий засіб, спроможний передати величезну гаму людських почуттів, найзаповітніших психологічних відтінків та емоційних нюансів. Вільні, широкі руки, не заокруглені від плеча до пальців в положенні *aptondi*, витягнуті, продовжені. Неначе довгі гілочки весняних дерев в положенні *allonge*. Цілісність образу підкреслюється сценографічним вирішенням - присутністю провідних кольорів та декоративних форм, які «відповідають» за розвиток того чи іншого образу у загальній палітрі вистави.

Якщо, використовуючи поліхудожній підхід, узагальнити особливості балетмейстерської трактовки балету, це доцільно зробити через опосередкування поняттям «музично-хореографічний образ», який ми трактуємо як різновид поліхудожнього образу. В ньому підкреслюється

необхідність гармонійного поєднання музичного та хореографічного мистецтв, що взаємодіють на основі літературного першоджерела в умовах музично-сценічного жанру балету. Н. Аркіна вважає, що створення музично-хореографічного образу, його спрямування має перш за все орієнтуватись на музичний зміст [2]. Тільки на основі взаємодії музики і хореографії можливе створення виразного цілісного музично-хореографічного образу. Але в умовах наявності поетичної основи та порівняльної характеристики сценічного втілення музично-хореографічний образ має поліхудожню проекцію, що включає в себе більш розгорнуту кількість компонентів.

Таким чином, здійснення *другого етапу реалізації поліхудожнього підходу* до вивчення балету М. Скорульського «Лісова пісня» - характеристики основних образів твору - обумовлено привнесенням хореографічного й сценографічного компонентів. Методично доцільно проводити поліхудожнє «згортання» інформації вже на рівні зіставлення хореографічних інтерпретацій. Головні моменти:

1) Інтерпретація ілюстративна – «театр персоналій», заснований на «різних хореографічних мовах» (танець для характеристики фантастичних ієтот та пантоміма для означення людських персоналій), що наслідую музичну специфіку конфліктного зіставлення двох головних груп образів твору; інтерпретація-синтез класичного танцю, народного колориту, пантоміми й мімічної гри – хореографічна поема або «театр ансамблю», що найбільш відповідає духу поезії Лесі Українки.

2) Узагальнена характеристика класичних зразків виконавської інтерпретації головних образів балету (на прикладі розгляду образу Мавки у виконанні А. Васильєвої) дозволяє конкретизувати прояви відповідності всіх компонентів загального синтезу: «ніжна» поетична пластика, музика вірна поєми та ін. привертає увагу до особливостей протікання

хореографічного процесу, що є дуже важливим моментом поліхудожнього виховання.

3) Вихід на ключові поліхудожні поняття теми: ілюстративність – цілісність (характеристика літературного, музичного, хореографічного простору); поетичний ритм – музичний ритм (у тому числі вищого порядку) – хореографічний рух та пластика; літературна форма (поема) – музична форма (симфонічна поема) – хореографічна форма (хореографічна поема); персональна кольорова палітра - музична та хореографічна лейттеми; конфлікт - момент зміни та ін. Аналіз, усвідомлення цих понять створює базу для формування естетичного ставлення до різних видів мистецтва, що синтезуються в балеті на основі усвідомлення їх універсальних і специфічних художніх закономірностей образного відтворення дійсності.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Спрямовуючи вирішення комплексних (педагогічно-мистецтвознавчих) проблем у майбутнє, яке тісно пов'язане з узагальненням та систематизацією різноманітних художніх проблем, неможливо обійти увагою питання усвідомлення механізмів сучасного синтезу мистецтв. Виділення універсальних поліхудожніх закономірностей дозволить забезпечити умови формування певних установок, принципів, ціннісних орієнтацій, необхідних для успішного здійснення професійної підготовки та цілісного розвитку особистості майбутнього вчителя музики. Синтез мистецтв у сучасній реальності набуває різних форм взаємопроникнення і взаємозбагачення виражальних засобів втілення творчого задуму, що потребує активізації наукового пошуку в напрямку дослідження поліфонії різних мистецьких форм у педагогічному аспекті.

Література

1. Алфеевская Г. С. История советской музыки / Программы педагогических институтов. - Сб. № 15 - М.: Просвещение, 1987. - 135с.
2. Аркина Н. Е. Языком танца / Новое в жизни, науке, технике. - Серия «Искусство». - № 8. - М.: Знание, 1975. - С. 5-8.

3. Асафьев Б. В. О балете. Статьи, рецензии, воспоминания / Сост., вступ. статья и комментарии А. Н. Дмитриева. - Л.: Музыка, 1974. - 296 с.
4. Використання різновидів мистецтва в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики: Методичні рекомендації / Т. Б. Стратан (упор.). - Кіровоград, 2001. - С. 3-17.
5. Волков А. И. История русской классической музыки / Программы педагогических институтов. - Сб. № 14. - М.: Просвещение, 1987. - 134 с.
6. Падалка Г. М. Музична педагогіка / За ред. В. Г. Бутенка. - Херсон, 1995. - 104 с.
7. Прокопенко Л. В. Основні напрями методичного забезпечення взаємодії музичного і хореографічного навчання підлітків / Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Ред. колегія О. П. Щолокова та ін. - К.: НПУ, 2004. - Вип. 5. - 213 с.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ КРАСИ ЯК ТЕОРЕТИЧНОЇ ОСНОВИ ЕСТЕТИЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Бутенко В. Г.

Український науково-дослідний інститут естетичної освіти

***Анотація.** Розглядається педагогіка краси як галузь науково-педагогічних знань, пов'язана з естетичною освітою і вихованням молоді, формуванням естетичної культури особистості, збагаченням її духовно-творчого зв'язку зі світом прекрасного.*

***Ключові слова:** педагогіка краси, естетична освіта, естетичне виховання.*

***Анотация.** Бутенко В. Г. Становление и развитие педагогики красоты как теоретической основы эстетического образования и воспитания молодежи. Рассматривается педагогика красоты как отрасль научно-педагогических знаний, связанная с эстетическим образованием и воспитанием молодежи, формированием эстетической культуры личности, обогащением ее духовно-творческой связи с искусством.*

***Ключевые слова:** педагогика красоты, эстетическое образование, эстетическое воспитание.*

***Annotation.** Butenko V. Forming and development of pedagogy of Beauty as a theoretical base of aesthetical education of youth. It is viewed in the article the pedagogy of Beauty as a field of scientifically-pedagogical knowledge, connected with aesthetical education of youth, forming aesthetical culture of a personality, enriching of his/her spiritually-creative ties with art.*

***Key words:** pedagogic of beauty, aesthetic education, aesthetic education.*

Постановка проблеми. Педагогіка краси є тією галуззю науково-педагогічних знань, яка викликає сьогодні інтерес широкої громадськості: вчених, педагогів, методистів, є предметом наукових досліджень, пошуків та дискусій. Адже змістом педагогіки краси є питання естетичної освіти і виховання молоді, залучення її до активного пізнання естетичних закономірностей дійсності і мистецтва, створення умов, які б сприяли зміцненню духовного зв'язку особистості зі світом прекрасного. Сучасний етап розвитку національної освіти і культури в Україні засвідчує

актуальність і важливість цих питань, необхідність здійснення ґрунтовного теоретичного вивчення того, що пов'язано з естетичною освітою і вихованням молоді, педагогічним забезпеченням естетичного розвитку особистості.

Успішне розв'язання складного комплексу питань естетико-виховного змісту можливе лише за умови, якщо в суспільстві буде належним чином визначена роль педагогіки краси, обґрунтовано її теоретико-методологічні засади, розкрито принципи, за якими має вибудовуватися система естетичної освіти і виховання молодого покоління. На жаль, процес становлення та розвитку педагогіки краси, як галузі науково-педагогічних знань, сповнений певних протиріч:

- між прагненням суспільної практики до естетизації взаємин людини з навколишньою дійсністю та недостатнім розвитком естетико-педагогічної теорії;
- між необхідністю вибудови чіткої стратегії і тактики щодо педагогічного впливу на естетичну свідомість і поведінку особистості та відсутністю відповідної теоретико-методичної основи, яка б забезпечувала цілеспрямованість та послідовність педагогічних дій;
- між намаганням практичних працівників освіти залучати молодь до світу прекрасного та поверховим відображенням на теоретичному рівні доцільності прийнятих естетико-виховних рішень;
- між потребою системного осмислення питань естетичної освіти і виховання молоді та виявленням до них лише епізодичної уваги з боку дослідників.

Формулювання цілей статті. Ці та інші протиріччя, які мають місце на шляху утвердження та реалізації ідей педагогіки краси, повинні знайти своє теоретичне осмислення та практичне вирішення. Для цього потрібно, передусім, визначити сутність педагогіки краси як теоретико-методичної

основи естетичної освіти і виховання молоді, а також обґрунтувати пріоритетні напрями її розвитку як сучасної галузі науково-педагогічних знань.

Результати дослідження. Слід зазначити, що педагогіка краси має глибинні історичні коріння, засвідчує прагнення суспільної практики використовувати прояви прекрасного в дійсності і мистецтві як засобу впливу на особистість, її почуття, думки, поведінку. Ще відомі філософи античності неодноразово підкреслювали роль прекрасного у вихованні особистості, наголошували на доцільності широкого залучення дітей та молоді до світу краси в природі, побуті, мистецтві, творчості. Втім, розгляд цих питань та їх практична реалізація в історії суспільства відбувалася по-різному, залежно від розуміння того, що являє собою краса та якими є її функції у процесі освіти та виховання особистості. На підставі теоретичного аналізу можемо виділити декілька принципово відмінних підходів до визначення того, що являє собою краса та якими повинні бути її освітньо-виховні функції.

Одним із них є розуміння краси як об'єктивної якості предметів, явищ, процесів, які мають місце в навколишній дійсності. Краса усвідомлюється як прояв гармонії, співвіднесеності окремих складових змісту і форми, симетрії, виразності ліній, обсягів, зовнішньої і внутрішньої залежності, етапності розвитку тощо. На основі зазначеного підходу окремі філософи та митці намагалися віднайти об'єктивні ознаки краси у зовнішніх та внутрішніх (функціональних) проявах окремих предметів та явищ, які мали місце в природі, побуті, поведінці людини, результатах художньої творчості, розглядали їх як зразок для наслідування, вивчення, копіювання, репродуктивного відтворення тощо.

Безперечно, таке розуміння краси знайшло своє відображення у педагогічних роздумах щодо естетичної освіти та виховання молоді. Краса дійсності визначається переважно в якості предмету естетичного пізнання,

пошуку того, що може бути прикладом для людини, з погляду виразності, цілісності, гармонійності, функціональності її поведінки. При цьому увага акцентується на необхідності не лише пізнання краси, але й її репродуктивного перенесення у сферу людського життя, діяльності, творчості. Пропоновані на цій основі ідеї педагогіки краси мали переважно гносеологічну спрямованість, були розраховані на отримання певних знань про прекрасне в дійсності і мистецтві, але суттєво обмежували можливості для виявлення естетичної активності особистості, її можливостей щодо привнесення у процес естетичного освоєння дійсності власних почуттів, переживань та думок.

Не менш поширеним в суспільній практиці виявився підхід до визначення сутності краси як суб'єктивної властивості людини, вияву її почуттів, мислення, творчої активності. На думку прихильників зазначеного погляду, краса є суто людським проявом. Вона не існує в предметах і явищах навколишньої дійсності, не має об'єктивної зумовленості, знаходиться у залежності від психічного розвитку людини і тих духовних процесів, які визначають її естетичний стан. При цьому наголошується, що краса на суб'єктивному рівні має індивідуальний характер і пов'язана з емоційною спрямованістю людини, забарвленістю її почуттів, характером інтелектуальних дій, осмисленням смакових уподобань, переваг, орієнтацій та ідеалів.

Визначені на цій основі ідеї педагогіки краси виявилися протилежними тим, що були пов'язані з практикою цілеспрямованого пізнання прекрасного в дійсності і мистецтві. Йдеться про необхідність підготовки людини не до пізнання, а до виявлення прекрасного в самій собі. Адже прекрасне, з погляду дослідників, є результатом розвитку емоційно-чуттєвого стану людини, її духовного самопочуття, генерування естетичних ідей та цінностей, моделювання власних уявлень та образів краси. При цьому, актуалізується роль таких суб'єктивних чинників, як

почуття прекрасного, мислення естетичним категоріями, творча уява, фантазія, творчий стан та ін. У межах цих ідей педагогіки краси домінуючими виявляються положення щодо необхідності естетичної самореалізації особистості, плекання власних почуттів, думок, поглядів на красу. Водночас, слід зазначити, що вказані ідеї педагогічного змісту спонукають особистість до виявлення краси як суб'єктивної категорії і не дають відповідь на питання щодо естетичної освіти і виховання, які б сприяли зміцненню духовно-творчого зв'язку з прекрасним у навколишній дійсності, житті інших людей, художній творчості.

Існування в суспільстві і, зокрема, у науковій сфері зазначених вище підходів до інтерпретації сутності краси слід вважати етапним явищем, у межах якого виявилися спроби дослідити роль лише окремих складових прекрасного, вибудувати на цій основі відповідну стратегію і тактику здійснення естетичної освіти і виховання людини. Безперечно, запропоновані вченими ідеї педагогіки краси вимагають свого подальшого вивчення та уточнення. Адже краса є тим поняттям, яке вимагає системного осмислення, врахування як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників, а значить – виявлення якісно нового підходу до визначення її сутності та шляхів використання у процесі естетичної освіти і виховання.

На основі сучасних досліджень в галузі філософії, естетики, психології, педагогіки можна з впевненістю зазначити, що краса належить до явищ, які мають складну природу, знаходиться у залежності від об'єктивних і суб'єктивних чинників, має процесуальний характер, постійно змінюється та збагачується, набуваючи конкретного змісту та виразності форми. Красу не можна ототожнювати з суто об'єктивними ознаками предметів та явищ, а також недоцільно розглядати лише у площині психологічних властивостей людини. Краса народжується і функціонально виявляє себе лише у процесі діалогу та взаємозв'язку між об'єктом і суб'єктом зазначеного процесу. При цьому роль кожного із них

не можна недооцінювати, її гармонійне поєднання та використання потенційних можливостей дозволяє отримати якісний результат, пов'язаний з таким поняттям, як краса.

У тому, що краса має діалогічний характер, можна пересвідчитися на прикладі мистецтва та його сприймання людиною. Відомо, що окремий художній твір може бути оцінений як прекрасний, такий, що відповідає міркам краси, проте виявити свій естетичний зміст і характер він може лише тоді, коли особистість буде готовою до відповідної взаємодії з художнім твором, привнесення у художній діалог своїх почуттів, думок, поглядів, системи цінностей. Дослідження з психології мистецтва переконують, що краса має декілька складових: об'єкт, суб'єкт та процес. Останній виявляється, зокрема, у формі естетичного ставлення людини до мистецтва, його сприймання, оцінки, інтерпретації тощо.

Отже, діалектичне розуміння сутності краси дозволяє зазначити, що її використання в якості засобу впливу на естетичну свідомість і поведінку людини може бути успішним якщо враховуватимуться, передусім, природні особливості та чинники, які детермінують її зміст і характер функціонування. Педагогіка краси як теоретико-методична основа естетичної освіти і виховання молоді покликана системно забезпечити цей процес, надавши йому відповідну програмно-цільову спрямованість. Сьогодні важливо виходити на якісно новий рівень осмислення того, за яким змістом, принципами, формами і методами треба здійснювати освітньо-виховний процес засобами краси. Відповідь на ці та інші питання може дати педагогіка краси, яка концептуально відповідає вимогам сьогодення і спрямовує свої можливості на послідовне зміцнення духовно-творчого зв'язку особистості з проявами прекрасного в дійсності і мистецтві.

Пріоритетними напрямками сучасного розвитку педагогіки краси як галузі науково-педагогічних знань слід вважати такі, як:

- обґрунтування змісту форм і методів естетичного пізнання в загальноосвітній школі;
- педагогічне забезпечення розвитку естетичних властивостей дітей та молоді;
- цілеспрямоване формування в учнів естетичного ставлення до дійсності і мистецтва.

Слід зазначити, що естетичне пізнання та його організація в школі сьогодні залишається одним із проблемних питань. Це зумовлено тим, що як в педагогічній літературі, так і в умовах шкільної практики, сутність та зміст естетичного пізнання розглядаються переважно у межах ознайомлення учнів з мистецтвом та його окремими видами (музичним, образотворчим, літературним). Таке отожднення естетичного пізнання з набуттям знань з теорії та історії мистецтва призводить до того, що роль естетичних знань, по-суті, нівелюється, втрачається їх функціональне значення. Увесь спектр та широка палітра естетичного пізнання пов'язуються лише з можливістю набуття учнями певних знань про мистецтво з урахуванням його жанрово-видових особливостей, історії становлення і розвитку, способів і форм існування.

Таке осмислення на теоретичному рівні та вирішення на практиці вказаного питання не можна вважати оптимальним. Педагогіка краси як теоретико-методична основа естетичної освіти і виховання молоді покликана суттєво змінити ставлення до естетичного пізнання, визначивши його зміст, функції та напрями у загальноосвітній школі. Для цього потрібно, передусім, визнати, що естетичне пізнання є одним із різновидів пізнавальної діяльності. Поряд з науковим та художнім воно покликане допомогти учням в освоєнні навколишньої дійсності, збагатити їх поняття та уявлення про предмети та явища з урахуванням їх цілісності, гармонії, виразності, краси.

Системний підхід до організації естетичного пізнання в школі дозволяє спрямувати педагогічні зусилля на вирішення таких завдань, як:

- пізнання естетичних якостей людини;
- пізнання естетичного середовища людини;
- пізнання естетичної діяльності людини.

За своїм змістом пізнання естетичних якостей людини має охоплювати низку питань, які пов'язані з такими проявами естетичного, як фізична краса та виразність людини, краса психологічного стану людини, краса духовних цінностей людини та ін. Для учнівської молоді важливими є знання, які б дозволяли їм естетично сприймати і оцінювати інших людей, свої власні якості з урахуванням мірки краси, гармонії, виразності. Саме тому у процесі естетичного пізнання в школі важливо розглядати, передусім, питання особистісної естетики, розвитку власних фізичних, психічних та духовних сил і можливостей з урахуванням естетичних критеріїв та вимог сьогодення.

Безперечно, невід'ємною складовою естетичного пізнання в загальноосвітній школі має бути розгляд питань, пов'язаних з естетичним середовищем людини. Йдеться про естетичні прояви природного, предметного, соціального та художнього середовища, в якому перебуває людина, і з яким вона може встановлювати духовно-практичні зв'язки, сповнені не лише прагматичного, але й естетичного змісту. Для учнів школи важливими є знання краси природи рідного краю, предметів побуту, суспільних відносин, людських взаємин, а також художніх цінностей. Відкриваючи красу навколишнього середовища, учні отримують можливість переконатися в тому, що естетичне є важливим чинником у їх житті, здатне не лише супроводжувати життєво важливі процеси, але й піднімати їх на якісно новий рівень.

Вирішення в сучасній школі питань естетичного пізнання та його організації пов'язане також з пізнанням естетичної діяльності людини.

Діяльність за законами краси має бути зрозумілою учням. Для цього в школі потрібно розкривати такі поняття, як краса спілкування, праці, навчання, творчості. Адже в цих різновидах людської діяльності (комунікативної, пізнавальної, продуктивної та ін.) знаходять своє вираження естетичне ставлення до дійсності, закріплюються норми і традиції, пов'язані з проявами естетичної активності людей, їх уміння діяти з урахуванням естетичної мірки. У зв'язку з цим актуального змісту набувають такі питання, як естетика праці, творчості, краса педагогічної дії, естетизація діяльності, естетична активність, культура спілкування, відпочинку тощо. Школа покликана вводити учнів у світ краси людської діяльності, допомагати їм побачити і зрозуміти всі можливості, які несе у собі естетична діяльність.

Отже, для педагогіки краси як галузі науково-педагогічних знань пріоритетного характеру набувають питання організації в школі естетичного пізнання учнів. Це зумовлює потребу у проведенні досліджень та підготовки методичних матеріалів, спрямованих на виділення естетичних знань в системі шкільного навчання та виховання, визначення орієнтовного змісту естетичної освіти в сучасній школі, структурування та диференціація естетичних знань, необхідних для ознайомлення учнів різних вікових груп, ефективне використання естетико-освітніх та виховних можливостей окремих навчальних дисциплін, застосування сучасних інформаційних засобів та технологій з метою повноцінного висвітлення питань естетичного змісту.

В умовах актуалізації принципів особистісно орієнтованої освіти і виховання посилюється увага до розвитку найважливіших якостей та навикиностей учнів. Можна бачити, що з боку педагогів значна увага надається питанням розвитку інтелектуальних, моральних, фізичних якостей дітей та молоді. Водночас, працівники загальноосвітньої школи відчують значні труднощі щодо педагогічного забезпечення розвитку

естетичних властивостей учнів, тих якостей, які можуть гарантувати відповідну активність з боку особистості у процесі духовно-творчого зв'язку з прекрасним в дійсності і мистецтві. Педагогіка краси покликана дати вичерпні відповіді на питання, що стосуються розвитку естетичних властивостей особистості, становлення людини як суб'єкта естетичного процесу.

На жаль, в педагогічній літературі питання розвитку естетичних властивостей особистості не знайшли ще достатнього висвітлення. Основна увага акумулюється дослідниками на таких властивостях людини, як естетичні почуття та знання. Підкреслюється, що учні повинні мати розвинені почуття прекрасного, володіти необхідними естетичними знаннями, що забезпечить належний рівень їх естетичної активності. Проте, як засвідчують результати психолого-педагогічних спостережень, палітра естетичних властивостей особистості є значно широкішою і тому перед сучасною педагогікою краси як теоретико-методичною основою естетичної освіти і виховання молоді висуваються завдання, які передбачають:

- створення педагогічних умов для розвитку естетичного смаку учнів;
- педагогічне забезпечення процесу формування естетичного ідеалу учнів;
- здійснення програмно-цільового впливу на розвиток естетичної культури учнів.

Дійсно, питання розвитку у дітей та молоді естетичного смаку є важливими з погляду того, що забезпечують самоактуалізацію особистості, її звернення до власних почуттів, понять, суджень, пов'язаних з проявами прекрасного. Без опори на власні смакові переваги та уподобання, сформовані поняття та судження про красу особистість втрачає можливість бути активною у цьому процесі. Саме тому перед сучасною школою постає так гостро завдання розвитку у кожного учня естетичного смаку шляхом

збагачення емоційно-чуттєвого тезаурусу, актуалізації естетичних суджень, визначення необхідних естетичних понять та ін.

В сучасній теорії і практиці естетичної освіти і виховання належне місце мають зайняти питання педагогічного забезпечення процесу формування естетичного ідеалу учнів. Адже естетичний ідеал, як психологічна категорія, є одним із способів самовизначення особистості, спрямування власних сил і можливостей на досягнення певного рівня естетичного розвитку. Для здійснення цього учням потрібно спиратися на естетичні знання, мати певні уявлення про прекрасне, володіти необхідними переконаннями щодо необхідності та доцільності самовдосконалення згідно естетичних параметрів. Перед вчителями школи постають завдання активного використання художніх цінностей як засобу формування в учнів естетичного ідеалу.

Немає сумніву в тому, що естетична культура є системно утворювальною властивістю особистості, яка забезпечує широкий спектр її самореалізації у сфері краси. Саме тому сьогодні такої гостроти набувають питання щодо програмно-цільового впливу на розвиток естетичної культури учнів, набуття ними необхідних якостей естетичного змісту. Для прийняття відповідних педагогічних рішень з цього питання важливо зазначити, що естетична культура особистості передбачає наявність художньо-естетичного світогляду, розвиток системи поглядів на прекрасне, володіння конкретним досвідом естетичного освоєння дійсності і мистецтва. Цілеспрямоване вирішення цих питань може сприяти становленню і розвитку естетичної культури учнів загальноосвітньої школи.

Отже, питання розвитку естетичних властивостей в школі заслуговують відповідної уваги. Педагогіка краси як теоретико-методична основа естетичної освіти і виховання молоді покликана дослідити роль та функції естетичної активності особистості, визначити структуру

естетичних властивостей учнів, обґрунтувати необхідні педагогічні умови естетичного розвитку учнів певного віку, з'ясувати можливості окремих засобів освітньо-виховного впливу у розвитку естетичного смаку, ідеалу та культури учнівської молоді.

Пріоритетним напрямом розвитку педагогіки краси як галузі науково-педагогічних знань є цілеспрямоване формування в учнів естетичного ставлення до дійсності і мистецтва. Значення цього питання полягає в тому, що учні мають бути підготовленими до взаємодії з естетичними об'єктами (творами мистецтва, красою природи, естетикою спілкування та ін.), володіти необхідними способами встановлення духовно-творчого зв'язку з проявами краси в дійсності і мистецтва. Актуальність проблеми посилюється тим, що в умовах шкільної практики немає достатньо чітких уявлень про те, яким чином треба формувати в учнів естетичне ставлення до навколишньої дійсності і мистецтва.

Можна бачити, що серед вчителів домінує думка про те, що для встановлення учнями духовно-творчого діалогу з прекрасним потрібно навчити їх естетично сприймати та оцінювати предмети та явища дійсності. Такий підхід до вирішення вказаної проблеми є недостатнім і тому вимагає свого уточнення і суттєвого доповнення. Адже йдеться про об'єктивно-суб'єктивний процес, який має свої закономірності, етапи, способи реалізації. Саме тому науково-педагогічні зусилля мають бути спрямовані на обґрунтування та практичне вирішення наступних завдань:

- актуалізацію естетичного ставлення учнів до дійсності і мистецтва;
- збагачення естетичного ставлення учнів до дійсності і мистецтва;
- упровадження естетичного ставлення учнів до навколишньої дійсності мистецтва.

Процес взаємодії учнівської молоді з естетичними об'єктами починається з актуалізації їх естетичного ставлення. Це виявляється у формі інтересу до прекрасного, орієнтації на естетичні цінності, потреби у

спілкуванні з мистецтвом тощо. Для встановлення духовно-творчого зв'язку з прекрасним учням потрібно бути уважними до своїх власних почуттів, знаходити в навколишній дійсності ціннісні пріоритети, визначати власні естетичні потреби, які б відповідали життєвим принципам, смакам та ідеалам. Перед вчителями школи постають завдання щодо надання відповідної допомоги учням шляхом підтримання їх художньо-естетичних інтересів, спрямування ціннісних орієнтацій, зміцнення потреби у послідовному і системному освоєнні світу прекрасного в дійсності і мистецтві.

Не менш важливим у процесі взаємозв'язку учнів з естетичними об'єктами є збагачення їх естетичного ставлення до дійсності і мистецтва. Вирішення цього питання є можливим у формі естетичного сприймання, оцінки та інтерпретації проявів прекрасного. Кожна з цих форм має певні можливості у збагаченні духовно-творчого зв'язку з прекрасним. Естетичне сприймання встановлює емоційний діалог, оцінка прекрасного актуалізує у свідомості характерні ознаки і переваги естетичного об'єкту, інтерпретація дозволяє особистості усвідомити окремі явища у контексті та зв'язку з іншими проявами прекрасного. Усвідомлення важливості цього питання вимагає перед шкільною практикою цілеспрямованих дій, пов'язаних з підготовкою учнів до безпосередньої участі у процесі освоєння естетичних та художніх цінностей.

Взаємозв'язок учнів з естетичними об'єктами передбачає свою реалізацію та упровадження в умовах найважливіших видів життєдіяльності. Йдеться, передусім, про комунікативну, пізнавальну та творчу діяльність. Для учнів школи важливо оволодіти способами естетизації процесу спілкування з іншими людьми, організації навчальної діяльності з урахуванням естетичних вимог, втілення естетичної ідеї у результатах творчої праці (на матеріалі художніх творів, технічних рішень). Сучасна школа покликана створити необхідні умови для

активного впровадження естетичного ставлення учнів до навколишньої дійсності і мистецтва, забезпечити їх досвідом безпосередньої участі у процесі взаємодії зі світом прекрасного.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Отже, формування в учнів естетичного ставлення до дійсності і мистецтва є важливим напрямом діяльності сучасної школи. Педагогіка краси покликана на теоретичному і методичному рівні забезпечити успішне вирішення таких питань, як обґрунтування об'єктивно-суб'єктивного характеру естетичного ставлення до дійсності, визначення можливостей учнів у встановленні духовно-творчого зв'язку з естетичними цінностями, виділення найважливіших форм взаємодії учнів різновікових груп з естетичними проявами навколишньої дійсності, створення педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування естетичного ставлення учнівської молоді до предметів та явищ дійсності.

Підсумовуючи, можемо зазначити, що педагогіка краси як галузь науково-педагогічних знань має своє минуле, сьогодення і майбутнє. Вона пройшла історичний шлях розвитку, стверджуючи необхідність естетичної освіти і виховання молоді. На сучасному етапі педагогіка краси знаходиться в стані свого концептуального оновлення, утвердження нових принципів та підходів до організації освітньо-виховного процесу засобами краси. Її основні зусилля спрямовані на те, щоб активізувати увагу широкої громадськості до питань естетичної освіти і виховання молоді, обґрунтувати педагогічні умови, необхідні для успішного формування естетичної культури особистості, збагачення її духовно-творчого зв'язку зі світом прекрасного.

КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКІ ПРОГРАМИ: ОСНОВИ ВИХОВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ І ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ У ШКОЛІ

Водяна В. О.

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Анотація. У статті розглядаються основні концептуальні положення авторської виховної технології «Культурно-мистецькі програми» і подаються теоретико-методичні та організаційні аспекти підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін до оволодіння цією технологією.

Ключові слова: культурно-мистецькі програми, технології, виховний процес, мистецькі дисципліни.

Аннотация. Водяная В. А. Культурно-художественные программы: основы воспитательной технологии и подготовка учителей художественных дисциплин к их реализации в школе. В статье рассматриваются основные концептуальные положения авторской воспитательной технологии «Культурно-художественные программы» и излагаются теоретико-методические и организационные аспекты подготовки будущих учителей художественных дисциплин к овладению этой технологией.

Ключевые слова: культурно-художественные программы, технологии, воспитательный процесс, художественные дисциплины.

Annotation. Vodyana V. Cultural and art programs: bases of educating technology and preparation of teachers of artistic disciplines to its realization at school. In the article are examined the substantive conceptual positions of the author educating technology «Cultural and art programs». Author lights theoretical, methodical and organizational aspects of preparation teachers of artistic disciplines to the mastering of this technology.

Key words: cultural and art programs, technologies, educating process, artistic disciplines.

Постановка проблеми. Одне з головних завдань навчально-виховного процесу у вищій школі полягає у трансформації навчальної діяльності студентів у професійну. Сьогоднішня система педагогічної освіти недостатньо сприяє повній реалізації творчого потенціалу майбутніх вчителів мистецьких дисциплін у виховній діяльності та не задовольняє їх потреб у професійному становленні в цій сфері. З огляду на це, важливого значення набуває оволодіння студентами новими освітніми технологіями навчання і виховання для подальшого використання їх у практичній діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій. Теоретиками і практиками шкільної освіти (І. Бех, Е. Божович, М. Красовицький, О. Леонтєва, С. Степанов, Г. Селевко, Г. Сорока, В. Караковський, О. Захаренко, І. Іванов, К. Приходченко та ін.) вже переконливо доведено, що саме технологічний рівень розв'язання педагогічних проблем забезпечує

ефективний і постійний творчий розвиток особистості школяра. Головна мета технологічного підходу полягає у досягненні запланованого рівня вихованості учнів за допомогою певним способом організованої взаємодії всіх суб'єктів виховного процесу.

Проблема становлення особистості вчителя та визначення шляхів, засобів і методів професійного становлення студента в умовах педагогічного вузу, динаміки процесу формування готовності випускників вищої педагогічної школи до професійної діяльності висвітлена у працях багатьох вчених психолого-педагогічної галузі (В. Бондар, І. Каневська, Є. Карпова, Н. Кичук, Л. Макарова, А. Кондратенко, В. Котляр, З. Левчук, В. Лисовська, О. Мороз, С. Сисоєва та ін.). Поряд з тим, винятково важливого значення набуває підготовка майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, яка зумовлена, насамперед, інтенсивним розвитком інформаційних технологій практично у всіх сферах людського буття. Проблеми, пов'язані з інноваційною педагогічною діяльністю, знайшли своє відображення і обґрунтування у роботах В. Безпалько, К. Бондарєвої, Л. Буркової, І. Дичківської, І. Зязюна, М. Кларіна, Л. Макрідіної, І. Підласого, О. Савченко, Г. Селевко, М. Поташник, Н. Юсуфбекової та ін.

Метою статті є обґрунтування авторської виховної технології «Культурно-мистецькі програми», виклад основних методологічних аспектів оволодіння цією технологією та висвітлення її ролі у процесі підготовки вчителів мистецьких дисциплін як важливого напрямку їх професійної діяльності.

Отримані результати. Пропонована у даній статті інноваційна виховна технологія базується на використанні у сучасній школі системи *культурно-мистецьких програм* (далі КМП). Основні положення цієї технології спрямовані на цілісний розвиток особистості дитини, який відбувається під впливом соціальних явищ оточуючого світу в міру

оволодіння вихованцями надбань людської культури. Образно кажучи, за висловом І. Д. Беха, «людина в кінцевому підсумку «ліпить» свою особистість із матеріалу культури, який організовано постачає їй вихователь, суспільство в цілому» [1, 34-35]. Розробка концепції КМП має в своїй основі наукове обґрунтування і багаторічний досвід виховної роботи у загальноосвітніх школах та позашкільних навчальних закладах. У своїй вихідній позиції вона базується на визнанні того, що методологічними основами сучасної педагогіки стають філософія культури і філософія людини.

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» [3, 8]. Нині різні галузі науки доводять актуальність концепції цілісної реальності культури (у просторово-часовому вимірі) для досягнення духовної інтеграції людських спільнот, подолання їх ментальної несумісності. Лише в цьому можна вбачати надію на моральний і фізичний порятунок світу.

При всій різноманітності визначень культури спільним приймається визнання, що суб'єктом культури є особистість, яка творить, зберігає й поширює культурні цінності. Сьогодні особливо актуальним є питання про надання нового статусу культурі і творчості, які мають виступати в якості основних перспективних ідей, тому що саме вони визначають розвиток сучасної психолого-педагогічної думки. Адже будь-яка психолого-педагогічна концепція завжди базується на тому чи іншому розумінні культури, її суті.

Для обґрунтування концептуальної ідеї функціонування у виховному процесі школи КМП наведемо декілька наукових підходів до трактування культури. В контексті проблематики даної статті важливим є погляд на культуру Л. Когана, який наголошує на зв'язку культури з людською

діяльністю та на її специфіці і відзначає, що «основна соціальна функція культури – людинотворчість, тобто людська особистість - абсолютний об'єктивний і суб'єктивний предмет культури. Головна мета культури – формування певного типу особистості» [2, 72]. Особистості, яка у конкретному культурному вимірі повинна активно творити своє життя.

Академік РАН В. Стюпин, аналізуючи феномен культури, бачить у ньому систему надбіологічних програм людської життєдіяльності, які у своєму історичному розвитку забезпечують відтворення та зміну соціального життя у всіх його основних проявах. «Програми діяльності, поведінки і спілкування представлені розмаїттям знань, норм, навиків, ідеалів, зразків діяльності і поведінки, ідей, гіпотез, вірувань, цілей і ціннісних орієнтацій тощо. У своїй сукупності і динаміці вони історично накопичують соціальний досвід. Культура зберігає, транслює цей досвід (передає його від покоління до покоління). Вона також генерує нові програми діяльності, поведінки і спілкування людей, які, реалізуючись у відповідних видах і формах людської активності, народжують реальні зміни в житті суспільства» [4, 61]. Умовою зберігання і трансляції культурного досвіду є його обов'язкова фіксація в особливій знаковій формі, основні складові елементи якої функціонують в якості семіотичних систем. Культура набуває вигляду певного набору таких систем, які перебувають у постійному розвитку і мають досить складну організаційну структуру. Наявність в культурі різноманітних «надбіологічних програм людської життєдіяльності» передбачає таку кількість знакових структур, які фіксують і передають постійно змінний (оновлений) соціальний досвід. «Майстер-вчитель, який показує учню ті чи інші прийоми роботи; індивіди і соціальні групи, які є об'єктами наслідування для інших людей чи груп; доросла людина, вчинки якої копіює дитина, – все це набуває функції знакових систем, які транслюють програми поведінки, спілкування і діяльності» [4, 63].

Отже, коротко підсумовуючи ці думки, можна вбачати у подальшому їх розвитку можливість застосування програмного підходу до процесу виховання підростаючих поколінь.

Особливо значущим культурним явищем є мистецтво – практично-духовна творча діяльність людини, яка освоює і втілює естетичні цінності. Мистецтво відображає дійсність у конкретно-чуттєвих художніх образах у відповідності до певних естетичних ідеалів епохи. Ціль мистецтва – формування і розвиток здібностей людини, яка творчо змінює себе і навколишній світ за законами краси.

У справі виховання мистецтво відіграє виняткову роль. Воно має унікальні і практично невичерпні можливості щодо впливу на особистісний розвиток дитини. Причому саме мистецтво здатне гармонізувати всі складові цього розвитку, забезпечуючи самовизначеність та сприяючи самореалізації кожного вихованця у практичній художньо-творчій діяльності. Таким чином, мистецтво, як особливий феномен культури, завдяки своїй універсальності, невичерпності тематики, жанрів та художніх образів є джерелом і основним засобом цілісного розвитку особистості людини на кожному з етапів її становлення, а також концептуальною ідеєю виховних технологій КМП.

На основі викладеного матеріалу можемо сформулювати визначення КМП. Отже, культурно-мистецька програма – це багаторівнева система різнопланових, тематично об'єднаних культурно-мистецьких заходів, які відбуваються у цілісному, цілеспрямованому, послідовному, довготривалому процесі реалізації певної програми виховання, які розроблені з врахуванням закономірностей особистісно орієнтованого виховного процесу та вікових особливостей, зумовлених рівнем фізіологічного, соціально-психологічного та духовного розвитку учнів і базуються на використанні у їх художньо-творчій діяльності досягнень

загальнонародської культури, які акумулюються у творах мистецтва та у надрах народних традиційних культур.

Технологія КМП базується на використанні таких основоположних принципів функціонування: принцип пріоритетності культуротворчої діяльності та активної позиції учнів; принцип комплексного використання різних видів мистецтв у процесі розробки і реалізації КМП; принцип цілісного та системного підходу до виховання; принцип інтеграції навчальних дисциплін та культурно-мистецьких виховних заходів; принцип індивідуалізації художньо-творчої діяльності; принцип демократизації та гуманізації взаємин учнів та вчителів (вихователів, керівників та координаторів КМП); принцип наступності творчих та виховних завдань. Таким чином, взаємодія культури і мистецтва, навчання, виховання і художньо-творчої діяльності сприяє розвитку рефлексивної, активно-творчої, гармонійної особистості школяра.

Культура у технології КМП виявляється як необхідна умова, засіб, процес і результат виховання особистості. В свою чергу, освіта (навчання і виховання) є засобом існування і розвитку культури. В процесі пізнання і присвоєння культурних надбань відбувається особистісний розвиток творчої активності учнів. Культура виконує функцію формування соціально значущих мотивів особистості, вона стоїть біля витоків творчої діяльності індивіда, гармонізуючи його відношення з природою, суспільством, самим собою.

В даній технології учень стає активним учасником виховного процесу, його суб'єктом, здатним орієнтувати цей процес у відповідності з потребами свого розвитку. Виховання при цьому здійснюється на основі взаємодії, взаємообміну думками і почуттями, співробітництва вчителя (керівника, координатора КМП) і учня. Поряд з тим духовні, інтелектуальні, творчі і фізичні сили вихованців ще не сформовані. Тому вони потребують допомоги і підтримки. Роль вчителя, вихователя,

керівника є особливо важливою для успішної реалізації КМП у виховному процесі загальноосвітньої школи.

Практичну підготовку майбутніх вчителів мистецьких дисциплін успішно можна здійснювати під час викладання навчального курсу «Організація культурно-мистецьких програм у школі», який читається в Інституті мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Головні завдання курсу – навчання проводити виховну роботу у школі та в позашкільних закладах освіти культурно-мистецькими засобами; оволодіння студентами системою знань, вмінь і навичок, необхідних для організації і проведення різних за видами тематичних творчих заходів, укладення сценаріїв, концертних програм, програм свят, конкурсів, фестивалів тощо. Також студенти повинні оволодіти методикою збору та упорядкування матеріалів (художніх, документальних, прикладних), необхідних для розробки і укладання культурно-мистецьких програм.

Період навчання у вузі є особливо сприятливим для розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до педагогічних інновацій. Оволодіння методикою застосування нових технологій дасть змогу подолати низький рівень інновацій у шкільній мистецькій освіті і практиці виховної роботи, які утворилися через недостатню підготовку нинішніх вчителів-практиків, що частково є наслідком традиційного вузівського навчання.

В процесі викладання названого курсу використовуються різні форми організації діяльності під час проведення семінарсько-практичних занять, лабораторних робіт та педагогічної практики. Найбільш живими формами роботи є: педагогічний тренінг, що передбачає відпрацювання вмінь і навичок застосування елементів виховних технологій в роботі з учнями різних вікових груп; професійно-орієнтована гра, яка спрямована на моделювання проблемних виховних ситуацій і вирішення їх на основі

використання різножанрових мистецьких творів; робота в тимчасових творчих колективах (ТТК), які організуються для вирішення художньо-творчих завдань, що потребують колективного обговорення і прийняття рішень, і використовуються з метою формування умінь і навичок діалогічного спілкування, співробітництва і співтворчості; створення бази навчально-методичних матеріалів і культурно-мистецької інформації для розробки виховних тематичних програм, що дасть можливість майбутнім фахівцям систематизувати свій педагогічний і мистецький досвід та накопичені знання.

Оволодіння методикою застосування виховної технології проходить кілька етапів, під час яких формуються відповідні компоненти професійної діяльності вчителів мистецьких дисциплін. На когнітивному і моделюючому етапах відбувається формування мотиваційно-цільового та змістовно-процесуального компонентів, закладаються основи формування оцінно-рефлексивного компоненту. Завершальний (тренувально-апробаційний) етап відбувається під час педагогічної практики студентів і спрямовується на удосконалення отриманих знань і практичних вмінь щодо впровадження виховної технології КМП.

Висновки. Викладений матеріал переконливо доводить потребу творчого впровадження у програму підготовки фахівців мистецьких дисциплін нових виховних технологій, а також переосмислення системи виховної роботи в загальноосвітній школі. Головною метою пропонованої технології є вирішення актуальних завдань виховання школярів, що забезпечується засобами культурно-мистецьких програм, у яких цілеспрямовано реалізується виховний потенціал активної художньо-творчої діяльності школярів.

Перспективи подальших досліджень у зазначеному напрямку пов'язуємо з детальним вивченням практичних аспектів і досвіду використання програмних технологій виховання. Ця робота також має на

меті активізувати творчий пошук майбутніх вчителів мистецьких дисциплін, формувати у них вміння моделювати, здійснювати моніторинг соціально-педагогічних і культурологічних процесів, сприяти оволодінню навиками розробки і практичної реалізації культурно-мистецьких програм.

Література

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навчально-методичне видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Коган Л. Проблемы исследования целостности культуры. – М: Мысль, 1992. – 264 с.
3. Кондрацька Л. Художня епістемологія культури у вимірі педагогіки. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 408 с.
4. Степин В. Культура // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С.61–71.

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ЖИВОПИСУ МАЙБУТНІМ ФАХІВЦЯМ ДИЗАЙНУ ОДЯГУ

Гоголева О. А., Зеленська Н. А.

Луганський національний педагогічний університет
ім. Тараса Шевченка

Анотація. Стаття присвячена деяким питанням специфіки навчання живопису і малюнку студентів, що навчаються за фахом «Дизайн одягу» у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: живопис, малюнок, дизайн одягу.

Анотация. Гоголева О. А., Зеленская Н. А. Специфические особенности преподавания живописи будущим специалистам дизайна одежды. Статья посвящена некоторым вопросам специфики обучения живописи и рисунку студентов, обучающихся по специальности «Дизайн одежды» в ВУЗах.

Ключевые слова: живопись, рисунок, дизайн одежды.

Annotation. Gogoleva O., Zelenska N. Specific features of teaching of painting to the future experts of design of clothes. Article is devoted to some questions of specificity of training of painting and figure of the students training on a speciality «Design of clothes» in high schools.

Key words: painting, drawing, design of clothes.

Визначення проблеми. Дизайнер одягу – це ключова фігура, яка визначає основоположні тенденції моди в Україні і є важливою складовою культури нашого суспільства. Тим часом практика показує, що більшість випускників факультетів дизайну одягу не володіють необхідними основами образотворчої грамоти, відповідним рівнем професіоналізму, привабливі при цьому привнести нововведення в світ моди. Більш того, зображаючи модель, багато хто з них не може за допомогою художньої виразності малюнка і живопису грамотно закомпонувати малюнок на

площині аркушу, передати пластичність, пропорції того, що зображується; матеріальність, фактуру тканини, одягу, волосся і таке інше. Це свідчить про актуальність проблеми підготовки майбутніх фахівців дизайну одягу у вищих навчальних закладах.

Аналіз досліджень і публікації. Проблеми навчання живопису майбутніх фахівців-дизайнерів різних напрямків (графічний дизайн, дизайн інтер'єру, дизайн ландшафту тощо) є предметом пильної уваги педагогічної науки останнього десятиліття. Зокрема, досить глибоко досліджена ця проблема у таких вчених: В. В. Турчин, О. Н. Одич, Р. Шмагало, Л. Химчук (підготовка фахівців графічного дизайну), Н. Н. Чепурна, А. С. Кузьмінська, Н. М. Родіюк (підготовка дизайнерів інтер'єру) та інших.

Проте, в сучасних дослідженнях проблемі викладання живопису майбутнім фахівцям дизайну одягу, де присутня необхідність урахування специфіки даної спеціальності, не приділяється належної уваги.

Мета статті: визначення провідних завдань методики викладання живопису майбутнім дизайнерам.

Результати дослідження. В процесі навчання студенти перш за все повинні засвоїти основний закон живопису – закон світлотіньових і колірних відношень і метод їх визначення. Саме це повинно скласти основний зміст теоретичного курсу живописної грамоти. Окрім цього, до теоретичного курсу навчання живопису повинні увійти і такі питання, як пануюча роль малюнка в живописі, просторова перспектива, закони світлотіні, правила образотворчої передачі на площині об'ємних, матеріальних і просторових властивостей та якостей предметів, що зображуються, вміння приводити зображення до тональної і колірної цілісності і єдності. Крім того, оволодіння питаннями теорії живописної майстерності дає можливість успішно освоїти практичне виконання

колеристичних і просторово-пластичних завдань живопису натюрморту, пейзажу, голови і фігури людини.

Повертаючись до проблем, що існують в підготовці майбутніх фахівців дизайну одягу у вищих навчальних закладах, не можна не відзначити, що в минулому при складанні програм з малюнка, живопису найчастіше не враховувалися специфічні особливості даної спеціальності, що вимагає ґрунтовного володіння академічною школою малюнка. Дуже важливо, складаючи програму з живопису для дизайнерів одягу, враховувати особливості спеціальності згідно з сучасними вимогами суспільства.

Існує думка, що дизайнер – не художник, йому не потрібно малювати натюрморти, виходити на пленер, витратити свій дорогоцінний час на тривалі академічні постановки і, вже тим більше, на виконання домашніх завдань (нарисів, замальовок та етюдів). Висловлюється помилкове судження відносно того, що в навчанні живопису не може бути програм, тим більше підручників, що мистецтво – царина інтуїції, особистого смаку і стилю, що «мистецтво несповідиме». Ця думка є хибною. У будь-якому виді мистецтва існує своя професійна школа і методи навчання. У музиці є теорія музичної грамоти і програма практичних вправ. Опанування ними робить учня грамотним музикантом. Так поставлено навчальну підготовку у всіх видах мистецтв: драматичному, балетному, цирковому тощо. Скрізь є своя професійна грамота, яка є наріжним каменем навчання.

В образотворчому мистецтві без професійної школи також не можливо підготувати грамотного фахівця. Художники-початківці в процесі навчання повинні освоїти досвід художньої діяльності, накопичений попередніми поколіннями і закріплений у творах образотворчого мистецтва, а також в правилах і законах професійної майстерності, за допомогою яких створюються художні твори. Без цього

неможливо виразити творчий задум в образотворчій формі. Не засвоївши під керівництвом педагога необхідних образотворчих знань, не оволодівши навичками, вміннями, будь-який неспідготовлений студент стає беспорядним і малює не те, що задумав, а те, що виходить. Це викликає скутість, що все посилюється з часом, незадоволеність собою.

Отже, професійна реалістична школа полягає в цілеспрямованому і різнобічному вивченні і пізнанні законів навколишнього світу засобами малюнка і живопису. Малюнок і живопис з природи є обов'язковими складовими елементами реалістичної професійної школи образотворчого мистецтва. Тільки шляхом постійної практики в живописі з природи розвивається чутливість ока до різноманіття світлотних і кольорних градацій, що дозволяє художникові перетворювати колір, поміщений у фарбі, у виражальний засіб живопису. В процесі натурального зображення в пам'яті накопичується істотний запас вражень від природи, який виявляється в творчій практиці як досвід зорового сприйняття. При роботі над мистецьким твором художник звертається саме до цього раніше накопиченого досвіду. В пошуках композиційного рішення художник-дизайнер виходить з тієї суми образів і вражень, які йому дали життєві спостереження і практика роботи з природи. Емоційні переживання, одержані від зустрічі з природою, є необхідною умовою образно-кolorистичного рішення (композиції) роботи. Від цього досвіду і рівня професійної майстерності залежить потенціал художнього мислення і успіх в творчій роботі.

Художник, опанувавши майстерністю натурального зображення, ставить перед собою вже більш складніші творчі завдання, але й тоді він не відмовляється від наочно-дослідницького ставлення до природи. Така єдність дослідницького і художньо-емоційного осмислення дійсності є необхідним для художньої творчості. Окрім малювання з природи, необхідно малювати по пам'яті, уявленню, уяві, наполегливо розвивати

пластичну і просторову уяву, долати внутрішню скутість, добиватися творчої розкнутості і свободи виконання зображення, тобто - майстерність. Крім того, оволодіння питаннями теорії живописної майстерності дасть можливість успішно освоїти практичне виконання колористичних і просторово-пластичних завдань живопису натюрморту, пейзажу, голови і фігури людини.

Леонардо да Вінчі стверджував, що ті, хто закохуються в практику без науки, подібні керманичам, які вирушають в плавання без керма і компаса, бо вони ніколи не можуть бути впевнені, куди йдуть. Практика завжди повинна бути заснована на хорошій теорії і без неї ніщо не може бути зроблено добре у випадках живопису. Чеський педагог Ян Амос Коменський ще в XVII столітті писав про те, що все викладання необхідно підкріплювати доводами розуму, щоб не залишалося місця ані сумнівам, ані можливостям забути його. Радянський живописець, художник і педагог Д. Н. Кардовський говорив, що всі ті, хто навчаються мистецтву, зобов'язані підкорятися способам і прийомам вираження, тобто вміти передавати форму, колір, світло, характер, рух, пропорції, знати закони цих речей.

Навчання художників-початківців має проводитися паралельно з декількох дисциплін: малюнок, живопис, композиція, пластична анатомія, перспектива. Міжпредметні зв'язки украй важливі в процесі підготовки майбутніх дизайнерів одягу.

У зв'язку з вищенаведеним і виникла необхідність написання нової програми з курсу живопису для студентів спеціалізації «дизайн одягу».

Висновки. Пропонуємо внести зміни в навчальний план і програму курсу живопису для студентів спеціалізації «дизайн одягу» з I по IV курс:

1. Вивчення живопису слід розбити на етапи: натюрморт, пейзаж, голова людини (портрет), напівфігура і фігура людини.

2. Обов'язкове вивчення пластичної анатомії людини на першому курсі інституту.
3. Для майбутніх дизайнерів одягу в навчальних постановках робити упор на передачу матеріальності предметів і драпірувань (метал, скло, гіпс, тканини різних фактур).
4. Для цих студентів не зайвим буде зображення декору в драпіруваннях, костюмах натурників, різних аксесуарів.
5. Забезпечити зв'язок навчальної програми з курсу живопису з навчальними програмами з малюнку, кольорознавства, композиції та анатомії.

Все це в сукупності допоможе майбутнім дизайнерам одягу в оволодінні професійними навичками і творчому самовираженні.

ХУДОЖНИК І ДІЙСНІСТЬ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ НАД КОМПОЗИЦІЙНИМИ ЗАВДАННЯМИ

Головатий С. С.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В пропонованому матеріалі розглядаються системні питання творчої діяльності, починаючи зі сприйняття через настанову і далі до поняття перетворюючої (художньої) діяльності. Дана стаття покликана упорядкувати творчу роботу майбутнього художника-педагога і зробити її менш стихійною, озброївши його ясними відомостями щодо засад художньо-творчої діяльності.

Ключові слова: художнє сприйняття, творча настанова, форма буття, форма мистецтва.

Анотація. Головатий С. С. Художник и действительность: теоретические основы работы над композиционными заданиями. В предлагаемом материале рассматриваются системные вопросы творческой деятельности, начиная с восприятия через установку и далее к понятию преобразующей (художественной) деятельности. Данная статья призвана упорядочить творческую работу будущего художника-педагога и сделать ее менее стихийной, вооружив его ясными сведениями относительно основ художественно-творческой деятельности.

Ключевые слова: художественное восприятие, творческая установка, форма бытия, форма искусства.

Annotation. Golovatyj S. The artist and the validity: theoretical bases of work above composite tasks. In an offered material system questions of creative activity, since perception through installation and further to concept transforming (art) activity are considered. Given article is called to order creative work of the future artist-teacher and to make its less spontaneous, having armed with his clear data concerning bases of art-creative activity.

Key words: art perception, creative installation, the form of life, the form of art.

Постановка проблеми. Композиційна (творча) робота фактично є головною метою процесу фахової художньої підготовки. Проте, на цей

предмет в навчальних планах відводиться мінімум годин. До того ж дисципліна «Композиція» найменш забезпечена навчально-методичною літературою. Багато хто дивиться на композицію як на уміння комбінувати. Це дуже обмежений погляд. Творча робота взагалі є синтетичним дійством, спрямованим на конкретну мету, в яке вкочається настанова на творче сприйняття. Мета, в свою чергу, формується з громадських та соціальних уподобань автора, що виглядає як громадянська позиція. Завдяки конкретній позиції в свідомості художника формується певна творча тематика, джерелом якої є навколишнє життя та відбираються художні засоби і певна методика виконання твору. Життєвий матеріал не дає митцеві готових форм, які б виражали сутність зображуваних явищ. Цей «сирий» матеріал потребує переробки і пристосування його для створення художнього образу. Названі поняття потребують чіткого тлумачення і упорядкування як теоретичне підґрунтя для практичної художньо-педагогічної діяльності студентів.

Аналіз досліджень та публікацій. Фахова література з предмету «Композиція» існує переважно у вигляді узагальнення творчого досвіду тих чи інших відомих митців. Це спогади чи опис творчого процесу над тим чи іншим твором художників І. Рєпіна, В. Сурикова, П. Федотова, В. Йогансона, А. Дейнеки, С. Чушкова, М. Томського та інших. Серйозно висвітлювались питання композиції такими авторами як М. Алпатов («Композиція в живописі»), О. Авсіян («Об'єктивні закони композиції в образотворчому мистецтві»), М. Волков («Композиція в живописі»), М. Томський («Про композицію в скульптурі»), П. Якобсон («Психологія художньої творчості»), В. Шорохов («Основи композиції»), В. Щербина та інші науковці. Перелічені праці по різному викладають і систематизують загальні закономірності щодо створення художнього образу. Це питання потребує подальшої систематизації.

Мета статті - визначити і охарактеризувати провідні композиційні принципи побудови і організації складових, що утворюють цілісне зображення – творчу композицію.

Отримані результати. Образотворче мистецтво користується мовою, що звернена до людського сприйняття та асоціацій, пов'язаних з ним. Творчість художника базується на його чуттєвому та інтелектуальному досвіді. Іноді думають, що художник може безпосередньо протистояти природі, тобто, здатний бачити її буквально такою, якою вона постає в його творах. Це глибока помилка. Вся історія мистецтва та свідчення окремих митців переконують, що індивідуальний процес творення мистецтва є підсумком їх знання, виховання та цілеспрямованої роботи над удосконаленням майстерності. Підтвердження тому – одне з положень К. Маркса, де він говорить, що «...істина (тобто об'єктивна реальність) загальна, вона не належить мені одному, вона належить всім, вона володіє мною, а не я нею. Моє надбання – це форма, вона моя духовна індивідуальність» [4, 113-114].

Зображувана реальність та її відтворений образ різні, їх ототожнення неможливе вже тому, що природа різноманітна і мінлива, в той час як зображення нерухоме й однозначне. Головним питанням художньо – творчої діяльності є проблема сприймання. В процес сприйняття як завжди, включається весь минулий досвід у вигляді знань, уявлень та асоціацій. З того, що людям притаманно сприймати предмети та явища, зовсім не виходить, що всі вони володіють однаково незмінним сприйняттям. Процес сприймання – у більшості своїй процес інтелектуальний, але існує не менш важлива грань цієї проблеми: думка має бути зігріта почуттям. Мається на увазі емоційно–образне сприймання. У цьому зв'язку хотілось би підкреслити одну надзвичайно важливу грань сприйняття – вразливість, яку ми схильні вважати як щасливий дарунок природи. Тому в процесі навчання необхідно обережно зберігати в пам'яті

незабутні, яскраві та самобутні дитячі враження. У подальшій творчій практиці вони допоможуть кожному знайти, згідно з виразом М. О. Врубеля «... зарослу стежку до самого себе».

Поруч з вразливістю стоїть друга важлива якість сприйняття – допитливість. З допитливості починається пізнання світу. З допитливості, в свою чергу, виходить найцінніша якість – безпосередність, що особливо яскраво проявляється в дитячій художній творчості. Підсумком безпосереднього сприйняття виявляється свіжість, щирість, почуття відкритого погляду на світ. В цілому емоційність сприйняття несе в собі заряд образності, що виявляється у свосерідних перебільшеннях, відборі, виявленні найбільш цікавого, найважливішого.

Настанова та творче сприймання. Ступінь гостроти сприйняття художника та характер здобутих ним вражень відмінні від сприймання пересічного глядача. Але ці відміни не фізичного, а інтелектуального характеру, і пояснюються вони настановою, котра у художника спрямована на творчий лад і обумовлена конкретною метою. Художня спрямованість з часом стає провідним фактором, що сприяє розвитку спостережливості та цілеспрямованому збиранню матеріалу у вигляді вражень, замальовок і т. і. для майбутньої роботи. У підсумку створюється складна система поглядів, що породжує вміння не просто «дивитись», а «бачити» в реальній дійсності необхідні художнику форми з їх змістовими, зоровими та конструктивними зв'язками, пропорціями, кольором, тоном тощо. Настанова являє собою головну рушійну силу художньої творчості. Вона обумовлює особливе творче відношення до дійсності та її сприйняття. Зорова настанова та здатність людини до зорового сприймання – не одне і теж. Крім того, що людина дивиться і використовує свої зорові спостереження з практичною метою, вона володіє спроможністю уявно відокремлювати якісь певні якості видимого від

самого видимого. Тут виникає, так би мовити, відокремлення двох засобів сприйняття – «дивитись» і «бачити».

«Бачити» – це процес активного сприйняття, коли зображене з чимось співвідноситься. Бачити зображення – значить прочитати його текст, налаштувавшись на розкриття смислів та відношень, котрі в ньому містяться, тобто необхідна настанова на усвідомлення того змісту, котрий несе в собі зображення, оскільки «... в кожний момент у психіку суб'єкта в певних умовах проникає з навколишнього середовища и переживається ним з достатньою явністю лише те, що має місце в руслі його актуальної настанови» [7].

В свою чергу, настанова передбачає мету, яка виражена у формі ідеалу. Формування ідеалу обумовлюється попереднім естетичним та практичним досвідом художника. Ідеал виступає як форма організації художньої уяви. Він спрямовує і веде за собою роботу уяви. Відбіркова діяльність художника обумовлюється його позицією. Позиція, в свою чергу, складається з громадських та соціальних відношень суспільства, в котрому живе і працює художник. Художник не тільки діє в рамках свого часу, але в якійсь мірі створений цими рамками, що визначають його життєвий шлях та світогляд, розвиток його як особистості і як майстра. Таким чином, позиція постає як результат цілеспрямованого відношення до об'єктів і явищ реальної дійсності. У підсумку такої складної взаємодії об'єктивних умов суспільно – історичного характеру з суб'єктивно – особистими якостями та оцінками художника виникає результат його духовно – практичної діяльності – художній твір.

Авторська позиція художника найчастіше відбивається в його творах через посередництво колізій, вибір сюжетів, їх трактовку, оцінку зображуваного, котрі у підсумку розкривають його особисте ставлення до світу.

Два індивідуальних підходи у відборі життєвого матеріалу як відображення художньо-естетичної концепції художника. Відбираючи з реальної дійсності окремі властивості предметів і явищ, художник шляхом цілеспрямованості переробки, відтворюючи певні якості натури, користується ними як словами, намагаючись створити художню форму, здатну виражати собою певні почуття та думки згідно з його авторською позицією. Про важливість знаходження необхідної форми як засобу створення певної думки, писав О. Потєбня. Художник, згідно з його думкою, менш за все думає про передачу своєї думки іншим. Він захоплений процесом створення цієї думки, тому що поділ творчого процесу на знаходження ідеї, а потім підшукування відповідного образу для її вираження вбиває мистецтво. Такий умовний поділ можливий тільки під час мистецтвознавчого аналізу, коли твір вже готовий.

На шляху пошуку найбільш «необхідної» форми для змісту, який вже є, утворились різні художні методи. Відомі два різних підходи художників до зображуваного явища.

В одному випадку художник «одягає» в нові форми зміст, що давно нам відомий. У зв'язку з цим можна зрозуміти мрію М. Врубеля передати оліїцевими штрихами переливи перламутрової мушлі. Для нього було важливо побачити нову красу в самих прозаїчних з точки зору глядача речах (М. Е. Радлов називав підсумок такого творчого методу аналітичною формою). Головна риса такого художника і його творчості полягала у питанні «Як?». Під час вибору натури художник шукає такий момент або явище, котре може дати йому найбільший простір для виявлення фантазії, передачі його враження від природи, яку він може трактувати згідно зі своїм художнім темпераментом, тобто викласти свою точку на це явище. Відповідно з цим формується ставлення художника до технічних матеріалів та їх можливостей, коли у процесі формальних пошуків

добуваються все нові й нові зорові ефекти, мета яких – знаходження невідомих раніше виразних засобів.

В іншому випадку найважливішим питанням, що визначає творчу особистість художника, буде питання «Що?». Тому такий художник намагається втілити у своєму творі образ, який він давно виношує і який його давно хвилює. Для його втілення він відшукує форму, що стала підсумком його навчання та багатого практичного досвіду. Тут художник дає нам новий зміст, «одягнений» у давно відомі форми. У підсумку ми маємо, кажучи словами М. Е. Радюва, синтетичну форму [6]. Зрозуміло, що такий розподіл художніх методів умовний, оскільки визначає лише перевагу одного з означених поглядів, які в практиці мистецтва часто знаходяться у самих різноманітних сполуках. Ми ж відмічаємо це тому, що у творчій та навчальній практиці студенти заради, як їм здається, успішного та швидкого вирішення своїх художньо – творчих задач, намагаються приміряти на себе творчий прийом того чи іншого художника, не замислюючись над питанням відповідності цього прийому своєму темпераменту та художній натурі. У випадку не збігу насильницьке слідування вибраному прийому може надовго загальмувати розвиток художніх здібностей, а ще гірше – привести до розчарування та втрати впевненості в особистих здібностях.

Задача педагога у подібних випадках полягає в своєчасному попередженні фактів сліпого, неусвідомленого копіювання чужих прийомів, в умінні відшукати сильні сторони студента і переконати його розвивати саме їх.

Поняття перетворюючої (художньої) діяльності. В мистецтві відбувається певна трансформація, перетворення початкового реального предмета в інший ідеалізований предмет, котрий виражає сутність цього явища. Яким же шляхом відбувається перетворююча діяльність, продуктом котрої з'являється «нове» в художній творчості?

Відомий психолог Л. С. Виготський відзначав у діяльності людини, маючи на увазі психічну діяльність, два види такої: перша – відтворююча, друга – творча, котру він розглядав як комбінуючу. Він підкреслював, що «... комбінуюча діяльність нашого мозку виявляється не чимось абсолютно новим порівняно зі його зберігаючою діяльністю, а лише подальшим ускладненням цієї першої. Фантазія не протилежна пам'яті, а опирається на неї та розташовує її дані у все нові і нові сполучення» [2]. До того ж художник у творчій практиці спирається на уявлення, що являють собою образи, які підсумовують певні ознаки предметів і явищ. Тут знову визначальною стає психологічна і соціальна настанова художника. Під час створення художнього твору автор ні в якому разі не уподібнюється фотографічному апарату, котрий безпристрасно фіксує події та явища навколишньої дійсності. В процесі творчої художньої практики він комбінує свої уявлення про життя і в процесі комбінування користується окремими сприйняттями, влітаючи їх у творчий процес відповідно з задумом та ідеєю свого твору. Звідси випливає, що сам предмет практично ніколи не пропонує автору ту форму, в яку він повинен бути втілений у художньому творі. Форма мусить створюватися безпосередньо художником. Художня фантазія, використовуючи попередній досвід, знов стверджує істину. Вона – безпосередній результат намагання відтворити найточніше реальний людський досвід у формах, найбільш доцільних (виразних) з метою тлумачення конкретного задуму. Таким чином, кожний художник знову народжує світ, в якому знайомі речі постають так, як ніколи і ніхто їх не сприймав.

Форма «буття» та форма мистецтва. Існують різноманітні засоби сприймання натури. Найбільш поширений з них – це звичайний погляд на оточуючі нас предмети очима людини – практика, але не художника. Такий погляд на життя обмежений споживацьким ставленням до нього, внаслідок чого відбувається сприйняття лише функціональних цінностей

природи – форми «буття». Зрозуміло, що художник не може і не повинен повністю заперечувати функціональну суть оточуючого світу. Це складає змістовну суть його творчості. Тому він повинен, з одного боку, робити відбір функціонального в натурі, а з іншого – перетворювати натурне для цілей виразності (художності). Саме тому «форма буття» має бути поставлена художником в такі умови, в яких вона могла б набути властивостей художності. Таку форму можна вважати формою мистецтва. Підкреслюючи важливість художнього відношення до природи, художник П. А. Шиллінговський вказував, що предмети необхідно зображувати не самі по собі, а « в супроводі явищ », що дасть змогу різноманітного їх трактування завдяки збагаченню всім розмаїттям світла, кольору, фактури, просторової орієнтації, інакше кажучи, всього різнобарв'я життя, яке воно накладає на предмети, змінюючи їх вигляд і співвідношення. В. Фаворський стверджував, що люди звикають у буденному житті оперувати не предметами як такими, а лише їх значеннями, котрі з часом перетворюються у своєрідні умовні знаки, що означають ці предмети. Роль художника полягає в тім, щоб зняти з цих предметів, так би мовити, покривало і повернути їм попередній живий вигляд. У цьому він бачив один із заходів художнього перетворення природи. Кожний предмет володіє своєю формою, котра являє собою комбінацію площин, що виражають її внутрішні органічні взаємозв'язки, тобто її функцію. Це видима форма. Вона нескінченно різноманітна. З усього багатства поворотів та ракурсів далеко не всі форми дають зрозуміле і вірне поняття про неї. «Явище предмету в такій видимій формі, коли він дає нам ясне уявлення про себе і виявить основну архітектоніку, ми назвемо зображальною формою предмету» [9]. Зображальна форма, таким чином, завжди виявляється насиченою інформацією. У такому вигляді форма здатна слугувати об'єктом художнього зображення. Таким чином, естетичному відношенню художника до дійсності незмінно буде відповідати почуття пластики, яке

виявляє себе у свіжому погляді, раптовому освітленні звичного, відомого нам. Тільки завдяки почуттю пластики художник, надихаючись явищами життя, втілює їх у мистецтво.

Враховуючи різноманітність прояву зображальної форми, художники під час вирішення конкретної творчої задачі знаходять найбільш доцільну форму для вираження даного замислу. Така форма може бути частиною художнього твору, котра в свою чергу, мусить розглядатися нами як синтезована форма. Вона являє собою результат художнього сприймання, заснованого з урахуванням багатьох співвідношень, де кожний фактор зображення впливає на інші, визначаючи їх значення. Всі фарби, пропорції, кольорові та тональні співвідношення оцінюються і одержують конкретний смисл у певних взаємозв'язках один з одним заради виявлення загального задуму. Тільки завдяки цілісному сприйманню можливе народження цілісної форми – форми мистецтва /форми діяння/. Інакше кажучи, художнє зображення повинно бути композиційно знайденим, тобто пристосованим до зручності його зорового сприймання. І найповніше виражати задум видимого образу пластичними засобами. Знаходження засобів відображення дійсності в образотворчому мистецтві неможливе без урахування особливостей зору і сприймання. Тому крім законів, що керують світом, необхідно «... також познать способ, каким мы видим мир, изучить законы зрения и связать с ними законы изображения» [1].

Перетворююча художня діяльність є одним з проявів законів образотворчого мистецтва, яка створюється на основі людського сприйняття і призначена для сприймання його людиною.

Висновки. Розглянутий матеріал не можна вважати за інструкцію до творчої діяльності. Індивідуальний досвід, залишений попередниками, є максимально персоніфікованим.

Композиційні закономірності, прийоми та загальновідомі схеми покликані упорядковувати різноманітні відкриття та відомості щодо творчої практики художників і шкіл минулого. Весь цей матеріал у підсумку необхідно засвоювати як уніфіковану навчальну інформацію з предмету, але свою творчу роботу необхідно будувати на особистому життєвому досвіді, використовуючи глибоко індивідуальний запас особистих знань, почуттів та життєвих висновків.

Література

1. Волков Н. Н. Цвет живописи. – М.: Искусство, 1965.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – 2-изд. – М.: Просвещение, 1977.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 2. – М., 1978.
4. Маркс К. Заметки о новейшей прусской цензурной инструкции // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 1.
5. Потебня А. Мысль и язык. – 3-изд. – Харьков, 1913.
6. Радлов Н. Э. Современная русская графика и рисунок // Аполлон. – 1913. – № 6, 7.
7. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966.
8. Фаворский В. А. О композиции // Творчество. – 1967. – № 1, 2.
9. Франкетти В. Ф. в сотрудничестве с Прохоровым М. А. Элементы художественного изображения. – М.: Худ. изд – во. Акц. О-во АХР, 1930.

ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ІСТОРИЗМУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Горбенко С. С.

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет

Філатова Л. М.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті йдеться про технології упровадження вчителем історичного матеріалу в музично-виховний процес учнів загальноосвітніх навчальних закладів на основі особистісно орієнтованого підходу.

Ключові слова: історизм, аксіологічний аналіз, компаративістика, індивідуалізація, самостійність, самовиховання, гуманістичні орієнтації.

Аннотация. Горбенко С. С., Филатова Л. М. Технологии реализации принципа историзма в процессе профессиональной деятельности учителя музыки. В статье освещаются технологии внедрения учителем исторического материала в музыкально-воспитательный процесс учащиеся общеобразовательных учебных заведений на основе личностно ориентированного подхода.

Ключевые слова: историзм, аксиологический анализ, компаративистика, индивидуализация, самостоятельность, самовоспитание, гуманистические ориентации.

Annotation. Gorbenko S., Filatova L. The technologies of the realization of the principles of historicism in the professional activity of the teacher of music. In the article says about the technologies of introducing the historical material into musical-educational process of the students of the comprehensive educational institutions on the basic of the personality oriented approach.

Key words: historicism, axiological analysis, comparativistics, individualization, independence, self-upbringing, humanist orientations.

Постановка проблеми. Протягом ХХ століття у педагогіці робилося чимало спроб «технологізації» навчального процесу. В основному вони були зосереджені на використанні різноманітних технічних засобів навчання. Сьогодні, коли фундаментальною основою нової, педагогічної парадигми є гуманізація навчання та виховання, формується технологічний підхід до навчання. З'являється так звана технологія педагогічних методів, тобто технологія самої побудови навчального процесу. Для підвищення його ефективності сучасний учитель має пам'ятати та враховувати у своїй роботі досвід історії навчання і виховання. Останніми роками зростає інтерес до історичних явищ у навчанні та вихованні учнів усіх вікових категорій, у тому числі й початкової школи. В цих умовах завданням учителя стає пошук таких методів та прийомів роботи з учнями, які б допомогли розкрити їх пізнавальні інтереси, здібності та вміння; навчили дітей мислити, уявляти, зіставляти.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми свідчить про те, що їй приділяється значна увага з боку філософів (В. П. Андрущенко, В. Г. Кремінь, М. В. Капуба, І. В. Огородник, І. Ф. Науменко, І. В. Пославський); педагогів (О. О. Апраксина, С. В. Бондаревська, О. А. Дубасенюк, Л. В. Кондрашова, В. А. Семиченко, І. С. Якиманська); педагогів-музикантів (С. М. Бондаренко, Л. І. Кузьмінська, Т. У. Науменко, М. М. Ткач, А. І. Щербакова). Разом з тим, конкретні шляхи і методи роботи вчителя музики з історичним матеріалом в означеному напрямку не знайшли достатнього висвітлення у науково-педагогічній літературі.

У руслі пошуків інноваційних технологій музичного навчання і виховання учнів початкової школи **метою даної статті** є розкриття елементів історизму, побудоване на гуманістичному, особистісно-ціннісному підході.

Виклад основного матеріалу. Важливою умовою ефективності музичної освіти і виховання учнів загальноосвітніх закладів є використання принципу історизму. Цей принцип відкриває перед учителем широке поле діяльності, оскільки сприяє розвитку інтересу до занять, робить їх послідовними, самобутніми, успішними. Принцип історизму передбачає включення в навчально-виховний процес елементів історії музично-педагогічної науки і творчості, певних музично-виховних та ціннісних явищ, біографічного матеріалу композиторів, педагогів, відомих музикантів-виконавців, критиків, музикознавців, історичних обставин створення того чи іншого твору тощо.

Першим важливим елементом історизму є біографічний матеріал з життя композиторів, що вивчається на уроці. Учні виявляють особливий інтерес до подібних фактів. У таких життєписах діти шукають відповіді на найпотаємніші запитання: яким був той чи інший композитор? Як він жив? Чим захоплювався? Яким чином до нього приходили музичні думки-мелодії? Як складалось його особисте життя? Біографії творців музики ніколи не перестануть хвилювати учнів і тому вони часто служать взірцем для учнів і в цьому їх величезне виховне значення. Факти з життя відомих людей, їх вчинки, діяльність, характер спілкування приваблюють своєю вірогідністю. Такий підхід є цінним для роздумів на світоглядні, морально-етичні та музично-естетичні теми. Розповідь вчителя, бесіда про композитора може мати значно більший виховний вплив на дитину, ніж прямі повчання чи примусове вивчення музичного матеріалу.

Досвід роботи, спостереження переконливо доводять, що при копіткому систематичному застосуванні біографічного матеріалу в музично-освітньому процесі можна вирішити важливі навчально-виховні завдання: сприяти вихованню позитивних рис характеру особистості; створити передумови для музичної самоосвіти; забезпечити більш свідоме ставлення до музичного навчання; активізувати музичне мислення учнів.

При вдумливій систематичній роботі музично-біографічний матеріал можна класифікувати і визначити такі його типи: розповідь про окремі факти з життя композитора чи виконавця; висвітлення основних етапів творчої діяльності; повний життєпис.

Насиченість діючих програм з музики навчально-пізнавальним, суто музичним матеріалом, різноманітність видів музичної діяльності не дає змоги вчителю докладно розглядати біографію кожного композитора. Проте завжди можна вдатися до розповіді про окремі факти з його життя. Причому, вчителю треба захопити учнів якимось посильним для їх розуміння прикладом з життя композитора чи його творчої діяльності. Це повинен бути матеріал маловідомий, цікавий, неординарний.

Висвітлення основних етапів біографії передбачає розгляд лише тих подій, періодів життя відомого музичного діяча, які мали вирішальне значення у формуванні його особистості, стали найпліднішими у творчих пошуках. Повний життєпис композитора дає змогу уявити весь його життєвий шлях. При цьому слід звертати увагу на те, що навіть при найдетальнішому вивченні біографічних даних не всі факти можуть бути предметом уваги дітей. Тому треба досить критично добирати матеріал, щоб учень не потонув у безлічі дріб'язкових подробиць.

Другим важливим елементом історизму є порівняльний аналіз. Про значення порівняння у навколишньому середовищі неодноразово нагадував К. Д. Ушинський: «Порівняння є основою усякого розуміння і всякого мислення» [8, 436]. Компаративістський підхід дає можливість виховувати однотипні та знакові процеси в музично-естетичному вихованні дітей в Україні та інших державах світу. Порівняння допомагає поглиблювати і уточнювати матеріал, що вивчається.

В ході порівняльного аналізу виявляються нові, не помічені раніше ознаки творів чи творчості композиторів, історичні умови, за яких вони були написані, що приводять до більш повного пізнання порівнюваних

об'єктів. В результаті в учнів формується вміння виявляти різноманітні ознаки запропонованого порівняльного матеріалу, розділяти їх на суттєві та несуттєві; розвиваються здібності помічати все більш віддалену схожість і все більш тонку розбіжність.

Як показують спеціальні дослідження, центральною операцією є виділення підстав для порівняння. Такою підставою можуть служити тільки ті ознаки, за якими ці явища, предмети, факти можуть бути порівняні чи співставлені особистістю. Якщо в школі спеціально не навчати цьому, то подібне вміння стихійно не сформується ні в молодшому, ні в старшому шкільному віці. У практичній роботі в школі доводиться спостерігати ситуації, в яких саме завдання виділити ознаки, за якими можна порівняти музичні твори композиторів різних стилів, історичних епох, учні навіть 7-8 класів нерідко сприймають із здивуванням.

Одним з важливих елементів порівняння є вміння виявити схожість і розбіжність. Про значну роль вміння розрізняти писав ще Я. А. Коменський: «Старанно тренуючи почуття в галузі правильного сприйняття розбіжностей, що існують між предметами, ми закладаємо основу і для всієї мудрості, і для всієї красномовності, і для всіх розумних життєвих дій» [4, 25]. Повноцінним можна вважати таке порівняння, яке дає чітке уявлення як про схожість, так і про розбіжність, хоча в одних випадках доцільніше розглядати, перш за все, схожість, а в інших – розбіжність. Замість того, щоб продемонструвати учням, чим один автор музики несхожий на іншого, в чому своєрідність його творчої особистості, ряд підручників і посібників намагаються показати риси, якими всі настільки різні композитори подібні один до одного своєю геніальністю.

Третім важливим елементом історизму є аксіологічний підхід. Музично-педагогічна аксіологія несе в собі нове осмислення музичної освіти і виховання як єдиного комплексу, що перетворює систему знань,

відчуттів через ціннісне відношення і ціннісне осмислення у світогляд як систему цінностей. В якості інструменту ціннісного осягнення музично-історичних фактів, подій, діяльності окремих особистостей використовується аксіологічний аналіз. Це поняття тісно пов'язане з поняттям «цілісний аналіз», концепція якого була визначена ще на початку 30-х років XX століття (Л. Кулаковський, Л. Мазель, І. Рижкін та ін.). Такий аналіз вимагає від особистості, що його виконує, фундаментальних знань у галузі музикознавства, теорії виховання; таланту інтерпретатора, літератора і т. ін. Аксіологічний аналіз, ґрунтуючись на сутності та принципах цілісного аналізу, відкриває нові грані пізнання і цілісного осмислення музики педагогом-музикантом.

Музичне мистецтво давно набуло статусу загальнолодської цінності, а сьогодні воно бачиться як засіб особистісного зростання, морального впливу на особистість. Такий вплив може бути позитивним і негативним, функціональним чи дисфункціональним. Це залежить від змісту конкретного твору, світоглядної та духовної атмосфери в суспільстві, від соціальних цінностей, які є значущими в той чи інший історичний період.

Слід відзначити, що цінності в шкільній музичній освіті мають розглядатися системно на кількох рівнях: цінності, що лежать в основі музичної діяльності учнів; національно-музичні цінності; особистісні цінності дитини в галузі музики та її орієнтації; етнічні цінності (родини, сімейства). Кожна з цих ціннісних сфер має своє поле діяльності, свої засоби впливу. Історія свідчить: коли школа намагається один із чинників зробити панівним, то відбувається знецінення цінностей, а інколи і перетворення їх у протилежність.

Суттєвого значення набувають тут гуманістичні ціннісні орієнтації. В процесі трансформації цінності в ціннісну орієнтацію вирішальним є естетичний параметр першої, адже через нього об'єкт сприймається особистісно. Такими можна назвати тільки ті орієнтації, які позбавлені

прагматизму, утилітарної зацікавленості. Процес їх формування правомірно вважати основою духовного становлення дитини. Гуманістичні ціннісні орієнтації в музичному вихованні можуть бути спрямовані: на конкретну людину (композитора, виконавця), її діяльність із гуманістичною спрямованістю; на музично-творчу діяльність учнів у історичному аспекті; на зміст, характер і форми індивідуальної музичної роботи з учнями у певний історичний період; на розвиток музичного мислення дитини; на формування самостійності учнів у різних видах музичної діяльності.

Четвертим елементом реалізації принципу історизму в музичному вихованні є зміст навчально-виховного процесу. З позицій сьогодення, якщо цей процес повноцінний, то він завжди повинен бути індивідуалізованим, особистісно обумовленим. Реалізація такого підходу передбачає, перш за все, визнання значущості і цінності для вчителя і учня переживання компонентів відкриття нового знання. Ціло навчання і виховання повинно бути не озброєння учнів набором певних історичних фактів, а створення умов для народження в учня цілісного, особистісно обумовленого образу світу, епохи, явища, мистецької особистості в цілому.

Індивідуалізація навчання передбачає самостійність у роботі учнів. Тільки працюючи самостійно, дитина може кілька разів повернутися до одного і того ж факту, місця, явища, дії, якщо чогось не зрозуміла чи особливо чимось зацікавилася. У відповідності з гуманістичною парадигмою розвитку учня «виховання не може бути нічим іншим, як створенням умов для самовиховання особистості» (С. Д. Смирнов). Згідно з таким підходом індивідуальний розвиток, важливою складовою якого є становлення творчого потенціалу, можна розуміти лише в напрямку створення необхідних умов для саморозвитку здібностей кожної дитини. Таким чином, завдання вчителя – навчити учня вчитися самостійно,

сформувати у нього потребу пізнання нового в навколишньому світі, створити умови для розвитку механізмів самовдосконалення.

В змісті історії музичної освіти повинні бути представлені:

- 1) історія загального музичного виховання дітей в Україні;
- 2) різні пласти та історичні епохи музичної культури: фольклор, духовна музика, класична спадщина, кращі твори сучасних композиторів;
- 3) технологія пізнання закономірностей виникнення і розвитку музичного мистецтва, музичної творчості на основі інтонаційної, жанрової та стильової природи музики;
- 4) основні засоби музичної виразності, що склалися історично (мелодія, лад, темп, ритм, динаміка, регістр, гармонія та ін.) і допомагають учням усвідомити, осягнути процес створення музичного образу, формують їх емоційно-образне сприйняття музики;
- 5) процес діяльнісного засвоєння історії хорового та інструментального виконавства, дитячої музичної творчості, пластичного інтонування музики та музичного руху і т. ін.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Таким чином, можна стверджувати, що використання принципу історизму сприяє поглибленню в минуле, переосмислює старе, спонукає до вивчення історичного розвитку теорії і практики музичного навчання і виховання у взаємозв'язку з актуальними проблемами музичної педагогіки. Ознайомлення з історичним досвідом та його переосмислення з позиції сьогодення допоможе вчителю в художньо-педагогічній діяльності відродити те, що актуально, але давно забуто, чи з тих, або інших причин замовчувалося. Принцип історизму є одним із спрямувань змісту музичного виховання, складовою частиною навчально-виховного процесу. В той же час, він сприяє єдності навчання і виховання, формуванню світогляду особистості, розвитку інтересів та музичної культури.

Література

1. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання // Шлях освіти.-1999.-№ 1.
2. Бондаренко С. Учите детей сравнивать.- М.: Знание, 1981.
3. Денисенко В. Аксиологічні ідеї у класичній педагогіці // ХДПУ. Зб. наук. праць. Педагогічні науки. Вип.25.-Херсон, 2001.
4. Коменський Я. Мир чувственных вещей в картинках.- М., 1941.
5. Кузьмінська Л. Ціннісна значущість музики в моральній соціалізації особистості //Рідна школа.-2003.-№ 12.
6. Науменко Т. Витоки українського фольклору та народних традицій // Постметодика.-1994.-№ 3 (7).
7. Потапова Н. Форми навчальної діяльності учнів в історико-педагогічному контексті // Педагогіка і психологія.-2001.- № 3.- С. 22 – 25.
8. Ткач М. Аксиологічний аналіз у становленні художнього світовідношення музиканта-педагога // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2002. – Вип. 7.
9. Ушвінський К. Сочинения. - Т. 11. – М.-Л.: Учпедгиз, 1952. – 436 с.
10. Щербакова А. Постигание музыкальных ценностей как путь к вечным ценностям бытия // Педагогическое образование и наука.- 2002. – № 1. – С. 8 –11.

РОЛЬ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ПЕДАГОГА

Грибенко Г. Є.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В статті окреслено пріоритетні напрями удосконалення мистецько-педагогічної освіти.

Ключові слова: мистецько-педагогічна освіта, творчий стиль діяльності, особистість, мистецтво.

Аннотация. Грибенко А. Е. Роль художественно-педагогического образования в профессиональном становлении педагога. В статье рассматриваются приоритетные направления усовершенствования художественно-педагогического образования.

Ключевые слова: художественно-педагогическое образование, творческий стиль деятельности, личность, искусство.

Annotation. Gribenko A. Role of art-pedagogical education in professional becoming the teacher. In the article describes of the contemporary trends of perfection of the art-pedagogical education.

Key words: art-pedagogical education, creative stile of the activity, the personality, the art.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови української державності актуальною є проблема утвердження духовних, морально-естетичних якостей особистості, що здатна виявляти свою унікальну самобутність. Для цього необхідно створити умови для переходу від освіти як системи інформації до освіти як процесу оволодіння загальнолюдською та національною культурою. У зв'язку з цим головною метою теорії та практики вищої освіти є визначення та створення умов для самовизнання, самовираження та самоствердження особистості. Становлення особистості вчителя, формування в нього творчого стилю діяльності є передусім

формуванням його як індивідуальності, а вже потім - як спеціаліста у певній сфері діяльності.

Особливе місце у формуванні творчого стилю діяльності, самоактуалізації особистості займає мистецтво. Герберт Рід зазначає, що мистецтво – це є шлях виховання; не стільки предмет, який потрібно вивчати, скільки метод навчання будь-якому предмету.

Аналіз досліджень та публікацій. Роль мистецтва у вихованні розглядали філософи, культурологи (М. М. Бахтін, І. А. Зязюн, Ю. В. Летман, М. С. Каган, О. М. Семашко та ін.), психологи та педагоги (В. Г. Бутенко, Д. Б. Богоявленська, Л. С. Виготський, А. Н. Зак, А. Н. Леонт'єв, Б. М. Неменський, О. П. Рудницька, В. О. Сухомлинський та ін.).

Мистецтво є водночас формою пізнання дійсності, засобом комунікації, методом естетичної та моральної дії. І. А. Зязюн зазначає, що належне місце у мистецькій освіті мають посісти суєстивні засоби навчання у професійному становленні педагога. Саме мистецтво є особливим видом свідомості, де поєднуються інтелект і почуття, що викликає позитивні емоції, естетизацію переживань, позицій та вчинків.

Г. Г. Філіпчук розглядає мистецько-педагогічну освіту як основу для розвитку почуттів, позитивної емоційної реакції на світ, для усвідомлення смислу життя, духовності, що уможливило процес сходження людини до національних та загальносвітових цінностей.

В авторській «Концепції загальної мистецької освіти» Л. Масол наголошує: «Освіта набуває культурологічного спрямування, охоплюючи всі основні компоненти художньо-естетичного досвіду особистості – свідомості та діяльності, світорозуміння й світовідчуття. Художня спадщина втілює і передає ціннісне ставлення до світу через призму етнонаціональної специфіки, тому вона є ефективним засобом виховання естетичної культури, а також патріотичних почуттів, громадянської позиції особистості». Цінності мистецтва важливі також з огляду на сучасне

існування людини в полікультурному просторі. Таким чином, мистецька освіта має розглядатися не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а насамперед як універсальний засіб особистісного розвитку людини на основі виявлення індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів. Метою мистецької освіти стає процес сприйняття творів мистецтва та практичної художньої діяльності, в умовах яких відбувається виховання ціннісного ставлення до дійсності та мистецтва, розвивається художня свідомість, а також здатність до самореалізації і потреба в духовному самовдосконаленні.

Українські вчені О. Кульчицький, Б. Цимбалістий, Є. Онацький, В. Храмова та інші визначають вирішальне значення світу емоцій в формуванні душевного та інтелектуального потенціалу особистості. Тільки спілкуючись з мистецтвом, майбутній вчитель може прилучитись до естетичних, моральних, релігійних, наукових поглядів світу, і тим самозбагатитись.

Як підкреслює С. О. Черепанова, саме під впливом мистецтва «набувають розвитку такі елементи творчого мислення як асоціативність, образність, уява, фантазія. Безпосередньо діючи на почуття, а через них – на інтелект, мистецтво глибоко впливає на соціальну практику» [3]. Універсальну функцію виконує творча уява, об'єднуючи чуттєве і логічне пізнання, активізуючи пошук оригінальних рішень у будь-якій сфері практичної діяльності.

До проблеми художньо-естетичного досвіду майбутніх вчителів звертається О. Л. Шевнюк. Вона вважає, що художньо-естетичний досвід вчителя впливає на всі аспекти його педагогічної культури. Вчена виділяє наступні компоненти художньо-естетичного досвіду: художню ерудованість як когнітивний компонент, художню емпатійність як афективний компонент, сприйнятливність до художньої форми як

сенсорний компонент. Цілеспрямована організація регулярної взаємодії з мистецтвом надає процесу формування емпатії керованого характеру.

За словами Гегеля, потреба у спілкуванні з мистецтвом виникає під дією прагнення людини духовно усвідомити внутрішній і зовнішній світ, уявити його як предмет, в якому вона впізнає своє особистісне «Я». Розмірковуючи над мистецьким твором, людина може піднятися до осягнення вищих духовних цінностей, які закладені в ньому та через них усвідомити самого себе.

Мета статті – окреслити основні тенденції сучасної парадигми мистецько-педагогічної освіти України.

Отримані результати. Процес формування умінь та навичок в процесі навчання студентів предметам художнього циклу повинен стати виховним процесом по формуванню загальної культури, творчого стилю діяльності. Головним тут є творчий характер праці, її високий духовно-естетичний потенціал, співтворчість учасників процесу. Сучасні дослідження стану професійної підготовки вчителя доводять необхідність реформування української системи педагогічної освіти, в якій би зосереджувалася увага на максимальному розкритті потенціалу кожної особистості та підготовці майбутнього педагога до саморозвитку, самовизначення та самореалізації. Педагогічна майстерність, професійна компетентність, оригінальність творчого стилю діяльності можливі лише на індивідуально-творчому рівні професійного становлення.

Суттєвим фактором самореалізації у професії вчителів художньо-естетичного циклу визнається усвідомлення себе як творчої особистості. На думку С. О. Сисоєвої, М. М. Солдатенко, Е. К. Туркіна, рефлексія в особистісно-професійному розвитку визначає й готовність до творчої самореалізації та формування власного творчого стилю діяльності. За даними багатьох досліджень, на шляху до самоактуалізації проблемою стає усвідомлення студентами своїх сильних та слабких якостей. Спроби

професійного самовдосконалення найчастіше спрямовані на накопичення знань, а не на розвиток особистості.

Проблеми невирішеності інтеграції психолого-педагогічної та художньо-естетичної підготовки студентів гальмує розвиток їх творчого стилю діяльності. Причини багатьох ускладнень в практичній роботі майбутні вчителі шукають не у собі, а в умовах і обставинах. Це свідчить про існуючу відстань між теоретичною підготовкою і професійним становленням, недостатній рівень розвитку професійної свідомості, спрямованості на самопізнання та самовдосконалення. Особистісний компонент змісту освіти потребує створення специфічних педагогічних ситуацій, які вимагають самовираження. Художні образи діють безпосередньо на сенсорну сферу особистості, її емоції та почуття, змушуючи співчувати. Таким чином, духовні цінності сприймаються як здобуток власного творчого досвіду. Це не тільки стимулює емоційні реакції, а й дає поштовх до розвитку креативності суб'єкта навчання. На сучасному етапі ми маємо різноманітні, досить ефективні прийоми та технології художньо-естетичного виховання. Нажаль, вони залишаються розрізненими фрагментами знань, не зведених у певну систему мистецької освіти. Дисципліни художньо-естетичного циклу частіше вивчають за традиційною схемою навчально-виховного процесу, не беручи до уваги особливості художнього пізнання світу. Однак особистісний компонент змісту освіти неможливо забезпечити звичною програмно-інструктивною технологією навчання. Він потребує створення специфічних педагогічних ситуацій, які актуалізують потребу у самовираженні. Саме спілкування з мистецтвом створює такі ситуації. За А. Маслоу, саме цей вид освіти допомагає людині повною мірою розкрити свій потенціал, таланти, здібності, сприяє її само актуалізації, а тому може розглядатися як парадигма будь-якої освіти в цілому.

О. П. Рудницька головним завданням сучасної художньо-педагогічної науки і практики вважає набуття педагогом нетипових для традиційної освіти вмінь: розкривати учням своє особистісне бачення мистецького твору; активізувати їхні процеси переживання; відчувати внутрішній світ іншого, його особистісні потреби; здійснювати діалогічне спілкування; імпровізувати; бути драматургом, режисером і учасником педагогічних ситуацій. Відбувається зміщення установок із змістово-процесуальних аспектів навчання на ціннісно-сміслові. У процесі художнього спілкування, що охоплює рівні емоційно-сміслового пошуку смислу, усвідомлення власних особливостей, індивідуальне ставлення до твору та його інтерпретацію, бачення себе у світлі концептуальних авторських ідей, зникають межі між образним змістом твору і внутрішнім «Я» особистості, виникають найінтимніші почуття, нові орієнтири вирішення проблем, що є винятково важливими умовами досягнення ефективності мистецької освіти.

Висновки. Мистецька освіта не зводиться до окремих функцій професійного навчання і естетичного виховання, оскільки є важливим компонентом цілісного духовного розвитку особистості, що визначає можливість підвищення загального культурного потенціалу всього суспільства. Очевидно, що відновлення духовності народу потребує інтеграції мистецького, психологічного та педагогічного компонентів, використання новітніх технологій для формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів.

Література

1. Гегель Г. В. Ф. Эстетика: В 4-т. - Т.1. - М.: Искусство, 1968. - 312 с.
2. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. - К.: ІЗМН, 2002. - 270 с.
3. Українська культура: історія і сучасність. Навч. посібник / За ред. Черепанової С. О. - Львів: Світ, 1994.
4. Read Herbert. The meaning of art. - L., 1967. - 166 p.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО-ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Гринчук І. П.

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Анотація. У статті розглядаються теоретико-методичні аспекти проблеми наступності в організації опанування вміннями творчо-пошукової діяльності майбутніми музикантами-педагогами, висвітлюється експериментальна робота, проведена автором.

Ключові слова: мистецька освіта, творчо-пошукова діяльність, авторські курси.

Анотация. Гринчук И. П. Теоретико-методические аспекты формирования творческо-поисковой деятельности будущего учителя музыки. В статье рассматривается проблема последовательности в организации овладения умениями творческо-поисковой деятельности будущими музыкантами-педагогами, освещается экспериментальная работа, проведенная автором.

Ключевые слова: художественное образование, творческо-поисковая деятельность, авторские курсы.

Annotation. Hrynchuk I. Theoretical and methodical aspects of formation of creative research activity of the future teachers of music. The article deals with theoretical and methodical aspects of the problem of succession in formation creative research skills of the future teachers of music. The research is dedicated to experimental work carried out by the author of the publication.

Key words: art education, creative research activity, authorized courses.

Постановка проблеми. Вхідження України у європейський освітній простір зумовлює необхідність модернізації національної освітньої системи відповідно до сучасних культурно-цивілізаційних вимог, задекларованих, зокрема, у Лісабонській конвенції, Сорбонській та Болонській деклараціях, де ставиться ряд високих завдань перед системою вищої освіти. Так, за аналітичними висновками Інституту освіти ЮНЕСКО, одним із пріоритетних завдань вищої школи виступає сьогодні розвиток навичок дослідження, вміння самостійно ставити і творчо вирішувати пошукові завдання.

Національна система вищої освіти повинна стати конкурентноздатною у відкритому європейському та світовому просторі, забезпечуючи високий кваліфікаційний рівень майбутніх фахівців, реалізуючи умови гнучкості, динамічності навчального процесу, мобільності та активності позиції студента у процесі оволодіння обраним фахом. Переорієнтація із лекційно-інформативної на індивідуально-

диференційовану, особистісно-орієнтовану форми навчальної діяльності, на організацію самоосвіти сприятиме формуванню активної позиції студента у виборі освітніх стратегій, забезпечуватиме можливість його особистісної та професійної самореалізації.

Аналіз досліджень та публікацій. Означені процеси знаходять відображення і у практиці мистецької освіти. Її методологічні постулати – визнання суб'єктивних засад, домінування особистісних функцій у навчальному процесі, і одночасно – розвиток неповторно суб'єктивного, емоційно-особистісного ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності (за О. Рудницькою). Підґрунтям такого ставлення, на нашу думку, повинна виступати спрямованість на конструктивну і творчу взаємодію суб'єкта з явищами мистецької та педагогічної реальності.

Проблема творчої взаємодії, творчої активності, творчості загалом є фундаментальною для музично-педагогічної думки на всіх її рівнях: філософії мистецької освіти (О. Рудницька, В. Ражников), теоретичних концепцій (Е. Абдулін, Л. Арчажнікова, Л. Коваль, Г. Падалка, О. Олексюк, Л. Кондрацька, О. Шевнюк) та технологічних розробок. До неї звертаються, досліджуючи різновиди мистецької діяльності (створення – виконання - слухання), форми і методи музично-естетичного виховання (Л. Масол, С. Шип), завдання та компоненти фахової музичної освіти (О. Ростовський, Р. Тельчарова, О. Щолокова). Багатогранність та невичерпність означеної проблеми обумовлена самою природою музичної діяльності, в якій нероздільно поєднується раціо та емоціо, репродукція та творення, об'єктивне та суб'єктивне (Л. Виготський, О. Костюк, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Г. Орлов, А. Сохор).

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

Виклад основного матеріалу. Основне навантаження у процесі формування пізнавальної діяльності студентів належить у нашій експериментальній роботі курсу «Основи наукових досліджень» [2], оскільки готовність до науково-методичного пошуку, до вирішення проблемних і науково-дослідних завдань забезпечить майбутньому вчителю здатність усестороннього осмислення педагогічної реальності, її критичного аналізу та вдосконалення. Означений курс покликаний вирішувати завдання адаптації студентів до вимог вузівського навчання, оволодіння уміннями пошуково-гностичної діяльності, навичками роботи з науковою літературою.

Роль і специфіка названого курсу обумовлена необхідністю закладення достатнього теоретичного і практичного підґрунтя професійно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя музики, культивування її впродовж усього терміну навчання у процесі вивчення фундаментальних та фахових дисциплін шляхом залучення до написання рефератів, індивідуальних науково-дослідних завдань, виступів на студентських науково-практичних конференціях, підготовки до захисту курсових, а згодом – дипломних, магістерських робіт.

У розробці лекційного матеріалу, тематики семінарських та практичних занять ми спиралися на компетентнісний підхід до формування загальнонаукових понять, проектуючи їх на специфічні ознаки мистецької педагогіки. Основу названого підходу складають, на нашу думку, принципи системності, інтегративності, інваріантності, адекватності, моделювання наукового пізнання, які, в свою чергу, зумовили необхідність широкого залучення інтерактивних методів навчання, дискусійного обговорення питань, форми «ділової гри», взаємного рецензування різних форм наукового викладу матеріалу. Вивчення курсу завершується написанням і захистом моделі курсової роботи, яка включає обґрунтування актуальності обраної проблеми,

розробку категоріального апарату (тема, об'єкт, предмет, мета, завдання), складання робочого бібліографічного списку з обраної теми.

Зупинимося детальніше на деяких методичних аспектах читання курсу. Процеси втілення власних думок у певній матеріалізованій формі предметно-знакового образу і, навпаки, інтеріоризація предметно-знакового змісту (суспільної форми існування знань) у навчальній діяльності студента повинні стати предметом цілеспрямованої педагогічної дії з боку викладача. На нашу думку, ця дія повинна охоплювати кілька аспектів, серед них:

- систематизація і структурування уже сформованих науково-теоретичних знань, понять, уявлень;
- вироблення алгоритмізованої системи навчально-пізнавальних дій з аналізу, структурування, класифікації навчального матеріалу;
- оволодіння методиками «запитання-відповіді», «ключового поняття»;
- ознайомлення із новітніми методиками «згортання» та «перекодування» інформації тощо.

У процесі використання названих методик спільно зі студентами формулюються дефініції поняття «наука», співставляються види знань, характеризуються ознаки наукового дослідження (опорою у цьому випадку можуть послужити вимоги до музичної інтерпретації). Студентам пропонуються завдання визначити міждисциплінарний контекст певних тем досліджень, вибрати принципи групування форм наукового викладу матеріалів дослідження (монографія, брошура, підручник, посібник, стаття, тези, художньо-критичні роботи). Формуванню наукової компетентності студентів значною мірою сприяє робота над систематизацією знань із курсу (укладання порівняльних таблиць курсової і дипломної, дипломної та магістерської робіт; розробка студентами варіантів тестових завдань до вивчених тем курсу).

Важливий блок курсу – ознайомлення з правилами роботи з науковою літературою (послідовність пошуку літератури, етапи її опрацювання та форми накопичення інформаційних матеріалів), практичним підсумком якого виступає конспектування, аналіз та представлення студентами статей з проблем мистецької освіти за матеріалами фахових видань («Мистецтво та освіта», «Рідна школа», «Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка»).

Така форма роботи дозволяє студентам ознайомитись із новітніми теоретичними та практичними наробками у галузі мистецької освіти, зокрема, естетичного виховання школярів, обрати теми для написання моделей курсових робіт, спроектувати майбутню дослідницьку діяльність. З метою ґрунтовнішого ознайомлення з ходом написання наукових робіт на практичні заняття курсу (зокрема, з теми «Категоріальний апарат педагогічного дослідження») запрошуються магістранти факультету. Таким чином, студенти можуть спроектувати на себе роль дослідника, а магістранти – апробувати теоретичні та практичні аспекти власного дослідження. Використання форми «ділової гри» при захисті моделей курсових робіт, при проведенні міні-конференції на заплановану тему сприяє формуванню у студентів умінь доведення, аргументування теоретичних позицій, етики звітування та рецензування наукової продукції, толерантності та етики наукової дискусії.

Робота над формуванням пошуково-творчої активності студентів дістає логічне продовження та «музично-творчу» адаптацію в авторському курсі «Основи музичної інтерпретації». Значення курсу впливає із необхідності актуалізації набутої студентами музикознавчої інформації, її поглиблення та систематизації у напрямку «сприймання – аналіз – інтерпретація музики».

Пропедевтичний та інтегративний характер курсу [3] обумовлює звертання до широкого кола питань з музичної естетики, психології,

педагогіки, музикознавства, дотичних до проблематики курсу. Питання, що підіймаються на лекціях, дістають подальшу «конкретизацію» в перебігу дисциплін теоретичного та виконавського циклів. Для прикладу, від лекцій, присвячених аналізу музики, прокладаються арки до музично-історичних (концепції музичного стилю), музично-теоретичних (метод «цілісного» аналізу), виконавських дисциплін (метод «виконавського аналізу»), до проблем музичної естетики і критики (метод «ціннісного» аналізу) тощо. Педагогічна домінанта курсу дістає продовження у курсах спеціальних фахових методик.

Концептуальною основою побудови спецкурсу є підкреслення активного синкретичного характеру осмислення музичної суті в системі сприймання – аналіз – інтерпретація (умовно-теоретичний поділ). Тому, метою курсу є формування у студентів культурологічної та особистісної позиції у процесі спілкування з музикою: не лише пізнання твору, а й пізнання «художньої картини світу» (культурологічний компонент), пізнання себе (рефлексивний компонент), через аналіз-інтерпретацію музики. Важливим завданням курсу є також формування у студентів розвинутого музично-естетичного тезаурусу, важливим компонентом якого виступає вміння слухової атрибуції. Тому сприймання музичних творів, їх аналіз, атрибуція, порівняння виконавських інтерпретацій постійно доповнюють, конкретизують, «оживляють» теоретичний матеріал. Підбір ілюстративного матеріалу відкриває необмежені можливості прилучення студентів до надбань музичної культури: творів різних національних шкіл, різних стилів і жанрів, формування у студентів високих критеріїв естетичних оцінок і, одночасно, врахування їх музичних уподобань.

Як дидактичний професійно-орієнтований матеріал для практичної роботи студентів використовуються розроблені нами «Щоденники музичних вражень» для учнів початкових класів (рекомендовані

Міністерством освіти і науки України) [1], варіанти музично-творчих завдань із слухання музики для учнів середніх класів. Означений комплект посібників-зошитів передбачає забезпечення системності й наступності процесу формування в учнів особистісного емоційно-ціннісного сприймання, аналізу-інтерпретації музики у наступних напрямках: опанування відповідних музично-теоретичних та музикознавчих понять («музикознавча пропедевтика» за Л. Масол); формування умінь диференційованої вербальної інтерпретації музичних образів; збагачення фонду суб'єктивних міжсенсорних асоціацій; стимулювання потреби творчого самовираження учнів. Використання названого матеріалу в роботі зі студентами формує у них установку на співтворчість, діалогізацію, фасилітацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учня, орієнтує на специфіку, завдання та проблеми майбутньої професійної діяльності.

Досвід навчально-пошукової діяльності, набутий студентами у попередньому курсі («Основи наукових досліджень»), дозволяє практикувати форми диспуту, «ділової гри» (теми: «Функції мистецтва», «Блаженна людина, якщо музи люблять її...» (за Делією Стейнберг-Гусман), «Якій епосі, стилю належить вислів?», «Дефініції сприймання», «Турнір адвокатів», «Виконавство: емоція чи рація?»). В курсі «Основи музичної інтерпретації» продовжується також практика рецензування статей з проблем музичної педагогіки, захисту моделі аналізу-інтерпретації (виконавської та вербальної) музичного твору із шкільного репертуару для слухання музики.

Ознайомлення з новітніми методиками музичного виховання школярів, із сучасними шкільними проблемами, з вимогами Державного стандарту в галузі художньої культури (підсумкова тема курсу) виступає свідченням професійно-орієнтованої домінанти курсу і експериментальної

роботи (яка продовжується в індивідуальних класах із виконавських дисциплін) загалом.

Своєрідною підсумковою аркою експериментальної роботи виступає курс «Науково-методичні дослідження з питань музично-естетичного виховання», який читається на випускному етапі навчання.

Курс реалізує завдання забезпечення комплексного підходу до втілення принципу професійно-педагогічної спрямованості навчальної діяльності майбутнього вчителя музики, в основі якого – не просте накопичення розрізненої суми інформації, а її проєкція на майбутню професійну діяльність, оволодіння готовністю до інновацій як багатоаспектною структурою, що охоплює емоційно-мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти (за І. Зязюном), передбачає певні особистісні якості, зокрема творчі.

До творчих якостей майбутнього професіонала педагога-дослідника (О. Сисосва) відносять спрямованість особистості, її характерологічні якості, якості психічних процесів, власне творчі уміння, а саме: проблемне бачення, здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, здатність до дослідницької діяльності, до подолання інерції мислення, до міжособистісного спілкування, уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію тощо [5].

Формування означених якостей і виступає метазаданням курсу «Науково-методичні дослідження з питань музично-естетичного виховання», оскільки «без знань, як саме добуваються відомості про об'єкт праці, неможливо усвідомити його специфіку, вдосконалити процес та результат навчальної діяльності, підвестися над рівнем ремісництва» [6, 172].

Опора на загальнонауковий та музично-естетичний тезаурус, практичні уміння, набуті впродовж попередніх етапів навчання, дозволяє перенести акцент із пізнавальної та перетворюючої на творчу функцію навчально-виховного процесу. Остання передбачає внесення елементів

нових знань або способів дій у вихідні умови на основі спонукання пошукової діяльності, самовираження студентів. Тому тематика лекцій курсу носить підсумовуючий характер, для прикладу, лекція «Музично-педагогічна наука в системі сучасної культури», на якій співставляються наука і мистецтво як важливі компоненти духовної культури, види людської діяльності, форми пізнання світу, виділяється творчість як інтегруючий чинник наукової та художньої діяльності, окреслюється їх поєднання у галузі мистецької освіти та педагогіки. Міждисциплінарний контекст музично-педагогічних, культурологічних досліджень проєктується студентами на спроби власних наукових розвідок.

Ряд тем курсу носить узагальнюючо-прикладний характер: «Особливості науково-дослідної діяльності», «Науковий апарат дослідження», «Текст як результат науково-дослідницької діяльності», оскільки студенти вже володіють певним досвідом пошукової діяльності, активної педагогічної практики, готові до використання навичок особистісної та професійної рефлексії. Прикладом такої діяльності виступає робота в «малих групах» у діловій грі «Освітні парадигми» (за В. Семиченко) [4].

Значна увага приділяється самостійній роботі студентів, яка передбачає, крім традиційних завдань для поглиблення знань із курсу, анотування новітньої літератури, зокрема фахової періодики, з проблем мистецької освіти. Результатом індивідуальної роботи студентів виступає підготовка і захист моделі педагогічного дослідження, котра передбачає необхідним компонентом розробку (адаптацію) та апробацію одного з методів емпіричного рівня. Формою підсумкового контролю опанування курсу обрано захист наукового реферату. Наголосимо, що належна увага до змісту і контролю самостійної та індивідуальної роботи студентів приділяється і в згадуваних вище курсах, що забезпечує необхідну уніфікацію методів експериментальної роботи.

Окремо слід зупинитися на проблемі оцінювання, зокрема, врахування структурування модулів курсу та стобальної шкали оцінювання. Щодо експериментальних курсів, максимальна кількість балів за змістовні модулі, модулі самостійної та індивідуальної роботи співвідноситься наступним чином: 25:35:40.

Висновки. Підсумовуючи проведену роботу, можемо констатувати, що ефективність формування пошуково-творчої активності майбутнього спеціаліста забезпечується за умови системної організації професійно-орієнтованої взаємодії викладача і студента, у якій поєднуються спрямування студентів до педагогічної науково-дослідницької діяльності, формування їх науково-теоретичної та музикознавчо-педагогічної компетентності, забезпечення умов для професійного самоусвідомлення та саморозвитку майбутнього вчителя мистецького профілю, врахування вимог європейських освітніх стандартів.

Література

1. Гринчук І. П., Вислоцька Н.І. Щоденник музичних вражень. 1 (2, 3, 4) клас. Посібник-зошит. – Тернопіль: Астон, 2003. – 48 с.
2. Методичні рекомендації до вивчення курсу «Основи наукових досліджень» / Укл.: І. П. Гринчук. – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – 43 с.
3. Методичні рекомендації до вивчення курсу «Основи музичної інтерпретації» / Укл.: І. П. Гринчук. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: ТДПУ, 2002. – 35 с.
4. Семиченко В. А. Вибір освітньої парадигми як складова професіоналізму викладача // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: Проблеми теорії та практики підготовки вчителя-вихователя-викладача: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – К.: НПУ, 2005. – С. 19 – 22.
5. Сисюва С. Творчість як умова самореалізації особистості // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. пр. / Ред. І. А. Зязюн. – К. – Черкаси, 2003. – Вип. II. – С. 20 – 26.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. – К., 2002. – 270с.

УРОК МУЗИКИ - УРОК МИСТЕЦТВА

Грозан С. В.

Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

Анотація. У статті розглядаються такі питання, як: планування уроку музики як творчість, художньо-педагогічне спілкування на уроці, визначення умінь художньо-педагогічного спілкування.

Ключові слова: творчість, художньо-педагогічна імпровізація та інтуїція, спілкування, художній образ.

Анотація. Грозан С. В. Урок музики - урок мистецтва. В статті розглядаються такі питання, як: планування уроку музики як творчість, художньо-педагогічне спілкування на уроці, визначення умінь художньо-педагогічного спілкування.

Ключевые слова: творчество, художественно-педагогическая импровизация и интуиция, общение, художественный образ.

Annotation. Grozan S. *The lesson of music as a lesson of art. The article by deals with the following questions: planning the lesson of music as a creative process, art and pedagogic communicating at the lesson, definition of art and pedagogic communicating skills.*

Key words: creativity, art and pedagogic intuition, improvising, communicating, art image.

Постановка проблеми. Становлення української державності, формування національної самосвідомості та духовного потенціалу суспільства вимагає підготовки нової генерації фахівців, здатних розв'язувати навчально-виховні завдання в новій моделі системи освіти України. Національна освіта переживає період глибинних змін, котрі зумовлені загальноцивілізаційними тенденціями розвитку суспільства. Сучасна цивілізація все більшою мірою ставить основною вимогою розвиток особистості.

XX століття, яке внаслідок кризи гуманізму зазнало двох світових війн, зрештою визнало пріоритет прав людини і гуманітаризацію освіти; коли особисту відповідальність за рішення перекладають на спільноту, - постає тоталітаризм; коли покладаються на розумність техніки й організованого порядку, - наражаються на безумність та абсурд; коли щастя вбачають у комфорті і споживанні, - скінують нездаро і даремно. Людина нікому і нічому не може передовіряти свої особисті прерогативи. Звідси завдання школи: формувати особистість – самостійну, відповідальну, творчу і толерантну.

Особистісно-орієнтований підхід до навчально-виховного процесу не може бути належним чином забезпечений без високої педагогічної культури вчителя, адже вчитель – основна постать соціокультурного відродження України. Він носій і провідник культурного надбання народу, збагаченого досягненнями світової цивілізації, взірць духовності, яка різними засобами передається молодому поколінню. Проблема підвищення рівня професійно-педагогічної майстерності набуває важливого значення та актуальності і в аспекті підготовки вчителя музики, який повинен бути

одночасно музикантом-професіоналом, мистецтвознавцем, лектором та педагогом-вихователем.

Музика, живопис та література ввібрали в себе весь багатомісний досвід людства, тому слухаючи музику, читаючи художні твори, дивлячись на твори живопису, дитина може навчитися мудрості і норм поведінки ще задовго до того, як самостійно порине в життя.

Аналіз досліджень та публікацій. «Урок музики – урок мистецтва» – основна теза музичної педагогіки останніх років. Зміст полеміки навколо питання про зміст і завдання викладання мистецтва в школі полягає у полярності поглядів на роль емоційності сприйняття мистецтва, на її самодостатність, або, навпаки, недостатність у спілкуванні з мистецтвом. Підтримуючи та заохочуючи емоційність спілкування учнів з творами мистецтва, необхідно допомогти їм усвідомити їхній зміст і забезпечити тим самим їхній слухацький розвиток, сформувати комунікативно-оцінювальне відношення до результатів спілкування з мистецтвом, забезпечити емоційне розуміння художнього твору. Стійким результатом залучення особистості до активної творчої діяльності стає готовність і здатність до творчості не тільки в музиці, але і в житті.

Розглядаючи педагогічну діяльність, І. Зязюн, Н. Тарасевич визначають, що цей вид діяльності є творчим. На їх думку, творчий характер діяльності визначається її спрямованістю на формування особистості, а об'єктом педагогічної діяльності є людина. Змістом педагогічної діяльності є те, що людина, спираючись на свій життєвий досвід, формує і змінює іншу людину.

Психологічно музично-педагогічна творча діяльність спирається на художньо-педагогічну інтуїцію – здатність передбачати педагогічні явища, прогнозувати педагогічний результат та перебудовувати власну діяльність у відповідності з розвитком педагогічної ситуації. В організації творчого навчального процесу важливу роль відіграють асоціативні здібності

вчителя, вміння моделювати та керувати педагогічними ситуаціями, аналізувати педагогічний результат – тобто, *педагогічна творчість*, яка є однією з основних професійних характеристик особистості вчителя музики.

Творчість є необхідною умовою досягнення результативності в будь-якій діяльності. У художньо-педагогічній діяльності вчителя музики творчість відіграє особливу роль і виявляється під час осмислення творів мистецтва, розкриття їхнього змісту, а також в умінні донести свої враження до учнів та організувати емоційно-інтелектуальне розуміння матеріалу.

Метою художньо-педагогічної діяльності є передача досвіду художнього опанування світу майбутнім поколінням. Її гуманістичною функцією виступає людиноформуючий характер педагогічної професії. Засобами даної діяльності є різні форми спілкування, що сприяють передачі знань, умінь, досвіду творчого опанування системою мистецтв у всій повноті їхніх видів, жанрів, стилів, формуванні досвіду емоційно-оцінного осягнення естетичної суті художніх творів. Художньо-педагогічна діяльність є синтетичною за своєю суттю. Ґрунтуючись на закономірностях системи мистецтв, вона розширює відношення вчителя зі світом мистецтва [8, 43].

Педагог В. О. Левін провідним мотивом художньо-педагогічної творчості називає мотив спілкування засобами мистецтва. Він стверджує, що особистість потрібно навчити «... відноситись до музичного та літературного творів, твору живопису як до витвору, спеціально створеного автором для вираження іншим людям власного сприйняття світу» [2, 64].

Метою статті є розгляд питань планування уроку музики як творчості, художньо-педагогічного спілкуванні на уроці, а також визначення умінь художньо-педагогічного спілкування.

Отримані результати. Процес планування уроку музики починається із творчого задуму уроку, де чітко виявлені його учбова, художня та духовна мета і шляхи її досягнення. При плануванні необхідно, виходячи з теми уроку (чверті, року), яка задана програмою, старанно відкоригувати матеріал та підпорядкувати його власному творчому задуму; визначити не тільки чергування видів музичної діяльності, але й матеріалів, необхідних для підготовки до уроку, тип уроку, його художньо-педагогічну ідею, мету і завдання. Мету уроку ми розуміємо як запланований результат спільної творчої діяльності вчителя і учнів.

В останні часи виникли в музичній педагогіці такі поняття, як «драматургія уроку», «сценарій уроку», тому в педагогічній практиці широко використовуються такі форми планування, як розробка сценаріїв уроку. При цьому необхідно враховувати, що на всіх етапах уроку музики головним «рушієм» є спілкування. З'ясування змісту музичного твору, складання виконавського плану, слухацька інтерпретація – все це досягається завдяки спілкуванню та пізнається у спілкуванні. Специфіка композиційного будування уроку музики, його «драматургія», методи втілення змісту знаходяться у прямій залежності від рівня сформованості навичок спілкування.

Спілкування є одним із видів діяльності, проблема спілкування досить багатогранна, тому вона розглядається у різних галузях науки - педагогіці, психології, філософії, соціології, політології і в цих науках поняття «спілкування» знаходиться на одному щаблі з такими поняттями, як «діяльність», «навчання», «мислення» тощо.

Філософи В. А. Брушлінський, А. П. Алексєєв, І. Б. Чернишова, Е. Г. Злобіна, В. М. Соковніна розглядають спілкування як спосіб зв'язку між людьми у процесі їхньої взаємодії. Спілкування має різні форми психічного контакту між індивідами, що здійснюється у процесі спільної

діяльності й взаємовпливу, обміну вербальною та невербальною інформацією [9, 656].

Проблема спілкування ґрунтовно вивчається і в психологічній науці. Психологи розглядають спілкування як складний багатоплановий процес установлення і розвитку контактів між людьми, породжений потребами у спільній діяльності, що вклучає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання, розуміння іншої людини [6, 244]. Питаннями спілкування займалися такі психологи, як О. О. Бодальов, Б. Д. Паригін, С. Л. Рубінштейн, О. О. Леонтьєв, Л. С. Виготський, Л. П. Буєва, А. Добрович та ін.

Вчені розглядають діяльність і спілкування як єдине ціле. Наприклад, Б. Ф. Ломов вважає, що спілкування і діяльність є двома сторонами соціального буття людини, а спілкування є самостійною формою активності суб'єкта, результатом якої є відношення з іншою людиною [5, 26-33]. О. О. Леонтьєв визначав спілкування як елемент будь-якої діяльності, а діяльність як необхідну умову спілкування [3, 67]. Ш. А. Амонашвілі вважав, що спілкування – це не лише взаємовплив людей один на одного, не тільки обмін інформацією, а й можливість реалізувати свою людяність, свою індивідуальність та неповторність: «Спілкування є і основа, і суть, і інтегральний метод виховання», - писав вчений [1, 62].

Спілкування набуває все більшої значущості для педагогічної діяльності, стаючи категорією професійно-педагогічною, оскільки вся педагогічна діяльність ґрунтується на спілкуванні.

Педагогічне спілкування – система комунікативних умінь вчителя, або, професійне спілкування вчителя з учнями на уроці та поза ним, яке має певні педагогічні функції і спрямоване на створення доброзичливої психологічної атмосфери, а також на оптимізацію учбової діяльності та

відносин між педагогом, учнями та всередині учнівського колективу [4, 15].

У минулому столітті з'явився у музичній літературі термін «художньо-педагогічне спілкування», який характеризує систему художньо-комунікативних відносин вчителя та учнів. У контексті теоретичних основ художньо-педагогічного спілкування основною професійною позицією вчителя є позиція гуманіста, його мотиваційна направленість на іншу людину, готовність до відкритого спілкування, вміння спиратися на духовну цінність учня, вміння обирати оптимальне поєднання засобів спілкування.

Художньо-педагогічне спілкування є специфічною формою спілкування, в якій художній твір виступає як предмет спілкування і як засіб спілкування. Тобто, для залучення до мистецтва потрібна спеціальна педагогічна організація життя особистості, специфічний мотив художньої діяльності – мотив спілкування з мистецтвом [2, 56].

Проблемі художньо-педагогічного спілкування у своїх науково-методичних дослідженнях приділяли увагу такі автори, як: О. Рудницька, І. Могилевська, Г. Падалка, О. Ростовський, І. Сипченко, О. Прудникова, Н. Тимошенко, Т. Ткаченко, Л. Шевченко та ін. Однак питання про розробку методичної концепції формування умінь художньо-педагогічного спілкування в майбутніх вчителів музики на даний час розроблено недостатньо.

Художньо-педагогічну творчу діяльність педагога, що містить педагогічне спілкування з учнем та художнє – з творами мистецтв, можна визначити як художньо-педагогічне спілкування. Діяльність викладача музики полягає, з одного боку, у педагогічному спілкуванні із учнями, а з іншого – у художньому спілкуванні з творами мистецтва, які виступають носіями емоційного досвіду людства. При спілкуванні з мистецтвом реалізуються всі можливості розвитку духовного світу, гармонічного

самовдосконалення особистості. Якщо суб'єкт відчуває потребу в спілкуванні з творами мистецтва, то це свідчить про наявність у нього розвинутих почуттів, які відгукуються на художнє явище, та відповідного рівня художньої освіти.

Художні твори мають особливість не навчати і не моралізувати, а зав'язувати із особистістю «уявне спілкування», залучати до своїх моральних та естетичних цінностей. Твори мистецтва, завдяки ілюзорності своїх образів, надають можливість спілкуватися з героями, яких не завжди зустрінеш у житті, переживати почуття, глибина яких доступна тільки мистецтву. Таким чином, мистецтво, як засіб художнього спілкування, сприяє цілісному вихованню духовного світу молодшої людини, а отже, і розвитку її морально-естетичних якостей. У процесі спілкування з мистецтвом відбуваються такі процеси, як спілкування особистості як споживача художніх цінностей з особистістю митця, який створює твір; їхнє спілкування з героями художніх творів; спілкування між самими споживачами художніх цінностей [7, 213].

Основною метою педагогічної творчості є створення нових методів та засобів вирішення педагогічних ситуацій в процесі художньо-педагогічного спілкування. Серед них важливе значення має педагогічна імпровізація – здатність вчителя, спираючись на художньо-педагогічну інтуїцію, передчувати педагогічні явища, прогнозувати педагогічний результат, тобто, створювати урок як художній твір безпосередньо в процесі виконання. Повноцінні навички педагогічної імпровізації майбутній вчитель може отримати тільки в процесі публічних виступів перед сокурсниками на уроках з методики викладання музики в школі або на практиці в школі.

Музична педагогіка володіє прийомами розвитку у майбутніх педагогів музичного слуху, інструментальної, вокально-хорової, диригентської техніки, але на практиці в школі можна інколи спостерігати,

як студенти, що мають сформований професійний апарат, добре володіючи голосом, граючи, диригуючи, навіть танцюючи, не спроможні «створити» урок.

Причин невдачі достатньо – не сформовано стратегічне педагогічне мислення, не розвинені навички спілкування, низький рівень комунікативної компетентності та саморегуляції.

Спробуємо відповісти на таке питання: без яких особистісних та професійних якостей неможливо обійтись вчителю музики в школі?

На базі психолого-педагогічної літератури нами було виділено основні компоненти педагогічної майстерності вчителя музики: креативність, комунікативність, організаційні та музичні здібності. Оскільки викладання музики є глибоко творчою діяльністю, її основними компонентами є: виконавський артистизм, музична культура, вміння вербальної і невербальної інтерпретації, наявність загально-педагогічних та спеціальних знань, здатність до створення творчої атмосфери на уроці, творча уява і фантазія вчителя.

Педагогічну майстерність вчителя музики ми розуміємо як комплекс спеціальних умінь і навичок, які дозволяють педагогу ефективно керувати навчально-пізнавальною діяльністю учнів, та здатність до спільної з учнями творчої діяльності, якою є художньо-педагогічне спілкування.

Для художньо-педагогічної діяльності вчителя музики властиві загально-педагогічні та спеціальні вміння. Сформовані вміння художньо-педагогічного спілкування є професійно важливою та значущою якістю майбутнього вчителя музики. Ці вміння застосовуються як в період навчання у ВНЗ, так і у професійній діяльності. Підставою для класифікації умінь художньо-педагогічного спілкування є психолого-педагогічний аналіз наукової літератури та визначені нами компоненти музично-педагогічної діяльності вчителя музики, тому ми розробили модель умінь художньо-педагогічного спілкування, які поділяються на такі

складові, як: уміння педагогічного спілкування (загально-педагогічні); музикознавчі (інтелектуальні) вміння, емоційно-почуттєві та виконавсько-інтерпретаційні вміння.

Уміння педагогічного спілкування: вміння слухати, бачити та долати комунікативні бар'єри, вміння діалогового спілкування.

Музикознавчі вміння: вміння використовувати музично-теоретичний тезаурус, уміння художньо-педагогічного аналізу музичних творів та використання творів різних видів мистецтв.

Емоційно-почуттєві вміння: вміння відчувати прояв психічних процесів учнів, вміння уявно ставити себе на місце учнів, уміння контролювати свій власний емоційно-психічний стан під час заняття.

Виконавсько-інтерпретаційні вміння: вміння вербальної та невербальної інтерпретації музичних творів, володіння художньо- та технічно-виконавськими вміннями, вміння адекватно розуміти художній образ.

Організаційні та контрольні-оцінні вміння: вміння включення учнів у різні види діяльності, вміння організовувати дискусію, в ході якої педагог перевіряє набуті учнями знання і навички.

Уміння художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики ми визначили як здатність до музично-педагогічної діяльності, яка передбачає наявність: загально-інтелектуальних, педагогічних та спеціальних знань; сформованих художньо- та технічно-виконавських навичок, які в комплексі дозволяють осмислювати мистецтво через аналіз та інтерпретацію із застосуванням вербальних та невербальних форм роботи.

Висновки. Ефективність уроку музики визначається ступенем досягнення поставленої мети, реалізації художньо-педагогічної ідеї, силою та стійкістю вражень, отриманих від спілкування з мистецтвом та один з одним, а також оптимальністю витрачених зусиль, засобів та часу.

Проблема оволодіння мистецтвом ведення уроку залишається однією з самих гострих у професійній підготовці майбутнього вчителя музики. Тому ми вважаємо, що для уроків музики художньо-педагогічне спілкування є оптимальним, воно забезпечує найкращі умови для розвитку мотивації учнів та творчого характеру навчальної діяльності, сприятливий емоційний клімат навчання і дозволяє максимально використовувати у навчальному процесі особистісні якості вчителя. Уміння художньо-педагогічного спілкування ми відносимо до професійних умінь, що входять до загальної структури педагогічної діяльності, та вважаємо їх складовою частиною фахової підготовки вчителя музики.

Подальший напрям роботи вбачаємо у визначенні критеріїв сформованості даних умінь та педагогічних умов їх формування.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
2. Левин В. А. Воспитание творчества. – М., 1997. – 129 с.
3. Леонтьев А. А. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение. – М., Просвещение, 1996. – 242 с.
5. Ломов Б. Ф. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 26–33.
6. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, Г. М. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
8. Сигченко І. В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування в майбутніх вчителів музики. Дис. канд. пед. наук. – К., 1997. – 182 с.
9. Філософський словник / За ред. В.І. Шиярчука. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.

ПЕРВИСНИЙ ОРНАМЕНТ: ЗАСІБ ПРИКРАШАННЯ АБО СИМВОЛІКА ПРАДАВНЬОЇ МАГІЇ?

Ейвас Л. Ф.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. Стаття присвячена вивченню, функціям та символіці первісних орнаментальних зображень. Особлива увага приділяється складовим східнослов'янської орнаментики.

Ключові слова: орнамент, природні прототипи, меандр, хрест, обрядова символіка.

Анотация. Эйвас Л. Ф. Первобытный орнамент: способ украшения или символика древней магии? Статья посвящена вопросам возникновения, функциям и символике первобытных орнаментальных изображений. Особенное внимание уделяется элементам восточнославянской орнаментики.

Ключевые слова: орнамент, природные прототипы, меандр, хрест, обрядовая символика.

Annotation. Eyyvas L. Primitive ornament: a way of an ornament or symbolic of ancient magic? The article is devoted to the origin, functions and symbolism of primitive images of decorative patterns. The special attention is spared to the constituents of decorative patterns of east slavs.

Key words: decorative pattern, natural prototypes, cross, ceremonial symbolism.

Постановка проблеми. «Історія – скарбниця наших діянь, свідок минулого, повчальний приклад для сучасності, застереження на майбутнє», - писав Сервантес. Розуміння спадщини минулого збагачує людські знання, спонукає вивчати історію розвитку людства у всіх її проявах, щоб знайти відповіді на питання, які хвилюють технічно-розвинене сучасне суспільство. Відомий етнограф і історик Е. Тайлор зазначав, що «перехід від природного гострого каменю до більш грубішого, штучно зробленого кам'яного знаряддя являє собою непомітну градацію, а подалі від цього грубого ступеню можливо виявити самостійний прогрес... доки нарешті це виробництво не досягає дивовижної художньої довершеності...» [7, 61].

Набуваючи знань протягом тисячоліть, людство вивчало навколишній світ, узагальнювало практичний досвід. Переплітаючись з давніми віруваннями, зі способом життя, цей досвід трансформувався в реальні прояви сучасної культури, однією з форм якої є образотворче мистецтво.

В контексті сказаного особливо цікавим для дослідження видаються витоки образотворчого мистецтва: первісний орнамент та його призначення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз мистецтвознавчих, історичних та етнографічних публікацій дає змогу виявити погляди стосовно зазначеної проблеми. Зокрема, привертають увагу ґрунтовні дослідження Е. Тайлора, Дж. Фрезера, А. де Морана, М. Кагана, О. Формозова, Л. Любимова, З. Абрамової. Під час визначення шляхів розвитку та особливостей призначення первісних орнаментальних зображень ми спиралися на концепції Л. Клейна, І. Шовкопляса, Б. Рибаківа, В. Ісакова.

Метою роботи є визначення сутності первісного орнаменту та шляхів його розвитку, аналіз типових складових східнослов'янських орнаментальних зображень, виявлення доцільності появи тих або інших геометричних мотивів, їх естетичні та обрядові першопричини.

Результати дослідження. Будь-яка форма здатна існувати без прикрашання лише в тому разі, коли вона гармонійно пропорційна, або має довершені контури. Гармонійність пропорцій досягається за рахунок правильно визначеного співвідношення окремих частин форми та цілого, та між самими складовими форми. Пропорції, зазвичай, відповідають матеріалу, з якого зроблено предмет. Одноманітні пропорції зневиразнюють предмет. Декор тим краще об'єднується з формою предмету, чим більш він її підкреслює. А. де Моран дає певний перелік орнаментальних мотивів, класифікованих за формою (геометричні, рослинні, зооморфні, антропоморфні), та образно-змістовим призначенням (ієрогліфічні надписи, арабески, символічні, геральдичні мотиви). Особливий інтерес викликають саме символічні зображення, що базуються на геометризованих орнаментальних мотивах, поява яких сягає прадавніх часів й трактується багатьма дослідниками не тільки як прояв бажання первісної людини прикрасити себе, предмети вжитку, але й як відображення космогонії її світогляду.

Справжнього розквіту зазнав орнамент за періодів неоліту та бронзи. Досліджуючи творчість людини палеоліту, А. А. Формозов описує землекопні інструменти з бивню мамонта, кістяні бляхи, діадеми, браслети, на яких майстер кам'яної доби вирізував зигзаги й ромби, решітки й меандри, напівкола й спіралі. Під час розкопок стоянок Мізин та Межиріччя (Україна) в руїнах помешкань були знайдені лопатки та щелепи мамонта, розписані геометричними мотивами червоною фарбою – вохрою.

Але справжнього розквіту зазнав орнамент за періодів неоліту та бронзи. Спираючись на результати розкопок, Формозов вважає, що

землероби того часу прикрашали не тільки поверхню свого глиняного посуду, але й покривали узорами стіни глинобитних хатин, кам'яних та дерев'яних поховальних споруд, човни, колісниці, одяг, ткани рядна з прядених ниток та плетені зі стебел рослин, нарешті, власне тіло. Можливо, що зміну вигляду мистецтва: від наскальних майже натуралістичних зображень звірів до дещо сухих, геометризованих орнаментальних схем треба пов'язувати з розвитком мислення прадавньої людини, яка еволюціонувала від конкретно-образного сприйняття життя до складних абстракцій [8, 334].

Дослідники вважають, що орнамент складався двома путями. Схожі на орнамент, ритмічно повторювані зарубки та насічки залишала людина раннього та пізнього палеоліту на великих кістках, коли різала кам'яним ножом м'ясо як на тарілці. Такі насічки, розташовані перпендикулярно довгій вісі кістки знаходили на поселеннях в печерах Ла Феррассі (Франція) та Джрочула (Грузія). У пізньому палеоліті такі насічки перетворюються на більш складний орнамент: рисочки вирубуються вже під кутом одна до іншої, складаючись в мотив «ялинки». Вірогідно, що перейти від такого «праорнаменту» до зигзагів та узорів із ламаних ліній було вже справою часу. Таким трудовим технічним діям, як робота на ткацькому верстаті та гончарному крузі, завдячують своєю появою клітини, спіралі та стрічкоподібні мотиви.

Інший шлях формування орнаменту являє собою спрощення зображень живої природи та самої людини. Свідчення прадавньої стилізації знаходили під час розкопок Кирилівської стоянки у Києві, стоянки Єлісеєвичи на притоці Десни. Археолог А. Брейль та етнограф Карл фон Штейнен знаходять етапи такої схематизації у пізньонеолітичному мистецтві Західної Європи та у індіанців Південної Америки [8].

Первісний орнамент на відміну від орнаментів наступних епох, був майже виключно геометричним. Зображення постатей людей, птахів та

звірів подекуди зустрічаються на посуді, але не виступають головним мотивом, гублячись між завихрень спіралей трипільських ваз або відбитками зубчастого штампуну на неолітичних горщиках Прионежжя та Волго-Окського району.

Дивно те, що у процесі орнаментальної переробки самих різних природних прототипів часто виникали аналогічні геометричні фігури. Зигзаг міг в одній місцині ототожнюватися зі змією, в іншій - відображати блискавицю, а подекуди – брижі на воді. Характерний для грецького вазопису меандр гончарі можливо перейняли у ткачів, а ті винайшли малюнок, спостерігаючи за перетином ниток в процесі виготовлення одягу [3;6;8].

Отже, основними елементами прадавніх орнаментальних зображень геометричного характеру є: крапка, лінія або стрічка, зигзаг або ламана лінія, меандр, квадрат, ромб, трикутник, хрест та свастика, коло, спіраль.

Спіраль досить часто фігурує в орнаментах давніх культур – трипільської, тшинецької та ін. Обриси спіралі людина могла спостерігати у всьому, що має гвинтоподібну форму: у мушлях слимаків, морських черепашках, рогах тварин, у скрученій у кільце гадуці, повзучих рослинах, у формі людського вуха. Символічно, спіраль ототожнювалася з силою Сонця, Місяця, води, вогню, вітру - тобто з природною енергією. Цей багатозначний символ пов'язувався у стародавніх віруваннях з плетінням павутини життя Богинею-Матір'ю (її частковим уособленням є богиня Мокоша), розпорядницею долі, дружиною Рода – творця Всесвіту у віруваннях східних слов'ян з II тис. до н. е. й до часів введення християнства у Київській Русі [1;3;4]. Окрім того, спіраль повторювала смисл лабіринту: блукання душі на життєвому шляху та кінцеве повернення її до центру, пуповини. Спіралі на дверях та надвіконних мали ще й зачаровувати злі сили – «щоб забули, чого прийшли» [2,504].

При розкопках Мізинської стоянки на Чернігівщині було знайдене зображення Великої Матері – родоначальниці всіх богів. Візерунок, яким

оздоблено її сорочку – славнозвісна трипільська спіраль, пізніше названа меандром. Там же розкопаний браслет з ікла мамонта майже повністю укриває меандрова орнаментация. Меандровий спіралево-хвилястий орнамент із Мізинської стоянки, з'явившись за декілька тисячоліть до появи меандрових зображень у Стародавній Греції, був визнаний найдавнішим у світі.

Лабіринт як один з найпоширеніших меандрів-орнаментів на керамічному посуді деякими дослідниками тлумачиться як візуальний знак переходу людської душі з одного світу в інший, як тайна життя і смерті, згасання та воскресіння. Прадавні люди вірили, що смерті немає взагалі, а після поховання у лоні Матері-Землі виростає нове життя. Про це свідчать і давні могили знатних людей, які іноді робились у вигляді спіралі.

Найдавніші космогонічні уявлення на території України досліджувалися на прикладі культури трипільської мальованої кераміки (V-III тис. до н. е.) [6].

Давні землероби ділили світ на три зони: верхнє небо з запасами води, середнє небо з Сонцем, дощами та хмарами та землю з рослинами та насінням. Знайдена під час розкопок в Концепти (Молдова) посудина трипільської культури розмальована мотивами колосся посеред широких дощових смуг та узагальненими зображеннями дівочих постатей (додол), які виконують магічний «танок дощу» під час засухи. Символіка досить зрозуміла: дівчина-земля; її вбрання – рослинний світ, а вода, яка проливається на додол – бажаний дощ [2,159].

Хвилястий орнамент на глиняному посуді X–XIII ст., на підвісках-амулетах та вишивках XII–XV ст. символізував воду. Суцільний лінійний орнамент на горщиках (до плічок) виконував магічно-охоронну функцію, був своєрідним мальованим побажанням наповненості посуду питвом та їжею. Пізніше він використовується і в малюванні писанок. Доволі цікавими є жіночі браслети XII–XIII ст. з символічним зображенням дощу

у вигляді зигзагів, плетінок, узорів, схожих на меандр та плавновигинчастих ліній з крапками-краплями поміж вигинів.

Одним з найпоширеніших прадавніх орнаментальних знаків є хрест, знак Сонця і вогню. В орнаментально-магічній символіці знаний «орійський хрест» (арійський) - хрест з чотирма променями і колом посередині [2]. Він відображував пов'язані з Сонцем основні географічні напрями: південь, північ, схід, захід. Разом вони складають певну цілісність та символізують вічне життя. Вертикаль орійського хреста означала батьківське начало, горизонталь – материнське, сам хрест з колом-Сонцем утворював третю силу – синівську. Хрест – сварга (свастика) був символом бога вогню Сварога. Сварга-свастика до дня Купала несе всьому живому позитивну енергію, а після найбільшого в році дня починає обертатися в іншу сторону. В символіці українських писанок поряд з чотирьохкінцевою свастикою зустрічається і трьохкінцева, яка вважається більш давньою. Наскальне зображення Сонця у вигляді перехрещеного кола (Кам'яна Могила, Приазов'я) датується ще мезолітом. З формою хреста пов'язані знахідки язичницького некрополя на Кирилівських пагорбах у Києві. Це пласкі підвіски у формі хреста з розширеними кінцями та бронзова хрестоподібна пластинка-підвіска, на лицьовій поверхні якої присутній очковий орнамент по краях – символ шанованого язичниками-полянами Сонця. Хрест також був амулетом, що оберігав його власника-дохристиянина з усіх чотирьох боків. Відомі й перні X-XIII ст. з трьома хрестами або трьома Сонцями, або з двома хрестами і Сонцем посередині, які уособлюють рух Сонця від сходу до полудня і від полудня до заходу, використовувані як амулети-обереги від нечистої сили [1;4]. Під час ворожінь через перстень лили воду, розплавлене олово або білок яйця, роблячи передбачення на основі отриманих фігур. Вмивання водою, у яку покладена золота обручка, за народними віруваннями оберігала від грому. Не випадковим було й

використання орнаментальних знаків у тій, або іншій кількості. Підрахунок елементів орнаменту на деяких палеолітичних виробках підтверджує, що їх кількість ділиться на 3, 5, 7, 10, даючи підставу говорити про магію чисел – типову рису обрядів усіх епох та континентів [4;8;9].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Не знаючи напевне усіх складових еволюції того або іншого орнаменту, сучасні дослідники ставлять перед собою питання: що таке прадавній орнамент? Чи треба розцінювати його як звичайний спосіб прикрашання? Але парадоксально те, що іноді стародавні речі були покриті пишним орнаментом не тільки по видимій поверхні, але й в місцях, недоступних спогляданню – на денцях посуду, або на зворотному боці блях, що нашивалися на одяг. Здійснене нами, далеко не повне, дослідження зазначеної проблеми дозволяє зробити висновок: розвиваючись двома напрямками, орнамент в кінцевому результаті склався як засіб прикрашання, доконечне необхідний прадавній людині не стільки з естетичної точки зору, скільки як магічний амулет, який гуртував навколо неї сили макросвіту, захищаючи її мікросвіт. Проблема виникнення прадавнього орнаментального формоутворення потребує подальших досліджень, а отримані результати являються важливими в розумінні витоків образотворчого мистецтва як прояву матеріальної художньої культури людства.

Література

1. Велетская Н. Н. Языческая символика славянских архаических ритуалов. – М.: Наука, 1978. – 239 с.
2. Войтович В. Українська міфологія. – К.: Либідь, 2002.
3. Иванов В. В., Топоров В. Н. Алатырь; Баба Яга; Денница // Славянская мифология: Энциклопедический словарь. – М.: Эллис Лак, 1995.
4. Ісаков В. Космогонічні символи в зовнішньому оздобленні традиційного житла Старовісвіщини // Полісся: етнікос, традиції, культура. – Луцьк: Вежа, 1997. – С.81-86.
5. Клейн Л. С. Памяти языческого бога Рода // Язычество восточных славян. – Л., 1990.
6. Рыбаков Б. А. Древние элементы в русском народном творчестве // Советская этнография. – 1948. - № 1.
7. Тайлор Е. Б. Первобытная культура. – М.: Политиздат, 1989.
8. Художественная культура первобытного общества // Хрестоматия. Составитель Химик И. А. – Санкт-Петербург: Изд-во «Славия», 1994. – 415 с.
9. Шовкопляс І. Г. Мистецтво палеоліту. Історія українського мистецтва в шести томах: Мистецтво найдавніших часів та епохи Київської Русі. – К.: Академія наук УРСР, 1966. – Т.1. – С. 23-30.

САМОРОЗВИТОК У СТРУКТУРІ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ (СКРИПАЛЯ)

Завалко К. В.

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

Анотація. У статті розглядається процес самовдосконалення майбутнього вчителя музики, зокрема його складова – саморозвиток. Виокремлюються та аналізуються напрямки саморозвитку.

Ключові слова: вчитель музики, самовдосконалення, саморозвиток.

Анотация. Завалко К. В. Саморазвитие в структуре самосовершенствования будущего учителя музыки (скрипача). В статье рассматривается процесс самосовершенствования будущего учителя музыки, в частности его составляющая – саморазвитие. Выделяются и анализируются направления саморазвития.

Ключевые слова: учитель музыки, самосовершенствование, саморазвитие.

Annotation. Zavalko K. Self-development in structure of self-improvement of the future teacher of music (violinist). In article process of self-improvement of the future teacher of music, in particular its component – self-development is considered. Directions of self-development are allocated and analyzed.

Key words: the future teacher of music, self-improvement, self-development.

Постановка проблеми. Освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбуваються у контексті загальноцивілізаційних трансформацій та євроінтеграції, сприяють широкому розповсюдженню інноваційних освітніх технологій. Результатом цих змін є перенесення акцентів з колективних форм навчання на індивідуальні, що забезпечують формування самоцінної особистості. В цьому контексті зростає роль самовдосконалення, що дозволяє адаптуватися до неперервно змінного світу та гарантує майбутньому вчителю музики неперервну освіту.

Аналіз досліджень і публікацій. У загальнопедагогічному аспекті категорія самовдосконалення вчителя музики використовується при висвітленні сутності педагогічної творчості, педагогічної майстерності, професійного становлення, особистісного і професійного розвитку та відображена в працях таких дослідників, як О. А. Апраксина, Н. П. Гуральник, В. Ф. Орлов, Г. М. Падалка, О. П. Рудницька, О. П. Щолокова та ін. Водночас в музично-педагогічній теорії відсутня розгорнута, послідовна і несуперечлива концепція самовдосконалення майбутнього вчителя музики.

Оволодіння процесом самовдосконалення майбутнім учителем музики є одним із важливих аспектів його фахової підготовки, який

потребує розгляду з урахуванням специфіки цілей і завдань музично-педагогічного навчання та майбутньої професійної діяльності. На нашу думку, самовдосконалення є складним процесом розкриття особистісного потенціалу, його необхідно розглядати як єдність трьох основних компонентів – самоосвіти, саморозвитку, самовиховання та двох додаткових – самопізнання й самооцінки.

Метою роботи є дослідження сутності саморозвитку як складової самовдосконалення та визначення його основних напрямів.

Отримані результати. В енциклопедичній літературі термін «саморозвиток» в одних випадках повністю отожднюється із філософським поняттям як внутрішньо необхідної довільної зміни системи, що визначається її протиріччям, а в інших саморозвиток трактується як саморух, який супроводжується переходом на більш високий ступінь організації [9, 590].

Безпосередній вплив саморозвитку на процеси формування та розвитку людини зазначають Є. В. Макогон, О. М. Пехота, Т. В. Тихонова. Джерелом усіх змін, що відбуваються в процесі життєдіяльності людини є сама людина, а тому саморозвиток виступає фундаментом активної професійної позиції, інтересу до педагогічної діяльності, що активізує потребу в досягненнях.

Творчий саморозвиток особистості О. П. Слободян визначає як вмотивовану свідому, індивідуальну, відрефлексовану на основі самопізнання, самовизначення, самоконтролю, самоосвіти постійну напружену діяльність людини, яка спрямована на самовдосконалення своїх природних та духовних якостей, на розвиток творчого особистісного потенціалу, на моделювання власного способу життя в контексті культури та соціального розвитку, на самореалізацію творчих здібностей [8, 4].

В свою чергу, П. В. Харченко, розглядаючи проблему професійного саморозвитку педагога-музиканта, зазначає, що він пов'язаний з потребою

у самовдосконаленні та особливо важливим є саме для музиканта. Так, потреба у самовдосконаленні виникає за умов ціннісного ставлення до діяльності і стимулює процес саморозвитку, рівень сформованості самооцінки, наявність професійного ідеалу, вміння вести самоосвітню роботу і активізується взаємодією зовнішніх (вимоги суспільства) та внутрішніх (самооцінка) чинників професійного становлення [10, 520].

На нашу думку, саморозвиток є основою активної життєвої та професійної позиції майбутнього вчителя музики (скрипаля), для успішного самовдосконалення необхідно оволодіти методами й засобами саморозвитку, що дозволять забезпечити розвиток творчого особистісного потенціалу. На підставі вивчення теоретичних положень психології педагогічної діяльності та характеристик учителя як суб'єкта, особистості та індивідуальності була визначена ідеальна модель вчителя музики (скрипаля) [2], яка дозволила виокремити основні напрями саморозвитку майбутнього вчителя музики, а саме: 1) мотивація, 2) психофізіологічні можливості, 3) педагогічні та 4) музичні здібності, 5) виконавські якості.

1. Відомо, що *мотиви* є рушіями діяльності та визначаються сукупністю актуальних потреб [7, 505]. Майбутній вчитель музики прагне до самовдосконалення в тому випадку, коли у нього сильні та адекватні мотиви досягнення успіху та самореалізації. Так, С. Б. Єлканов, розглядаючи мотивацію як провідний компонент самовдосконалення [1, 35], звертає увагу на особливість процесу інтеріоризації процедур професійного самовдосконалення в цілому. Адже, процес формування мотивації самовдосконалення є окремим випадком закономірного становлення будь-якої якості особистості, в основі якої адекватна дія самої людини. Для того, щоб сформувати у себе будь-яке відношення, мотив, потрібно накопичувати досвід відповідних спонук, тобто для того, щоб навчитися самовдосконаленню, необхідно займатися саморозвитком. Найбільш типові мотиви (установки), заради яких людина може прагнути

до самовдосконалення виокремлює Є. П. Ільїн, вони стосуються трьох сфер ставлення людини (до життя, до людей та до себе). Так, серед мотивів, що стосуються ставлення до себе, виокремлюють мотиви заради позитивних відносин людей, самовдосконалення, самореалізації [7, 226].

Оскільки мотивація діяльності педагога є досить складним утворенням, яке вміщує різні види спонук: власне мотиви, інтереси, потреби, прагнення, цілі, установки, ідеали, то саморозвиток мотивації передбачає виховання у майбутніх вчителів професійних ідеалів, ціннісних орієнтацій та педагогічної спрямованості. Таким чином, саме мотивація має провідне значення для саморозвитку як компонента самовдосконалення майбутнього вчителя музики.

2. Саморозвиток *психофізіологічних можливостей* або *культура здоров'я* майбутніх педагогів включає: засвоєння системи наукових знань з проблем збереження та зміцнення здоров'я; розвиток умінь і набуття навичок з питань оздоровлення свого організму; набуття досвіду творчої діяльності з питань збереження власного здоров'я і здоров'я учнів; безперервне удосконалення саморегуляції поведінки, спрямованої на взаємодію духовного, фізичного, психічного і соціального аспектів здоров'я; досягнення стану бісоціальної гармонії, тобто гармонії людини з собою й навколишнім світом.

Ми погоджуємося з Г. Л. Кривошесвою, яка під культурою здоров'я педагога розуміє його знання і вміння з проблем саморегуляції свого фізичного стану, психоемоційної сфери, способу життя, творче використання цих знань в роботі з учнями [3, 18]. В той же час, студенту необхідно чітко усвідомлювати сутність професійного здоров'я вчителя, яке Л. М. Мітіна розглядає як здатність організму зберігати та активізувати компенсаторні, захисні, регуляторні механізми, які забезпечують працездатність, ефективність та розвиток особистості вчителя в усіх умовах протікання професійної діяльності [5, 222].

Таким чином, включення здоров'я до напрямів саморозвитку є запорукою успішної майбутньої педагогічної діяльності вчителя музики.

3. Урок музики в школі – урок мистецтва, який обумовлює вимоги до викладання, тобто до педагогічних здібностей та вмінь учителя. На перший план у зв'язку з цим виходить необхідність саморозвитку педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики.

У найбільш повному і системному вигляді педагогічні здібності були представлені Н. В. Кузьміною [4], зокрема як специфічна форма чутливості педагога як суб'єкта діяльності до об'єкта, процесу та результату власної роботи, а також до учня як суб'єкта спілкування, пізнання, праці. В структурі педагогічних здібностей дослідник виокремлює перцептивно-рефлексивні та проєктивні здібності. Перші включають три види чутливості: чуття об'єкту, чуття міри або такту та чуття приналежності, які лежать в основі педагогічної інтуїції. Проєктивні здібності співвідносяться з чутливістю до створення нових, продуктивних способів навчання та включають гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські здібності.

Педагогічні здібності складним чином співвідносяться як із особистісними властивостями і якостями вчителя музики, так і з сумою засвоєних ним знань, що стають усвідомленими ідеальними еталонами для подальшого творчого професійного саморозвитку, а також із виробленими педагогічними вміннями і навичками, що становлять технологічні й технічні основи творчих професійних дій. Подані в системі, вони утворюють різні для кожного студента індивідуальні вихідні можливості досягнення ідеальної моделі вчителя музики (скрипача), а саме: актуальні при включенні в практичну педагогічну діяльність та потенційні, саморозвиток яких виражає приховану сторону оволодіння музично-педагогічним досвідом та майстерністю.

4. Музично-педагогічна діяльність вимагає від майбутнього вчителя достатньо високого рівня розвитку музичних здібностей. Науково-теоретичну розробку *музичні здібності* та шляхи їх формування отримали в роботах П. К. Анохіна, Б. В. Асаф'єва, О. Г. Костюка, С. І. Науменко, Б. М. Теплова, Б. Л. Яворського та ін. Музичні здібності є індивідуальними психологічними властивостями людини, що зумовлюють сприйняття, виконання, створення музики та сприяють навчанню в музичній галузі. Необхідно підкреслити, що формування багатьох властивостей та рис музичних здібностей підкоряються загальним законам розвитку особистості.

На думку С.І. Науменко [6], музичні здібності мають емоційно-рухову природу, а слуховий аналізатор виконує роль лише приймача звуку. Музичними здібності стають у той момент, коли сенсорний та руховий чинники переходять в нову якість та набувають у процесі спеціального розвитку сенсорнорухової основи, тобто, коли звук викликає певні органічні рухи голосових зв'язок, «інструментальні рухи» на будь-якому інструменті, пластичні рухи у танці. До методів розвитку музичних здібностей дослідник відносить такі: цілеспрямований та одночасний розвиток емоційних і слухових компонентів здібностей, проблемне навчання, диригування, створення музики, гармонізацію.

5. *Виконавські якості* та художня майстерність вчителя музики як виконавця полягають, на нашу думку, в умінні глибоко розкривати ідейно-художній зміст твору, що виконується, та за допомогою технічно-досконалого виконання доносити його до слухача. Втілюючи у реальне звучання музичні образи, виконавець поєднує власний внутрішній світ зі світом ідей, які втілені у творі. В процесі виконання вчитель музики виявляє основну ідею твору, визначає власне ставлення до неї, дає їй власне тлумачення; з концепції основної ідеї народжується виконавський план, намічаються темпоритм, динаміка експресії, логічні, колористичні та інші засоби музичної виразності.

Саме у творчому розкритті художньої цінності творів, що виконуються, в їх інтерпретації виявляється творчий характер мистецтва педагога-музиканта, його художня майстерність. Однак, навіть багаті музичні уявлення залишаються лише внутрішніми уявленнями, найпереконливіші інтерпретаторські задуми та плани не отримують адекватного втілення, якщо одночасно та у нерозривному зв'язку із саморозвитком ідейно-художнього образу музиканта не буде вдосконалюватися його виконавська техніка. Адже за допомогою музично-виконавської техніки розкривається зміст твору, реалізуються музично-образні уявлення виконавця, що безпосередньо впливає на процес музично-естетичного розвитку школярів. Ігрові рухи як основа виконавської техніки музиканта не можуть бути лише безпосереднім вираженням його переживань. Майбутній вчитель музики повинен навчитися «налаштовувати» власні рухи до умов гри на інструменті. Саме тому студенту-скрипало необхідно розвивати почуття м'язової свободи, чутливість м'язових відчуттів, м'язову пам'ять, гнучкість, «пружність», тобто здібність «збирати» та розслабляти мускулатуру в залежності від художньої задачі.

Слід зазначити, що в процесі саморозвитку скрипкової техніки важливу роль відіграє методично доцільно організована самостійна робота над гамами, вправами та етюдами. Доцільність цієї роботи визначається тим, що, звільняючи від вирішення широкіх художніх завдань ідейно-емоційного характеру, інструктивний матеріал дозволяє зосередити увагу лише на певних елементах скрипкової техніки (звуковидобування, штрихи, чіткість пальців, з'єднання позицій тощо), адже досконале оволодіння технічними навичками та різноманітними видами скрипкової фактури дозволяють майбутньому вчителю музики більше часу та уваги приділяти художній стороні виконання. Крім того, саморозвиток виконавських якостей повинен також включати розвиток здібності керувати ігровими

рухами за допомогою «внутрішнього» слуху та м'язових відчуттів, виховання координації між слухом та ігровими рухами.

Висновки. Проаналізована сутність процесу саморозвитку дозволяє визначити його як складний, нелінійний процес у структурі самовдосконалення, для здійснення якого необхідно оволодіти відповідними методами й засобами, що дозволять забезпечити розвиток творчого особистісного потенціалу майбутнього вчителя музики. Основними напрямками саморозвитку, що сприяють ефективності оволодіння майбутньою музично-педагогічною діяльністю, є розвиток мотивації, психофізіологічних можливостей, педагогічних та музичних здібностей, виконавських якостей.

Література

1. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
2. Завалко К. В. Идеальная модель учителя музыки в структуре самосовершенствования // Личность и музыка: Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Мінськ, 19-20 дек. 2005 г./БГПУ ім. М. Танка. – Мн.: БГПУ, 2005. – С. 246-250.
3. Кривошева Г. Л. Культура здоров'я у системі педагогічної культури майбутнього вчителя // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: теорія і практика: Зб. наук. праць. Вип. 1 (11). – К.: НПУ, 2004. – С. 16-21.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
5. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
6. Науменко С. И. Учебная программа и методические рекомендации к курсу «Психология музыкальной деятельности». – К.: КПИ, 1988. – 20 с.
7. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». – К.: Милленіум, 2004. – 521 с.
8. Слободян О. П. Методологічні аспекти творчого саморозвитку особистості // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць / Редкол.: Т.І. Суценько та ін. – Київ-Запоріжжя. – 2002. – Вип. 24. – С. 3-9.
9. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
10. Харченко П. В. Підготовка майбутнього педагога-музиканта до професійного саморозвитку // Проф.-художня освіта України: Зб. наук. праць. Київ; Черкаси: Видавництво «Черкаський ЦНПЕ», 2003. – Вип. II. – С. 240-246.

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Зайцева А. В.

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

Анотація. У статті проведений аналіз проблеми творчої самореалізації особистості у науковій літературі, виділені її провідні складові.

Ключові слова: креативність, потенціал, творча самореалізація.

Аннотация. Зайцева А. В. Проблема творческой самореализации личности в научной литературе. В статье проведен анализ проблемы творческой самореализации личности в научной литературе, выделены основные компоненты данного феномена.

Ключевые слова: креативность, потенциал, творческая самореализация.

Annotation. Zaitseva A. Problem of creative self-realization of the person in the scientific literature. In this article considers the problem for self-realization of the peculiarity scientific literature.

Key words: creation, the creative potential, the creative self-realization.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку суспільства вимагає орієнтації педагогічного процесу на індивідуальність людини, узгодження її особистісного досвіду із змістом освіти. Пріоритетним напрямком сучасних освітніх вимог у відповідності з Національною доктриною розвитку освіти (2001) та Законом України «Про вищу освіту» (2002 р.), згідно умов Болонської конвенції необхідним є «розвиток і самореалізація кожної особистості як громадянина України».

Аналіз наукової літератури з визначеної проблеми свідчить про наявність суперечностей між зростаючими вимогами щодо формування механізмів творчої самореалізації кожної особистості в її унікальному виявленні й практичною реалізацією проголошених цілей; між запитамі суспільства щодо цілеспрямованої орієнтації на творчу самореалізацію спеціалістів, здатних здійснювати управління процесом виховання молоді і невеликою кількістю відповідних наукових та методичних рекомендацій.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема формування здатності до творчої самореалізації є складною, неоднозначною і досліджується представниками різних наук. Філософський аналіз проблем самореалізації висвітлений у працях М. Бахтіна, М. Бердяєва, В. Біблера, І. Ведіна, М. Кагана, І. Манохи, В. Муляра, М. Недашківської, О. Чаплигіна, які висвітлюють самореалізацію як процес розгортання внутрішніх сил особистості, процес само-детермінації, пов'язаний із самопізнанням і самооцінкою особистості, усвідомленим, цілеспрямованим формуванням її потреб, інтересів, ідеалів, цілей. Українські науковці В. Роменець, Л. Сохань, В. Тихонович, В. Шинкарук, Т. Титаренко висвітлюють

самореалізацію як полі-компонентний феномен свідомої цілеспрямованої об'єктивації сутнісних сил особистості у контексті її життєтворчості.

Наукові передумови вивчення зазначеної проблеми містяться в ґрунтовних досягненнях психологів у галузі дослідження активності особистості, її свободи, творчості, самодіяльності, тобто виявів суб'єктності людини (К. Абульханова-Славська, М. Магомед-Емінов, Д. Леонт'єв, П. М'ясоїд та інші). У загально-педагогічному аспекті феномен самореалізації вчителя та її структура ґрунтуються на засадах культуротворчої особистісно орієнтованої освіти, ідей акмеології та синергетики, які розкривають комплексний підхід до творчої індивідуальності вчителя (А. Алексюк, І. Бех, Є. Бондаревська, Г. Волинка, Б. Гершунський, І. Зязюн, Н. Кічук, О. Пехота, В. Радул, В. Семиченко, С. Сисоєва та інші).

Мета статті полягає у необхідності стимулювання механізмів самореалізації особистості з позицій творчого підходу.

Отримані результати. Визначаючи теоретичні й методологічні передумови сутності та умов творчої самореалізації особистості, актуальним вважаємо аналіз процесу творчості як творення себе, питання ціннісного відношення особистості як суб'єкта творчості до самореалізації. У центрі уваги філософської думки сучасності знаходиться проблема творчої особистості, її самодіяльності, активності та життєтворчості. Творчість розглядається як феномен реалізації людської сутності, визначається як результат свідомості людини, найвища форма її активності, що спрямовує діяльність особистості. Аналіз методологічних досліджень вітчизняних (Г. Батищев, Б. Новиков, С. Спіркін, В. Шинкарук) та зарубіжних дослідників (Д. Гілфорд, Г. Грубер, А. Олах, К. Тейлор) дозволяють стверджувати, що творчість як одна з характеристик людської діяльності «є могутнім адаптивним механізмом», що сприяє «добудові» внутрішньої структури особистості, виконуючи роль головного способу

ефективної самореалізації. Креативність у цьому контексті розглядається як здібність до самореалізації у певній сфері діяльності, як здатність людини «виходити за рамки самої себе» (В. Франкл), уміння знаходити нові змісти в конкретній справі. За умови такого підходу найбільш загальним є визначення творчості як способу самобуття людини: саме у творчості особистість стверджується, відтворює і розвиває себе.

Оскільки творчість є відходом від певних стандартів, баченням світу в нестандартних чуттєво-логічних формах, в процесі творчості фактично відбувається визнання суперечності між об'єктивною дійсністю та внутрішньою структурою особистості. Творчість, як спосіб самореалізації особистості є за своєю сутністю діалогом, виступає як процес вдосконалення, що перетворюється на процес самовдосконалення особистості. «Внутрішній діалог індивіда стає відображенням на особистісному рівні зовнішнього діалогу, і навпаки» [4, 206]. Як спосіб самореалізації, творчість гарантує можливість оцінювати переваги чи недоліки втілення сутнісних сил особистості у різноманітних сферах її діяльності. За цих умов творчість виступає способом такого вдосконалення, яке перетворюється на самовдосконалення, спрацьовує механізм стимулювання творчої активності, спрямованості на пошук творчих рішень. Ось чому творчість найбільш адекватно висвітлює самореалізацію особистості як усвідомлене, цілеспрямоване розгортання її творчого потенціалу в процесі діяльності.

Внутрішнім потягом до творчості є особливий динамізм усіх якостей і властивостей особи, здатної реалізуватися у певному творчому акті. Цей динамізм є основним змістом творчого потенціалу особистості – її сила, здібності, душевна енергія. Термін «потенціал» об'єднує в собі природне (об'єктивне) та соціальне (суб'єктивне), внутрішнє і зовнішнє, фіксує суперечність, джерело саморозвитку певного явища, яке реалізує себе ззовні, тобто актуалізуючись. Творчий потенціал характеризує потенційну

енергію суб'єкта творчості, його природні розумові здібності, здатність до генерування нових ідей, нахил до певного виду творчості, талант.» Творчий потенціал визначається отриманими особистістю самостійно придбаними вміннями і навичками, здатністю до дії та мірою її реалізації в будь-якій діяльності, в тому числі і в процесі формування творчої особистості» [5, 301].

Доба сучасних гуманістичних філософських досліджень проблеми самореалізації (Л. Анциферова, Л. Антропова, В. Муляр, М. Недашківська та ін.) акцентує увагу на соціальній базі (розвитку суспільно-демократичних процесів гуманізації та творчо-перетворюючої діяльності). Структура механізму самореалізації (за В. Муляром) включає єдину систему елементів (способів, засобів, детермінант), поєднує технологічний та діяльнісний аспекти: технологічний - передбачає аналіз соціальної активності, творчості, життєтворчості особистості; діяльнісний - потреби, мотиви, інтереси, цілі та ідеали як соціальну детермінацію процесу самовизначення особистості [4, 35].

За переконанням Л. Анциферової, людина стає особистістю, коли активно і самостійно прокладає власний «унікальний індивідуальний шлях». «Особистість - це суб'єкт свого власного розвитку, що постійно знаходиться у пошуку і побудові тих видів діяльності, в яких повніше за все можуть проявитися і розвинути його унікальні потенції» [2, 4].

Якщо філософи висувають роль зовнішніх факторів у процесі реалізації творчого потенціалу особистості, свободу вияву її творчих потреб й інтересів, то психологи і педагоги вбачають цей феномен як суб'єктивний стан, специфіку діяльності і певний результат цього процесу.

Наукові передумови вивчення проблеми самореалізації містяться у ґрунтовних досягненнях сучасних психологів (К. Абульханова-Славська, С. Бубнова, С. Гончаров, М. Магомед-Емінов, Д. Леонтьєв, П. М'ясоїд та інші).

На їх думку, особистість здійснює акт самореалізації тоді, коли накладає на об'єкт діяльності відбиток своєї неповторності. Таку

діяльність можна оцінювати як творчість – вироблення матеріальних або ідеальних цінностей.

Принциповими умовами адекватного самовираження особистості, на думку К. Абульханової-Славської, є «самопізнання, що використовує діалог як головний засіб, в тому числі діалог з собою; вироблення адекватної самооцінки; уважне ставлення оточуючих до цінності особистості(ї навпаки)» [1, 207]. Психологічні дослідження даного феномену переконливо доводять, що саме у процесі діяльності реалізуються потенційні можливості людини, завдяки яким вона виходить за межі заданих умов і обставин, виявляючи ініціативність, мобілізуючи внутрішні резерви і можливості для прогресивного перетворення довкілля і себе.

У зв'язку із становленням гуманістичних тенденцій в освітній сфері, проблема особистісного зростання та креативності все більше привертає увагу педагогів-дослідників. Проблема самореалізації як активної творчої діяльності у сучасних умовах освітнього простору розглядаються як проблема філософії освіти (А. Алексюк, Т. Браже, Б. Гершунський, І. Зязюн, С. Сисоєва).

З позицій сучасного представника педагогічної думки Б. Гершунського, «життєва самореалізація особистості може розглядатися в наш час в якості мети освіти» [3,34]. У запропонованій вченим-дослідником структурі педагогічної концепції самореалізації особистості досить чітко простежуються необхідні етапи досягнення поставленої педагогічної мети: формування усвідомленої віри кожного вихованця в те, що головним сенсом їх життя є найбільш повна самореалізація, яка дозволяє здійснити особистісне життєве призначення.

Зважаючи на багатовимірність, поліаспектність означеного явища та враховуючи відсутність єдиного підходу до тлумачення даного наукового феномену, ми вважаємо за потрібне запропонувати власний погляд на проблему творчої самореалізації особистості, виділити її провідні складові.

Цілком прийнятою нами є позиція дослідників (Ю. Кулюткіна, С. Сисоевої, М. Солдатенко, Г. Сухобської, Е. Туркіна), які визначають домінантою у науковому розумінні творчої самореалізації самопізнання людиною своїх сутнісних сил, свідоме прагнення поповнювати свої знання у процесі цілеспрямованої, самостійної і творчої діяльності.

Актуалізація дефініції «самореалізація» практично не можлива без самоусвідомлення, оскільки саме через ціннісно-сміслову систему установок самосвідомості відбувається залучення до процесу самореалізації нових, більш глибоких основ особистісної структури індивіда, відбувається цілеспрямоване пізнання і ствердження особистісного зростання.

Самосвідомість має своїм суттєвим елементом самооцінку, тобто певне ставлення особистості до самої себе. Оцінюючи себе завдяки практичному саморозгортанню, особистість в самооцінці одночасно доробляє, переробляє уявлення про себе, змінюючи цілі та смисл самореалізації.

Забезпечення необхідної рівноваги та стабільності цілісного процесу самореалізації можливі за умов саморегуляції. Через механізм саморегуляції зовнішні обставини інтеріоризуються особистістю, а потім екстеріоризуються у змінах власного «Я», у способах дій. Діалектика взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на процес самореалізації особистості детермінується рівнем її самоорганізації. Навички самоорганізації виступають необхідною умовою запуску і роботи внутрішніх джерел самовдосконалення.

Сутністю творчої самоактивності особистості є вияв мотивації самостійного, ініціативного включення у діяльність, готовність особистості до виконання дій креативного характеру.

Висновки. Отже, здійснений теоретичний аналіз досліджуваного феномену дає змогу визначити, що:

- творча самореалізація існує за рахунок механізмів самопізнання, самосвідомості, самооцінки, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю, творчої самоактивності;

- творча самореалізація є результатом свідомого цілеспрямованого самоуправління власним духовно-творчим потенціалом у процесі практичної діяльності;

Подальший напрямок дослідження. Подальшого вивчення потребує науковий пошук впливу інтеграційних зв'язків різноманітних видів творчої діяльності на процеси професійного та особистісного самовдосконалення особистості.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Андиферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981.
3. Герцунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
4. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-антропологічний аналіз). – Житомир: ЖПІ, 1997. – 214 с.
5. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание: Избр. ст. ЛГУ. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 384с.
6. Недашковская М. А. Самореализация личности как культурно-исторический феномен // Проблемы философии. – 1987. – № 7. – С. 51-59.

ПОНЯТТЯ Й СТРУКТУРА КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Зенькович Ю. О.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. Автором зроблена спроба визначення поняття компетенції майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, розроблена типова схема соціально-особистісних та професійно-ціннісних компетенцій.

Ключові слова: компетенції, дидактична система, образотворче мистецтво, засіб навчання.

Аннотация. Зенькович Ю. О. Понятие и структура компетенции учителей изобразительного искусства. Автором сделана попытка определения понятия компетенции будущих учителей изобразительного искусства, разработана типичная схема социально-личностных и профессионально-ценностных компетенций.

Ключевые слова: компетенция, дидактическая система, изобразительное искусство, средства обучения.

Annotation. Zenkovich J. Concept and structure of the competence of teachers of the fine arts. The author make an attempt to define the conception of competence of future teachers of fine art. The typical scheme of social-individual and professional-value competences is worked out.

Key words: competence, didactical system, fine art, means of education.

Постановка проблеми. Питання формування компетентнісного підходу до змісту освіти у вищій школі в останнє десятиліття постає як ніколи гостро. Вирішення даної проблеми пов'язано як з впровадженням нетрадиційних для вищої школи підходів до організації навчального процесу, так і застосуванням відповідних сучасних технологій навчання. В умовах переходу суспільства від індустріального до інформаційного в різних соціальних сферах, у тому числі й у сфері освіти, на перший план виходять критерії доцільності й ефективності, орієнтуючись на які, приймаються рішення про застосування тих або інших технологій навчання. Сама освіта стала розглядатися як засіб придбання знань, навичок, умінь, необхідних для освоєння сучасних технологій, для виконання вузькопрофесійних функцій [2].

Аналіз наукової літератури свідчить, що до сучасних тенденцій світового розвитку, що обумовлюють виникнення проблем, які неможливо вирішити без істотних змін у системі освіти, належать такі, як прискорення темпів розвитку суспільства, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства; збільшення конкуренції та багато інших. Саме тому, на думку фахівців, цілеспрямоване оволодіння молоддю знань, набуття умінь і навичок, орієнтація навчальних програм на засвоєння ключових компетентностей та створення ефективних механізмів їх запровадження є освітньою політикою держави.

Одним зі шляхів рішення цієї інтегрованої проблеми є реалізація основних положень компетентнісного підходу в змісті освіти, з'ясування ключових компетенцій у змісті навчальних предметів, що визначатимуть основні орієнтири набуття знань і умінь студентами, формування певних якісних рис, характеристик, різнобічний розвиток особистості і досягнення високого рівня їх життєвої компетентності [1].

Як свідчить аналіз науково-методичної літератури, основний напрямок розвитку вищої школи спрямовано на пошук ефективних форм і

методик навчання з використанням компетентісного підходу до змісту освіти. Багато фахівців займалися цією проблемою як в Україні, так і за її кордонами: Є. М. Павлютенков [4] розробив «Модель компетентного випускника школи», Ю. С. Присяжнюк [6] вивчав проблеми формування професійної компетентності методистів гуманітарного профілю системи післядипломної освіти, Є. О. Волкова, Н.І. Перцова [1] визначили причини кризи професійної компетентності в сучасній освіті України, основним з яких є невідповідність між швидкими змінами суспільної свідомості, зміною цінностей і пріоритетів суспільного життя та інертністю професійної свідомості педагогів; ізоляція педагогічної громадськості від кращих зразків світового педагогічного досвіду, інерційність традиційної системи педагогічної освіти та інші. В дослідженнях О. П. Ситник [8] відображено специфіку професійної компетентності вчителів, розкрито визначення ключових компетентностей у зарубіжних країнах, Сергієчко В. П. [7] вивчав становлення компетентності гімназистів у рамках пізнавальної діяльності та власного здоров'я.

Проте, не дивлячись на велику увагу дослідників до цієї проблеми, ми так і не знайшли у літературі науково обгрунтованого поняття компетенції вчителів образотворчого мистецтва, що на наш погляд є актуальним і потребує поглибленого наукового вивчення.

Мета статті - за матеріалами науково-педагогічної та психологічної літератури вивчити та проаналізувати поняття компетенції майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Аналіз останніх досліджень. Коли ми звернулись до інтерактивного словника [14] в мережі Інтернет, то встановили, що під терміном «компетенція» слід розуміти добру обізнаність у чому-небудь. Коли ми почали ретельне вивчення проблеми компетенції, то зіткнулися з великою кількістю різноманітних трактувань цього поняття, більшість з яких хоча і мали спільну сутність, але все ж не могли дати остаточне визначення. На

думку Є. М. Павлютенкова [4], поняття компетентності людини визначає роль суб'єкта соціальних перетворень, здатного зрозуміти складну динаміку процесів розвитку і впливати на їхній хід, тобто здатного самовизначитися стосовно різних сфер людської діяльності. Під компетентністю особистості автор розуміє її здатність приймати рішення (самовизначитися) і нести відповідальність за їхню реалізацію в різних сферах людської діяльності. Поняття компетентності передбачає сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, необхідних їй для самостійного й ефективного вирішення (самовизначення) різних життєвих ситуацій, щоб створити найкращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими. Таким чином, компетентність означає наявність знань про різні аспекти життя людини, навичок творчого володіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатності взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, враховуючи конфлікти [4].

Розглядаючи поняття та види професійної компетентності спеціаліста, В. А. Дьомін, вважає, що: «Компетентність - це рівень вмінь особистості, який відображає ступень відповідності певної компетенції та дозволяє діяти конструктивно в соціальних умовах, що змінюються» [6].

На наш погляд, для розуміння сутності компетенції важливим є виділення семи типів ключових освітніх компетенцій за А. В. Хуторським [10]:

1. Ціннісно-сміслова (компетенція в сфері світогляду, пов'язана із ціннісними уявленнями учня, його здатністю бачити й розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, уміти вибирати цільові й значеннєві установки своїх дій і вчинків, приймати рішення).
2. Загальнокультурна (коло питань, у яких учень повинен бути добре обізнаний, мати пізнання й досвідом діяльності. Це особливості національної й загальнолюдської культури, духовно-моральні основи

життя людини й людства, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки й релігії в житті людини, їхній вплив на мир, компетенції в побутовій і культурно-духовній сфері).

3. **Учбово-пізнавальна** (сукупність компетенцій учня в сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загально навчальної діяльності, співвіднесеної з реальними пізнаваними об'єктами; знання й уміння, планування, самооцінки учбово-пізнавальної діяльності).

4. **Інформаційна** (уміння самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати й передавати її; навички діяльності учня з інформацією, що втримується в навчальних предметах, освітніх областях і навколишньому світі).

5. **Комунікативна** (знання необхідних мов, способів взаємодії з людьми й подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями в колективі; уміння представити себе, написати лист, анкету, поставити запитання, звістки дискусію та інші).

6. **Соціально-трудова** (володіння знаннями й досвідом у цивільно-суспільній діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), у соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), в області сімейних відносин й обов'язків, у питаннях економіки й права, у професійному самовизначенні).

7. **Особистісного вдосконалювання** (освоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції).

Результати досліджень. Аналіз даних спеціальної, науково-методичної літератури та цілої низки Інтернет-посилань привів нас до висновку, що сьогодні питання компетенції в сучасній освіті є досить актуальним, проте подальшої розробки потребує структурування та наукове обґрунтування поняття компетенції вчителів образотворчого

мистецтва. Завдяки використанню методів системного аналізу, синтезу ми пропонуємо визначення компетенції вчителів образотворчого мистецтва та структуру їх ціннісних компетенцій. Цей матеріал не є остаточним і може бути змінений та удосконалений. Ми визначили, що до переліку ключових компетенцій, за рекомендацією Ради Європи, включають соціальну, комунікативну, інформаційну та навчально-пізнавальну [1]. Аналізуючи наведений перелік компетенцій, можна зробити висновок, що під компетенцією доцільно розуміти певну галузь діяльності, в якій людина має бути компетентною.

Згідно цієї рекомендації, образотворче мистецтво слід віднести до художньо-творчої компетенції навчально-пізнавальної спрямованості (сфера науки, мистецтва).

Структура компетенції є складним багатомасштабним феноменом, існують різні критерії виділення типів соціально-особистісних, професійно-ціннісних компетенцій. Наше дослідження базується на наукових позиціях провідних спеціалістів (А. В. Хуторський, С. О. Волкова, Н. І. Перцова, Ю. С. Присяжнюк, Л. А. Трубіна та інші) з різноманітних проблем фахової та загальної компетенції людини.

До соціально-особистісних компетенцій належать:

- *компетенції ціннісно-сміслової орієнтації* (творча спрямованість особистості й позитивні життєві установки);
- *компетенції громадянські й патріотичні* (знання й дотримання прав й обов'язків громадянина, прав студента передбачених нормативними документами);
- *компетенції свідомого вибору* й прихильності своєї професії (усвідомлення самоцінності й соціальної значимості своєї професії);
- *компетенції здоров'я збереження* (дотримання норм та пропаганда здорового способу життя);

- *компетенції соціальної взаємодії* (великий енергопотенціал, готовність до співробітництва; толерантність, свідомість);
- *компетенції комунікації* (володіння культурою усного і письмового мовлення, спілкування, здатність до коректного вираження й аргументуванню та обґрунтуванню своїх думок);
- *компетенції самовдосконалення* (критичне мислення, свідомість необхідності і здатність учитися протягом всього життя).

До спеціальних (професійно-ціннісних) компетенцій майбутніх вчителів образотворчого мистецтва належать:

- *компетенції професійного самовдосконалення* (ознайомлення з різноманітними методами професійного вдосконалення);
- *компетенції творчої активності* (розвиток креативності мислення, емоційно-вольової сфери, самоорієнтації, саморефлексії та ін.);
- *компетенції творчої реалізації* (проведення справ, що дозволяють показати позитивні результати творчої діяльності і здобути досвід індивідуальної, групової, колективної творчості (студії, гуртки, об'єднання; тематичні вечори, виставки, олімпіади, змагання, презентації), в тому числі й у сфері спілкування з людьми);
- *компетенції ділових відносин* вклучення студентів у сферу ділових відносин, у підприємницьку діяльність навчального закладу;
- *компетенції креативності* (усвідомлення особистістю своєї неповторності, самоцінності при адекватній самооцінці; розвиток самостійності і креативності мислення, формування когнітивних характеристик, що забезпечують вільну орієнтацію в різних життєвих ситуаціях; критичне, прогностичне мислення);
- *компетенції розкриття творчих здібностей, задатків, вмінь та навичок*, оволодіння креативними формами самовираження у всіх сферах буття; вільне володіння методами проведення семінарів; організації дослідницької, пошукової роботи студентів та інше.

- *компетенції самовизначення* (професійне самовизначення, соціальне, громадянське, сімейне, самовизначення у сфері освіти, дозволя, спілкування). Характеризується мотиваційною сферою, яка тісно пов'язана з спрямованістю особистості на майбутнє, визначеним рівнем самосвідомості.
- *організаційно-управлінські компетенції*: здатність планувати й організовувати свою навчальну діяльність, керувати нею й оцінювати її результати; знання й ведення необхідної документації (конспект лекцій, реферати, курсові та дипломні проекти)
- *загальнонаукові компетенції*: компетенції пізнавальної діяльності (готовність к дослідженню, аналізу й оцінці; здатність до проєктування нових систем, прийняттю нестандартних рішень, вирішенню конфліктних ситуацій); компетенції професійного розвитку (прагнення до професійного удосконалення, здатність до навчання й самонавчання);
- *загальнопрофесійні компетенції (інваріантні до області професійної діяльності)*: здатність до реалізації освітньої програми; здатність до аналітичної оцінки, усвідомленому вибору й реалізації освітньої програми; володіння методикою виховної роботи, розуміння сутності процесів навчання й виховання, їх психологічних основ; здатність сполучати процес навчання з вихованням учнів; планування й організація своєї навчально-виховної діяльності;
- *компетенції бакалавра/магістра*: використання сучасних технологій навчання; побудова експериментальних технологій; знання й використання інформаційних і комп'ютерних технологій навчання й сучасних засобів оцінювання результатів навчання; розвиток інтересу і мотивації до навчання; створення й підтримка сприятливого навчального середовища, що сприяє досягненню цілей навчання;

- спеціальні компетенції (з предмету): знання предмета, у відповідності з освітньої програмою; знання концептуальних наукових основ предмета, його місця в загальній системі знань і цінностей й в базисному навчальному плані; знання історії становлення відповідної науки і її сучасного стану; знання вимог до рівня підготовки по предмету, встановлених державним освітнім стандартом; знання змісту й структури базисного навчального плану, програм й підручників по предмету; володіння загальними й спеціальними методиками основних і профільних курсів по предметам; застосування сучасних методів об'єктивної контролю знань з предмету.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Аналіз спеціальної літератури підтвердив, що проблема визначення поняття компетенції майбутніх вчителів образотворчого мистецтва має виняткове значення для сучасної системи професійної освіти не тільки в теоретичному, а й у практичному плані. Формування компетентнісного підходу до змісту освіти у вищій школі створює нові умови до індивідуалізації навчання не тільки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва а і процесу освіти в цілому. Але, незважаючи на те, що компетентнісний підхід усе ширше використовуються в системі освіти, проблема визначення дефініції компетенції майбутніх вчителів образотворчого мистецтва залишається не вирішеною.

Обговорюючи дану проблему, слід зазначити, що вона полягає не тільки у визначенні поняття самої компетенції, а у створенні уніфікованої і адекватної структури загальних положень ціннісних компетенцій майбутніх вчителів. Нами запропоновано структуру соціально-особистісних та професійно-ціннісних компетенцій майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Подальшої розробки потребує створення методичних розробок, на базі яких мають проводитися наукові дослідження.

Література

1. Волкова Е. О., Перцова Н.І. Професійна компетентність учасників педагогічного процесу // Управління школою. – 2005. - № 28–29 (112–113). - С. 21–23.
2. Герасимов Е. Н. Модернизация дидактического процесса в вузе физической культуры на базе современной технологии обучения // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2005. - № 5. - С. 6-12.
3. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. - № 2. – С. 3-10.
4. Павлюков Є. М. Модель компетентного випускника школи // Управління школою. – 2005. - № 28–29 (112–113). - С. 38-46.
5. Пинров К. С. Диалектика инноваций и образования // Инновации и образование: Сборник материалов конференции. Серия «Symposium». Вып. 29. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. - С.182-188.
6. Присяжнюк Ю. С. Проблеми дослідження формування професійної компетентності методистів гуманітарного профілю системи післядипломної освіти. // Управління школою. – 2005. - № 28–29 (112–113). - С. 21 – 23.
7. Сергієнко В. П. Формування ключових компетентностей вчителя в умовах школи культури здоров'я м. Бердянськ // Управління школою. – 2006. - № 14 (134). - С. 10 - 12.
8. Ситник О. П. Професійна компетентність вчителя // Управління школою. – 2006. - № 14 (134). - С. 2 – 9.
9. Трубина Л. А. Вариативная подготовка педагогических кадров: Традиции. Новые подходы. Проблемы.
10. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. - № 2. – С.58-64.
11. Хуторской А. В. Институт на рубеже тысячелетий (о целевых установках исследований по обновлению содержания образования и ключевых компетенциях) // Институт общего среднего образования. К 60-летию РАО и 80-летию Института. – М.: ИОСО РАО, 2002.
12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: Сб. научных трудов.— М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.
13. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентностный подход к моделированию последипломного образования // Теория и практика последипломного образования: Сб. науч. статей / Под ред. проф. А. И. Жука. – Гродно: ГрГУ, 2003. – С.256-260.
14. www. slovnyk. net
15. www. eidos. ru
16. www. bsu. ru

ЕТИЧНИЙ ТЕЗАУРУС ЯК СКЛАДОВА ТЕОРЕТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ

Ковальська О. В.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В статті характеризуються окремі компоненти структури підручників з етики для учнів 5-6-х класів загальноосвітньої середньої школи з селюду на проблему формування основних етичних понять.

Ключові слова: тезаурус, етичні поняття, визначення, формування понять на уроках етики.

Аннотация. Ковальская Е. В. Этический тезаурус как составная теоретического компонента школьного курса. В статье характеризуются отдельные компоненты структуры учебников по этике для учащихся 5-6-х классов общеобразовательной средней школы с точки зрения проблемы формирования основных этических понятий.

Ключевые слова: тезаурус, этические понятия, определение, формирование понятий на уроках этики.

Annotation. Kovalska O. The ethical thesaurus as compound a theoretical component of a school rate. In article separate components in structure of textbooks on ethics for pupils 5-6 classes of general educational high school are characterized from the point of view of a problem of formation of concepts at lessons of ethics.

Key words: the thesaurus, ethical concepts, definition, formation of concepts at lessons of ethics.

Постановка проблеми. Сьогодні в школах України викладається предмет етика. Метою шкільного курсу є створення умов для формування моральних цінностей і орієнтирів особистості, моральної культури і культури поведінки учня. «Зміст курсу є доступним і розрахований на засвоєння його кожною дитиною. Зрозуміло, що етичні знання п'ятикласників не можуть і не повинні бути систематичними і залишаються, у відповідності до віку дітей, на рівні елементарних уявлень і початкових понять», – зазначається в Програмі для загальноосвітніх навчальних закладів з етики [1, 3].

Проте, програму пронизує ідея засвоєння учнями специфіки мови етики. З цією метою передбачено, що на уроках етики має постійно використовуватись різнобарвна палітра специфічних термінів: етика, мораль, моральність, етикет, цінність, справедливість, ідеал, почуття, емоції тощо.

Формування етичного тезаурусу учнів поступово буде збагачувати їхній морально-етичний досвід, робити його осмисленим. Тезаурус (від грец. – скарб) – це сукупність понять певної галузі знань; це сховище досвіду людини (понять, образів, операцій, смислових зв'язків); у вузькому розумінні – словник цих основних понять. У педагогіці тезаурус виконує роль інформаційної основи навчання: процес навчання можна трактувати як розширення «особистісного тезаурусу» учнів за рахунок «навчального тезаурусу».

Сьогодні в розпорядженні учнів та вчителів є декілька підручників з етики, серед них: «Етика» для учнів 5-го класу за редакцією В. І. Фесенко, О. В. Фесенко, Т. С. Бакіної і «Етика» для учнів 6-го класу за редакцією А. І. Мовчун, Л. Л. Хоружої. Беручи до уваги лише проблему формування основних етичних понять на уроках етики, ми звернемося до згаданих підручників.

З огляду на це, **метою роботи** буде спроба зробити аналіз одного з компонентів в структурі вказаних підручників, зокрема, обов'язкового блоку понять з етики для учнів 5-го класу, репрезентованого в рубриці «Сторінка маминого рукопису», та для 6-го класу – в рубриці під назвою «Словничок».

Аналіз досліджень. Проблеми формування поняттєвого апарату учнів завжди були в центрі педагогічних пошуків Масол Л. М., яка наголошує на необхідності послідовного і систематичного уточнення та збагачення словникового запасу учнів, ознайомленні з багатозначними словами, проблематичності вироблення навичок та вмінь учнів правильно користуватися словами в прямому та переносному значеннях, формуванні на уроках художньо-естетичного циклу вміння помічати точне, образне в предметах і явищах дійсності; Стюпіна В., який концентрує увагу на оперуванні ідеальними об'єктами – поняттями, що взаємодіють із конкретно предметними поняттями. Питання «вербалізації» понять, втілення у словесні форми досвіду учнів основної школи є також предметом дослідження визнаних фахівців Шемшуріної А. І., Романсєвої І. В. Це свідчить про зростаючий інтерес до означеної проблеми не лише в методиці, але й в теорії інтегрованого навчання.

Отримані результати. Шкільний підручник мабуть ще довго залишатиметься основним засобом навчання в школі. Структура підручника умовно поділяється на два компоненти: текстовий і позатекстовий. В свою чергу, весь текст підручника за обсягом та призначенням поділяють на основний, додатковий і пояснювальний. Пояснювальний текст необхідний для тлумачення незрозумілих учням слів, що вживаються в основному тексті підручника, а також для коментарів до ілюстрацій.

Етичні поняття різні за ступенем узагальнення і відносяться до теоретичного компонента змісту навчального матеріалу з етики. Процес їх

формування завжди є важливою частиною навчального процесу, оскільки в поняттях педагог бачить «стрижень системи наукових знань». Під поняттям розуміють логічно оформлену загальну думку про предмет або ж ідею стосовно чого-небудь. Оволодіння етичними поняттями означає засвоєння учнями найбільш важливих, характерних ознак спілкування як фундаментальної передумови людського буття, моралі та моральності. Це основа осмислення великої кількості фактів з історії людських стосунків, з якими школярі зустрічаються в процесі вивчення таких дисциплін, як вітчизняна історія, література, художня культура, а також у повсякденному житті. Як кінцевий результат – формування світоглядних орієнтацій учнів, зумовлених цілями та змістом шкільної освіти в цілому. Чи сприяє вирішенню цих важливих завдань матеріал вищевказаних підручників?

В розділі державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів і в 5-му, і в 6-му класі учням треба продемонструвати при оцінюванні їх знань вміння розповісти про важливість етичних знань у житті людини, пояснити зміст поняття «етика», «мораль», «моральність людини», «моральні правила поведінки», «правила етикету». Однак, на нашу думку, це не просто буде зробити, оскільки жоден з підручників не пояснює етимології слова «етика» і не дає правильного визначення етики як науки.

В першій бесіді «Про те, що таке етика і для чого її вивчають, а також про людські чесноти» відповіді не міститься, хоча питання для творчої роботи передбачають таке знання: «Які помічені тобою вчинки інших людей можна вважати етичними?» [2, 11]. Правда, вказується, що «наука про правила поведінки у суспільстві та в особистому житті називається етикою. Вона допомагає людям бути разом, не зачіпати інших ні словом, ні вчинком. Бути людиною – означає виховувати в собі такі чесноти, як мудрість, шляхетність, справедливість. Хочеш, щоб тебе поважали інші, прагни завжди бути ввічливим, доброзичливим і тактовним. Чеснота або добродієтність – позитивна моральна риса в

характері людини». Читаємо далі: «Ввічливість – це не лише манера поведінки з людьми, а й з беззахисними тваринами, тому що один із головних законів ввічливості – захист слабкого» [3, 7-9].

Матеріал підручника з етики для учнів 6-го класу теж починається з теми «Для чого вивчаємо етику», однак йдеться про мораль як систему норм і правил поведінки людей у ставленні один до одного та до суспільства [3, 4]. У вступній частині запитується: «Що вивчає етика? Як змінили вашу поведінку отримані знання з цього предмета?» [3, 8]. Складається враження, що терміни «етика» і «мораль» тотожні.

Розкриття сутності поняття «етикет» здійснюється через такі варіанти визначень:

1. «Французький король Людовик XIV, який жив у XVII - XVIII ст., на прийомі вручав гостям картки з правилами поведінки при королівському дворі. Картка французькою – «етикет». Відтоді правила поведінки в товаристві стали називатися етикетом» [2, 9].

2. «Етикет – норми поведінки і правила ввічливості у товаристві. Стосунки між людьми починаються з привітання і вміння дякувати. Вітатися прийнято не тільки із знайомими нам людьми, а й з тими, з ким ми спілкуємось. Першими вітаються молодші із старшими та чоловіки із жінками. У привітанні важливі не тільки слова, а й жести та міміка, які їх супроводжують, зокрема приязна посмішка. Українці, наприклад, вітаючись, прикладають руку до серця або вклоняються. Деякі народи Африки вітаються носами, піднімають для вітання стиснуту в кулак праву руку» [2, 33].

3. «Етикет сучасного суспільства – це, головним чином, форма стосунків людей у повсякденному житті. Так, наприклад, існують правила поведінки в громадських місцях, етикет знайомства, привітання, прощання, мовленнєвий етикет, етикет стосунків між людьми різного віку, статі, сімейний етикет, правила прийому гостей, поведінка за столом. Мати гарні

манери – означає дотримуватися норм і правил етикету в будь-якій ситуації. Такі правила потрібно вивчати з дитинства, щоб потім, у дорослому житті не довелося червоніти за свою непристойну поведінку. Дотримання правил пристойності є умовою доброзичливих стосунків між людьми.

Історія етикету налічує багато століть. Зрозуміло, що правила етикету пов'язані з традиціями, звичаями тієї чи іншої країни, з поняттями про добро та зло, із законами, які приймало суспільство. У різні історичні часи етикет змінював свої риси, норми, але завжди зберігав загальноновизнані форми ввічливості. Їх цінність перевірена часом, а знання етикету – неодмінна ознака вихованості» [2, 113].

4. «Етикет – з французької мови «ярлик, етикетка» – сукупність правил поведінки у повсякденному житті. Є етикет знайомства, привітання, прощання, існують правила прийому гостей, поведінки за столом. Етикет базується на «золотому правилі моральності» – поводитися з іншими так, як ти бажаєш, щоб вони поводитися з тобою. Важливий принцип етикету – пріоритет старшого, пріоритет жінки. Ввічливі люди, знайомі з нормами етикету, пропускають уперед жінку і стареньку людину і поступаються їм місцем у транспорті. Ввічливість і тактовність – це не слабохарактерність і не потакання вадам інших людей. Потрібно навчитися захищати себе тактовно і ввічливо, тобто твердо й категорично висловлювати свою позицію» [2, 166].

З наведених прикладів стосовно терміну «етикет» слідус: неодноразово має місце повторення інформації, але не спостерігається розширення чи поглиблення змісту поняття; відсутні відомості про відмінності в правилах етикету залежно від сфер діяльності людини. До понять «етики» і «моралі», що мають суттєву ознаку – «норми та правила поведінки», додається ще й поняття «етикету» за таким же визначенням. Тож пояснити, чим відрізняються поняття «мораль», «етика» та «етикет» є для учня неможливим.

Терміни «емоція» і «почуття» теж формулюються не зовсім чітко і ясно. Так зазначається у підручниках, що:

1. «Емоція – це переживання людиною свого ставлення до дійсності, до особистого і навколишнього життя. Поведінка – вміння поводитись відповідно до встановлених у суспільстві правил. Вихована людина завжди легко знайде ту лінію поведінки, яка найбільше підходить для кожного окремого випадку. І тут нам допоможе такт – почуття міри, вміння орієнтуватися в обставинах. До ввічливої людини й інші, як правило, будуть ввічливі.

Етика обов'язково поєднує у собі такт з порядністю, інакше гарні манери допомагають лише приховувати нечесні наміри і негідні вчинки. Але інколи навіть дуже порядна людина не справляється зі своїми емоціями. Образа, лют, роздратування – погані порадики. Вчинки під їх впливом призводять до виникнення напружених ситуацій і конфліктів у сім'ї або колективі» [2, 24].

2. «Переживання, які в цей час виникають, називаються емоціями та почуттями. ... Емоції та почуття – це забарвлення нашого життя. ... Кожна емоція й почуття здатні спонукати людину до дії або застерігати від неї, регулювати її поведінку. Ми живемо у світі простих і складних емоцій.

Почуття, які виникають під час прийому їжі, після сну, від втоми, болю, – це прості емоції. Вони властиві як людям, так і тваринам. Складні ж емоції та почуття властиві тільки людині. До них можна віднести естетичні, інтелектуальні й моральні, які найяскравіше виражають внутрішній світ людини, її культуру, духовні запити та прагнення. Іншими словами, людину можна зрозуміти й пізнати саме через її емоції та почуття» [3, 107].

3. «Емоція (від лат. *emoveo* - «потрясаю, хвилюю»). У нашій мові існують близько 5000-6000 слів, за допомогою яких людина може розповісти про свої переживання» [3, 108]. «Вихованій людині притаманні такі моральні

почуття: милосердя, сором, совість, сум, співчуття, любов, повага, щирість тощо.... Сила моральних почуттів полягає в тому, що вони характеризують ставлення однієї людини до іншої в емоційній сфері» [3, 109].

Виникає питання: то чи відрізняється емоція від почуття і який з цих термінів більший за змістом? За такої ситуації не просто вчителю пояснити учням, чого все частіше чути від дорослих заклики «залишити емоції осторонь»? Чи можливо це здійснити? Якщо ж виходити з позиції авторів про те, що «почуття» і «емоції» це одне й те ж, тоді навіщо їх вдосконалювати, вчитись керувати собою, нарешті, вивчати етику, естетику в школі?

Висновок. На нашу думку, поняття засвоюються учнями 5–6 класів поступово в процесі емоційно-образного сприйняття і аналізу моральних, життєвих ситуацій та творів мистецтва. В цій частині згадані підручники відповідають вимогам, бо містять добре підібраний методичний, інформаційний та ілюстративний матеріал. Він орієнтований не на запам'ятовування абстрактних термінів, відірваних від реальних ситуацій морального життя, а на усвідомлення їх в процесі ознайомлення з етикою як наукою, поступовий процес набуття власного морального досвіду учнями основної школи. Дійсно, недоречно вимагати від учнів заучувати формулювання і не тільки тому, що це суперечить принципам педагогіки, а й з огляду на вікові психологічні особливості учнів даної категорії, яким багато ще в чому притаманне домінування конкретно-образного, а не раціонального мислення.

Зрозуміло, що емоційне сприйняття, спроба висловити власне судження, знайти пояснення окремим явищам, спираючись на власний моральний досвід учнів, буде первинним на уроках етики, а вторинним – опанування етико-мовних засобів і відповідних понять. Однак не можна спрощувати інтелектуально-розвиваючі можливості школярів. Адже вони здатні не лише узагальнювати, тобто оволодівати поняттями, але й

оперувати ними, вдаючись до порівняльного аналізу, систематизації знань, термінології. На таку мету спрямовані тематичні та підсумкові заняття на уроках етики в школі. Тому ми вважаємо, що матеріал підручників дещо ускладнює цей процес саме нечіткими визначеннями основних етичних понять.

На нашу думку, варто було б використати більше цікавого матеріалу з історії етичної думки, зокрема розповісти учням про засновника етики, розкрити етимологію основних понять, дати визначення етики як науки. Тоді стала б зрозумілою і можливою для виконання вимога пояснити зміст понять «етика», «мораль», «моральність», «етикет», «емоція», «почуття».

Нам здається, що автори підручників не в повній мірі врахували той факт, що відбір, характеристика і формування понять на уроках етики залежать від певної системи, класифікації основних понять в етиці. Підставою для поділу понять може бути зміст матеріалу та ступінь узагальнення понять. З урахуванням вікових пізнавальних можливостей учнів 5-6 класів, де викладається сьогодні етика, при виборі такої групи понять та їх визначень повинні бути застосовані наступні критерії: достатність для характеристики якісної своєрідності морального явища, яке вивчається; необхідність для елементарного розуміння учнями сутності його; корисність при пізнанні нових моральних явищ того ж ряду.

Значення такого підходу до процесу формування етичного тезаурусу посилюється, оскільки наприкінці 6-го класу учні мають оперувати більш складними термінами, якими є «демократія», «громадянське суспільство» тощо. Вони повинні продемонструвати не лише вміння пояснювати терміни, правильно користуватися ними при обґрунтуванні власної думки, але й моделювати ситуації, тож рівень відповідної термінології повинен зростати.

Подальший напрямок досліджень. Вважаємо, що висловлені нами пропозиції можуть бути предметом обговорення на методичних семінарах

з питань апробації шкільних підручників та врахованими у процесі їх удосконалення та перевидання.

Література

1. Етика 5-6 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2005. – 24 с.
2. Фесенко В.І. Етика: Підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.І. Фесенко, О.В. Фесенко, Т.С. Бакіна. – К.: Навч. книга, 2005. – 239 с.
3. Мовчун А.І. Етика: Підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / А.І. Мовчун, Л.Л. Хоружа. – К.: Навч. книга, 2006. – 240 с.

УСТАНОВКИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ШКОЛІ

Кожевнікова Л. В., Шульга О.

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
ім. Г. Сковороди

Анотація. Стаття присвячена розкриттю певних установок, що сприяють високому рівню проведення музично-просвітницької діяльності майбутніми вчителями музики.

Ключові слова: установка, музично-просвітницька діяльність, вчитель музики.

Аннотация. Кожевникова Л. В., Шульга О. Установки как важный фактор готовности будущих учителей музыки к музыкально-просветительской деятельности в школе. Статья посвящена раскрытию определенных установок, которые способствуют высокому уровню проведения музыкально-просветительской деятельности будущими учителями музыки.

Ключевые слова: установка, музыкально-просветительская деятельность, учитель музыки.

Annotation. Kozhevnikova L., Shulga O. Installations as the important factor of readiness of the future teachers of music to musical - educational activity at school. The definite types of the attitudes which promote the perfect level of conduction of musical-educational activities by the future teachers of music are considered in this article.

Key words: attitude, musical-educational activities, teacher of music.

Постановка проблеми. «Основним шляхом реформування, – вказано в Державній національній програмі «Освіта» - є впровадження нових підходів, виховних систем, форм та методів, котрі б відповідали потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей» [2, 43].

У контексті досліджуваної проблеми готовності студентів до музично-просвітницької діяльності досить вагомим є феномен установок, який ще досі не набув остаточного визначення. Природа установок –

поняття досить дискусійне. Воно тлумачиться з позиції психологічної, педагогічної, мистецтвознавчої, соціологічної літератури.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про дослідженість питань природи установок, їх функціональної структури, механізмів дії. Доказом цього є наукові праці Давидова В. В., Запорожця А. В., Леонтьєва О. М., Прангишвілі А. С., Узнадзе Д. М. та інших. Однак установки, які б забезпечили готовність майбутніх фахівців до музично-просвітницької діяльності, не знайшли ще повного висвітлення.

Метою статті є виокремлення установок, які спричиняють більш досконалий рівень музично-просвітницької діяльності майбутніх фахівців.

Отримані результати. Установка – це «створена на основі досвіду стійка схильність індивіду до певної форми реагування, яка спонукає його зорієнтувати свою діяльність у певному напрямку і діяти послідовно відносно всіх об'єктів ситуацій, з якими вона пов'язана» [4, 381]. Узнадзе Д. стверджує, що установка характеризує стан суб'єкта у цілому і виступає як «основна, вихідна реакція суб'єкта на вплив ситуації, у якій йому треба ставити і вирішувати завдання» [6, 81]. В умовах сьогодення загально визнаним є тлумачення установок як стану готовності суб'єкта до певної активності, що забезпечує цілеспрямований характер діяльності.

Отже, розвиток установок є водночас і умовою формування готовності майбутнього вчителя до музично-просвітницької діяльності, й показником його сформованості як музиканта-просвітителя.

Установкам властиві константність та стабільність. Вони виступають своєрідним алгоритмом, який сприяє збереженню індивідуально-неповторних рис суб'єкта. Перш ніж діяти, пропагувати музичне мистецтво, особистість звертається до певної моделі, яке вже існує в її свідомості. Таке специфічне передбачення факту допомагає особистості зосередити свої зусилля і спрямувати діяльність у потрібне русло. Тому

положення про установку як феномен цілісної спрямованості особистості до дії, до певної активності має суттєве значення і розкриває її детермінуючу роль у процесі підготовки до музично-просвітницької діяльності. Майбутній фахівець не обмежується пасивним сприйняттям зовнішніх виховних впливів мистецтва, зокрема музичного, а обов'язково пропускає їх через перепони своїх внутрішніх установок, які «виконують функції цензурування, коригування одержаної інформації й зумовлюють у такий спосіб ефективність особистісного розвитку людини» [5, 78]. Перспективність музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя залежить від розробки ієрархічної системи установок.

Установка з'являється на підставі потреби і ситуації, що її задовольняє. Потреби вносять в установку тенденції переходу до активності, що й зумовлює її динамічність. Підкреслюючи спонукальну функцію потреби у виникненні установки, слід зазначити, що «середовище само по собі не дає суб'єкту ніякого стимулу до дії, якщо він цілком позбавлений потреби» [1, 37]. Перетворення середовища на ситуацію задоволення потреби відбувається у процесі активності, яка виступає не лише гарантом, а й створює підґрунтя для можливого її задоволення. Отже, поки у середовищі не будуть віднайдені засоби задоволення потреби, доти воно не сприятиме виникненню установки.

Уявімо, що студент має потребу прослухати новий музичний твір, але немає потрібного досвіду щодо контакту з ним. Тому спочатку він повинен відшукати саме ті засоби, які б задовольнили потребу (зокрема, відбір необхідної інформації про мистецький твір, усвідомлення засобів музичної виразності, їх смислове навантаження тощо). Лише тоді, коли будуть віднайдені відповідні засоби, а середовище контакту з музичним мистецтвом перетвориться у ситуацію задоволення потреби, у суб'єкта з'явиться потрібна установка реагування на музичний твір. Однак установка обумовлюється не лише потребою, а й вимагає взаємозв'язку з

об'єктивними обставинами, що містять умови її задоволення. Такий ракурс розгляду установки підкреслює, що активність людини і є тією субстанцією, в якій відбувається зустріч суб'єктивних і об'єктивних детермінант діяльності – потреби і ситуації її задоволення, що спричиняє виникнення установок.

Згідно концепції діяльності, зустріч потреби з її предметом відіграє досить вагомую роль у становленні поведінки суб'єкта. Д. Узнадзе вважає, що поведінка визначається не тільки комплексом фізичних рухів, а й психологічною наповненістю щодо певного змісту, значення, цінності» [6, 402]. Визначають поведінку, що розгортається на основі раптової потреби, задоволення якої відбувається у простих стандартних ситуаціях. У цих випадках роль змістового наповнення установки відіграють засоби дій, що сформувалися раніше у попередньому досвіді суб'єкта.

Однак у проблемних ситуаціях, коли перед особистістю виникає завдання, котре не піддається готовим стереотипам, виникає зупинка, яка припиняє дію імпульсивної установки і включає механізм об'єктивації. Це суто специфічне для людини явище, завдяки якому «вона виділяє себе з навколишнього середовища і починає ставитись до навколишнього світу як до існуючого об'єктивно і незалежно від неї» [1, 46].

Внаслідок процесів об'єктивації народжується установка, що формується у процесі соціально зумовленої свідомої діяльності суб'єкта і опосередкована поведінкою, котра спонукається цілеспрямованим мотивом. Індивід намагається розібратися в обставинах, які заважають його звичним діям, проаналізувати їх і певним чином скоригувати свою подальшу діяльність в нових умовах. Тому акт об'єктивації завжди характеризується виникненням свідомої активності суб'єкта, загостренням уваги на тих чи інших чинниках діяльності, розробкою теоретичного плану дії, що приводить до можливої зміни установок. Достатньо переключення уваги особистості для зміни установки. Отже, шляхом об'єктивації

особистість розширює свої установки або змінює їх, збагачуючи таким чином попередній досвід.

Спрямовуючи цей вид установок на музично-просвітницьку діяльність, слід виділити два типи. Перший – індивідуальні (безпосередні) установки формуються у процесі об'єктивації (пізнання невідомого раніше предмету власної музичної діяльності) музично-просвітницької діяльності. Зокрема, в ситуації, коли студент не може відразу правильно визначити епоху створення музичного твору, відчуває труднощі у визначенні стилю, він починає згадувати відомі йому стильові характеристики музичного та інших видів мистецтв, аналізує, зіставляє і таким чином вирішує проблему.

До установок другого типу, котрі опосередковані чужою об'єктивацією, належать ті, які перейшли до суб'єкта внаслідок опанування «готових формул, які не потребують більше безпосередньої участі процесів об'єктивації. Джерелом отримання цих формул є виховання і навчання» [6, 203].

Обидва типи установок є суттєвими чинниками організації педагогічного процесу цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів музики до музично-просвітницької діяльності. Вони виникають за умови наявної теоретичної проблеми. Зумовлені механізмом об'єктивації, ці установки визначаються як соціально-психологічні, оскільки вони виконують функції суб'єктивної детермінації соціальної поведінки особистості у музично-просвітницькій діяльності. Саме з позиції специфічного диспозиційного утворення, що відображає «інтеграцію домінуючих вибіркових відносин людини у тому чи іншому суттєвому для неї питанні» пояснюється вирішальна роль установок у формуванні готовності майбутнього фахівця до музично-просвітницької діяльності, у збагаченні духовної культури особистості [3, 348].

Враховуючи специфічні ознаки установок вербально-музичного спілкування та особливості його виявлення у процесі музично-

просвітницької діяльності, слід виділити (за А. Г. Асмоловим) три рівні установочної регуляції діяльності особистості: смисловий, цільовий та операційний.

Функція смислової установки актуалізується мотивом поведінки і є формою вираження особистісного смислу у вигляді готовності до реалізації певним чином спрямованої діяльності. Суттєвою властивістю смислових установок є їх динамічний характер. Вони можуть змінюватися внаслідок перебудови мотивів діяльності індивіду. Це дає змогу пояснити роль смислових установок у розвитку особистості, оскільки психологічним об'єктом виховного процесу є смислова сфера особистості, система особистісних смислів. Тому розвиток мотиваційного компоненту музично-просвітницької діяльності, яким керує смислова установка, сприяє збагаченню вербально-музичного спілкування.

Зміна діяльності суб'єкта приводить до перебудови смислової установки на цільову. Ціль у даному ракурсі дослідження виступає як ідеально представлена модель кінцевого результату підготовки майбутніх фахівців до музично-просвітницької діяльності. Вона впливає на зміст, методи і форми та певною мірою підкорює їх собі. Ця установка має тенденцію до стабілізації дії. Коли процес дії не зустрічає на своєму шляху ніяких перешкод, стабілізуюча функція цільової установки не виявляє себе. Вона проявляється тоді, коли у процесі діяльності виникають ті чи інші проблеми.

До процесу подолання перешкод, які виникають на шляху діяльності, включаються операційні установки. Вони розуміються як готовність суб'єкта до певних способів дій. Саме операційна установка приводить до адекватної операції, за допомогою якої може бути досягнута ціль.

Таким чином, у ракурсі розглянутих установок як умов та результату музично-просвітницької діяльності доцільно зробити такі **висновки**:

- функцією установок є створення готовності суб'єкта до певного типу діяльності, зокрема музично-просвітницької;
- рівень розвитку установок діяльності є умовою і детермінантою підготовленості майбутнього фахівця до музично-просвітницької діяльності;
- механізм утворення та зміни даних установок зумовлює формування готовності майбутнього вчителя музики до музично-просвітницької діяльності.

Література

1. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. – М.: МГУ, 1979. – 150с.
2. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI ст.» / Інст. системних досліджень освіти України. – К.: Радуга, 1994. – 61 с.
3. Мясищев В. Н. Психология отношений / Под ред. А. Бодалева. – М., 1995. – 356 с.
4. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
5. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. – К., 1998. – 248 с.
6. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961. – 210 с.

ОСОБИСТІСНА НАПРАВЛЕНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА ІНТЕГРАЦІЇ В МІЖНАРОДНУ ОСВІТНЮ СИСТЕМУ

Кондрашова Л. В.

Криворізький державний педагогічний університет

***Анотація.** Нова парадигма освіти виявляється в прагненні до гуманізації освітнього середовища, зміни позиції студента з об'єкту на суб'єкт освітнього процесу. Проблема якості освіти, висунута Булонською угодою країн, не може бути успішно вирішена без переходу системи безперервної освіти навчально-дисциплінарної на особистісно-орієнтований педагогічний процес у вищій школі. В статті розкриваються умови перетворення соціально-професійного досвіду в особистісний план дії.*

***Ключові слова:** Булонська угода, освіта, соціально-професійний досвід.*

***Анотация.** Кондрашова Л. В. Личностная направленность подготовки будущих педагогов в условиях непрерывного образования и интеграции в международную образовательную систему. Новая парадигма образования выражается в стремлении к гуманизации образовательной среды, смене позиции студента с объекта на субъект образовательного процесса. Проблема качественного образования, выдвинутая Булонским соглашением стран, не может быть успешно решена без перехода системы непрерывного образования учебно-дисциплинарного к личностно-ориентированному педагогическому процессу в высшей школе. В статье раскрываются условия превращения социально-профессионального опыта в личностный план действий.*

***Ключевые слова:** Булонское соглашение, образование, социально-профессиональный опыт.*

***Annotation.** Kondrashova L. Personal orientation of preparation of the future teachers in conditions of continuous formation(education) and integration into the international educational system. New paradigm of education is expressed in tendency to its «humanization», humanizing of educational sphere, changing of student's position from an object to a subject of a training process. The problem of quality education, promoted*

by Bologna Declaration, can't be successfully solved without the transition of the system of continuous educational-discipline training to personal-oriented pedagogical process in Higher School. The article deals with the conditions of transforming social-professional experience into a personal plan of activity.

Key words: Bologna Declaration, education, social-professional experience.

Постановка проблеми та аналіз досліджень і публікацій. У спадщину від недавнього минулого педагогічним університетам дісталась система підготовки кадрів, орієнтована на пріоритет загального, соціального над особистісно-значущим. Фетишизація надособистісного статусу суспільної свідомості (Д. Дубровський) призводить до зниження якості підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Подолання протиріччя між загальним та індивідуальним, соціально-необхідним та особистісно-значущим у змісті педагогічного процесу позитивно впливає на його якість. Особистісний аспект у підготовці майбутніх фахівців привертав увагу багатьох вчених. На їх думку, людина повинна присвятити більшу частину часу розвитку власної особистості (І. Мечников), пошуку власної педагогіки удосконалення індивідуальності (Л. Нечипоренко). М. Бердяєв, Е. Муньє, О. Ніллі відмічали необхідність заміни школи адаптаційно-функціонального типу школою людською, особистісною, продовжуючи гуманістичні положення Я. Коменського, який мріяв перетворити школу у майстерню людяності.

Мета роботи полягає в тому, щоб обґрунтувати необхідність гармонізації інтелектуального і емоційного, духовного і морального в педагогічному процесі вищої школи, покликаної готувати педагогів нової формації.

Отримані результати. Аналіз наукової літератури і педагогічної практики свідчить про односторонність педагогічного процесу, де основний акцент зусиль і викладачів і студентів падає на засвоєння системи наукових знань, часом відірваних не лише від специфіки обраної професії, але і потреб особистості майбутніх фахівців. Тому крім

предметної, підготовка майбутніх вчителів в умовах вищої школи повинна включати в себе:

- уявлення про те, що таке професійна творчість і особливості становлення творчої особистості спеціалістів;
- розуміння того, що собою уявляє особистісно-орієнтована освіта, в чому її відмінність від традиційних методик і технологій навчання студентів;
- знання психологічних закономірностей і особливостей вікового й особистісного розвитку майбутніх фахівців в умовах вищої школи;
- знання методів психологічного і дидактичного проектування навчального процесу;
- уміння здійснювати різні форми педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості в системі відносин «викладач – студент»;
- уміння встати в рефлексивну позицію стосовно того, яким є зміст, які методика і технологія підготовки майбутніх педагогів, як навчальний процес впливає на професійне становлення їхньої особистості, забезпечує умови для саморозвитку і самоствердження в майбутній практичній діяльності.

Модернізація педагогічного процесу вищої школи передбачає, насамперед, зміну логіки відносин у системі «викладач – студент», коли студент сприймається як індивідуальність, неординарна особистість, що має право на волю у виборі шляхів і засобів власного професійного саморозвитку, творчого самовираження, як рівноправний партнер по спільній діяльності в педагогічному процесі. Тільки логіка суб'єкт-суб'єктних відносин у навчанні забезпечує перетворення «знань – умінь – навичок» з мети освітнього процесу в засіб розвитку пізнавальних, особистісних і духовно-моральних здібностей майбутніх фахівців. При

цьому необхідно перебороти стереотипи в мисленні викладачів вищої школи, способах сприйняття і методах педагогічної роботи.

Традиційна освіта акцентує зусилля на формуванні розумових умінь через тренування і дію за зразком, але не на формуванні свідомості людини. При цьому освіта стає знеособленою, тобто реалізує свої функції без врахування інтересів і можливостей студентів. Завдання безперервної освіти полягає в тому, щоб перевести навчальний процес з режиму відтворення знань у режим виробництва особистісних змістів і досвіду. Аналіз перетворень у практиці вищої школи, у зв'язку з приведенням у відповідність її з закордонними аналогами, дозволяє говорити про те, що не повинно бути сліпого копіювання закордонного досвіду, ігнорування національних традицій, що склалися в системі вищої освіти, суцільної індивідуалізації в угоду західним зразкам. Важливо на тлі загальнолюдського зберегти особистісне, самобутнє, національне, спиратися на вітчизняні традиції в галузі освіти.

Проблема вузівського процесу полягає в тому, щоб у його методику і технологію вкласти діяльнісні засади, гармонізувати знання й особистісні якості студентів, створити умови для їх активних дій у ситуації вільного вибору шляху, способів рішення задач, прогнозування результатів і розвитку в них відповідальності за прийняте рішення.

У навчальному процесі, особистісній спрямованості, особливо важливо, наскільки навчальна інформація, усвідомлена студентом, є надбанням його особистості. Моральні виміри освіти полягають у тому, щоб на основі наукового знання забезпечити формування особистості. Тому навчання у своїй структурі повинне укладати можливості пошуку змісту, а не тільки передачу готового знання. Структурування змісту освітнього процесу повинне орієнтуватися на професійно-моральні цінності. Особистість очікує від освіти одержання знань, що дозволять їй реалізувати себе в обраній професійній сфері, успішно виконувати

соціальні ролі, робити осмислений вибір способів реалізації професійних задач, зайняти прогнозований нею соціальний статус. У ході засвоєння програмного матеріалу необхідна допомога студенту по оволодінню способами не лише професійного, але і духовного досвіду, гуманітарних змістів і цінностей, художньо-естетичної спадщини.

У системі безперервної освіти намітилася стійка тенденція гуманізації освітнього середовища і додання педагогічному процесу особистісної спрямованості. Основною задачею модернізації вузівського навчання стає перетворення соціально-професійного досвіду в особистісний досвід студента, що дозволить йому по закінченні вищої школи не тільки успішно функціонувати в суспільстві, якісно виконувати професійні обов'язки, але і діяти самостійно, творчо, перетворюючи дійсність на гуманістичних, духовно-моральних, художньо-естетичних засадах.

Практика підтверджує, що підготовка фахівця, здатного вільно орієнтуватися в постійно мінливих ситуаціях і нестандартно вирішувати професійні проблеми, припускає розробку якісно нової моделі вищої освіти. Основу цієї моделі повинні складати не кредити і модулі, лекції і семінари, а методологія професійної діяльності і змісту професіоналізму сучасного фахівця. Реалізація принципів безперервної освіти в підготовці майбутніх фахівців сполучена з розробкою механізму добору у вищі навчальні заклади талановитої молоді. Особистість фахівця визначається не тільки його природними даними, що виступають механізмом саморозвитку її творчих засад, але і здібностями, якостями, сформованими в процесі виховання, навчання і розвитку, що повинні мати безперервний характер.

Наступність між ступіннями освіти забезпечує гармонію, що визначена генотипом. У вузівському процесі необхідно створити умови, що стимулюють і розкривають здібності майбутніх фахівців з обліком

їхньої індивідуальної траєкторії, темпу, швидкості професійно-особистісного розвитку.

Серед умов, що дозволяють реалізувати перетворення соціально-професійного досвіду в особистісний план дій, виступають задачний, імітаційно-ігровий, діалогічний підходи і реалізація принципу педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості в системі відносин «викладач – студенти».

Особистісна спрямованість вузівського процесу дозволяє знання, одержувані на заняттях і в ході самостійної роботи, перетворити в засоби діяльності, розвитку і становлення особистості. Перетворення знання в засоби духовно-професійного збагачення особистості змінює її позицію з об'єкта на суб'єкт, що закріплює усвідомлену зацікавленість студентів в одержанні знань і розвитку професійних якостей.

Гармонізація сенсу життя і діяльності здійснюється через розмаїтість дидактичних технологій, що у своїй основі містять активні форми і методи навчання, забезпечують умови для критичного відношення до досліджуваних знань, прояву рефлексивних здібностей. Використання технології ролівої перспективи стимулює процес перетворення професійного змісту в особистісний досвід, дозволяє студенту усвідомити цінність знань для власного розвитку і професійного становлення.

Як доводить практика, більшість викладачів вищої школи не завжди чітко уявляють, яке місце в підготовці сучасного фахівця займають педагогічні технології, яку роль вони грають у її реалізації при рішенні навчальних задач. За результатами виконання дослідницьких завдань виявлялося відношення викладачів до технологій навчання і уявлення про необхідність їхнього використання в рішенні пізнавальних задач. 97,5 % опитаних викладачів педагогічних університетів вважають, що дидактичні технології необхідні, і їхній потрібно розвивати, як у теоретичному, так і практичному плані. Незначна частина опитаних викладачів вважають, що

технології – це данина моді. 52 % під технологією розуміють систему змісту, методів і засобів навчання, що сприяють досягненню навчальних цілей. 10, 8 % вважають – що це конкретна діяльність викладачів і студентів на заняттях. 15,2 % вважають, що технологія – це спосіб дій викладача. 12 % - розуміють під технологією проектування навчання. При визначенні цілей використання технології в основному акцент робиться на оволодінні знаннями, уміннями і навичками (56 %). 10 % викладачів відзначили, що в процесі навчання прагнуть до розкриття особистості, її індивідуальних якостей. 62 % викладачів використовують традиційні методики навчання, по можливості використовують активні методи. 26 % намагаються впроваджувати нові технології.

Аналізуючи отримані дані можна говорити про те, що в основній частини викладачів вищої школи переважає стереотип традиційної діяльності, орієнтація на традиційні методи навчання. Це можна пояснити невідповідністю їх до інноваційної діяльності в навчальному процесі, недостатньою поінформованістю про нові способи й інструментарій педагогічної діяльності. У підготовці майбутніх педагогів необхідно більше уваги приділяти проблемам інноваційної діяльності, перспективним технологіям навчання і проектування навчального процесу.

Гармонізація інтелектуального й емоційного як засобу розвиваючого потенціалу підготовки майбутніх педагогів неможлива без систематичної роботи з розвитку художньо-естетичної культури студентів. В основу навчальних програм повинний бути покладений принцип поступового удосконалювання умінь і навичок майбутніх учителів, глибокого осмислення мистецтвознавчого матеріалу. Формуючи й удосконалюючи знання, уміння і навички цього плану, майбутній педагог повинен виходити з особливостей творів образотворчого мистецтва, які він у майбутньому буде використовувати у своїй професійно-педагогічній діяльності.

Використання художньо-образотворчих засобів у навчальному процесі забезпечує емоційне його тло, створює умови для гармонізації інтелекту й емоцій; збагачує духовний світ студентів, викликає в них емоційно-ціннісне відношення до досліджуваної інформації. Художньо-естетична спрямованість навчальної інформації через емоційні переживання забезпечує особистісну спрямованість навчання, підвищує художньо-естетичну культуру й емоційну сферу особистості майбутніх педагогів.

Висновки. На закінчення відмітимо, що змісту підготовки майбутніх фахівців необхідно додати художньо-естетичне спрямування, що виступає основою гармонізації інтелектуального й емоційного в навчальному процесі. У методiku і технологію безперервної освіти необхідно вкласти діяльні засади, гармонізувати знання й особистісні якості студента, створити обстановку для активних дій у ситуації вільного вибору шляху, ситуації успіху для кожного студента в рішенні задач, прогнозуванні результатів і розвитку в них відповідальності за прийняте рішення.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. - К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. - 243 с.
2. Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. - К.: Наук.-метод. центр вищої освіти. - Вип. 34.- 298 с.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ (ГІТАРИСТА)

Косенко П. Б.

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

Анотація. У статті розглядаються питання підготовки студентів педуніверситетів у класі основного музичного інструменту (гітара) в контексті сучасних музично-педагогічних тенденцій.

Ключові слова: інструментальна підготовка, роль, завдання та компоненти інструментальної підготовки, принципи музичної педагогіки, особистісно орієнтований підхід.

Анотація. Косенко П. Б. Актуальные вопросы усовершенствования инструментальной подготовки будущего учителя музыки (гитариста). В статье рассматриваются вопросы подготовки студентов

педуниверситетів в класі основного музикального інструмента (гітара) в контексті сучасних музично-педагогічних тенденцій.

Ключевые слова: інструментальна підготовка, роль, задачі і компоненти інструментальної підготовки, принципи музичної педагогіки, особистісно орієнтований підхід.

Annotation. Kosenko P. The actual questions of instrumental training improvement of the future music teacher according to the guitar specialization. The article investigates the questions of students' preparing in the course of main musical instrument, particularly guitar through the contemporary musical and teaching tendencies.

Key words: instrumental preparation, role, tasks and components of instrumental preparing, principles of musical pedagogy, personally-oriented approach.

Постановка проблеми. Навчання грі на музичному інструменті є невід'ємною і дуже важливою складовою підготовки майбутнього вчителя музики, яка спрямована на виховання фахівця широкого профілю, що вільно володіє виконавськими навичками, здатний розкрити художній зміст виконуваних творів і готовий до практичної навчально-виховної та широкої концертно-пропагандистської роботи.

Хоча традиційно діяльність вчителя музики пов'язується з фортепіано або баяном (акордеоном), це не виключає можливості використання у шкільній практиці інших інструментів - таких, наприклад, як гітара. На ній можна виконувати мелодію та супровід до пісень, адаптувати складні за фактурою твори зі слухання музики, готувати сольні концертні програми та грати в ансамблі. Окрім того, мобільність та популярність гітари дає можливість широкого включення її у процес позакласної виховної роботи (гуртки, походи, літні табори та ін.), сприяє активізації потягу учнів до виконавської діяльності у різних її проявах. Наявність сьогодні значної кількості студентів-гітаристів у вищих навчальних закладах вимагає побудови чіткої системи їх підготовки.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема виховання майбутніх вчителів музики в індивідуальному класі гітари недостатньо розроблена в сучасній методичній літературі. Існуючі підручники та публікації стосуються, здебільшого, питань виконавства на різних етапах підготовки гітариста [2;4;5] і, на жаль, не торкаються специфіки навчання студентів в умовах підготовки до професії вчителя музики, яка поряд із володінням

інструментом ставить перед музикантом ряд додаткових вимог та завдань. Щоб ліквідувати ці недоліки, сьогодні масмо орієнтуватись на загальні положення педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики, висвітлені у роботах Л. Арчажнікової, Л. Масол, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Танько, О. Щолокової. Суттєвий вплив на якість навчання майбутнього вчителя-гітариста мають загальні підходи та конкретні напрямки роботи в інших інструментальних класах педуніверситетів, що обгрунтовані у дослідженнях Т. Гризоглазової, Н. Гуральник, Т. Маріупольської, Г. Падалки, Г. Ципіна (фортепіано), В. Крицького, В. Родіна (баян), О. Андрейко, Н. Митриковської (скрипка). Слід звернутись також до педагогічної спадщини визначних діячів вітчизняної виконавської школи: Л. Ауера, Л. Баренбойма, Ф. Blumenфельда, А. Гольденвейзера, К. Гумнова, Я. Мільштейна, Г. Нейгауза, Л. Ніколаєва, В. Пухальського, М. Фейгіна, С. Фейнберга, А. Ямпольського.

Метою статті є розгляд актуальних питань навчання студентів у класі основного музичного інструменту (гітари), спрямованого на майбутню практичну роботу з учнями загальноосвітніх навчальних закладів, в контексті повноцінного включення студента у загальні процеси розвитку сучасної музично-педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу. Професійні якості вчителя формуються шляхом вивчення спеціальних дисциплін та засвоєння різних видів практичної діяльності. На думку Л. Арчажнікової «...підвищення кваліфікації вчителя саме зі спеціальних дисциплін має стати своєрідною лабораторією, де він зможе досягнути секретів педагогічного мистецтва та відточувати професійну майстерність» [1, 59]. Чільне місце серед цих дисциплін займає основний музичний інструмент, бо якість виконавства є одним із показників педагогічної майстерності вчителя. Виконуючи різні твори, вчитель знайомить дітей з історією їх створення, вчить відрізняти стилістичні особливості та засоби музичної виразності різних

композиторських шкіл, допомагає визначити основні риси музичних складів (гомофонно-гармонічного, поліфонічного) та ін. У процесі музично-інструментальної підготовки майбутній учитель вчиться переносити принципи виконавської культури на власний спів, диригування, а також на виконавську діяльність дітей. Саме цей фактор сприяє укріпленню авторитету вчителя як музиканта, пропагандиста усього найкращого, що створено у музичному мистецтві.

Аналіз опрацьованої літератури говорить про те, що до основних завдань інструментальної підготовки слід віднести наступні:

- розвиток музично-творчих здібностей студента (музичний слух та пам'ять, відчуття ритму, рухо-моторний комплекс, художньо-образне мислення, фантазія, уява і т. ін.);
- оволодіння основними напрямками світової та вітчизняної інструментальної музики (бароко, класицизм, романтизм та ін.) у виконавському аспекті; формування умінь грамотно, технічно, стилістично вірно та художньо виразно виконувати сольну інструментальну програму;
- освоєння репертуару, включеного у шкільні програми зі слухання музики (вміння виконувати фрагменти творів, зосереджуючи увагу дітей на найбільш виразних та важливих моментах, давати до них словесний коментар);
- розвиток навичок самостійної роботи студента над музичними творами та здібностей аналізувати якість свого виконання, оволодіння методикою навчання гри на музичному інструменті;
- набуття досвіду концертмейстерської роботи (акомпанування хоровому та сольному співу, спів під власний супровід, вміння читати з аркуша й транспонувати партію акомпанементу, підбирати на слух мелодії та супровід популярних пісень, оволодіння уміннями перекладень, гри в ансамблі тощо);

- опанування формами та методами роботи, необхідними для проведення на високому професійному рівні різноманітної позакласної музично-виховної роботи з учнями (лекції-концерти, заняття з дітьми в групі продовженого дня, гурткова робота тощо).

Успішність формування професійної майстерності студентів-гітаристів, як і виконавців на інших музичних інструментах, має забезпечуватись завдяки дотриманню найважливіших принципів загальної та музичної педагогіки, а саме: єдності музично-художнього та технічного розвитку, освітньої, розвиваючої і виховної функцій навчання, поступовості та послідовності накопичення знань, умінь і навичок, опори на музично-слуховий контроль, індивідуальному підходу, використанню засобів наочності, вихованню самостійності студентів, їх творчої ініціативи, поєднанню індивідуальних та колективних (майстер-класи) форм навчання.

Водночас, кардинальні зрушення у суспільстві позначаються переглядом традиційних підходів до навчально-виховного процесу, який передбачає перехід від підготовки фахівця до формування особистості. Цей процес відображається і на діяльності інструментальних класів. Взаємні відносини викладача та учня обумовлені прагненням сучасної молоді людини до більшої самостійності, самоствердження, незалежності. Тому традиційні методи викладання так чи інакше змінюються, відновлюються, враховуючи вимоги часу. Важливого значення в цих умовах набуває особистісно орієнтований підхід до кожного студента. «Правильна діагностика здібностей, оцінювання сил та можливостей вихованця, різноманіття методів впливу на нього, – за словами Т. Маріупольської, – все це визначає стратегію і тактику діяльності викладача, логіку навчального процесу. Завдання педагога в цьому разі – не тільки передати учню певну суму знань, розвинути необхідні вміння й

навички, але й створити умови для широкого, універсального розвитку молодого музиканта» [3, 13].

Аналізуючи методичну літературу, ми дійшли висновку, що для успішного використання кращих традицій музичної педагогіки та втілення ідей особистісної орієнтації навчання в інструментальну підготовку студентів-гітаристів, остання має складатись з наступних компонентів: мотиваційного, теоретичного, практичного, методичного, емоційно-вольового, дослідницького, комунікативного, організаційного та творчого. Означені компоненти взаємопов'язані та мають реалізовуватись як протягом аудиторних занять, так і у самостійній роботі студента. Коротко розглянемо кожний з них.

Навчання майбутнього фахівця-гітариста буде успішним лише за тієї умови, коли сам цей процес та його результати мають особистісне значення для студента, тобто існує глибока зацікавленість, мотивація в опануванні даною навчальною дисципліною. Для гітариста це любов до свого інструменту та музичного мистецтва взагалі, бажання вдосконалити свій професійний рівень, який передбачає розвиток музичного мислення, самостійності, інтелектуальної активності, виконавської техніки та культури, естетичного смаку та широти світогляду, готовності до музично-просвітницької роботи. Для гітариста-педагога це також любов до педагогічної професії, дітей, бажання передати накопичений художньо-творчий досвід іншим людям. Крім того, важливо, щоб студент отримував задоволення від самого процесу та безпосередньо результатів навчання, а також їх очікування.

Виконавська та педагогічна діяльність гітариста ніколи не буде вдалою, а знання ґрунтовними без належної теоретичної підготовки, яка формується системою загально-музичних знань (понять, термінів, історії художньої культури та музичного мистецтва), а також інструментальних знань (історії музично-виконавського мистецтва, специфічної гітарної

термінології та аплікатури, теорії формування виконавської майстерності). Викладач має допомогти студентові усвідомити цей факт, спрямовуючи його таким чином на самостійне стійке бажання помножувати свою теоретичну базу як запоруку майбутнього професійного успіху.

Основна частина занять інструменталіста проходить у практичній роботі, під час якої перевіряються та закріплюються усі отримані теоретичні знання та власне формується його майстерність взагалі. Ця робота складається з опрацювання інструктивного та художнього репертуару, оволодіння навичками виконавської та концертмейстерської діяльності, опанування вміннями грамотно й доступно викладати власні думки про особливості вивчених творів, робити до них відповідний словесний коментар, враховуючи вікові та індивідуальні особливості слухацької аудиторії. Підсумком цієї роботи є виконання різноманітних навчальних та концертних програм, а також залучення студентів до реальних форм спілкування з дітьми.

Ефективність підготовки гітариста залежить не тільки від того, що він робить та скільки витрачає часу на заняття, але й від того, як він це робить, тобто від методики навчання. Студенту необхідно оволодіти основними видами роботи з різноманітними музичними творами та шляхами подолання технічних труднощів, виходячи з його індивідуальних фізичних та психологічних особливостей, розвитку здібностей та особистих художніх уподобань. Крім того майбутньому вчителю потрібно навчитись використовувати набутий методичний досвід у подальшій творчій музично-педагогічній діяльності.

Кожне виконавське завдання має вирішуватись не тільки за допомогою логічних операцій, але й через переживання музичного образу. Широта емоційного діапазону, багатство та різноплановість художніх відчуттів, здатність передавати ці відчуття слухачам – необхідні якості майбутнього викладача-музиканта. Водночас реалізувати у звучанні

художні ідеї автора твору і власну інтерпретаторську концепцію можливо лише при наявності виконавської волі, вмінні управляти своїм емоційним станом та розумінні психічного стану слухачів. Безумовно, кожен студент має власну, неповторну емоційно-вольову сферу і є вельми необхідним самоусвідомлення її особливостей і переваг для успіху в подальшій професійній діяльності.

Побудувати особистісну модель навчання музиканта можна лише завдяки активній участі в цьому процесі самого студента, його дослідницькій діяльності, що полягає в опануванні вміннями виділяти суттєве у творах та явищах мистецтва (загальне, типово, або характерне, властиве), пошуку нових можливостей вдосконалення власної професійної майстерності на основі узагальнення досвіду найкращих фахівців у галузі мистецтва та педагогіки, а також шляхом спостережень та самоспостережень.

Хоча більшість часу гітарист займається сам на сам з викладачем, або самостійно, результати цієї праці спрямовані на спілкування з аудиторією – публічні виступи, концертмейстерську, музично-просвітницьку та педагогічну роботу. Крім того, комунікативний бік навчання в педуніверситеті сьогодні пов'язується з особистісно орієнтованим підходом до його організації, шляхом залучення студента до діалогу з освітнім та культурним середовищем. Такий діалог має будуватись на принципах поваги до партнера та до себе, прийняття партнера та орієнтації на його досягнення та перспективи, згоди щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, толерантності.

Якість підготовки фахівця залежить від його спроможності організувати власний навчально-виховний процес. Треба спрямувати студента на формування вмінь планувати та розподіляти час між різними видами навчальної діяльності, контролювати та оцінювати свої дії,

відбирати музичний і літературний матеріал для використання у майбутній професійній роботі.

Вищим проявом та показником особистої зацікавленості студента у процесі та результатах навчання є його творчість, яка вимірюється оригінальністю та продуктивністю художнього мислення, розвитком уяви та фантазії, асоціативної та образної сфери. Це здатність створювати власні інтерпретації творів мистецтва, а також вміння відходити від стереотипів мислення у вирішенні музичних і педагогічних завдань. Саме творчість розглядається сучасними вченими як необхідна умова розвитку особистості, як запорука індивідуальності та неповторності стилю майбутнього фахівця.

Перераховані вище компоненти не є чимось новим у педагогічній науці, але ми бачимо, як сьогодні змінюється кут зору на них – особистість студента має перетворитись із суб'єкта педагогічного впливу на суб'єкт самонавчання та самовиховання, а викладачу відводиться роль педагогічної, психологічної, інформаційної підтримки та контролю.

Якщо розглянуті положення стосуються покращення якості навчання в інструментальному класі взагалі та у класі гітари зокрема, то підготовка в останньому має також і свою специфіку, що полягає у наступному:

- оскільки репертуар, створений для гітари, не завжди співпадає зі шкільною програмою із слухання музики, студент має навчитись підбирати відповідні за художньою цінністю та виховним значенням гітарні твори, а також вміти адаптувати фортепіанну або симфонічну музику для свого інструменту (зрозуміло, що для цього недостатньо її виконання в одноголосному викладі – необхідне грамотне перекладення, яке б не порушувало цілісності художнього образу, не спотворювало його); майбутній учитель-гітарист повинен вміти перекладати, обробляти і підбирати на слух супровід до шкільних пісень, робити аранжування, відштовхуючись від особливостей та технічних і художніх можливостей саме гітари;

- фахівець цього напрямку має володіти методикою навчання дітей гри на гітарі та роботи з дитячим ансамблем гітаристів і вокально-інструментальним ансамблем;

- атрибутикою сьогодення є технічні засоби навчання (звукозапис, відеозапис, комп'ютерна техніка) – чималу користь виконавцю на гітарі може принести як прослуховування та перегляд виступів визначних митців мистецтв, так і записи власного виконання, а використання спеціалізованих комп'ютерних програм відкриває нові можливості у навчально-виховному процесі майбутнього спеціаліста та його подальшій професійній діяльності; студенту-гітаристу також необхідні вміння користуватись апаратурою для підсилення звуку та знати специфіку електрогітари.

Крім того, існує ряд проблем, які сьогодні постають перед викладачем класу гри на гітарі на всіх етапах роботи з учнем. Проблеми ці стосуються в основному методичного забезпечення, яке, як згадувалося вище, не є достатнім. Існуючі підручники не вирішують усіх питань гітарної підготовки і, навіть, інколи містять протиріччя. Сьогодні в Україні не існує жодного періодичного видання, яке б опікувалось проблемами гітарного виконавства та педагогіки. Перекладена та видана іноземна методична література в основному застаріла і не відповідає сучасному рівню виконавства. Нотні збірки для гітари, надруковані вітчизняними видавництвами, досить часто містять багато помилок, як аплікатурних, так і змістових, а ряд транскрипцій та перекладень в них виконано невдало і є незручними для виконання. З кращими шедеврами світової гітарної музики студенти та учні можуть ознайомитись здебільшого із ксерокопій іноземних видань, які передаються із рук в руки. Нерідко якість цих копій є дуже невисокою, деякі твори взагалі подорожують лише у переписаному від руки вигляді. Бібліотеки учбових закладів не містять необхідного для успішного навчання гітаристів книжкового та нотного фонду. Це також стосується фонотеки та відеотеки.

В цих умовах постать викладача гітари в педуніверситеті набуває іншої якості. Окрім передавача художнього досвіду, знань, умінь та навичок, наставника, вихователя тепер він стає також репертуарним, методичним, культурним та архівним центром. Для успішного втілення цього завдання викладач-гітарист має знаходитись у постійному пошуку нових матеріалів та методичних ідей, використовуючи для цього усі можливі джерела інформації – Інтернет, відповідну літературу, фонотеку або відеотеку з країн близького або далекого зарубіжжя, спілкування з виконавцями, з колегами інших музичних навчальних закладів, участь у музичних фестивалях і конкурсах (не обов'язково гітарних), а також активне залучення до цього процесу студентів.

Висновки. Враховуючи новітні тенденції розвитку освіти, навчання майбутнього вчителя-гітариста будується на загальних принципах музичної та виконавської педагогіки та має ряд особливостей. Вони обумовлені основними орієнтирами розвитку гітарного виконавства в нашій країні, а також існуючим репертуаром та технічними і художніми можливостями інструменту, які потребують сьогодні подальшого вивчення та вдосконалення стосовно використання у школі. Бажано переглянути і всю систему підготовки молодого музиканта, яка повинна стати особистісно орієнтованою, сприяти його інтелектуальному і творчому розвитку, формувати у майбутнього фахівця механізми самоаналізу, самопізнання, самонавчання та самовиховання.

Література

1. Арчажаникова Л. Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
2. Доценко В.І. Подолання технічних труднощів у виконавській практиці гітариста (на прикладі концерту для гітари з оркестром № 3 «Елегійний» Лео Брауера). – К., 2005 – 167с.
3. Исполнительская подготовка учителя музыки: Программы дисциплин предметной подготовки по специальности «Музыкальное образование» / Министерство общественного и профессионального образования РФ, МПТУ. – М.: Флинта, 1999. – 208с.
4. Козлин В. И. Формирование навыков игры на гитаре на основе специальных двигательных действий: Учебное пособие / КГПУ им. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 188с.
5. Михайленко Н. П. Методика преподавания игры на шестиструнной гитаре. – К.: Книга, 2003 – 248с.
6. Падалка Г. М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. Вип. 1. – К.: НПУ, 2000. – с. 9-21.
7. Ракітянська Л. М. До питання про принципи організації індивідуального навчання в системі підготовки вчителя-музиканта // Педагогіка вищ. та серед. школи: Зб. наук. праць. Вип. 8. – Кривий Ріг, 2004. – с. 93-99.
8. Снопкова О. В. Педагогічні проблеми змісту музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики // Науковий вісник: Зб. наук. праць. Вип. 10-11. – О.: ПДПУ, 2004. – с. 45-49.

ДО ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ: МИРГОРОДСЬКА ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВА ШКОЛА В ПЕРШІ РОКИ ІСНУВАННЯ

Красюк І. О.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. В статті висвітлюється один з аспектів становлення художньої освіти в Україні в кінці XIX – на початку XX століть. На основі аналізу статей представників вітчизняної культури характеризується діяльність Миргородської художньо-промислової школи як одного з перших професійних навчальних закладів художнього спрямування: навчальні програми, методика викладання образотворчих дисциплін.

Ключові слова: художньо-промислова освіта початку XX століття, керамічна школа, методика викладання.

Анотация. Красюк И. А. К вопросу становления художественного образования в Украине: Миргородская художественно-промышленная школа в первые годы существования. В статье освещается один из аспектов становления художественного образования в Украине в конце XIX – начале XX столетия. На основе анализа статей деятелей отечественной культуры характеризуется деятельность Миргородской художественно-промышленной школы как одного из первых профессиональных учебных заведений художественного направления: учебные программы, методика преподавания изобразительных дисциплин.

Ключевые слова: художественно-промышленное образование начала XX столетия, керамическая школа, методика преподавания.

Annotation. Krasnyuk I. To the question of developing art education in Ukraine: Mirgorod art school and the first years of its existence. The article highlights one of the aspects of developing art education in Ukraine at the end of the 19-th and the beginning of the 20-th centuries. The detailed analysis of researches publications in this country examines Mirgorod art school and its activities as one of the first educational establishments in the field of art, its curricula, methods of teaching art subjects.

Key words: art educations, at the beginning of the 20-th century, a ceramics school, methods of teaching.

Постановка проблеми. Наш час позначений зростаючою потребою українського суспільства у піднесенні освітнього, професійного і творчого рівня наших громадян. Тому нинішній етап розвитку мистецької та мистецько-педагогічної освіти в нашій країні характеризується пошуками нових підходів до розв'язання навчально-виховних завдань, принциповою переорієнтацією на сучасні пріоритети в освіті. Однією з ключових проблем у цьому контексті – особливо на стадії навчання магістрів – є збагачення фахової підготовки вивченням кращих історичних здобутків у викладанні образотворчих дисциплін як в зарубіжній, так і в українській педагогіці. В історії української художньої та художньо-педагогічної освіти значну роль відіграли малювальні та художньо-промислові школи кінця XIX – початку XX століття, що стали підґрунтям для подальшого

розвитку всіх ланок освіти даного профілю. Вивчення досвіду викладання фахових дисциплін у цих навчальних закладах є актуальним для сучасної науки.

Аналіз досліджень та публікацій. Ґрунтовне дослідження столітнього періоду розвитку української мистецької освіти містить дисертаційне дослідження Р. Шмагала. Окремі аспекти становлення і розвитку художньої освіти в конкретних регіонах висвітлюються в публікаціях О. Світличної, О. Пошика, О. Волинської, О. Цвігун. Поза тим, питання змісту підготовки в українських професійних школах художнього спрямування кінця XIX – початку XX століття та оцінки їх діяльності сучасниками не втрачає актуальності.

Метою статті є характеристика змісту освіти, методів викладання фахових дисциплін та якості підготовки учнів Миргородської художньо-промислової школи на початковому етапі – наприкінці 1890-х років.

Отримані результати. Мистецька освіта в Україні має значні досягнення на різних етапах її розвитку, починаючи від часів Київської Русі. З точки зору сучасної педагогіки особливе зацікавлення викликає еволюція методів і підходів у викладанні дисциплін образотворчого циклу на різних рівнях у XIX столітті. Це був час централізації розвитку народної освіти на теренах Російської імперії і навчальні заклади України могли існувати лише у загальних встановлених межах. Царський уряд свідомо гальмував прагнення українського суспільства до становлення власної вищої освіти художнього спрямування в Лівобережній Україні. Тому особливого значення набували середні художні навчальні заклади, що виникають наприкінці XIX століття на базі малювальних шкіл в Одесі, Харкові, Києві. Вони діяли на підставі затверджених в Петербурзі статутів і навчальних планів і методичні засади викладання відбивали позиції Петербурзької академії мистецтв і міністерства народної освіти. Художні училища Одеси, Харкова та Києва надавали досить якісну художню та

художньо-педагогічну освіту, готуючи в тому числі вчителів малювання і креслення для шкіл і гімназій різного типу.

Більшою свободою у підготовці фахівців відрізнялись ремісничі та художньо-промислові школи, що відкриваються у зазначену добу. Їх поява багато в чому була обумовлена загальноєвропейськими тенденціями розвитку тогочасної художньої культури. Стиль модерн, що під різними назвами розповсюджується з 1880-х років по всій Європі та у Новому світі, відбивав мрії, думки і пошуки міжнародної мистецької інтелігенції, що проголошувала необхідність перевлаштування середовища існування людини за законами краси, зближуючи мистецтво і промисловість [6, 122]. Одним із провідних напрямків розвитку модерну став національний романтизм, представники якого звертались в своїй творчості до національних мистецьких традицій в галузі народного мистецтва, архітектури та інших видів мистецтва. Тому такої великої ваги набувала проблема підготовки фахівців у сфері художньої промисловості, які могли б у масовому виробництві на достатньому професійному рівні виготовляти художні твори, що відповідали тогочасним художнім смакам. Такі школи виникали, як правило, в традиційних художньо-ремісничих центрах.

На території Лівобережжя серед навчальних закладів зазначеного типу перше місце, на нашу думку, належить Миргородській художньо-промисловій школі ім. М. В. Гоголя, рішення про відкриття якої було прийнято ще на Губернських зборах у Полтаві в 1887 році. Реально школа, заснована на пошанування видатного земляка, почала діяти з 1896 року, коли було здійснено перший набір учнів [5, 105]. Навчальні плани, звіти та інша документація перших років існування школи дають можливість скласти уявлення про рівень підготовки фахівців у середній професійній освіті художнього спрямування тих літ. Згідно статуту метою діяльності школи було надання її учням «художніх та технічних знань з керамікового виробництва» [6, 121]. У зміст п'ятилітньої підготовки включались

загальноосвітні предмети (основи історії і географії, арифметика, нарисна геометрія, російська мова тощо), та ґрунтовний блок фахових дисциплін.

Аналіз навчальних планів свідчить, що у навчальному процесі дуже значну роль відігравали фундаментальні художні дисципліни – рисунок і живопис – та практична робота у виробничих майстернях. Достатньо зазначити, що на весь час навчання закладалось біля 2200 годин малюнку та живопису, 850 годин креслення, 1000 годин скульптури (ліпки) та 1000 годин практики у керамічних майстернях. Значна увага приділялась композиції та історії мистецтва. Всього ж п'ятилітній навчальний план містить майже 6000 тисяч навчальних годин.

Згідно розкладів навчання в школі проходило щоденно з 9 до 18 години крім суботи, коли займались лише до полудня. Таке завантаження учнів певним чином обумовлювалось тим, що згідно статуту до школи приймались діти і дорослі практично без попередньої підготовки і навчання починалось, власне, «з нуля». Характерно, що викладацький колектив школи вірив у свої сили і обрану методику, оскільки вже з перших років школа поєднує навчання з реальним виробництвом, приймаючи замовлення від установ та населення. Учні виконували в майстернях різноманітний посуд, декоративні деталі споруд, предмети домашнього вжитку та елементи оформлення інтер'єрів. Зокрема, загальновідомим досягненням колективу школи було виконання керамічного іконостасу для посольської церкви в Буенос-Айресі [5,106].

Діяльність школи вже в перші роки привертає увагу громадськості та фахівців. З'являються публікації, схвальні або критичні відгуки щодо якості навчання у Миргородській школі. Вже в 1900 році в петербурзькому часопису оприлюднюється досить обширний і позитивний за змістом огляд діяльності школи М. Макаренка [2]. Цей огляд особливо цікавий тим, що автор його – відомий археолог і мистецтвознавець – сам закінчив училище технічного малювання Штігліця і можна повністю довіряти його

компетентності у піднятому питанні та фаховим оцінкам. Разом з тим знавець і дослідник української мистецької старовини, М. Макаренко оцінює сучасні йому мистецькі явища з позицій художніх пріоритетів саме своєї доби.

Після короткого викладу історії створення середнього професійного художньо-промислового навчального закладу на батьківщині М. В. Гоголя, яка з давніх часів славилась своїми гончарними промислами, автор звертається до безпосереднього аналізу особливостей навчального процесу у Миргородській школі, яка реально почала функціонувати під керівництвом С. Масленікова через шість років після зведення під неї спеціальної споруди. Передусім науковець характеризує скромну, але цілком пристойну матеріальну базу закладу і віддає належне фаховим якостям викладацького колективу, який з перших кроків вирішував проблему часткового самофінансування. Так, вже в перший рік дирекція паралельно з налагодженням навчання прийняла замовлення на виконання майолікового оздоблення Охтинської церкви в Петербурзі і зрештою школа успішно його виконала. А на час написання статті завершувалось виконання згаданого вище капітального замовлення - іконостасу у посольській церкві Росії в Буенос-Айресі. Таке комплексне теоретично-практичне навчання в художньо-промисловій галузі автор оцінює позитивно.

Детально аналізує М. Макаренко навчальний процес у школі. Він акцентує увагу на досить демократичних правилах прийому до школи: зараховувались хлопчики і дівчатка всіх верств населення і різного віку на основі лише свідоцтва про закінчення сільської початкової школи та екзамену з наукових предметів. Попередня співбесіда з малювання носила символічний характер: абітурієнти копіювали з наданих зразків найпростіші зображення дерев, квітів, тварин тощо і зрештою приймались всі без виключення, а малюнки зберігались до випуску учнів як

«документ» і свідоцтво набутих учнями під час навчання знань і умінь [2, XV]. Навчання у школі було безплатне. Зміст навчання, поєднуючи блоки загальноосвітніх та спеціальних дисциплін і практику у навчальних майстернях, сприяв досягненню якості навчання.

В системі викладання фахових дисциплін, як вважає М. Макаренко, найцікавішою є методика викладання малюнку. Він зазначає, що серед продемонстрованих директором на його прохання робіт, які виконувались протягом всього часу, переважно більшість складають не малюнки з гіпсів, а натюрморти та «жива натура». Гіпси існують в школі, за словами автора, лише «для ознайомлення», причому учням, які на час вступу переважно зовсім не володіють основами образотворчої грамоти, надається свобода вибору моделей для малювання: гіпсових тіл, орнаментів тощо. Все навчання опирається саме на вивчення натури, того предметного світу, який добре знайомий учням. При малюнках з натури, наприклад, квітів на початковій стадії учень спочатку студіює лише лінійний контур, потім переходить на малювання з тінями і нарешті – відображення того ж мотиву аквареллю (олійний живопис в школі не практикувався). Слід додати, що учні мали також вільний вибір і щодо матеріалів, виконуючи малюнки олівцем, пером, вугликом, соусом. Такий підхід, на думку вченого, сприяв якщо і не високому рівню творів, то надзвичайній – порівняно з роботами учнів інших малювальних шкіл тієї ж якості – швидкості виконання [2, XVI].

Не менш вагомою ділянкою підготовки, на переконання М. Макаренка, є опанування програми «класу ліпки» як провідної фахової дисципліни для керамічної школи. Автор досить високо оцінює якість виконання учнівських робіт, серед яких виділяє бюсти відомих діячів культури і мистецтва, суспільних діячів та величезну кількість і різноманітний асортимент ужиткових виробів. Щодо стилістичних особливостей і орнаментального декору, то більшість цих виробів виконана, за словами вченого, на основі власних композицій учнів у дузі

модерну, тобто з опорою на стилізовані реальні рослинно-квіткові мотиви. Виділяє також М. Макаренко майолікові тарелі з видами українськими пейзажними композиціями. Одночасно він робить характерне зауваження про те, можливо було б досягнути вищої якості, але не при такій кількості виробів, що випускаються щорічно. (Дійсно, школа в цей час працювала швидше як добре налагоджена фабрика, ніж як навчальний заклад) [5, 106].

Викликає зацікавлення і висвітлення особливої методики – протилежної традиційній – яку використовували в класі ліпки. Зауваживши, що на початковій стадії учні ніяк не можуть справитись з ліпкою симетричних орнаментальних мотивів, особливо при копіюванні класичних зразків, викладачі дійшли висновку, що початківці легше передають ті предмети, які їм більше знайомі і зрозумілі. Тому було вирішено в перших завданнях ліпити частини обличчя – око, ніс тощо – і надавати учням право вільного вибору моделі, яка відтворюється. Такий підхід сприяв стараннішому виконанню роботи і полегшив перехід до складної ліпленої орнаментики як вагової складової у мистецтві кераміки [2, XVII].

В статті звертається увага і на викладання таких дисциплін як композиція художньо-промислових предметів та історія мистецтва. Автор коментує послідовність виконання композиційного завдання, коли в аркуші присутні натурні акварельні замальовки рослинних мотивів, їх стилізований варіант та проект керамічного виробу із застосуванням розробленого орнаментального мотиву. М. Макаренко відмічає розмаїття цікавих рішень в цих композиційних завданнях і окремо зупиняється на групі робіт, в основі яких лежить традиційна орнаментика української кераміки Полтавщини. Він зауважує, що бажано було б більше звертатись до національних традицій, «розробляючи і вивчаючи свій рідний стиль», уникати постійних запозичень [2, XVIII].

Подобається вченому і методика «здобування матеріалу» для створення орнаментальних композицій, коли протягом літнього часу учні працюють в шкільному саду на пленері за вільним графіком. Не обмежені рамками ні у виборі виду занять ні у часі – працюють за бажанням і годину і п'ять – учні, за свідченням викладачів, не відчувають втоми попри велику завантаженість. При цьому вдається зберегти загальне виконання програм. Щодо історії мистецтва, то тут також М. Макаренко відмічає раціональний характер викладання, оскільки паралельно з освоєнням теоретичних знань учні виконують ескізи ужиткових виробів у певному історичному стилі. Поглибленню знань має сприяти і музей прикладного мистецтва, який починає створюватись при школі, однак на час написання статті в ньому ще дуже мало експонатів.

Таким чином, перше ґрунтовне свідчення фахівця про діяльність Миргородської художньо-промислової школи є неупереджено позитивним. Однак, в ньому наявні моменти, які допомагають зрозуміти дещо критичніший тон інших відгуків. Наступне за часом свідчення зростаючої ваги в професійній освіті Миргородської школи і бажання скорегувати її діяльність – відгук В. Василенка, який серед інших діячів кустарної промисловості Полтавщини відвідував у 1900 році навчальний заклад. Він зазначив, що художня громадськість була незадоволена недостатнім впровадженням у практику навчання традицій українського гончарства, національної орнаментики, а також – про недоліки у галузі технологічних знань учнів. На губернських земських зборах було навіть вирішено створити комісію по удосконаленню підготовки керамістів [1, 71].

Серед досить критичних висловлювань на адресу миргородської школи - відгук співробітника школи, відомого графіка, архітектора, мистецтвознавця і педагога О. Сластьона [5, 106]. Він відносить до негативу шкільної діяльності недостатнє впровадження в практику викладання традицій українського народного гончарства, зокрема –

орнаментики. Крім цього митець констатує, що діяльність навчального закладу ніяк не позначається на роботі сільських гончарів, місцевих промислів [4, 16]. Ту ж думку обстоює і О. Пчілка в опублікованій в 1910 році статті «Непевна путь миргородської школи» [3]. Вона критично оцінює стилізаторство та модерністичне удосконалення, як характерні риси виробів цього закладу і дорікає школі за недостатню національну спрямованість навчання. Відома письменниця і дослідниця народного мистецтва України безумовно мала підстави для зауважень. Олена Пчілка завжди висловлювала пиру турботу відносно збереження і розвитку традиційних народних видів і технік ужиткових виробів в Україні. Іноді це хвилювання поєднується з дещо нереальними вимогами «чистоти стилю», тобто, ізоляції від сучасного професійного прикладного мистецтва та інших національних стилів. Однак миргородська школа створювалась не як навчальний осередок для розвитку художніх промислів. Метою її діяльності була підготовка фахівців широкого профілю з керамікового виробництва, безумовно, з наданням допомоги гончарям в питаннях технічного та естетичного удосконалення (конкурентоспроможності) продукції.

Історія перших десятиліть існування Миргородської школи доводить, що навчальний заклад реалізував поставлені завдання. Вироби вихованців школи демонструвались на художніх виставках різного рівня і отримували нагороди. Шкільні майстерні виконували замовлення земств (покриття для Полтавського земства) та інших установ, церковних общин (іконостас для миргородського собору), приватних осіб, що свідчить про популярність та відповідність тогочасним смакам її виробів [6,123]. Про успіхи школи у справі налагодження сучасної художньої промисловості, про вдале поєднання народних традицій гончарних виробів та сучасних художніх вимог і смаків в галузі кераміки згадує в своїй статті «Національне мистецтво на Україні» К. Широцький.

Висновки. Діяльність середніх навчальних закладів художнього та художньо-промислового спрямування в Україні кінця XIX – початку XX століття відіграла значну роль у становленні вітчизняної мистецької освіти. Так, Миргородська школа накопичила чималий позитивний досвід методик викладання фахових дисциплін у досить складних педагогічних умовах, в групах учнів різного віку, що не мали ніякої попередньої підготовки. Значні результати, яких, за свідощвом сучасників, досягла школа, обумовлюють доцільність звернення сучасної мистецької педагогіки до цих здобутків.

Подальший напрямок досліджень. Матеріали публікації можуть бути використані в дослідженні історії методів малювання в Україні та у висвітленні проблем становлення вітчизняної художньої освіти.

Література

1. Василенко В. По поводу малороссийского народного орнамента / Киевская старина. - 1902. - № 11. - С. 67-73.
2. Макаренко М. Художественно-промышленная керамическая школа имени Н. В. Гоголя в Миргороде Полтавской губернии // Искусство и художественная промышленность. - 1900. - № 2. - С. XIII-XIX.
3. Пчілка О. Непевна путь Миргородської школи // 1910. - № 3. - С. 15-16.
4. Сластьон О. Українські керамічні вироби в Австрії на Віденській кустарній виставці й наша допомога кустарництву // Рідний край. - 1911. - № 11. - С. 15-17.
5. Ханко В. Технічно-мистецька освіта на Полтавщині: 1870-1910 роки // Українська академія мистецтв. Дослідницькі та науково-методичні праці. Вип. 8. - К., 2001. - С. 103-119.
6. Шмагалю Р. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX ст.: Структурування, методології, художні позиції. - Львів. - 2005.

КОНЦЕРТНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ (історичний аспект)

Кривозуб В. Ф.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Анотація. Стаття присвячена розвитку концертно-виконавської діяльності на музично-педагогічних факультетах у 60-х – початку 70-х рр. XX століття.

Ключові слова: концертно-виконавська діяльність, музично-педагогічні факультети, художні колективи.

Анотація. Кривозуб В. Ф. Концертно-исполнительская деятельность преподавателей и студентов музыкально-педагогических факультетов (исторический аспект). Статья посвящена развитию концертно-исполнительской деятельности на музыкально-педагогических факультетах в 60-х – начале 70-х гг. XX столетия.

Ключевые слова: концертно-исполнительская деятельность, музыкально-педагогические факультеты, художественные коллективы.

Annotation. Krivozyb V. Teachers and students concert-carrying out activity at music and pedagogy faculties (historical aspect). The article is devoted to the development of concert-carrying out activity at music and pedagogy faculties in 60s and at the beginning of 70s of the 20th century.

Key words: concert-carrying out activity, music and pedagogy faculties, artistic groups.

Постановка проблеми. Вступ України до Болонського процесу вимагає вивчення та узагальнення генези музично-педагогічної освіти для подальшого реформування та вдосконалення її структурних компонентів. Вивчення досвіду діяльності педагогічних колективів музично-педагогічних факультетів різних регіонів України уможливить збагачення концепції сучасної мистецької освіти та прогнозування її подальшого розвитку.

Аналіз досліджень та публікацій. Фундаментальні дослідження різних аспектів музично-педагогічної підготовки студентів на музично-педагогічних факультетах проведені відомими українськими дослідниками. Підготовку музично-педагогічних кадрів у педвузах УРСР досліджувала Т. П. Танько; професійно-педагогічну підготовку студентів до художньо-естетичної освіти висвітлено О. П. Щолоковою; формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя вивчала О. П. Рудницька; формування естетичних ідеалів майбутніх учителів музики досліджено Г. М. Падалкою; педагогічні основи керування процесом музичного сприймання – О. Я. Ростовським; взаємодію вчителя та учнів у процесі формування естетичних смаків засобами музичного мистецтва досліджувала Л. Г. Коваль; соціально-педагогічні основи формування студентської молоді та цінності музичної культури вивчав В. І. Дряп'юк; теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін – В. Ф. Орлов; методологічні основи мистецької освіти – Л. М. Масол; формування духовного потенціалу студентської

молоді вивчала О. М. Олексюк; теоретичні й методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах узагальнила Т. А. Смирнова; культурологічну освіту майбутнього вчителя досліджено О. Л. Шевнюк; дидактичні основи професійної підготовки вчителів музики та мистецьких дисциплін розробила Т. Й. Рейзенкінд; розвиток музично-педагогічної освіти в другій половині XIX – першій половині XX століття узагальнено О. В. Михайличенком.

Таким чином, ґрунтовні дослідження підготовки фахівців у системі музично-педагогічної освіти за 45 років створення музично-педагогічних факультетів дають можливість вивчення історії становлення та розвитку музично-педагогічної освіти в Україні.

Мета статті - концертно-виконавська діяльність викладачів та студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних інститутів України 60-х – початку 70-х рр. XX ст. Теоретичний аналіз проблеми концертно-виконавської діяльності викладачів та студентів, вивчення та систематизація архівних матеріалів, аналіз та теоретичне узагальнення зібраних джерел стали основними компонентами нашого дослідження.

Отримані результати. Концертно-виконавська діяльність завжди стимулювала розвиток музично-педагогічної освіти та вважалася складовою науково-творчої діяльності в мистецьких навчальних закладах. З відкриттям у 1962 році музично-педагогічних факультетів при педагогічних інститутах почали створюватися художні колективи, де студенти отримували необхідну професійно-педагогічну підготовку та набували навички концертно-виконавської діяльності. Вони брали активну участь у роботі художніх колективів, накопичували репертуар, виступали в різних за тематичною спрямованістю концертних заходах.

29 лютого 1962 року в актовому залі КДП ім. О. М. Горького відбувся вечір, присвячений 120-річчю від дня народження та 50-річчю від дня смерті українського композитора, піаніста, диригента, громадського

діяча, основоположника національної композиторської школи М. В. Лисенка. На вечорі виступила хорова капела інституту, в якій значну кількість хористів склали студенти музично-педагогічного відділення. Капелою керував відомий в Україні диригент, заслужений артист УРСР Олександр Юрійович Петровський. У виконанні студентів прозвучали «Жалібний марш», «Вічний революціонер», «Гроза пройшла», «Пливе човен», написані композитором у різні роки життя. Визначальною подією вечора-пам'яті стало перше виконання «Елегії пам'яті М. В. Лисенка», написаної Г. І. Майбородою до 120-річчя від дня народження композитора. Із захопленням слухачі сприйняли розповідь сина композитора, музикознавця Остапа Лисенка про Миколу Віталійовича та виступ поета, академіка, лауреата Ленінської премії М. Т. Рильського.

У програмі концерту прозвучали інструментальні обробки народних пісень у виконанні інструментального ансамблю (керівник В. П. Лапченко). Інструментальні та вокальні твори виконали студенти музично-педагогічного відділення, а викладач кафедри музики та співів Л. Нестеровська проілюструвала окремі номери з «Музики до «Кобзаря» Т. Г. Шевченка» [8].

Самодіяльна народна хорова капела КДП ім. О. М. Горького 1964 року гастролювала в республіках Прибалтики. Концерти відбулися в Вільнюському та Шауляйському педагогічних інститутах, де слухачі ознайомилися з класичним репертуаром та хоровими творами сучасних композиторів СРСР. Було обговорено та складено план спільної роботи художніх колективів педагогічних навчальних закладів, розроблені спільні заходи з підготовки творчих програм та участі у святах хорової музики [9].

Художні колективи та студенти новоутворених музично-педагогічних факультетів брали участь в оглядах художньої самодіяльності, присвячених урочистим датам у житті країни. 1964 року в КДП ім. О. М. Горького відбувся огляд художньої самодіяльності,

присвячений 93-й річниці з дня народження В.І. Леніна. Музично-педагогічний факультет презентував мішаний хор (керівник В. М. Іконник) та інструментально-вокальний ансамбль (керівники Р. Зінич та В. П. Лапченко). За висловлюванням фахівців, ці колективи демонстрували належний рівень виконавської майстерності, чудовий репертуар, високу художню культуру [9].

Активну участь в оглядах художньої самодіяльності брали художні колективи та солісти-виконавці музично-педагогічного факультету ЗДП. Нову концертну програму підготував студентський хор, яким керував випускник ОДК ім. А. В. Нежданової Жорж Хрисанфович Косинський. До неї увійшли твори радянських композиторів, кращі твори українських та російських авторів, обробки народних пісень [5, 5].

Формувалися традиції обміну творчим досвідом художніх колективів педагогічних інститутів СРСР. 1965 року студентська самодіяльна хорова капела (керівник – О. Ю. Петровський) та ансамбль струнних інструментів (керівник В. П. Лапченко) КДП ім. О. М. Горького привітали викладачів та студентів ТДП ім. О. С. Пушкіна з 30-річчям його заснування. До програми виступів хорового колективу увійшла пісня композитора Р. Лагідзе «Пісня про Тбілісі», яку київські студенти виконували грузинською мовою. З великим успіхом студенти виступили в столичному театрі ім. Шота Руставелі. На високому професійному рівні пройшли концерти в Будинку вчителя та на підприємствах Грузії [10].

Діяльність самодіяльної хорової капели КДП ім. О. М. Горького була відома за межами інституту. За рівнем виконавської майстерності капела вважалася одним з кращих художніх колективів Києва. Вона презентувала українську хорову культуру в Україні та за її межами, брала участь у відповідальних урядових концертах. Так, 29 грудня 1965 року колектив було запрошено виступити на урочистостях відкриття пам'ятника основоположникові української класичної музики М. В. Лисенку перед

Київським державним театром опери та балету ім. Т. Г. Шевченка. У її виконанні прозвучав хоровий твір М. В. Лисенка на слова І. Франка «Вічний революціонер», який став в Україні народним революційним гімном (10).

110-річницю з дня народження відомого українського письменника, вченого та громадського діяча І. Я. Франка святкував колектив ДДП ім. Івана Франка. У виконанні мішаного хору музично-педагогічного факультету прозвучали твори українських композиторів, написані на слова І. Франка. Викладачі та студенти музично-педагогічного факультету підготували тематичні вечори, які проводилися серед студентів інших факультетів та з часом стали традиційними.

Серед хорових колективів 60-х років ХХ століття, створених на базі музично-педагогічних факультетів, необхідно виділити хорову капелу КДП ім. О. С. Пушкіна, якою керував Семен Васильович Дорогий. Учасники капели демонстрували надзвичайну злагожденість та рухливість голосів, бездоганну дикцію, високу художню культуру виконання. Колектив був лауреатом багатьох творчих конкурсів та фестивалів. 1968 року фірма «Мелодія» випустила платівку з 8 творами у виконанні капели. Канадські кінематографісти зняли документальний фільм «Ми з України» про творчість кіровоградських студентів. Справжньою окрасою репертуару була кантата «Дума про Україну», в якій соло виконував автор, народний артист України Сергій Козак. Репертуар хорової капели налічував близько 100 творів. Досвід роботи з колективом С. В. Дорогий узагальнив у репертуарно-методичному збірнику «Співає академічна самодіяльна хорова капела Кіровоградського педагогічного інституту».

Значні творчі досягнення у вокально-хоровій роботі показували керівники хорових колективів музично-педагогічних факультетів Західної України, більшість з яких закінчили Львівську консерваторію. Понад 20 концертів в Івано-Франківську та Дрогобичі дав жіночий хор

«Струмок» музично-педагогічного факультету ІДП ім. В. С. Стефаника, яким керував заслужений артист УРСР В.І. Пащенко. Концерти хору проходили з великим успіхом, отримали позитивні відгуки шанувальників хорового мистецтва та слухачів [1, 16]. 1967 року відбувся перший концерт самодіяльного жіночого вокального ансамблю «Росинка» ІДП ім. В. С. Стефаника. Колектив очолила студентка II курсу Христина Михайлюк. Ансамбль одразу отримав підтримку слухачів. Основою репертуару ансамблю були обробки українських народних пісень та фольклор Прикарпаття. Наприкінці навчального року ансамбль виступив зі звітним концертом в інституті та на Львівському телебаченні [1, 16].

У цей період високого рівня виконавської майстерності досяг оркестр народних інструментів музично-педагогічного факультету КДП ім. О. М. Горького під керівництвом Володимира Петровича Лапченка. У листопаді 1967 року оркестр виступив у восьмирічній школі Кагарлицького району. Викладачі кафедри теорії музики та гри на музичних інструментах В. Бондар та В. Рязанцев ознайомили учнів з музичними інструментами, розповіли дітям про виникнення та розвиток домри, балалайки, бандури, баяна [11].

Відповідальні концерти мішаного хору музично-педагогічного факультету ОДП ім. К. Д. Ушинського, яким керував відомий в Україні диригент Жорж Хрисанфович Косинський, пройшли 1967 року під час проведення республіканського огляду художньої самодіяльності ВНЗ УРСР у Києві. Колектив презентував програму творів зарубіжних та радянських композиторів, акапельні твори й твори із супроводом, обробки українських народних пісень. Виступи мішаного хору здобули високу оцінку фахівців, колектив було нагороджено срібною медаллю [14, 13].

Нові студентські колективи були створені на музично-педагогічному факультеті ІДП ім. В. С. Стефаника. З ініціативи В. О. Іжака при кафедрі методики музичного виховання, співів та диригування 1968 року було

створено вокально-хореографічний ансамбль «Верховинка». В основу репертуару покладені українські народні пісні і танці, фольклорна музика Прикарпаття [1, 16]. За короткий строк свого існування колектив підготував окремі номери, з якими виступив у концертних програмах на честь 50-річчя Великої Жовтневої соціалістичної революції в Івано-Франківську та в Тернополі. У концерті взяв участь камерний оркестр музично-педагогічного факультету, яким керував Ю. Д. Крих [2, 2].

На запрошення ректорату ЗДП мішаний хор ОДП ім. К. Д. Ушинського під керівництвом Ж. Х. Косинського виступив на музично-педагогічному факультеті ЗДП 1968 року. У програмі концерту прозвучали хорові твори зарубіжних, російських та українських композиторів. Відбувся обмін досвідом організації та методики вокально-хорового виховання майбутніх учителів музики та співів. Цього ж року Всесоюзна фірма «Мелодія» підготувала та випустила платівку із записом хорових творів у виконанні мішаного хору. 1968 року в Києві відбувся звітний концерт хору перед викладачами та студентами КДП ім. О. М. Горького. У програмі концерту виступили солісти-виконавці та оркестр народних інструментів під керівництвом Степана Тимофійовича Калмикова. Колектив виконав інструментальні твори, написані для оркестру, та переклади симфонічних партитур. Для тембрового забарвлення та виконання сольних епізодів до оркестру ввели духові інструменти та фортепіано.

Наприкінці 60-х років на музично-педагогічному факультеті ІДП ім. Івана Франка було створено ряд художніх колективів, які активно пропагували фольклорну музику, українські народні пісні і танці. Серед них – вокально-інструментальний ансамбль «Опришки», який очолював студент IV курсу Р. Іпук та інструментальний ансамбль «Ровесник», яким керував студент I курсу Б. Дутчак. Протягом навчального року вокально-

інструментальний ансамбль «Опришки» підготував концертну програму та дебютував на сцені Київського Палацу культури «Україна» [4, 11].

22 травня 1969 р. відбувся звітний концерт хору музично-педагогічного факультету ІДП ім. В. С. Стефаніка у 2-х відділеннях. У концерті взяла участь чоловіча хорова капела «Явір», створена з ініціативи В. Е. Іжака. До репертуару капели увійшли чоловічі хори з опер західноєвропейських та радянських композиторів, хорова музика, написана для чоловічого складу хору [3, 6].

1970 року громадськість Одеси широко відзначила 200-річний ювілей з дня народження Л. Бетховена. Концерт з цієї нагоди відбувся в обласній філармонії. Місцева преса відзначила прекрасний виступ оркестру баяністів та акордеоністів (керівник С. Т. Калмиков). М'яке, ліричне піано у творі «Звеличення природи людиною» майстерно прозвучало у виконанні мішаного хору (керівник Ж. Х. Косицький). На високому професійному рівні виконано V концерт та «Апасіонату». Ансамбль скрипалів у складі студентів I-V курсів з великим емоційним натхненням виконав увертюру «Егмонт».

На початку 70-х років на музично-педагогічних факультетах створювалися нові художні колективи, які з часом ставали візитною карткою інститутів. Так, 1970 року випускниця музично-педагогічного факультету ІДП ім. В. С. Стефаніка Г. Кушнірук створила вокально-інструментальний ансамбль «Гуцулочки», який за короткий час існування підготував програму та завоював авторитет слухачів. Заснований на фольклорі закарпатського регіону, ансамбль презентував своє мистецтво трудівникам Уралу. З успіхом пройшли концерти колективу в Челябінську, Златоусті, Магнітогорську.

Концерт, присвячений Дню Перемоги, відбувся 9 травня в Ковалівському парку м. Кіровограда. Це був звіт народної хорової капели КДП ім. О. С. Пушкіна, якою керував Борис Васильович Притула.

Прозвучали твори А. Жилінського «Край родной и любимый», О. Кошиця «Вийди, Грицю, на вулицю», Б. Кравченка «Півні», М. Глинки «Попутна», О. Давиденка «Колодники». У концерті виступили викладачі музично-педагогічного факультету Л. Манжос та Р. Феоктістова. Скрипаль Н. М. Кочко виконав «Мелодію» Б. Дворжака [12].

Формувалися традиції обміну досвідом роботи художніх колективів музично-педагогічних факультетів. Так, 1971 року оркестр баяністів та акордеоністів (керівник С. Т. Калмиков) ОДП ім. К. Д. Ушинського виступив перед викладачами та студентами КДП ім. О. М. Горького. Були виконані твори російських композиторів, оркестрування симфонічних творів та супровід вокалістам. 2 грудня оркестр виступив в обласній філармонії, де проходив зліт студентів та учнів технікумів області. У концерті також узяли участь викладачі та студенти музично-педагогічного факультету.

Мішаний хор (керівник М. О. Стрельнікова) музично-педагогічного факультету КДП з успіхом виступав на концертних майданчиках Кривого Рогу. У його виконанні виразно звучали твори радянських композиторів, обробки народних пісень, а також пісні та хори видатних майстрів минулого й сучасних композиторів, серед яких «Серенада» Р. Шумана, «Від'їзд партизан» А. Новикова, «Море» К. Проснака, «Повернулась дівчина з прогулянки» Я. Сібеліуса, «По небу крадеться луна» Б. Лятошинського [7, 12].

У музично-просвітницьких заходах, присвячених 50-річчю утворення СРСР, брали участь художні колективи музично-педагогічного факультету КДП ім. О. С. Пушкіна. З концертами виступав жіночий хор (керівник В. М. Горбачук), у виконанні якого звучали такі твори, як: «Злітайте, голуби» І. Дунаєвського, латвійська народна пісня «Вій, вітерець», українська народна пісня в обробці М. Леонтовича «Ой, сивая зозуленька». Ансамбль скрипалів під керівництвом Н. М. Кочка виразно виконував «Мелодію» А. Дворжака та «Танок рожевих дівчат» з балету «Гаяне»

А. Хачатуряна. У виконанні вокально-інструментального ансамблю «Степівчанка» найбільше сподобалися слухачам «Хатинь» І. Лученка, «Молдованочка» О. Білаша (солістка Г. Нікітіна) та «Тиха вода» І. Поклада.

У святкових концертах брали участь новостворені художні колективи факультету, серед яких - оркестр народних інструментів та вокально-інструментальний ансамбль «Степівчанка». Оркестр народних інструментів було створено з ініціативи випускника Львівської консерваторії, здібного організатора музичної освіти на Кіровоградщині, неперевершеного аранжувальника оркестрових творів Ігоря Васильовича Заруби. Перший виступ колективу у складі сімдесяти осіб відбувся 1972 року. Оркестр виконав «Липу векову» П. Куликова, «Танок» В. Заремби, «Что мне жить и тужить» О. Варламова, пісню Наталки з опери «Наталка-Полтавка» М. Лисенка (солістка Л. О. Манжос).

Концертну програму у двох відділеннях підготував вокально-інструментальний ансамбль «Степівчанка» (керівник І. В. Заруба). Колектив одержав високу оцінку на республіканському огляді-фестивалі самодіяльного мистецтва, присвяченого 50-річчю утворення СРСР, та став срібним лауреатом республіканського фестивалю самодіяльного мистецтва. Найбільш вдало вокально-інструментальний ансамбль виконував пісні – «Три поради», «Чарівна скрипка», «Пісні Данко», «Карпати». 10 грудня 1972 року по республіканському телебаченню «Степівчанка» виступала в числі кращих колективів області [13].

Висновки. Таким чином, ретроспективне дослідження виникнення та розвитку художніх колективів вокально-хорового та інструментального жанрів на музично-педагогічних факультетах України у 60-х – початку 70-х рр. ХХ століття, аналіз концертно-виконавської діяльності викладачів та студентів дає змогу глибше й повніше осмислити історичний досвід наших попередників і водночас зрозуміти його вплив на подальший розвиток музично-педагогічної освіти в Україні.

Умовні скорочення

- ДДПІ ім. Івана Франка – Дрогобицький державний педагогічний інститут ім. Івана Франка.
ЗДПІ – Запорізький державний педагогічний інститут.
ІДПІ ім. В. С. Стефаника – Івано-Франківський державний педагогічний інститут ім. В. С. Стефаника.
КДПІ – Криворізький державний педагогічний інститут.
КДПІ ім. О. М. Горького – Київський державний педагогічний інститут ім. О. М. Горького.
КДПІ ім. О. С. Пушкіна – Кіровоградський державний педагогічний інститут ім. О. С. Пушкіна.
ОДК ім. А. В. Нежданової – Одеська державна консерваторія ім. А. В. Нежданової.
ОДПІ ім. К. Д. Ушинського – Одеський державний педагогічний інститут ім. К. Д. Ушинського.
ТДПІ ім. О. С. Пушкіна – Тбіліський державний педагогічний інститут ім. О. С. Пушкіна.

Літературні та архівні джерела

1. ДОА Івано-Франківська. Ф. Р – 1345. оп. 1. спр. 533. Звіт про роботу факультету за 1967 – 1968 н. р. – 18 с.
2. ДОА Івано-Франківська. Ф. Р – 1345. оп. 1. спр. 582. Звіт про науково-дослідну роботу кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах за 1968 р. – 3 с.
3. ДОА Івано-Франківська. Ф. Р – 1345. оп. 1. спр. 584. Звіт про роботу кафедри за 1968 – 1969 н. р. – 12 с.
4. ДОА Івано-Франківська. Ф. Р – 1345. оп.1. спр. 737. Звіт про роботу музично-педагогічного факультету за 1971 – 1972 н. р. – 16 с.
5. ДОА Запоріжжя. Ф.2054. оп. 5. спр. 614. Звіт про роботу кафедри музики і співів за 1964 – 1965 н. р. – 19 с.
6. ДОА Запоріжжя. Ф.2054. оп. 7. спр. 235. Річний звіт про роботу кафедри методики музичного виховання, диригування і співів за 1974-1975 н. р. – 31 с.
7. ДОА Дніпропетровська Ф.3966. оп. 2. спр. 172. План роботи кафедри музично-педагогічного факультету КДПІ на 1971 – 1972 н. р. – 30 с.
8. За педагогічні кадри. Газета КДПІ ім. О. М. Горького. 1962 р.
9. За педагогічні кадри. Газета КДПІ ім. О. М. Горького. 1964 р.
10. За педагогічні кадри. Газета КДПІ ім. О. М. Горького. 1965 р.
11. За педагогічні кадри / Газета КДПІ ім. О. М. Горького. - 1967 р.
12. ДОА Кіровограда. Ф. Р – 5380. оп. 2. спр. 874. Програми та афіші колективів художньої самодіяльності клубу за 1971 р. – 22 с.
13. ДОА Кіровограда. Ф. Р – 5380. оп. 2. спр. 937. Річні звіти з навчально-виховної та наукової роботи. – 191 с.
14. Музично-педагогічний факультет ПДПІ ім. К. Д. Ушинського. Рукопис. – 26 с.

ДО ПИТАННЯ ПРО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗА МОДУЛЕМ «САМОСТІЙНЕ МУЗИКУВАННЯ»

Кьон Н. Г., Мажара Т. В.

Південноукраїнський державний педагогічний університет
ім. К. Д. Ушинського

***Анотація.** У статті розглядається сутність професійної підготовки майбутніх вчителів музики із змістовного модулю «самостійне музикування», науково обґрунтовуються та розглядаються методи, що сприяють підвищенню ефективності формування навиків читання з аркуша та ескізного виконання.
Ключові слова: самостійне музикування, ескізне виконання, модуль.*

***Аннотация.** Кен Н. Г., Мажара Т. В. К вопросу о повышении эффективности инструментально-профессиональной подготовки будущего учителя музыки по модулю «самостоятельное музицирование». В статье рассматривается сущность профессиональной подготовки будущих учителей музыки по*

содержательному модулю «самостоятельное музицирование», научно обосновываются и рассматриваются методы, способствующие повышению эффективности формирования навыков чтения с листа и эскизного исполнения.

Ключевые слова: самостоятельное музицирование, эскизное исполнение, модуль.

Annotation. Kion N., Mazhara T. To the Question on Raising Efficiency of Instrumental and Professional Preparation of Future Teacher of Music on the Module «Self-Dependent Music Making». The article examines the essence of preparation of future teachers of music on the module «Self-Dependent Music Making», scientifically grounds and discovers methods that promote raising the efficiency of their formation.

Key words: self-dependent music making, outline performance, module.

Постановка проблеми. Підготовка вчителя музики за модульно-рейтинговою системою посилює вимоги до самостійності студента у процесі його професійної освіти. У навчальних робочих програмах з основного музичного інструменту та концертмейстерства, що створені кафедрою музично-інструментальної підготовки ПДПУ ім. К. Д. Ушинського за вимогами ECTS, виховання самостійності студентів планується за змістовними модулями з самостійної роботи по засвоєнню навчального репертуару, з навиків гри акомпанементу, а також за контрольним модулем, який полягає у перевірці навиків самостійної підготовки п'єси до виконання. Останнє передбачає перевірку також рівня розвитку самоконтролю та вміння осмислено застосовувати теоретичні знання у виконавській діяльності [3].

За отриманими у процесі модульного контролю даними та за нашими спостереженнями ми дійшли висновку, що рівень розвитку самостійності майбутніх вчителів, а також володіння навиками самостійного музикування нерідко не досягають бажаної якості, а форми та методи педагогічного керівництва у цьому напрямку потребують суттєвого удосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку навиків самостійної музичної діяльності майбутніх вчителів розглядалось у різних аспектах вченими та методистами-практиками, у числі яких – Л. Баренбойм, Г. Нейгауз, Ю. Полянський, І. Рябов, Р. Верхолаз, Е. Кубанцева та ін. У їх працях визначається, що самостійність,

майбутнього вчителя має реалізуватись у його особистісних властивостях, головними з яких є критичність мислення та вміння активно засвоювати й творчо застосовувати набуті знання та навички. Розглядається також специфіка прояву цих якостей в музично-професійній галузі, яка виражається, по-перше, в оцінному ставленні до продуктів музичної культури, по-друге, у володінні навичками самостійного музикування, на основі яких здійснюється підготовка музичного репертуару до виконання на уроках.

Мета статті – уточнення сутності понять «самостійне музикування», «ескізне виконання», аналіз специфіки їх прояву в інструментально-виконавській діяльності вчителя музики, а також обґрунтування методичних засобів, що сприяють підвищенню ефективності підготовки студентів у даному напрямку.

Результати дослідження. У понятті «самостійне музикування» суміщаються два аспекти: музикування та самостійна форма його здійснення. Під музикуванням найчастіше розуміють музично-виконавську діяльність, яка, по-перше, не пов'язана із концертним виступом та з процесом підготовки твору до такого виступу, по-друге, має, переважно, побутово-розважальний, особистісно-просвітницький характер, по-третє, здійснюється, як-правило, за власним потягом музиканта.

Нагадаємо, що специфіка роботи викладача музики у школі полягає у суміщенні чотирьох головних музично-освітніх функцій: лектора-просвітника (слухання музики), керівника хоровим співом класу – диригента (розучування пісень), інструменталіста – виконавця-ілюстратора та акомпаніатора (слухання музики й розучування пісень), викладача з елементарної теорії музики (засвоєння школярами елементів музичної грамоти).

Що стосується безпосередньо діяльності вчителя як інструменталіста, то викладач має володіти такими вміннями, як:

виконання-ілюстрація музичних творів із слухання музики, акомпанування учнівському та власному співу, вміння транспонувати музичний матеріал, а інколи і творчо переробляти його.

Звернемо увагу також на те, що репертуарний багаж, набутий молодим вчителем під час навчання у навчальному закладі, не може повністю відповідати потребам, які виникають на уроках музики та у позакласній діяльності, тим більше, що життя вносить свої корективи та потребує оновлення як інструментально-ілюстративного, так і пісенного репертуару. Внаслідок цього левову частку творів навчальної програми вчитель має самостійно готувати до виконання, підпорядковуючи вибір репертуару конкретним просвітно-виховним завданням уроку. Зазначимо також, що виконавська діяльність вчителя музики нерідко набуває рис ескізного, тобто неповністю деталізованого, інколи – фрагментарного характеру. Потреба в ескізному виконанні виникає у роботі вчителя досить часто у зв'язку із завданням ознайомити школярів із віртуозними, об'ємними та фактурно складними (наприклад, симфонічними) творами, які перевершують можливості звичайного вчителя музики. У той же час відомо, що «живе звучання» завжди більш яскраво впливає на слухачів, тому поряд із аудіозаписами більшість вчителів правомірно намагається виконувати твори чи їх фрагменти в ескізній формі.

Особливі вимоги виникають і до акомпанементу, тому що, на відміну від звичайного акомпаніатора або концертмейстера, вчитель повинен паралельно з грою на інструменті керувати колективним учнівським співом, прислухаючись до його якості та утримуючи з класом зоровий, психологічний контакт. Додамо, що нерідко вчитель має самостійно відтворювати гармонічну фактуру акомпанементу, транспонувати його, пристосовуючи твір до співацького діапазону школярів.

Враховуючи це, головними формами музикування, яких потребує діяльність вчителя, поряд з ілюстрацією-виконанням ретельно підготовлених

творів можна визначити самостійну творчу музичну діяльність, яка охоплює: читання з аркуша (як засіб ознайомлення з твором), ескізно-репродуктивне виконання та ескізно-творче, з елементами спрощення тексту, акомпанування власному співу чи співаку-аматору, створення акомпанементу та гру-транспозицію. У даній статті ми зосередимо увагу на методах, що сприяють ефективному формуванню таких навиків самостійного музикування, як ознайомлення з текстом (читання з аркуша) та ескізно-репродуктивне виконання.

Не викликає сумніву, що розвинені навички читання з аркуша складають важливу передумову успішної музичної діяльності: від якості володіння навиками грамотного відтворення незнайомого тексту значною мірою залежить швидкість його розучування та питома вага самостійності у підготовці твору до концертного виконання. Процес читання по нотах порівнюють з «розкодуванням» значень нотної графіки, яке відбувається за послідовністю дій: бачу – уявляю – граю. На нашу думку, до цієї тріади потрібно додати ще один ланцюжок, на основі якого утворюються слухові та рухові уявлення, а саме - усвідомлення значень інтонаційно-нотної та позанотної інформації.² З цього погляду процес озвучення тексту має вміщувати у собі логічну послідовність дій: бачу – усвідомлюю – уявляю – граю (або співаю).

Зазначимо, що саме для музиканта, що навчається грі на темперованому інструменті, надзвичайно важливо діяти на основі установи на обов'язковість слухового передчуття, яке стосується всіх аспектів організації музичного твору, у тому числі й звуковисотного, ладового. Зрозуміло, що співати по нотах без попереднього слухового уявлення принципово неможливо (голос відтворить тільки ті висотні послідовності, які уявляються внутрішнім слухом), але у грі на інструменті виконавець має спокусу: спочатку механічно нажати на клавіатуру, а потім

² Маються на увазі редакторські примітки, вербальний текст вокальних творів.

почути результат, як це, на жаль, нерідко і відбувається у недостатньо підготовлених музикантів. Такий шлях первісного озвучення твору негативно впливає не тільки на його конкретний результат, а й суттєво гальмує загальний процес розвитку у музиканта навиків слухового самоконтролю, самокорекції, а в цілому – і вміння самостійно музикувати. В результаті це призводить до неспроможності студента діяти без постійного та деталізованого педагогічного керівництва, до потреби у навчанні на основі так званого «натаскування».

Підготовлений виконавець при першому ознайомленні з текстом усвідомлює цілий комплекс особливостей твору: його тональність-звукоряд, тип метричної пульсації, загальну інтонаційну та структурну будову. На цій основі у музиканта і виникають загальні слухові та рухові «уявлення-передчуття», аудіо-рухові комплексні установи, на базі яких нібито «само по собі» здійснюється озвучення тексту. Зрозуміло, що такі комплексні установи можливі лише щодо міцно засвоєних елементів: чим більше малознайомих для музиканта ритмів, мелодійних зворотів, технічних прийомів буде у творі, тим складніше йому усвідомити, уявити та зіграти нотний текст. Такими комплексними уявленнями можуть бути певні «стандарти» (гамоподібний, арпеджований рух, переміщення акордів тощо³).

Не менш важливо виконавцю уявляти та усвідомлювати і ритмічну будову твору, адже самостійно виконувати ритм (а не повторювати поспіль за викладачем) можливо тільки на засадах міцних автоматизованих навиків, таких, як відчуття пульсації метру, усвідомлення співвідношення з ним довгот, уявлення типових метроритмічних структур, їх співвідношень у багатоголосній фактурі тощо. Врахуємо, що метроритмічні елементи, у порівнянні з об'ємом можливих звуковисотно-інтонаційних варіантів, досить обмежені за кількістю, а також те, що у творах головні ритмові

³ Враховуючи те, що ці навикі формується здебільшого на матеріалі гам, епідів, важливо погоджувати п'єси для читання з аркуша з актуальними для студента технічними завданнями.

малюнки, як правило, повторюються. Тому доцільним є, на нашу думку, перевірка перед читанням з аркуша вміння студента озвучити ці ритмові блоки, а якщо потрібно, то і відпрацювати попередньо найбільш складні з них. Зауважимо, що, завдяки подібним коротким (бажано – регулярним) ритмічним вправам не тільки полегшується виконання певного твору, а й досягається удосконалення узагальнених навичок орієнтації студента щодо зчитування ритмічних структур у процесі гри на інструменті. Якість читання з аркуша залежить також від того, наскільки оперативної та адекватної студент усвідомлює формоутворюючі особливості тексту, вмінє здійснювати розбірливе інструментальне фразування. Удосконаленню цих вмінь ефективно сприяють завдання на самостійне визначення студентом у тексті мотивів, фраз, кульмінацій тощо. В той же час, на наш погляд, первісний структурний аналіз мелодії не повинен бути занадто деталізованим: важливо привернути увагу до найбільш суттєвих, значущих для виразності моментів, та, можливо, до тих особливостей, які на цей час уявляють суб'єктивну складність для конкретного виконавця.

Надзвичайно важливим аспектом читання з аркуша, як і ескізного виконання, є вміння розподіляти увагу таким чином, щоб під час гри проглядати та аналізувати текст уперед. Відомо, що якість такого упередження тісно пов'язана з тим, наскільки у музиканта розвинені вміння «зчитувати» певний фрагмент як структурну одиницю. Такими структурними елементами можуть виступати мотиви, фрази, речення або інтонаційні звороти певного типу, наприклад тип звуковисотного малюнку, типовий ритмічний блок, гармонічна послідовність тощо. Звісно, у музичному тексті всі ці компоненти зливаються, що додає суттєвої складності у їх зоровому, слуховому «охопленні» та усвідомленні. З цього витікає потреба, по-перше, формувати узагальнені навички моментального запам'ятовування та виконання кожного компоненту, по-друге, опрацьовувати складні фрагменти твору поперед тим, я його читати з

аркуша як художній твір. І чим більше у досвіді виконавця таких опрацьованих структур, тим легше протікає процес формування навиків осмислення та слухового уявлення тексту, отже і його виконання.

З метою формування вміння охоплювати послідовність як цілісну структуру доцільно використовувати і спеціальні вправи, наприклад: а) тренування навичку попереднього охоплення певних структур і утримання їх у пам'яті: від однотактів до більш продовжених будов; б) цілеспрямоване виховання навичок упередженого зорового сприйняття тексту у дидактичній грі, яка виглядає як закривання такту в ту мить, як він почав виконуватись; в) відпрацювання навиків схематичного аналізу інтонаційних структур та форми твору, визначення типових та оригінальних (або малознайомих) елементів.

Вивільнення уваги від детального аналізу технічно-інтонаційних елементів надасть змогу виконавцю більш повно відтворювати редакційно-виконавські позначення щодо динаміки, педалі, штрихів, від чого залежить, врешті-решт, виразність, образна змістовність виконання.

Навчання гри по нотах уявляє собою складний процес усвідомлення нотних знаків у єдності їх осмислення, слухового та виконавсько-рухового уявлення, яка формується на основі безумовно-рефлекторного зв'язку внутрішніх слухових образів із технічно-руховими навичками. Тому зрозуміло, що ні засвоєння музично-теоретичних знань та відомостей у відриві від слухових уявлень, ні просте збагачення слухового досвіду, ні формування інструментальних навиків самі по собі недостатні для виховання уміння гри по нотах. Вирішальним є саме їх взаємозв'язок, поєднання в аналітично-слуховому та виконавсько-руховому процесі.

Єдність цих компонентів важлива і для ескізного виконання. Природно, що ефективність підготовки студента до ескізного виконання тісно пов'язана не тільки з технікою читання з аркуша, а й з умінням самостійно працювати над твором, переробляти його фактуру. Можна

сказати, що навик ескізного виконання поєднують у собі вміння читати з аркуша, навик самостійної роботи над розучуванням репертуару, а також творчого переосмислення музичного тексту, тому ці навчально-виховні завдання мають вирішуватись у тісному взаємозв'язку.

Помітимо, що якість ескізного виконання п'єси студентом залежить від того, наскільки відповідає складність твору його актуальним художньо-виражальним та технічним можливостям, які труднощі він має подолати у процесі досягнення кінцевої мети. Зрозуміло, що завдання достатньо переконливого ескізного виконання твору досить складне і пов'язане з умінням розподіляти увагу таким чином, щоб врахувати всі особливості змістовно-виражального характеру. У зв'язку з цим доцільно, з нашого погляду, враховувати наступні вимоги:

- завдання мають будуватись на відносно легких, доступних для образного мислення та технічного розвитку студента прикладах, з установою на виразність (образну змістовність) з першого прочитання;
- самостійна підготовка творів має носити регулярний та систематизовано-послідовний характер, що потребує від викладача ретельного підбору музичного матеріалу. Послідовність ускладнення творів регламентується критеріями інтонаційної та виконавсько-рухової складності з врахуванням особистісних проблем студента;
- художнє виконання самостійно підготовленого твору має відбуватись практично на кожному занятті, причому важливо створювати з цією метою установу на виконання, спрямоване на слухачів, тобто створювати псевдо-концертну ситуацію;⁴

⁴ Умовно-сценічне виконання, тобто виконання у присутності реальних або удаваних слухачів, по-перше, стимулює вимогливість студента до своєї гри, по-друге, сприяє удосконаленню виконавського артистизму інструменталіста.

- студенту надаються рекомендації щодо алгоритму, тобто послідовності дій, яких потребує виразна, грамотна гра незнайомого тексту, яких від має дотримуватись і у домашній роботі;⁵
- в оцінюванні якості музикування доцільно спочатку визначати художню сторону виконання, потенційну силу його впливу на слухачів, потім пояснювати недоліки, виходячи з аналізу проблем технологічного характеру.

Спрощення фактури потребує орієнтації у гармонії, вміння відкидати другорядні елементи та акцентувати увагу на найбільш суттєвих (наприклад, пропускати дубльовані звуки та квінтові тони у септакордах, але завжди залишати терцію та септиму), виділяти у поліфонічній фактурі провідні теми та підголоски тощо. Ці вміння формуються на базі музично-теоретичних знань та слухових уявлень, тому природно, що якість і читання з аркуша, і ескізного виконання повинна координуватись зі змістом відповідних дисциплін [4, 113].

Висновки. У процесі дослідної роботи зі студентами музично-педагогічного факультету ми отримали підтвердження висловленим припущенням. Порівняльний аналіз констатуючого діагностичного зрізу з результатами поточного контролю показали, що ефективність процесу формування навичок самостійного музикування знаходиться у прямій залежності від того, наскільки системно, цілеспрямовано та послідовно ставляться навчально-виховні завдання, наскільки стійко забезпечується у навчально-виховному процесі діалектична єдність структурних компонентів самостійного музикування - слухового, інтелектуального та рухово-виконавського.

Перспективи подальших досліджень. Послідовне формування готовності до самостійного музикування майбутніх вчителів музики

⁵ Ця послідовність може варіюватись залежно від індивідуальних можливостей студента, але повинна охоплювати всі компоненти: аналітичний, слуховий, виконавсько-руховий.

потребує подальшого обґрунтування принципів вибору та організації музично-навчального матеріалу, його систематизації за критерієм складності для первісного виконання на художньому рівні, а також більш деталізованої розробки комплексу завдань на формування навиків, що забезпечують самостійність мислення та навчальних дій студентів на всіх етапах підготовки твору до його виконання перед школярами.

Література

1. Верхолаз Р. А. Вопросы методики чтения с листа / Под ред. Т. Беркман. - М.: Академия пед. наук РСФСР, 1960. - 45 с.
2. Демидова М. Г. Робоча навчальна програма курсу «Основний музичний інструмент (фортепіано)» (за вимогами ЄCTS). У електронному варіанті. - Одеса, 2004.
3. Кён Н. Г. Стилистическое сольфеджио: Теория и практика преподавания сольфеджио в музыкально-педагогических учреждениях. - Одесса, 2007. - 129 с.
4. Кубанцева Е. И. Концертмейстерский класс. Учебное пособие. - М., 2002. - 192 с.
5. Цыпин Г. М. Музыкальное мышление и обучение игре на фортепиано // Искусство. Музыказнание. Музыкальная психология и музыкальная педагогика. Хрестоматия / Сост. Абдуллин Э. Б., Целковников Б. М. - М., 1991. - Вып.1. Ч.2. - С. 80 - 87.
6. Шип С. В. Музыкальная речь и язык музыки. - Одесса, 2001. - 206 с.

ВИХОВНИЙ ВПЛИВ ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

Любар Р. О.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті розглядаються питання формування особистості школяра засобами хорової діяльності. Розкривається значення хорової позакласної роботи у вихованні моральних якостей учнів, розвитку їх музичних здібностей.

Ключові слова: особистість, хорова діяльність, вокально-хорові уміння та навички

Анотация. Любар Р. А. Воспитательное влияние хорового исполнительства на формирование личности школьника. В статье рассматриваются вопросы формирования личности школьника средствами хоровой деятельности. Раскрывается значение хоровой внеклассной работы в воспитании моральных качеств учеников, развитии их музыкальных способностей.

Ключевые слова: личность, хоровая деятельность, вокально-хоровые умения и навыки.

Annotation. Lyubar R. Pedagogic influence of choral singing on the forming of a schoolchild's personality. The article considers the issues of a schoolchild's personality by the means of choral performance. The importance of choral amateur art activities for upbringing of schoolchildren's moral and development of their aptitude for music is revealed.

Key words: personality, choral performance, vocal and chorus skills.

Постановка проблеми. Демократизація та гуманізація освіти в Україні спрямовують реалізацію соціально-педагогічних завдань на забезпечення умов формування всебічно розвиненої, інтелігентної,

духовно багатой, внутрішньо вільної особистості. Збудження духовних сил та здібностей дитини є найважливішою умовою розвитку як окремої людини, так і суспільства в цілому. Естетичне виховання в усій багатогранності своїх можливостей є одним із факторів такого розвитку.

Провідну роль в естетичному вихованні учнів відіграє мистецтво, яке своєю силою примушує дитину думати, емоційно переживати, тим самим формуючи в її свідомості систему нових поглядів та почуттів. В результаті довгого цілеспрямованого спілкування з мистецтвом розвиваються не тільки ті сторони особистості, які наповнюються в першу чергу образно-емоційним змістом витворів мистецтва – естетичні почуття, смаки, ідеали, а й формується весь стрій особистості, її світогляд та суспільні уявлення.

Видом мистецтва, який має надзвичайне значення в житті людини, є музика. Особливе значення в естетичному вихованні учнів набувають позакласні форми занять, в яких важливе місце займають заняття хорового гуртка.

Аналіз досліджень. На початку ХХ століття в теоретичних працях видатних науковців, в практичній роботі багатьох вчителів одне з головних місць відводилось літературі та мистецтву. Психологічні основи формування культури особистості засобами мистецтва розкриті Л. Виготським, О. Костюком, С. Назайкінським, Б. Тепловим та ін. У контексті шкільної освіти розробляли основи формування музичної культури особистості Б. Асаф'єв, Н. Веєлугіна, Д. Кабалевський, О. Луначарський, В. Шацька та ін.

В розробку теорії та практики естетичного виховання особливий внесок своєю науково-педагогічною творчістю зробили класики вітчизняної педагогіки А. Макаренко та В. Сухомлинський. Новаторство їх педагогічних систем полягає, насамперед, в тому, що вони спрямовані на максимальний розвиток духовно-моральних та творчих сил дитини.

Естетичне виховання розглядається сьогодні як найважливіший елемент цілісної системи формування особистості. Передові педагоги розуміють його як сукупність різноманітних засобів та методів, що пробуджують та розвивають в учневі естетичне відношення до життя, літератури та мистецтва, здатність висувати до них високі вимоги, оцінювати художні твори об'єктивно.

Особливе значення хорової діяльності у вихованні школярів досліджували Ж. Дебела, В.Слисесва, В. Живов, Т. Юматова та ін.

Мета роботи. Аналіз методичної літератури довів, що питання виявлення шляхів удосконалення змісту й методики роботи з використання хорового співу в загальноосвітній системі початкової школи достатньо глибоко не розроблялися. Ми б хотіли висвітлити проблему необхідності використання хорової діяльності в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи як важливої умови розвитку інтелігентної, духовно багатой, внутрішньо вільної особистості. Під хоровою діяльністю ми розуміємо роботу з формування і вдосконалення вокально-хорових знань, умінь і навичок, виконавчу та слухацьку роботу.

Отримані результати. Особистість – певне поєднання психічних властивостей людини: спрямованості, рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів. Особливого значення процес розвитку особистості набуває в підлітковому і ранньому юнацькому віці, коли підліток чи юнак починає виявляти себе як об'єкт самопізнання й самовиховання [1, 243].

Виявлено, що найдоступнішою формою самовираження творчих нахилів дитини є хоровий спів. Систематичні заняття хоровим співом благотворно впливають на вивчення ряду предметів загальноосвітнього циклу. Так, правильне вокально-хорове виховання безпосередньо пов'язане з уроками мови та літератури. Оволодіння дітьми в хорі чистою, виразною мовою необхідне і для співу, і для повсякденного життя. Вправи,

які даються для вироблення чіткої дикції під час співу, одночасно покращують звичайну мову дітей, допомагають позбутися деяких природних мовних недоліків.

Робота над відчуттям фрази, розуміння дітьми її змісту допомагають учням користуватися різноманітною інтонаційною виразністю в роботі над літературними творами. Заняття хоровим співом тісно пов'язані з уроками образотворчого мистецтва. Чуття гармонії, форми, застосування необхідних барв є загальними закономірностями цих предметів, сприяють вихованню та розвитку художнього смаку. Використання художніх полотен у роботі над хоровими творами допомагає дітям глибше зрозуміти, осмислити, сприйняти, відчуті їхній зміст.

Хорову художню самодіяльність не можна відривати від уроків співів – вони тісно пов'язані й допомагають один одному. Якщо на уроках діти опановують нотну грамоту, набувають певних вокально-хорових умінь й навичок, то в позакласній роботі з хором є більше простору для художньої роботи з колективом, вивчення складного репертуару [4, 91].

Хорова самодіяльність, у свою чергу, сприяє роботі на уроках співів, бо закріплює знання, набуті учнями на уроці, і перетворює їх в навички, допомагає розвинути музичні здібності дітей. Але навіть при зразковій постановці уроків вони не можуть замінити художньої самодіяльності, якою діти займаються в позаурочний час. Це не додаток до уроків, а самостійний вид виховної роботи, без якої взагалі неможливе естетичне виховання. При правильній спрямованості хорова діяльність є могутнім виховним фактором – вона формує волю, дисциплінованість, культуру учня тощо. Розвиваючи естетичний смак, вона породжує і нове ставлення до своєї особи, до своєї поведінки. Адже поведінку ми теж розглядаємо як естетичний момент. Через поведінку учні можуть виявляти своє ставлення до дійсності. От чому заняття хоровим співом особливо помітно впливає на учнів поганої поведінки, слабкої волі.

Треба зазначити, що хорове мистецтво – найбільш масове і доступне. На нашу думку, воно повинно стати в сучасній школі одним з важливих засобів художнього виховання, яким можна охопити всіх учнів. Для участі в хорі не треба мати якихось особливих здібностей, в ньому може брати участь кожен учень. Якщо слух у дитини не розвинений, то хоровий спів значно розвине його. Можна навести багато прикладів, коли дитина приходила в хор, маючи поганий музичний слух, а згодом він розвивався і ставав гарним. До хору треба залучати навіть тих, кого часто називають «немузикальними». Як відмічав О. Гольденвейзер, в якійсь мірі музикальність властива кожному, крім глухих від народження. Абсолютно немюзикальних людей, якщо вони є, дуже мало [2, 63]. Досвід кращих учителів співів, дані психологів доводять, що при активному і цілеспрямованому керівництві музичний слух можна розвинути в усіх дітей. Кращі вчителі співів з цією метою поєднують колективні та індивідуальні, класні та позакласні форми роботи.

Співання в хорі дає дитині можливість виражати свої почуття і переживання, своє ставлення до змісту пісні. На дитину впливає синтетичний образ, в якому поєднуються слово і музика, тому виконавець переживає одночасно літературно-музичний зміст. Злагоджений спів, спільність переживань, пов'язаних з пісню, виховує почуття колективізму, організує, дисциплінує школярів.

У хорі інтерес до мистецтва як до джерела духовного збагачення, естетичні почуття і потреби формуються на основі безпосередньої активної діяльності дітей. Діти самі створюють прекрасне, і це дуже важливо.

Участь у хоровій самодіяльності значно збагачує знання з музичного мистецтва, що, в свою чергу, сприяє розвитку пізнавальних можливостей і здібностей в освоєнні прекрасного, адже хорове мистецтво тісно пов'язане з усіма іншими видами мистецтва – музикою, театром, кіно. Це створює можливості для використання в хоровій художній самодіяльності

пісенного матеріалу з кінофільмів, опер, окремих музичних творів. Належна спрямованість у роботі над цим матеріалом сприяє загальному розвитку учнів, вихованню естетичного ставлення до дійсності [3, 121].

Багатющим джерелом знань і естетичних вражень є ознайомлення з пісенною творчістю рідного народу і робота над її зразками. Під впливом естетичних вражень збагачуються й моральні почуття людини. Пісні тут належить особлива роль, бо її вплив здійснюється не лише засобами музики, а й слова.

Висновки. Отже, хоровий спів є дієвим засобом в ідейно-художньому вихованні школярів. Різноманітність емоційно-образного змісту у виконуваних дітьми творах розвиває в них емоційну чуйність до навколишнього життя, природи, стосунків людей. У процесі хорових занять у дітей розвиваються музичні здібності, їхні вокальні дані, творча активність, мислення, уява, пам'ять, розумова діяльність. Одночасно виховуються найцінніші та найнеобхідніші людині моральні якості. Діти, які навчаються в хорових колективах, сприймають наслідки своєї творчої праці, дістають естетичне задоволення від спілкування з музикою.

Подальший напрямок досліджень. Проблема естетичного виховання школярів вокально-хоровими засобами залишається актуальною і потребує подальшого розгляду, зокрема, в розробці методик, програм розвитку музичних здібностей школярів у процесі хорової діяльності.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Кузнецова Л. Методика викладання співу в 5-6 кл. – К.: Музична Україна, 1969. – 290 с.
3. Струве Г. Школьный хор: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
4. Студова Г. Хоровий клас: (Теорія, практика вокальної роботи в дет. хорі): Учеб. посібник для студентів пед. інститутів по спеціальності № 2119 «Музика». – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.

ОРІЄНТАЦІЯ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ КНИГИ НА САМООЦІНКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПРОВІДНА УМОВА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВНЗ

Мала Т. В.

Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка

Анотація. Стаття присвячена проблемі орієнтації майбутніх дизайнерів книги на самооцінку професійної компетентності як провідній умові підготовки фахівців у ВНЗ. Така підготовка сприяє розвитку рефлексивної позиції майбутніх фахівців з книжкового дизайну, що, у свою чергу, впливає на критичний аналіз і конструктивне удосконалення студентами власного рівня професійної компетентності. Так, поступове співвідношення знань студента про себе у межах «Я - студент» і «Я - компетентний фахівець» формує життєву філософію майбутнього дизайнера книги, усвідомлюється власна суспільна цінність. Суб'єкт досягає не тільки певного рівня компетентності, а й гармонійно розвиває свою особистість, творчо реалізує її.

Ключові слова: професійна компетентність, самооцінка, дизайнер книги.

Аннотация. Малая Т. В. Ориентация будущих дизайнеров книги на самооценку профессиональной компетентности как ведущее условие подготовки специалистов в вузах. Статья посвящена проблеме ориентации будущих дизайнеров книги на самооценку профессиональной компетентности как ведущему условию подготовки специалистов в вузах. Такая подготовка способствует развитию рефлексивной позиции будущих специалистов книжного дизайна, что, в свою очередь, влияет на критический анализ и конструктивное усовершенствование студентами собственного уровня профессиональной компетентности. Так, поступательное соотношение знаний студента о себе в рамках «Я - студент» и «Я - компетентный специалист» формирует жизненную философию будущих дизайнеров книги, осознаётся собственная общественная ценность. Субъект достигает не только необходимого уровня компетентности, а и гармонично развивает свою личность, творчески реализуеться.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, самооценка, дизайнер книги.

Annotation. Mala T. Orientation of the future designers of the book to a self-estimation of professional competence as a conducting condition of preparation of experts in high schools. The article to the issue of devoted to the future book-designers' guidance for the professional competence self-appraisal as a leading term of the specialists' training in the institutes of higher education. Such a training contributes to the reflexive position development of the future specialists in book-design, what in its turn influences the students' critical analysis and constructive perfection of their professional competence level. Thus, a progressive correlation of the students' knowledge about themselves in the context «I am a student» and «I am a competent specialist» forms a life philosophy of the future book-designers, the public value of themselves is being realized. The subject develops its personality in balance, inventively realizing.

Key words: professional competence, self-estimation, the designer of the book.

Постановка проблеми. У зв'язку з високими темпами науково-технічного прогресу одержаних у ВНЗ знань, навичок і вмінь, які вимагає від випускника його професійна діяльність, не достатньо. Випускники наших вузів підготовлені більше як виконавці, які зазвичай володіють технологічною готовністю, у той час коли чинником успішної роботи дизайнера книги є сформованість, цілісність його особистості, здатної реагувати на швидкозмінні вимоги, нестандартно мислити, брати на себе відповідальність та швидко приймати потрібні рішення, виявляти

інтегративне міждисциплінарне мислення. Фахівець з книжкового дизайну повинен нести велику відповідальність за свою роботу перед державою та суспільством. Адже об'єкт його діяльності – книга є одним з першоджерел формування цивілізації і двигунів прогресу, що зберегли свою життєздатну цінність і у наш час. Книга – фундамент, на якому будується культура нації, це витвір мистецтва, що синтезує виховну, мобілізуючу та організуючу роль у формуванні духовних цінностей людей будь-якого віку та професії.

Однак, серед професіоналів – представників книговидавничої сфери (книжкових графіків, технічних і художніх редакторів, мистецтвознавців, художників-конструкторів, поліграфістів тощо) панує занепокоєність сучасним станом книжкового дизайну, який прямо залежить від слабого рівня професійної підготовки фахівців цієї спеціальності, не здатних до постійної самоосвіти, не готових до досягнення високих професійних результатів, не здатних систематично оцінювати, контролювати та корегувати власну діяльність, для яких не притаманне почуття відповідальності у колі вирішення соціально важливих завдань.

У зв'язку з цим, одним із стратегічних завдань сучасної вищої освіти є перетворення студента – дизайнера у суб'єкта, який виявляє потребу і зацікавленість у самозміні, що обумовлює його становлення як компетентного фахівця, здатного до побудови власної діяльності, її розвитку і вдосконаленню. Таким чином, професійний розвиток не відокремлений від особистісного – в основі і того й іншого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворити власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, який призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації.

Проте, аналіз існуючих у ВНЗ програм з даної спеціальності свідчить, що проблеми формування професійних знань, навичок, умінь і

становлення, удосконалення особистості фахівця розглядаються ізольовано, що свідчить про відсутність орієнтації та стійкої зацікавленості майбутніх дизайнерів книги до проблеми професійної компетентності, як провідної у навчанні. Тому у більшості молодих фахівців рівень підготовки, усталені уявлення та очікування не співпадають з реальними умовами професійної діяльності, які висуває сучасне життя. Неповна відповідність образу майбутньої професії дійсності, призводить до додаткових емоційних перевантажень, яких і так вистачає у сучасній професійній діяльності. Тому необхідно не тільки сформувати у них адекватний образ компетентного фахівця, а й підготувати їх відповідно до цього образу, прищепити смак і любов до своєї професії, сформувати внутрішнє сприйняття її цілей, умов і завдань, розвинути стійку спрямованість на себе, як носія духовних цінностей, бажання самовдосконалюватись, розвивати власний професіоналізм, що вимагає значної актуалізації процесів особистісного самовизначення та самопізнання, проектування себе у професії.

Ясно, що з простої суми знань та умінь «скласти» компетентного дизайнера книги не вдасться. Інтеграція у змісті професійної освіти понять, способів діяльності, творчого потенціалу, досвіду виявлення особистісної позиції здійснюється у процесі створення студентом на базі всіх цих видів свого власного досвіду який, передусім, повинен стати предметом рефлексії, дослідження, самооцінки. Рівень самооцінки особистості фахівця впливає на спрямованість її активності, а характер самооцінки – на стабільність і динаміку поведінки та діяльності, на стиль її взаємодії з професійним середовищем. Самооцінка – це форма відображення людиною самої себе як особливого об'єкта пізнання, що репрезентує прийняті нею цінності, особистісні смисли, міру орієнтації на суспільні вимоги до професійно-особистісної поведінки та діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми орієнтації майбутніх фахівців різних спеціальностей на самооцінку власного рівня компетентності є предметом пильної уваги педагогічної науки останнього десятиліття. Зокрема, досить глибоко досліджена орієнтація на самооцінку професіоналізму майбутніх фахівців у працях таких науковців, як: А. В. Арнаутук (підготовка соціального педагога), В. В. Баркасі (підготовка викладача з іноземних мов), Л. Г. Карпова (підготовка учителя загальноосвітньої школи), Г. М. Марченко (підготовка майбутніх офіцерів тилу), Л. В. Суботіна (підготовка випускників профосвіти). Проте, у наукових дослідженнях не приділяється уваги проблемі орієнтації майбутніх дизайнерів книги на самооцінку професійної компетентності як провідної умови підготовки фахівців у ВНЗ.

Таким чином, **метою статті** є здійснення аналітико-синтезуючого дослідження з проблеми орієнтації майбутніх фахівців з книжкового дизайну на самооцінку власного рівня професійної компетентності як провідної умови підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ.

Результати дослідження. У психолого-педагогічних дослідженнях як в Україні, так і у інших країнах, проблема самооцінки не обмежена увагою.

Найбільш повну розробку її теоретичні аспекти знайшли у працях Б. Г. Ананьєва, Л. І. Божович, І. С. Кона, М. І. Лісіної, А. І. Ліпкіної, С. Л. Рубінштейна, В. Ф. Сафіна, В. В. Століна, Є. В. Шорохової, У. Джеймса, Ч. Кулі, Дж. Міда, Е. Еріксона, К. Роджерса та ін. Цими вченими обговорюються такі питання, як онтогенез самооцінки, її структура, функції, можливості та закономірності формування. У цілому, самооцінка розглядається у двох аспектах: у її зв'язку з особистістю та її зв'язку з самосвідомістю. Таке розділення умовне, оскільки ці два підходи не суперечать один одному, а швидше доповнюють.

Як найважливіше особистісне утворення, самооцінка бере безпосередню участь у регуляції людиною своєї поведінки та діяльності, як автономна характеристика особистості, її центральний компонент, який формується за активною участю самої особистості та оточує якісну специфіку внутрішнього світу [1, 5]. Як стрижень самосвідомості, самооцінка є показником умінь, дій, якостей, мотивів і цілей власної діяльності та поведінки, їх усвідомлення та вміння оцінювати свої сили і можливості, співвідносити їх з зовнішніми умовами, вимогами оточуючого середовища, вміння самостійно ставити перед собою ту або іншу мету [3, 542].

Як особливий психологічний феномен, самооцінка є умовою і засобом формування таких підсумкових продуктів самосвідомості, як «образ Я» і «Я-концепція». «Образ Я» є система багатозначних знань суб'єкта про себе, що мають різний ступінь усвідомленості, диференційованості, узагальнення, функціонуючих у невід'ємній єдності. Це образ самого себе, що репрезентує цілісне ставлення особистості до себе. А «Я-концепція» розглядається як функціонування знань суб'єкта про себе на більш високому рівні – як сформована, ієрархічно організована, узагальнена та стійка система, що носить разом із тим динамічний характер. Відображення у «Я-концепції» інтегрованих знань суб'єкта про себе та про оточуюче середовище дозволяє йому відчувати власну визначеність, самототожність і цілісність. Р. Бернс відмічав, що у більш вузькому розумінні «Я-концепція» і є самооцінка [4,14]. А. Н. Крилов, підкреслюючи динамічну природу «образу Я», його провідною функціональною характеристикою називає цілеутворення, а додатково - орієнтування. За його думкою, у той час, коли рефлексія є механізмом «образу Я», самооцінка є формою рефлексії. «Образ Я» здійснює рефлексію за допомогою самооцінки [5, 66-67]. Таким чином, функціонування самооцінки як інтелектуальної дії надає їй рефлексивного характеру. Саме рефлексія на думку Л. С. Виготського дозволяє людині

спостерігати себе з боку власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я» діюче, розмірковуючи та оцінює [6]. Рефлексія, як відзначає Х. Хекхаузен, надає самосвідомості зворотній зв'язок, завдяки якій людина може «оцінювати поставлену мету з точки зору перспектив успіху, корегувати її, враховуючи різні норми, відчувати себе відповідальним за можливі результати, обмірковувати їх наслідки для себе і оточуючих» [7, 13].

Саме з рефлексією найбільш тісно пов'язане вільне управління компетентним фахівцем власною діяльністю і поведінкою, самопізнання, самооцінка своїх можливостей, пізнання оточуючого світу, на базі чого відбувається процес безперервного самопроекування, саморозвитку особливості фахівця. Становлення уявлень про «Я – ідеального» дизайнера книги і про «Я – реального» є основою для розвитку та збагачення його рефлексивних уявлень про себе як професіонала, що є рушійною силою формування професійної компетентності фахівця.

На оперативному рівні професійно-особистісна рефлексія – це самопізнання, оцінка та аналіз свого професійного Я, пошуки особистісного сенсу та методологічних сутностей професійної діяльності від суті окремих дій і вчинків до суті проектної діяльності, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення та, власне, високий рівень професіоналізму.

Професійну рефлексію слід розглядати як спрямованість рефлексивного мислення на об'єкти професійної діяльності, якими є і розвиток професійно – особистісних якостей. У такому значенні професійна рефлексія є специфічним механізмом, який може бути використаний у технології формування професійної компетентності дизайнера книги. Згідно парадигми особистісно орієнтованої освіти, професійну рефлексію розглядають як один з методів самопізнання та самовдосконалення, як невід'ємну складову, внутрішній зміст виховної технології. Рефлексивність є однією з суттєвих характеристик готовності

фахівця до професійної діяльності, показником переходу її на особистісно-смысловий рівень.

Таким чином, рефлексія у професійному розвитку майбутнього дизайнера книги є не тільки засобом, а і метою навчання, не тільки процесом самопізнання, а і змістом, джерелом особистісного досвіду, фактором актуалізації розвитку професійної компетентності.

У підготовці фахівця ВНЗ рефлексія переслідує наступні завдання: розуміння свого професійного Я; сприйняття себе у професії; керування собою у професійних ситуаціях та у цілому – своїм професійним розвитком. Вона забезпечує студенту цілісність його особистості, тотожність і визначеність, які розвиваються під час професійного навчання разом із становленням процесів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти та самореалізації.

Таким чином, використання рефлексії у навчанні майбутніх дизайнерів книги ініціює процес обмірковування можливостей корекції тих або інших якостей чи форм поведінки, які заважають розвитку професійної компетентності. Це обмірковування приводить до постановки певних цілей, а також усвідомленню бажання прийняття себе у професії. Адже, як тільки індивід вступає на шлях саморозвитку, йому стає простіше почати приймати себе таким, який він є зараз. І як наслідок, змінюється «Образ Я», самоусвідомлення, що відбивається на поведінці та діяльності людини. У цілому процес навчання стає особистісно значимим. У результаті такого навчання має виявлятися загальне підвищення мотивації до самоформування професійної компетентності, відбувається активація зацікавленості до проектної діяльності, зростає увага, стимулюється творчий пошук, професійне експериментування.

Поряд з сказаним слід зазначити, що від рівня самооцінки суб'єкта залежить і характер його спілкування, відношень і роботи з колегами. У

зв'язку з цим, основними факторами розвитку рефлексії майбутнього дизайнера книги є спілкування з оточуючими, спільна й власна діяльність.

У спілкуванні індивід засвоює критерії оцінок, їх види, форми та способи порівняння й оцінювання. В індивідуальному і сумісному досвіді відбувається їх апробація, перевірка на практиці. Формування самооцінки фахівця пов'язане з змінами соціальної ситуації розвитку особливості: з появою нових вимог до неї з боку оточуючих, з розширенням самостійності і виявленням нового бачення себе. Знання про себе людина бере не тільки в індивідуальній, а і в спільній діяльності, у спілкуванні з оточуючими. Його індивідуальний досвід є ні що інше, як реалізація засвоєних форм професійно – суспільної свідомості, поле практичної перевірки та удосконалення цих знань, що дозволяє відчутти кризь призму власних переживань оцінки, засвоєні у колективній діяльності.

Отже, спільна діяльність передбачає, що під час її здійснення студенти не тільки опановують необхідними професійними вміннями та навичками, водночас у них з'являється глибоке професійне самоусвідомлення. За рахунок оцінок себе з боку інших, вони вчаться аналізувати власну діяльність, оцінювати відповідність результатів своєї праці та спілкування вимогам сучасного суспільства до професійної діяльності компетентного дизайнера книги, уявляти і розуміти колективну діяльність групи, її мету, розподіл ролей і адекватно самооцінювати значущість своєї участі у колективній праці. Тому у навчальний процес необхідно вводити не тільки індивідуальні, а і групові, колективні форми пізнавальної діяльності, які сприяють удосконаленню рефлексивної позиції майбутніх фахівців.

Висновки. Таким чином, як ефективна умова підготовки компетентних дизайнерів книги, самооцінка у нашому розумінні – це узагальнена система уявлень суб'єкта про себе, яка утворюється у результаті співвідношення оцінки образів «Я - студент» і «Я -

компетентний фахівець книжкового дизайну» у трьох системах: 1) у системі професійної діяльності (рефлексія власних дій, реальних умов, цілей і завдань, ідей, пропозицій і планів проектної діяльності); оцінка засобів і способів творчого досягнення поставлених цілей; контрольна оцінка процесу роботи, окремих закінчених її частин і результатів усієї праці; 2) у системі професійного спілкування (рефлексія процесу міжособистісних відносин з колегами, оцінка себе з боку інших, емоційна оцінка своєї комунікативної готовності, самооцінка значущості своєї участі у спільній праці та готовність до поєднання особистих інтересів із суспільними); 3) у системі особистісного розвитку: розуміння свого «професійного Я», прийняття себе у професії та усвідомлення власних професійних можливостей, оцінка своїх професійно значимих якостей, самооцінка реального рівня професійної компетентності у відповідності до ідеального «Я – образу книжкового дизайнера». Неможна говорити про високий рівень професійної компетентності фахівця у випадку неглибокого і неправильного розуміння та самооцінки дизайнером книги хоча б однієї з вказаних вище систем, які базуються на глибокому знанні суб'єктом сутнісних характеристик, рівнів професійної компетентності фахівця, форм і способів самооцінки та самоконтролю.

Література

1. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. – 1989. - № 1. – С.5-14.
2. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 285 с.
3. Ягунов В. В. Педагогика: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
5. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинт, 1998. – 200 с.
6. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6-ти томах. - М.: Педагогика, 1982-1984. - Т.2. – 368 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М., 1986. – Т.1. – 407 с.

КОНЦЕПЦІЯ НАЦІОНАЛЬНОГО В МУЗИЦІ І. ЛЯШЕНКА В УМОВАХ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ВИКОНАВСЬКОГО МУЗИКОЗНАВСТВА

Маркова О. М.

Одеська державна музична академія ім. А. В. Нежданової

***Анотація.** Стаття присвячена питанню музичної соціології як вона сформувалася в працях І. Ляшенка, центральним моментом якої фактично стала проблематика виконавського музикознавства, що виводить на багатство змістів виконавського бачення творів. В статті наведені приклади виконавського розкриття національної, соціальної ідеї музики в оперних композиціях видатних авторів.*

***Ключові слова:** музична соціологія, національне в музиці, виконавське музикознавство, композиція.*

***Аннотация.** Маркова Е. Концепция национального в музыке И. Ляшенко в условиях развития современного исполнительского музыкознания. Статья посвящена вопросу музыкальной социологии как она сформировалась в трудах И. Ляшенко, центральным моментом которой фактически стала проблематика исполнительского музыкознания, выводящего на богатство содержания исполнительского видения произведений. В статье приведены примеры исполнительского раскрытия национальной, социальной идеи музыки в оперных композициях выдающихся авторов.*

***Ключевые слова:** музыкальная социология, национальное в музыке, исполнительское музыкознание, композиция.*

***Annotation.** Markova E. The Concept national in music I. Lashenko in conditions of development modern performance musicology. Clause is devoted to a question of musical sociology as she was generated in works I. Lashenko, which central moment actually has become a problematics of performance musicology, contents, deducing on riches, of performance vision of products. In clause the examples of performance disclosing of national, social idea of music in opera compositions of the outstanding authors are given.*

***Key words:** musical sociology, national in music, performance musicology, composition.*

Постановка проблеми. Актуальність даної роботи зумовлена значущістю спадщини видатного українського дослідника, академіка І. Ф. Ляшенка, а також цінністю виходів на проблематику виконавського музикознавства в працях останнього в галузі музичної науки, що швидко розвивається в останні десятиріччя.

Об'єкт дослідження – матеріали виконавського тлумачення питань музичної соціології І. Ляшенка, предмет – розкриття вказаних загальних положень на творах та їх виконаннях видатних композиторів ХІХ ст.

Мета статті – виявлення соціо-культурологічних аспектів виконання, виходячи з положень національної традиції в роботах І. Ляшенка. Завдання: 1) узагальнення уявлень про виконавський зріз музичної соціології І. Ляшенка; 2) аналіз творів видатних авторів та їх виконання, виходячи із прийнятого соціо-культурологічного бачення проблематики.

Аналіз досліджень і публікацій. Методологічна основа роботи – інтонаційна концепція музики в культурологічно спрямованому музикознавстві, зразки якого знаходимо у працях І. Ляшенка [6; 7]. Практичне значення роботи – у можливості використання матеріалів статті в навчальних курсах музичної вищої школи, у тому числі у магістерських курсах типу методології музикознавства.

Розвиток музично-соціологічних положень у книгах І. Ляшенка, спрямованих на пізнання феномену національного, що традиційно синонімізувалося з колективно-фольклорним началом, мав цілеспрямований вихід на персоналії геніально обдарованих композиторів, які спроможні були «акумулявати» творчу енергію народу-нації і виразити творчу волю останнього в персональній авторській діяльності [7].

І малася на увазі, перш за все, діяльність композиторів-геніїв, творчий внесок котрих сприяв цій чи іншій корекції традиції. При цьому індивідуальна композиторська творчість асоціювалася із новаційним внеском, хоча у музикознавчому вжитку окристалізувалася також ідея *вторинності* стильових надбань високообдарованих авторів-композиторів. Адже за спостереженням Г. Адлера, стилі в музиці роблять «малі музиканти», функція геніїв – узагальнення й піднесення на високий художній рівень стильових відкриттів [1, 2], що є прерогативою позафахівських кіл. Такий підхід збігається із висновками сучасної соціології історії, котрі вказують на діяльність Великого розуму – людства, нації, сукупності-спільноти на рівні регіональних поєднань у межах планети, держави, нації тощо.

Результати дослідження. В роботах І. Ляшенка акцентується активність індивідів у кореляції континууму традиції, яка є стрижневим утворенням в тому, що прийнято називати цим терміном [6]. Сама постановка *проблеми індивідуального внеску* в традицію, в контексті уявлень про пасіонарний зміст вираження носіїв діяльнісного напруження

в нації-етносі (за Л. Гумільовим [3], праці якого визивали прискіпливу увагу І. Ф. Ляшенка), виводить на питання *значущості виконавської особистості*, тим більше, що значна роль тих засновників національних шкіл в професійній сфері, котрі сполучали композиторську та виконавську діяльність (Ф. Шопен, Ф. Ліст, М. Глінка, Г. Малер, Дж. Енеску тощо). Причому, нерідко для сучасників саме виконавська майстерність таких корифеїв національної музики була провідним аргументом у шануванні їх запитів на лідерство в національному мистецтві.

Даний погляд на базовість виконавства в історичному виявленні творчості спеціально не загострювався І. Ф. Ляшенком, але він впливав із принципу дії його особистості, в якій талановитість інструменталіста-виконавця стала вихідною точкою творчих запроваджень його як високообдарованої, високоталановитої людини. Вказаний виконавський акцент в особистості творця музичної соціології засвідчив не тільки його відкритість до нових перспективних напрямків музичної науки. Він демонстрував солідарність з московською музикознавчою школою, представники якої (С. Скребков, Є. Назайкінський, В. Медушевський) реально розробляли засади *виконавського напрямку в музикознавстві*.

Позиція І. Ф. Ляшенка мала певні наслідки для пошуку національного статусу виконання через сукупний культурний досвід суб'єкта такого виконання і тих, до кого адресується музикант. Для автора даної статті вказані позиції музичної соціології І. Ф. Ляшенка стали стимулом уявлень про активність «змісту епохи» у національних вимірах творчості. Бо те, що являє німецьку музику, скажімо, епохи Баха – Генделя, складає принципово інший вигляд в межах Віденського класицизму, німецького ж романтизму, експресіонізму-неокласицизму-примітивізму у ХХ ст. і т. ін.

Більше того, національний зміст в ракурсі його розуміння як активності колективного суб'єкту, що дає «соціальне замовлення»

виконавцю, є принципово іншим, ніж той, яким вимірює свою належність до національного надбання сам його носій. Так, обробки російських – українських пісень Л. Бетховеном висвічують, перш за все, *войовничість*, що склалася у представника європейського Заходу відносно нації, здобутки якої обчислювалися перемогами російської армії над Карлом XII, Фридрихом Великим, над Наполеоном, нарешті. Бойовий дух російської нації символізувала музика «Камаринської», з якою асоціювалися козацькі частини російської армії і обробка якої у «12 варіаціях на тему російського танцю» (1796 р.!) спрямована на фінальне проведення теми у дусі «вогняних» танцювальних дійств симфонічних фіналів Л. Бетховена.

Так, тільки зіставляючи записи (відео- та аудіо-) виконань, скажімо, «Євгенія Онєгіна» П. Чайковського в різних національних умовах оперних вистав, пізнаються ті різні зрізи національного вираження, які є непомітними «із середини», з точки зору представників національної традиції як такої. Знаменита американська зйомка для відео вистави «Онєгіна» в Чикаго у 1980-ті роки віддзеркалила уявлення про «могутність росіян» епохи Радянського Союзу, несумісну із уявленням про «ліричність спени» цієї опери з погляду представників російського мистецтва. Під титри відеозапису опери подана музика й сценічні положення VI картини, а саме, Полонезу, в якому об'єктивно відобразився тонус «імперської моці» Петербургу XIX сторіччя. Тим самим створена була психологічна установка на сприйняття цілого, в якому ліризм «мрій Тетяни» стає доповнюючим, але не вирішальним образом-темою. І в цьому ж характері «російської монументальності» виконані костюми – епохи Чайковського, але не пушкінської пори, коли вбрання головних героїнь, сукні з турнюрами і підкресленою лінією грудей, гармоніювали із полонезними звучаннями за типом офіційного гімну епохи Катерини II «Гром победы раздавайся...»

Вказаний вигляд «російського життя» у виконанні американців не співпадає з «німецькою моделлю» того ж «Онегіна»: установочною вибирається картина «російських просторів», співу селян, що йдуть із глибини ланів до поміщицької садиби, яка постає деяким штучним утворенням в обсязі природного життєвого циклу. І не душевна пристрасть Тетяни, а вольова зібраність Онегіна – і Ленського (!) – формує сюжетні пересічення з їх неминучою трагічною несумісністю з природним плином життєвих стосунків.

Суто музичне виявлення національної ідеї на певному етапі розвитку нації-етносу знаходимо у режисерсько-диригентському поданні виконавства вказаної опери Є. Колобовим, з акцентуванням *бахіанства* П. І. Чайковського як вираження інтелектуалізму і з високим шануванням законів честі в буттєвих стосунках росіян XIX сторіччя. Це розкриття органіки поліфонічного мислення П. Чайковського дозволяє оцінити стильове *цитування Баха* – у вступі Шостої симфонії, даному демонстративно в e-moll. Виконавське подання Пасіона від Матфея Баха Г. фон Караяном дозволяє впізнати №1 із вказаної композиції на початку останньої Симфонії П. Чайковського. А визнання цієї «німецької ноти» в спадщині великого російського композитора, що мав певне відношення у своїх родинних і творчих стосунках із Україною, виводить на усвідомлення цього представника Московської школи як втілення «російського бідермайєру» і того, що формував «московський модерн» епохи М. Врубеля та В. Борисова-Мусатова 1880-х – 1890-х років [4; 5].

Наведені і не заявлені в даній статті приклади розробки ідеї національного як втілення, за І. Ф. Ляпенком, традиції в активності індивіда, виводять, як бачимо, безпосередньо на питання *національного у виконавстві, у типологічних проявах індивідуальної ініціативи*, відкриваючи нові аспекти розуміння і щодо композиторської творчості.

Соціологія музики, розроблена І. Ф. Ляшенком, через концепцію національного мала вихід на цілу низку проблем, що стосуються ідеї культурологічного контексту музичної семантики. В матеріалах книги «Неоевропоцентризм: музикальна культура на рубежі тисячелетій» масмо матеріали відносно символіки партій Фігаро в операх В. Моцарта і Дж. Россіні. Соціо-культурологічний погляд дозволяє виявити нюанси їх виразності поза звичних характеристик співвідношень музика – літературний текст.

Перш за все виявляється *спадкоємність* партії Фігаро в операх В. Моцарта та Дж. Россіні як наслідуваність другим першого. Загальновідомим є моцартіанство автора «Севільського цирульника», а також зацікавлено-схвальне ставлення В. Моцарта до п'єси П. Бомарше, що символізувала революційний індивідуалізм свідомості, захопленої критикою релігії світським Просвітництвом XVIII ст. Адже В. Моцарт створив свою оперу в 1886 році, коли він вже був членом масонської ложі, а ця остання солідаризувалася з діяльністю франкмасонів, які готували якобінську революцію. Батько Дж. Россіні був якобінцем, від яких відмежувався син, що солідаризувався з тираноборством «карбонаріїв». Для обох дорогою була ідея соціального самоствердження обдарованої особистості, здібності якої вельми перевершували відведені їй низькі щаблі соціального буття.

Загальний погляд на склад дійових осіб та тембральний підбір голосів у «Весіллі Фігаро» В. Моцарта виділяє дещо незвичне: два головних, однак соціально діаметрально протилежних персонажі – Граф Альмавіва та камердинер Фігаро визначені як баритони. Крім того, Доктор Бартоло і Садівник – басы, і тільки Дон Базіліо, музичний майстер, та Дон Курціо, знавець права, тобто суто другорядні персонажі – тенори. Показова для італійської опери другої половини XVIII ст. установка на ліричні сторінки спектаклю у виконанні тенорів у даному випадку

демонстративно переосмислена на користь «ліричних басів», в яких буфонні та саме ліричні сторінки спеціально «перешлутані» так, щоб соціально привілейований Граф та соціально принижений служник опинилися не тільки у співвіднесеності психології музичного вираження. Бо музично більш яскравим, врешті решт, стає другий: три блискучі арії Фігаро явно перевершують сольне навантаження Графа, повнота виходу якого має місце лише в арії III дії («арія рахунку»).

Зазначимо, у обох персонажів знаходимо ефекти basso-buff. Але у варіанті сольних номерів Фігаро маємо високі зльоти героїчного захоплення («Мальчик резвий» – «Non più andrea farfallone amoroso»), віртуозного блиску характерного співу («Если захочет барин попрыгать» – «Se vuol ballare, signor contino»), музики пафосу й гніву («Мужья, откройте очи» – «Aprite un po' quegli occhi»). Блискуча «каватина» I дії, в якій ознаки даного жанру (невеликої ліричної арії) насилу відповідають крайнім розділам, тоді як в середньому демонструється, фактично, ефект «арії brillante» (використовується, у тому числі, майже теноровий прийом звучання f^3 в кульмінації вказаної каватини). Так складається могутнє смислове напарування, демонструючи музично-символічну цінність незрівнянно більшу, ніж жанрова семантика «каватини».

Саме це «нароцування» протилежного змісту, виходячи з жанру каватини, здійснить в своїй «каватині Фігаро» і Дж. Россіні в «Севільському цирюльнику», котрий чутливо уловить ту «жанрову гру» для виконавця, яку «запрограмував» композитор, створюючи арію ніби в навмисній невідповідності заявленим жанровим ознакам.

Названі спеціальні музичні прийоми «іншомовлення» в опері В. Моцарта потребують особливої виконавської уваги, оскільки вони виходять з «тайнопису», який був зрозумілим та природним для В. Моцарта-масона. Відразу звертає на себе увагу покладена в основу мелодії поступенева висхідна послідовність $f-g-a-b-c^1-d^1$, тобто побудована

на риторичі *anabasis* так звана «Досконала тема», бо її смислом є символіка висхідної лінії в спрямованості від низу до Горнього, від людського – до Божого. Presto середнього розділу арії, при всьому загальному протистоянні його напору на 2/4 сторожкуватій іронічній танцювальності (тридольність менуетного типу) крайніх частин, також орієнтовано на висхідну поступеневу послідовність. Названі прикмети старовинної церковної риторики в арії Фігаро, заявляючи висоту думки «простого служника», утворюють особливу атмосферу довіри до розуму та дій у цілому цього персонажа. Як бачимо, перша арія Фігаро зосереджує множинність смислів, що йдуть від традицій як серйозної, так і комічної опери, створюючи «*напруження драми*» з перших тактів звучання музики.

Г. Аберт, як відомо, з особливим співчуттям ставився до характеристики такого персонажа, як Граф, в образі якого він чув «зіткнення із трагічним». Дослідник резюмував: «...від самого початку в його образі нема ніякого матеріалу, звичного для буфонного персонажу, карикатурності... навіжені вчинки графа ніколи не затуляють сховану за ними нежартівливу людську долю» [10, 292].

Вищесказане засвідчує те, що Фігаро отримав в фігурі Графа серйозного та гідного супротивника, боротьба з яким є непростюю, а перемога засвідчувала багатство природи переможця (тут і далі матеріали щодо опери В. Моцарта взяті з магістерської роботи Хе Т'єнг Хоя «Партії високого баса в оперній практиці: історія та сучасність». – Одеса, бібл. ОДМА ім. А. В. Нежданової, 2005). Так, партія Фігаро у творі В. Моцарта від початку задумана, як це йде з тембрально-жанрового її навантаження, у протистоянні Графу і в збиранні в його персоні найбільш позитивних, мужніх якостей природи у порівнянні з усім його оточенням.

І надалі партія Фігаро у В. Моцарта містить вищі виявлення художнього відкриття композитора, гармонійне мислення якого втілювало зрівноважуючі взаємодії принципово протилежних якостей. Композитор

«задав ключ» розумінню героя, представивши його вихідною «каватиною», що за суттю звучання складає зворотнє жанровому змісту номера. І символіка «суміщення несумісного» визначила як стратегію тембральних характеристик персонажів, так і загальний драматургічний план композиції.

Серйозні – співацько-віртуозні, героїчні за їх виразним виявленням – риси образу Фігаро від В. Моцарта переходять до героя «Севільського цирюльника» Дж. Россіні. Фігаро Дж. Россіні – це «низький тенор», голос, який трактується зараз як баритон з фальцетними «допоміжними нотами». І той тип голосу, закладений Дж. Россіні (на сьогодні це близько до ампула ліричного баритона), принципово співвідносний з партією Графа Альмавіви, тенора, який, за розкладом сюжету, постає «по один бік барикад» із талановитим плебеєм. Вище відмічалось співпадання в жанрі вихідного номера Фігаро В. Моцарта та Дж. Россіні, каватини – з реальною протилежною цій жанровій типології музикою. При цьому Дж. Россіні вводить у свій варіант «каватини» Фігаро ознаки жанру тарантели, «знак революційного італійського Півдня», втілюючи колорит Сицилії, де діяльність змовників синонімізувалася з вираженням бунтарства й непокори [2].

Висновки і подальший напрямок досліджень. Наведені культурологічно-соціологічні узагальнення здійснилися під впливом заохочень, що надійшли від праць І. Ф. Ляшенка. Його праці були й залишаються однією з найоригінальніших сторінок розробок музичної семіотики, в якій визначаються шляхи опанування музичною символікою та екстагікою, що притаманна духовній музиці і яку, з огляду на соціопризначення мистецтва, видатний дослідник відокремлював від музики самозначущої і художньо самодостатньої. Виконавські установлення вимальовуються у функції самодостатніх надбань музичного вираження.

Література

1. Adler G. Der Stil in der Musik. – Lpz.: Breitkopf und Härtel, 1911. – 46 S.
2. Grempler M. Rossini e la patria. Studien zu Leben und Werk Gioachino Rossinis vor dem Hintergrund des Risorgimento. – Kassel: G. Bosse Verlag, 1996.
3. Гумилев Л. Этносфера. История людей и история природы. – М.: ЭКОПРОС, 1993. – 544 с.
4. Лю Бінцян. Веризм та його аналогії в музичному мистецтві Європи і Китаю: Автореф. канд. дис. – Одеса, 2006. – 16 с.
5. Лю Сімей. Культура символізму та її виявлення в музиці П. Чайковського, С. Рахманінова, Дж. Пуччіні: Автореф. канд. дис. – Одеса, 2006. – 15 с.
6. Ляшенко І. Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти. // Українське музикознавство. Вип. 28. – Київ, 1998. – С. 3–8.
7. Ляшенко І. Національне та інтернаціональне в музиці. – Київ: Наукова думка, 1991. – 269 с.
8. Pahlen K. Das neue Opern-Lexikon. – München: Seehamer Verlag, 1995.
9. Риман Х. Катехизис истории музыки. Ч. I-II. – М, 1895-1896.
10. Стахевич А. Искусство bel canto в итальянской опере XVII-XVIII веков. – Харьков, 2000.
11. Heusler H. Das Biedermeier in der Musik // Die Musikforschung. XII. Jahrgang 1959. – Kassel u. Basel: Bärenreiter-Verlag, 1959. – 422–431 S.
12. Хохловкина В. Итальянская опера первой половины XIX века. // Западно-европейская опера. Очерки. – М.: Госмузиздат, 1962. – С. 225–284.

ВОКАЛЬНО-ХОРОВА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТА ДО РОБОТИ З ХОРОМ В СИСТЕМІ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Мартьянова Г. М.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті розглядаються питання умов формування творчої особистості співака, диригента, вчителя музики в процесі вокально-хорової підготовки за кредитно-модульною системою навчання; співвідношення змісту, організації професійної підготовки до роботи з хором.

Ключові слова: єдність хорового і вокального мистецтва, методи інтегрування дисциплін вокально-хорового циклу, зміст еталонного модуля.

Анотация. Мартьянова Г. М. Вокально-хоровая подготовка студента к работе с хором в системе кредитно-модульного обучения. В статье рассматриваются вопросы условий формирования творческой личности певца, дирижера, учителя музыки в процессе вокально-хоровой подготовки по системе кредитно-модульного обучения; соотношение содержания, организации профессиональной подготовки к работе с хором.

Ключевые слова: единство хорового и вокального искусства, методы интеграции дисциплин вокально-хорового цикла, содержание эталонного модуля.

Annotation. Martyanova G. Vocal-choral preparation of the student for work from a mansion in system of credit-modular training. In article questions of conditions of formation of the creative person of the singer, the conductor, the teacher of music are considered during singing-choral preparation on system of credit-modular training; a parity of the contents, the organization of vocational training to work from a mansion.

Key words: unity choral and a vocal art, methods of integration of disciplines of a singing-choral cycle, the contents of the reference module.

Постановка проблеми. Сучасним етапом формування державної політики в сфері освіти є Національна доктрина розвитку освіти, яка ставить більш чіткі орієнтири у вирішенні питань радикальної гуманізації освіти, посилення особистісного виміру в педагогіці, де на перше місце має

бути поставлена сама людина, переорієнтації з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип освіти. Сучасний рівень освіти наголошує на індивідуальній роботі з учнями і студентами, на запровадженні нових прогресивних методів навчання з широким використанням інтерактивного спілкування, мультимедійного, дистанційного навчання [1, 7].

Питання мети і специфіки диригентсько-хорової підготовки у закладах педагогічної освіти постійно хвилювало і залишається актуальним з моменту заснування музично-педагогічних факультетів. Суперечність, що виникає між сучасними вимогами професії до особистості співака, диригента хору і змісту підготовки вчителів музики, вимагає реальних змін саме у змісті професійно-педагогічної освіти студентів. Дані протиріччя складають сутність актуальності обраної нами проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз літератури з питань вокально-хорової підготовки дозволяє встановити, що підготовка студентів на музично-педагогічних факультетах закладів вищої педагогічної освіти є підходом нового типу, який інтегрує в собі якісні особливості попередніх моделей [2, 4]. Цикл спеціальних дисциплін, який забезпечує теоретичну підготовку вчителя музики, містить широкий спектр музично-теоретичних дисциплін та дисциплін диригентсько-хорової підготовки.

Разом з тим, науковими дослідженнями визначається обмеженість традиційної педагогіки як предметно центристської системи [2, 148].

Аналіз широкого кола наукових і науково-методичних робіт з теорії вокального виховання і теорії диригування (Б. Асаф'єв, М. Багриновський, Ю. Борисов, Г. Дмитревський, О. Єгоров, В. Краснощоків, С. Казачков, М. Колеса, А. Лашенко, М. Малько, О. Мархлевський, К. Матвєєва, І. Мусін, К. Ольхов, К. Пігров, К. Птиця, Г. Рождественський, П. Чесноков) свідчить про складний процес становлення самовираження співака-

диригента хору, що має стадійний характер і відбувається в процесі хорового виконання.

На першому етапі, на думку відомих хормейстерів і педагогів М. Леонтовича, К. Пігорова, К. Стеценка, П. Чеснокова та інших, накопичується досвід самовираження в процесі репетиційної та концертної практики.

На більш досконалому етапі самовираження співаків і диригентів хору відбувається через виявлення та усвідомлення власних індивідуальних і особистісних якостей, визнання себе суб'єктом професійного становлення в процесі створенні інтерпретацій хорових творів (О. Асмолов, О. Бодальов, Л. Виготський, В. Давидов) [2, 66].

Сучасне бачення єдності хорового і вокального мистецтва [4, 223-225] дає підстави класифікувати відповідні дисципліни за такими компонентами: дані дисципліни виступають як «лабораторія», де відбувається навчальна робота; глибоке осягнення хорових і вокальних труднощів виконуваних творів; можливість професійно перевірити знання і вміння у вигляді практичних показів і вправ; розробка та використання єдиних методів роботи із студентами; єдність навчального матеріалу демонструється на заключному етапі навчання (концертний виступ з демонстрацією професійної майстерності студента).

Мета стажі - визначення умов формування творчої особистості співака, диригента, вчителя музики з урахуванням художньої інтеграції в процесі кредитно-модульної системи навчання.

Отримані результати. Серед дисциплін вокально-хорового циклу (хорознавство, хоровий клас, диригування, постановка голосу) саме хорознавство є змістовною основою практичної діяльності диригента хору, вчителя музики. Раніше ми звертали увагу на колективний характер хорового виконання, на здобуття майбутнім фахівцем власного досвіду виховання і управління хоровим колективом [4, 294-299]. Зазначимо, що

методика, яку ми опрацюємо щодо пошуку засобів інтеграції мистецтв включає методи: метод порівняння у формі педагогічного впливу на формування установки на сприйняття твору різних видів мистецтв; метод демонстрації одного твору на заняттях з різних тем; синтетичний метод, що об'єднує компоненти заняття, художньо-творчу діяльність студентів [5, 231-235].

Отже, вокально-хорова підготовка співаків, диригентів, вчителів музики базується не тільки на інтеграції спеціальних дисциплін, на єдності підходів до предметів диригентського циклу, а, як доводить Т. Рейзенкінд, формування творчої особистості на основі інтеграції мистецтв повинно ґрунтуватися на синтезі методів та прийомів екстраполяції, довільного варіювання параметрами знань, використання символічної аналогії, що передбачає реалізацію поетичних моделей з метою утворення гіпотез та нових оригінальних продуктів творчості. Водночас на теоретичному рівні визначаються диференційовані ознаки кожного виду мистецтва, методи порівняльного аналізу, наголошується на необхідності розглядати більшість питань на основі забезпечення «фантастичних аналогій, що ігнорують фундаментальні закони природи, сприяють порушенню традиційних стереотипів і формуванню такого показника особистості, як творча інтелектуальна активність» [6, 29-31].

У підготовці майбутнього фахівця до роботи з хором саме лекційний курс хорознавства інтегрує в структуруванні модулів як складові вокальних, хорових, диригентсько-хорових предметів, так і загальномузичних дисциплін, світоглядної обізнаності.

Кредитно-модульна система навчання надає можливість оцінювати знання студентів за допомогою створених еталонних зразків модулів, зразків творів самих студентів, впровадження модулів, що відбивають зміст дидактичних матеріалів, спрямовують на організацію роботи студентів [7, 58].

Висновки. Ми дотримуємось думки Т. Рейзенкінд, що впровадження системи кредитно-модульного навчання передбачає організацію змісту модуля, зумовленого особливостями пошуку необхідної інформації в Інтернеті, електронних посібниках, базах даних центру комп'ютерних технологій у творах мистецтва, у між особистісному спілкуванні в процесі діалогу. Єдність вокально-хорової підготовки у формуванні професійних знань, умінь та навичок роботи з хором неможлива без орієнтації на інтегративний підхід до становлення художньо-педагогічної освіти, без пошуку шляхів до синтезу наукових та художніх знань.

Основою професійної підготовки вчителя є оволодіння комплексом сучасних технологій, які забезпечують модульний підхід до проектного, проблемного, групового, індивідуального, парного навчання. Формування вчителя музики зумовлено усвідомленням сутності єдності процесу інтеграції різноманітних форм і засобів пізнання.

Література

1. Красняков С. Державна політика в освітянській сфері в період українського державотворення // Вища школа. – 2006. – № 3.
2. Добровольская Н. Подготовка учителей пения в Советском Союзе // Музыкально-педагогическая подготовка учителя пения. – М., 1965.
3. Смирнова Т. Вища диригентська хорова освіта в Україні: минуле та сучасність. – Харків: Константа, 2002.
4. Бірюкова Л. Єдність предметів диригентського циклу // Професійно-художня освіта України. – Київ-Черкаси, 2003. – Вип. 2.
5. Мартянова Г. Питання вокально-хорової підготовки на музично-педагогічних факультетах // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць. № 16. – Спец. випуск: Мистецько-педагогічна освіта – 2006. – Ч. 1. / Ред. кол. Буряк В. К. та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006.
6. Мартянова Г. Шляхи інтеграції мистецтв на уроках музики у навчальних закладах // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць / Ред. кол. І. А. Зязюн та ін. – Київ-Черкаси: Черкаси УНПЕІ, 2003. – Вип. 11.
7. Рейзенкінд Т. Категорії інтеграції у професійній підготовці вчителя музики // Рідна школа. – 2001. – № 3.
8. Рейзенкінд Т. Мистецтво кіно як фактор організації модульно-рейтингового підходу до навчання в поліхудожньому вихованні молоді // Рідна школа. – 2006. – № 3.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ВДОСКОНАЛЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

Марченко А. А.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті розглядається проблема вивчення академічної мистецької грамоти за допомогою образотворчих та новітніх комп'ютерних засобів.

Ключові слова: новітні інформаційні технології, педагогічна компетентність, комп'ютерна грамота.

Анотация. Марченко А.А. Использование современных информационных технологий как способа усовершенствования формирования профессиональной компетентности художника-педагога. В статье рассматривается проблема изучения академической грамоты с помощью изобразительных и новых информационных технологий.

Ключевые слова: новые информационные технологии, педагогическая компетентность, компьютерная грамота.

Annotation. Marchenko A. Use of modern information technologies as way of improvement of formation of professional competence of the artist-teacher. The problem of study of academic deed of arts by graphic and new information technologies is examined in the article.

Key words: new information technologies, pedagogical competence, computer deed.

Постановка проблеми. Система освіти фокусує характер сучасної епохи. Інформаційні, комунікативні, технологічні, соціальні та інші зміни, що відбуваються в світі, пов'язаний з ними динамізм і різноманіття інформації піднімають освіту на якісно новий ступінь і вимагають адекватної системи її організації.

Інтеграція України у європейський та світовий освітній простір, приєднання до Болонського процесу прискорює узгодження напрямів і принципів реформування вітчизняної освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства. Згідно з Болонською конвенцією, вперше у світовій історії формується єдиний європейський простір вищої освіти, в якому діяльність національних систем вищої освіти буде відбуватися на основі загальної стратегії, цілей і принципів, єдиних або близьких моделей організації навчально-наукової діяльності, взаємовизначених систем забезпечення якості. Реформування і розвиток вищої школи України, зумовлені орієнтацією на інтеграцію зі світовою спільнотою, привів до зростання вимог до фахової підготовки випускників - якості їх

професійних знань, володіння новими інформаційними технологіями. Формування комп'ютерної грамотності підростаючої генерації покладається на педагога. У зв'язку з цим винятково актуальною стає проблема професійної підготовки студентів вищих педагогічних закладів – майбутніх учителів та викладачів вузів різних рівнів акредитації.

Аналіз досліджень та публікацій. В еру інформаційних технологій відбувається перегляд кардинальних наукових концепцій, що розширює межі пізнання. Ряд дослідників і практиків підкресливали особливу актуальність проблеми вдосконалення і оптимізації системи художньо-професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Постає необхідність впровадження якісно-нового навчального процесу, де компетентність майбутнього педагога відіграє значну роль та визначається багатьма аспектами. Дослідженням цього питанням займалися автори: А. П. Акімова, Д. Г. Бутко, Ю. М. Дишлок, В. М. Крицький, Н. В. Кузьміна, Т. Б. Носаченко, Г. С. Полякова, І. П. Підласий, Н. Н. Прушковська, Н. Г. Тимошенко, Т. Г. Панасенко, О. В. Саган.

В останні роки фахівці з мистецьких дисциплін звертають увагу на педагогічний потенціал використання комп'ютерних технологій в системі освіти: Н. Д. Белявіна, В. П. Беспалько, В. Ю. Биков, Б. Г. Болтянський, Ю. В. Горошко, Р. Гуревич, М. Гребенюк, Ю. О. Жук, К. Зусь, І. Н. Зянчурина, І. С. Іваськова, І. Карімов, В. І. Ключко, Т. Колесник, В. Кондратова, О. А. Кузнецова, Ю. І. Машбиць, В. М. Монахова, Н. В. Морзе, А. А. Нефьодова, А. В. Пенькова, Ю. А. Первіна, С. Подолянчук, Г. Попов, Л. М. Преждо, С. А. Ракова, В. Г. Розумовський, Ю. С. Рамський, І. Ф. Следзинський, Є. М. Смирнова, І. О. Теплицький, О. Третяк, В. Шевченко, О. М. Христіанов, Ю. Г. Якусевич та ін.

Проблеми професійного навчання на засадах синтезу мистецтва, науки і техніки висвітлені в дослідженнях Н. Аніщенко, Н. Голоти, Б. Івасева, Т. Козакової, А. Ларькова, О. Миронова.

Мета роботи – показати можливості удосконалення знань з образотворчого мистецтва засобами комп'ютерних технологій.

Отримані результати. Система професійної підготовки у вищих навчальних закладах повинна бути спроможною адаптуватися до умов реального соціально-економічного середовища. Для цього в Україні здійснюється пошук шляхів якісної підготовки майбутніх фахівців в навчальних закладах нового типу, реалізація освіти на засадах синтезу мистецтва, науки і техніки, професійного навчання.

Сучасне світорозуміння, складність завдань, що постають сьогодні перед вищою школою, необхідність трансформації усієї системи освіти актуалізують комплекс питань розробки та впровадження нових освітніх технологій.

Результатом застосування сучасних освітніх технологій, як стверджує О. Селіванова, стає формування та розвиток у студентів здатності бачити те, чого інші не бачать, усвідомлювати побачене через потенційну можливість створення чогось нового, шукати шляхи його творення не заради новизни, а для подолання деструкції.

Інформаційні технології навчання дозволяють більш ефективно організувати пізнавальну діяльність, індивідуалізувати навчальний процес. Комп'ютери й комп'ютерні технології стають не лише інструментальним засобом, що допомагає в навчанні, а й органічно входять у сам процес навчання, створюють нові можливості та якісно інший рівень підготовки спеціаліста.

М. Фіцула виявляє такі напрями використання комп'ютерних засобів: комп'ютер як об'єкт навчання; комп'ютер як засіб навчання; комп'ютер як складова частина управління учбовим процесом; комп'ютер як елемент методики наукових досягнень [2].

Впровадження інформаційних технологій вимагає вирішення таких завдань: інтеграція дисциплін, інформаційна підтримка усього циклу

навчання; інтелектуалізація; структуризація; програмно-методична підтримка; оптимальна інтенсифікація вивчення дисципліни; індивідуалізація навчання; орієнтація не тільки на знання, а й на метазнання. Комплекс сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій включає такі варіанти:

- методи самонавчання (друковані матеріали, аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні навчаючі програми, електронні журнали та книги, інтерактивні бази даних);
- методи індивідуалізованого навчання (технології – телефон, голосова пошта, електронна пошта);
- викладання за принципом «один – багатьом» (аудіо- та відео лекції; радіо та телевізійні лекції, електронні лекції (елекції);
- технології електронної комунікації (синхронні та асинхронні аудіо-, аудіографічні, відео- та комп'ютерні конференції) [1].

Сучасна професійна підготовка студента вищого педагогічного навчального закладу обов'язково передбачає ознайомлення його із різноманітними комп'ютерними технологіями обробки графічної інформації: програмами векторної та растрової графіки, програмами редагування та ретушування, програмами верстання, програмами презентацій, програмами двовимірного та тривимірного моделювання, анімаційними програмами та ін. Визначаються такі цілі вивчення графічного редактора:

- виробити в учня стійкі навички роботи в середовищі графічного редактора;
- сформуванати уявлення про переваги комп'ютерної обробки малюнків;
- сформуванати вміння подумки узгоджувати свої дії перед тим, як розпочати безпосередню комп'ютерну обробку малюнка засобами графічного редактора, тобто сприяти подальшому розвитку алгоритмічних умінь;

- навчити комбінованому використанню вказівок різних типів для модифікування малюнка [1].

Комп'ютер – це лише інструмент втілення творчих задумів. Вже з перших теоретичних і лабораторно-практичних занять студент повинен чітко усвідомити той факт, що якщо він досконало оволодіє комп'ютерними графічними інструментами, у жодному разі не означає, що він автоматично створюватиме високохудожні твори. Можна за допомогою комп'ютера створити виразні тіні і реалістичну перспективу, дібрати гармонійне кольорове поєднання, віднайти оптимальне шрифтове оформлення, застосувати оригінального зорового ефекту тощо. Однак, попри всю обізнаність автора у питанні про те, як виконати за допомогою комп'ютера ту чи іншу операцію над графічним зображенням, його художня робота ризикує залишитися маловиразною. Тому замало володіти комп'ютерною грамотою, треба ще бути професіоналом з питань академічної образотворчої майстерності. Для того, щоб художній витвір дійсно справив враження, у ньому мають бути дотримані закони та правила образотворчої грамоти (лінія, пляма, форма, тон, колір, рівновага, контраст, ритм, центр, симетрія та асиметрія, пропорція, перспектива, освітлення, світло, тінь, рефлекс, фактура, тощо).

З іншого боку, некомпетентність з користування комп'ютерними програмами обмежує можливості виконання творчого задуму. Саме тому ці знання, уміння, навички повинні бути врівноважені. Тож естетична візуальна продукція може бути створена тільки художником, який професійно володіє комп'ютерною грамотою. Всі ділянки художньої роботи над двомірними комп'ютерними зображеннями ґрунтуються на загальнохудожніх знаннях, навичках та на розвинутому художньому смаку.

Зазвичай народження графічного зображення починається з проробки варіантів розміщення його у заданому форматі. Для того щоб вдало і виразно розмістити зображення у заданому форматі, потрібно чуття

композиційної рівноваги. Це чуття поступово відшліфовується у роботах, наприклад, з академічного рисунка, коли необхідно закомпонувати зображення фігури натурника, що виконується олівцем на заданому аркуші паперу; у студіях з живопису просто пензлем наноситься рухливе вогке акварельне зображення. Так само і з роботою, що стосується, наприклад, шрифту, з яким художникові часто доводиться мати справу працюючи за комп'ютером. Сучасний комп'ютер містить у собі багато шрифтів і можливостей комбінацій з ними, але рішення все одно приймає художник, котрий свого часу штудював мистецтво шрифту, вивчав класичні та сучасні шрифти, вимальовуючи їх, тим самим він поступово налаштував око на фіксацію й порівняння найтонших композиційних властивостей літер, відстаней між ними, відстаней між рядками, гармонійне візуальне співвіднесення абзаців тощо. Отже для отримання високопрофесійного продукту необхідним є висока загальнохудожня база академічної підготовки. Навіть коли вводяться готові зображення до художнього твору, то окрім техніки суто операторських дій, таких як сканування, встановлення у формат, заміна позитивного зображення на негатив, отримання дзеркальних відображень, заміна зображення на його контур тощо, — до цієї техніки потрібен ще й професійний художній смак.

Так само і при роботі з кольором. Класичне викладання «кольорознавства» сприяє формуванню станкового живописця, графіка, кераміста та ін., так само сприяє і формуванню бачення кінцевого комп'ютерного продукту. Адже закони кольорових гармоній спрацьовують у всіх візуальних видах художньої творчості. Поняття теплого і холодного кольору, контрасту чи нюансу, гармонії та ін, складають для художника який використовує комп'ютер той самий понятійний апарат, що і для станкового художника. І вже сама технічна специфіка кольороутворення на комп'ютері - те, що кольори на екрані комп'ютера створюються шляхом змішування червоних, синіх та зелених світлових точок, що екранні

кольори та кольори на кінцевому відбитку не співпадають, – це все, і багато іншого, є та сама технічна специфіка. А от у станковому живописі наприклад, олійні фарби при змішуванні поведуть себе не так, як акварельні, а мазок темперою чи то гуашшю, щойно покладений на поверхню, після висихання матиме дещо інший відтінок. Усе це технічні тонкощі художньої спеціалізації. Фундаментальні ж закони, які спрацьовують у всіх галузях візуальних мистецтв, є всезагальні. Тож фундаментальна художня підготовка і для комп'ютерного художника являє собою поживну силу, котра уможливилоє художню творчість на площинній картинній поверхні у даному випадку не за допомогою олівця та пензля, а за допомогою більш складного інструмента — комп'ютера.

Висновки. Проведене дослідження дозволило виявити співвідношення комп'ютерних та образотворчих засобів навчання, використання яких в умовах викладання фахових дисциплін сприяє якісному засвоєнню спеціальних знань, що безпосередньо впливає на процес становлення майбутнього художника-педагога.

Перспективи подальших досліджень. Актуальність проблеми для системи художньо-педагогічної освіти передбачає продовження дослідження та обґрунтування дидактичних основ впровадження комп'ютерних технологій у контексті специфіки професійної підготовки вчителя образотворчого мистецтва.

Література

1. Бочков А. И. Методика преподавания информатики: Учеб. пособие. – Минск: Выш. шк., 1998. – 431 с.
2. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Вид. центр «Академія». – 2000. – 544с.

СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО ЯВИЩА

Микитюк І. А.

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. Педагогічна культура є складною системою, що включає сукупність структурних і функціональних компонентів, які розкривають різноманітність зв'язків і відношень, що між ними існують. Автор розкриває сутність визначення «педагогічна культура» як відкритої системи і елемента інших систем. Це дозволяє йому зробити узагальнення, яке необхідне для подальшої дослідницької роботи.

Ключові слова: культура, педагогічна культура, духовна культура, професійна культура, педагогічні цінності, структурні та функціональні компоненти.

Аннотация. Микитюк И. А. Сущность педагогической культуры как общественно-исторического явления. Педагогическая культура является сложной системой, состоящей из взаимосвязанных и взаимодействующих структурных компонентов, включая их в себя. Автор раскрывает в статье сущность понятия «педагогическая культура» с учетом современных приоритетов образования. Это позволило ему сделать обобщение, необходимое для дальнейшей исследовательской работы.

Ключевые слова: культура, педагогическая культура, духовная культура, профессиональная культура, педагогические ценности, структурные и функциональные компоненты.

Annotation. Mykytjuk I. The very nature of pedagogical culture as socio-historical phenomenon. The system of pedagogical culture as a summary of structural and functional components that show variety of connections and interrelations between them is scientifically grounded. Author of article considers the essence of concept «pedagogical culture» in account the modern priorities of education. That has allowed to the author to make the generalization necessary for carrying out of the further research work.

Key words: culture, pedagogical culture, spiritual culture, professional culture, system of skills, structural and functional components.

Постановка проблеми. Процес оновлення соціально-економічного, духовного життя в Україні спонукає до реформування системи освіти, яка повинна сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей. Реалізація визначених завдань залежить від вчителя, його рівня культури в цілому і педагогічної зокрема. Тому розуміння сутності педагогічної культури важливе для професіонала у галузі освіти, який має глибоко усвідомлювати місце і роль освітніх процесів, систем у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі теоретичні знання й практичну підготовку. Вимоги до соціокультурних, інтелектуальних, моральних якостей учителя актуалізують розробку наукової концепції формування педагогічної культури вчителя та розуміння її сутності як суспільно-історичного явища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових праць з даної проблеми свідчить, що достатньо глибоко розроблено окремі її аспекти, проте відсутні роботи, в яких науково обґрунтовано систему формування педагогічної культури, визначено реальні її можливості як системотворчого чинника особистості вчителя. За останнє десятиріччя з'явилися дослідження, автори яких безпосередньо розглядають проблему формування педагогічної культури, серед них: А. В. Барабанщиков, Є. В. Бондаревська, С. С. Муцинов, О. П. Рудницька.

Формулювання цілей статті. Реалізація завдань, визначених у Законі України «Про освіту», Державних національних програмах «Освіта» («Україна XXI століття»), «Діти України», Концепції національного виховання, потребує розв'язання низки проблем, однією з яких є діяльність в нових соціокультурних умовах учителя, який повинен забезпечувати ефективну роботу загальноосвітньої школи, сприяти формуванню особистості на засадах загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей. Потреба у такому вчителі актуалізує науково-педагогічні дослідження проблеми формування його педагогічної культури. **Мета статті** – вияв взаємозв'язку і взаємодії різних підходів до вивчення проблеми педагогічної культури, усвідомлення її сутності як суспільно-історичного явища.

Результати дослідження. Поступовий розвиток духовної сфери життя сучасного суспільства пов'язаний з установами пріоритету загальнолюдських цінностей, осягнення та осмислення яких неможливе без усвідомлення сутності та значення культури.

Для визначення поняття «педагогічна культура», ми вирішили спочатку розібрати базове поняття «культура». Сучасна наука думка нараховує більше 250 визначень категорії «культура», що засвідчує поліфункціональність, місткість та багатозначність аналізованого поняття.

На рівні буденної свідомості «культура» трактується як дещо таке, що характеризує властивості людини у сфері соціальної поведінки, або ж вона ототожнюється з освіченістю, інтелігентністю. Пізніше це слово отримало й інше, переносне значення – вихованість, освіченість людини, що вказує на зв'язок культури з людською працею, з активною діяльністю людей (лат. «culture» – оброблення, догляд, покращення). У сучасній мові слово «культура» використовується для позначення історично окресленого рівня розвитку суспільства, творчих сил та здібностей людини, який виражається в типах і формах організації життєдіяльності людей, у їх взаємовідносинах, а також у створюваних ними матеріальних та духовних цінностях.

Наведені характеристики дозволяють зробити висновок про те, що педагогічна культура може бути виділена як окремий напрямок загальної культури та частина суспільної свідомості. Педагогічна культура як явище нерозривно пов'язує дві суспільні системи – педагогіку й культуру, і вимагає визначення її місця як у системі педагогіки, так і у системі культури. Разом з тим, виділення педагогічної культури як самостійного явища вимагає особливої уваги, обумовленої значенням педагогіки в розвитку духовної сфери суспільства, специфікою педагогічної діяльності і безперервним підвищенням вимог до особистості педагога.

Розглядаючи сутність педагогічної культури, ми звернулися до словників та енциклопедій, що дають інтегральну характеристику сучасних підходів до визначення культури. Наведемо деякі із визначень: культура – це «високий рівень чого-небудь, високий розвиток, вміння» [4, 19]; це «історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил та можливостей людини, виражений у способах організації життя та діяльності людей, а також у створенні ними матеріальних та духовних цінностей» [9, 17]. Важливим у визначенні змісту культури є висловлювання про культуру як «історично мінливу та історично конкретну сукупність тих засобів,

процедур, норм, які характеризують рівень та напрямок людської діяльності», причому діяльності творчої [1, 64].

Особливу увагу проблемам сутності, змісту та формування основ педагогічної культури приділяють О. В. Бондаревська та Т. Ф. Білоусова. У їх дослідженнях педагогічна культура представлена як «сутнісна характеристика особистості та діяльності вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності та виховних відносин, який володіє необхідними для успішної наукової діяльності особистісними якостями, професійними знаннями та вміннями, активною педагогічною позицією, творчим досвідом вирішення завдань навчання та виховання учнів» [1, 16].

Розуміння сутності педагогічної культури, її змісту автори пов'язують з проблемою розвитку у вчителів потреби у власній педагогічній культурі, у підвищенні її рівня, що значною мірою підсилює суспільно-педагогічну значущість теоретичних та практичних досліджень.

Розглядаючи проблеми взаємодії педагогіки та культури у праці «Педагогіка як культура» [6, 12-14] В. А. Кан-Калік підкреслює, що людський досвід, знання, вміння, традиції моральності та взаємовідносин, потрапляючи в теоретичну та практичну педагогіку, неминуче перетинаються із загальним культурним полем часу, фоном, який неминуче породив педагогічні ідеї Л. М. Толстого, пошук в педагогіці К. Д. Ушинського, К. С. Станіславського та багатьох інших вчених. В. А. Кан-Калік відстоює позиції розуміння педагогіки як творчого процесу. Кажучи про неї як про «систему, яка у змозі творити, зберігати та відтворювати культурну інформацію та цінності» [6, 18].

Сучасний стан розвитку педагогічної науки в Україні зумовлений істотними змінами, які відбуваються у суспільстві. У зв'язку з цим актуалізуються функції педагогічної культури, яка «генетично» пов'язана з духовною і професійною культурою. Вона являє собою сукупність ціннісних орієнтацій, які засвоєні особистістю в процесі соціалізації в різних галузях: моральній, мистецькій, науковій, правовій, філософській.

Для сучасного стану вітчизняної освіти характерна явна суперечність між актуальною потребою у підвищенні педагогічної культури викладачів з одного боку, і нерозробленістю її методологічних основ з іншого, про що своєчасно говорить В. К. Буряк у монографії «Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект» [2]. Доцільність подібної постановки проблеми вже усвідомлюється значною частиною вчителів. В дослідженні за допомогою теоретико-методологічного аналізу визначаються відповідні точки осмислення феномену «педагогічна культура», розкривається сутність і типологізація педагогічної культури, подані характеристики сучасного стану педагогічної культури сім'ї та школи.

У монографії Буряк В. К. наголошує на тому, що «Педагогічна культура є системою і одночасно елементом педагогічної системи, особистісним утворенням, діалектичною, інтегрованою єдністю педагогічних цінностей. Педагогічні цінності, основу яких становлять духовні цінності, є стійкими орієнтирами, за якими особистість співвідносить своє життя і педагогічну діяльність. Педагогічні цінності взаємопов'язані між собою, тобто їх система має синкретичний характер» [2, 4]. Освіта як система – це соціальний інститут адресної й цілеспрямованої передачі такого досвіду. Виходячи зі сказаного, Володимир Костянтинович пропонує таке визначення педагогічної культури: «Педагогічна культура являє собою інтегративну характеристику педагогічного процесу, що включає єдність як безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, так і результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок і специфічних інститутів такої передачі від одного покоління до іншого» [2, 21].

Висновки. Ознайомлення з результатами напрацювань учених, вивчення теоретичних джерел дозволяють зробити певні висновки про сутність педагогічної культури як суспільно-історичного явища та феномену педагогічної діяльності й дати їй наступне визначення:

педагогічна культура – це частина загальнолюдської культури, яка інтегрує історико-культурний досвід та регулює сферу педагогічної взаємодії. Сукупним суб'єктом педагогічної культури виступає суспільство в цілому, яке надає мету та зміст процесам соціалізації, виховання та освіти, а його «агентом» в педагогічній взаємодії – вчителі, батьки, педагогічні спілки, які реалізують те соціальне замовлення в конкретно-історичному та особистому педагогічному досвіді.

З цього визначення стає зрозумілим, що педагогічну культуру треба розглядати як частину загальнолюдської культури, у якій знаходить узагальнене відображення, з одного боку, практичний досвід виховання та навчання, а з іншого боку - теоретичні уявлення про цінності освіти та виховання, вимоги до освітньо-виховних процесів та педагогічної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Продовження дослідження феномену педагогічної культури, її сутності потребує вивчення філософської, культурологічної, психологічної та педагогічної літератури з цієї проблеми. Узагальнюючи роботи, в яких розкриваються ці питання, можна виділити кілька напрямів проведення наукового дослідження: визначення сутності культури як філософської категорії, розкриття загальних основ професійної культури вчителя, виявлення умов та способів розвитку педагогічної культури учителя сучасної школи.

Література

1. Бондаревская Е. В., Белоусова Т. Ф. Введение в педагогическую культуру: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 1995. – 240 с.
2. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. – К.: Деміург, 2005. – 229 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія. – К.: Либідь, 2005. – 315 с.
4. Зязюн І. А. Культурологічні аспекти педагогічної творчості // *Культура і освіта: проблеми, пошуки, творчі знахідки*. – Вінниця, 1995. – 417 с.
5. Літ'єнков С. В. Філософія і культура. – М.: Вид-во політичної літ-ри, 1991. – 516 с.
6. Кан-Калік Н. Д., Нікандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогіка, 1990. – 230 с.
7. Кондрашова Л. В. Превзитивная педагогика. – К., 2005. – 231 с.
8. Кузьминский А. Г., Омеляненко В. А. Педагогіка. – К.: Знання-Прес, 2004. – 225 с.
9. Культурология. История мировой культуры / Под ред. А. Н. Марковой. – М., 1995. – 380 с.

БАЛЕТНА МУЗИКА ЯК ЗАСІБ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Назаренко М. П.

Кіровоградський державний педагогічний університет
ім. Володимира Винниченка

Анотація. У статті обгрунтовано необхідність використання балетної музики у фортепіанній підготовці студентів мистецького факультету педагогічного університету.

Ключові слова: інструментально-виконавська підготовка, інтегративний підхід, балетна музика.

Анотация. Назаренко М. П. Балетная музыка как средство инструментально-исполнительской подготовки будущего учителя. В статье обоснована необходимость использования балетной музыки в фортепианной подготовке студентов факультета искусств педагогического университета.

Ключевые слова: инструментально-исполнительская подготовка, интеграционный подход, балетная музыка.

Annotation. Nazarenko M. The Ballet Music as a Means of Instrumental and Performing Training of the Future Teacher. In the article by the necessity of the usage of the ballet music is grounded considered in the piano playing teaching of the students of the Department of Art of the Pedagogical University.

Key words: instrumental and performing training, integrative approach, the ballet music.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку професійної педагогічної освіти характеризується широким впровадженням інтеграційних процесів у практику підготовки вчителів у вищих закладах освіти. Реалізація цих складних завдань вимагає переходу професійної освіти з предметної до проблемної форми організації навчання, впровадження комплексних програм, які розроблені на стику наук і мистецтв. Це сприяє формуванню у молоді інтегрального мислення, здатності до вільної орієнтації, самовизначення у соціокультурній ситуації, створення випереджаючих моделей життєдіяльності.

Механізм реалізації інтегративного підходу в системі інструментально-виконавської підготовки студентів мистецьких і музично-педагогічних факультетів ще не знайшов належного наукового обгрунтування. Так, наприклад, окремого дослідження потребує процес формування в студентів мобільної системи інструментально-виконавських умінь, необхідних для концертмейстерської роботи у шкільних хореографічних колективах. Саме цей вид фахової підготовки шкільного

вчителя музики не передбачений навчальними програмами з інструментально-виконавських дисциплін, але є обов'язковим в організації позакласної діяльності школярів.

У міських школах, де функціонують центри дитячо-юнацької творчості, окрім вчителів музики працюють ще й керівники гуртків (вокально-хорових, інструментальних, хореографічних, театральних та ін.) і концертмейстери. Тут спостерігається чіткий розподіл функцій між музичними працівниками: вчитель, керівник дитячого творчого колективу, концертмейстер (акомпаніатор). А в сільських школах усі види музичної роботи виконує один фахівець – учитель музики і художньої культури, який повинен поєднувати педагогічну роботу з виховною, майстерно виконуючи роль вчителя, керівника й акомпаніатора хору, оркестру чи ансамблю, а також концертмейстера танцювального гуртка. Суперечність між вимогами шкільної практики та фактичним змістом фахової підготовки вчителя музики у педагогічному університеті визначила актуальність цієї статті.

Аналіз публікацій. Оновлення змісту професійного навчання на принципах інтегративного підходу розкривається у працях Н. Буринської, Л. Васиної, С. Гончаренка, М. Кадемії, І. Козловської, М. Костюкова, Г. Падалки, М. Сови, О. Соколової, І. Яковлева, Є. Яворського та ін. Проблеми взаємозбагачення піаністичної та хореографічної освіти досліджено у роботах Г. Каргіної. Питання формування репертуару концертмейстера хореографічного гуртка знайшли відображення у збірках Р. Донченка. Принципи добору фортепіанного репертуару для уроків класичного танцю викладено у збірці Н. Ворновицької.

Мета статті: обґрунтувати необхідність застосування балетної музики в інструментально-виконавській підготовці студентів мистецького факультету педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. Процес підготовки майбутніх учителів музики і художньої культури практично поєднує два основних підходи до вивчення мистецьких дисциплін: предметний та інтегративний. Предметний зміст навчання є необхідним для глибокого розуміння специфічних ознак окремого виду мистецтва. При цьому відбувається накопичення знань про засоби виразності й особливості художньої мови в одному з видів творчості. Комплексне і синтетичне вивчення мистецтв на основі інтеграції розкриває процеси взаємопроникнення засобів виразності, їх трансформації в єдине ціле, створює умови для активізації уяви, асоціативного мислення, збагачення чуттєвої сфери особистості.

Ці теоретичні положення є актуальними для нашого дослідження. Традиційна система фортепіанно-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики у закладах вищої педагогічної освіти має прогалини. Вона не охоплює усіх видів позакласної діяльності в сучасній загальноосвітній школі, а отже потребує реалізації такого методологічного підходу, який би міг забезпечити інтеграцію мистецьких знань в систему формування інструментально-виконавських умінь і був би спрямований на озброєння студентів практичними прийомами і методами роботи не лише з учнівськими вокально-хоровими, а й з хореографічними колективами чи балетними групами, які входять до складу самодіяльних шоу-груп.

На жаль, такий вид навчальної діяльності не передбачений програмами, за якими здійснюється фортепіанно-виконавська підготовка студентів педагогічних університетів, хоча забезпечення усіх видів позакласної роботи музичним супроводом завжди входило до переліку фахових умінь шкільного вчителя музики: 1) на високому професійному рівні проводити уроки музики в загальноосвітній школі; 2) вільно володіти інструментом, тобто вміти виконувати сольні твори вітчизняної і зарубіжної фортепіанної літератури, рекомендовані шкільною програмою для слухання; акомпанувати, грати в ансамблях, вести різноманітні види

позакласної роботи, пов'язані з естетичним вихованням школярів; 3) знати методику викладання гри на фортепіано з урахуванням специфіки роботи в загальноосвітній школі та педагогічному училищі, засвоїти методи роботи з дітьми та учнями старшого шкільного віку; 4) застосовувати на практиці відповідно до сучасних вимог досягнення передової фортепіанної педагогіки й методики; 5) бути натхненником та організатором усіх видів музичної творчості учнів [5, 4].

Основними завданнями фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики у системі вищої педагогічної освіти були визначені: 1) вивчення різноманітних спеціальних програм, які передбачають опанування професійних навичок; 2) знайомство з різноманітними стилями і формами фортепіанного письма, виховання уміння розкривати художній образ музичного твору на основі творчого прочитання нотного тексту та власного виконавського досвіду; 3) виховання навичок самостійної роботи над музичним твором; 4) робота над репертуаром, що входить до шкільної програми зі слухання музики [Так само].

Аналіз вітчизняних програм з концертмейстерського класу показав, що основними підвалинами виконавської діяльності вчителя-музиканта є такі професійні якості й уміння, як вільне володіння музичним інструментом, читання нот з аркуша, транспонування, оперативний підбір та гармонізація музичного матеріалу на слух, розвинуте почуття ансамблю [2, 3]. У процесі вивчення курсу авторами пропонується вирішення такого комплексу завдань: 1) оволодіння основами теорії, методики та практики концертмейстерської роботи в школі; 2) формування концертмейстерських умінь та навичок (читання творів з аркуша й ескізне їх опрацювання, підбір на слух мелодій та акомпанементу, транспонування, акомпанування солісту, хору, ансамблю); 3) розвиток у майбутнього вчителя музики почуття ансамблю; 4) вивчення шкільного репертуару, вокальних, хорових, інструментальних, оперних та симфонічних творів [2, 4]. Реалізація

означених завдань передбачає не тільки аудиторну, а й самостійну практичну діяльність студентів: концертмейстерську роботу під час педагогічної практики в школі, акомпанування студентам у вокальному та хоровому класах, участь у звітних концертах класу, кафедри, в самодіяльних творчих об'єднаннях тощо [Так само].

Отже, фаховими вимогами до вчителя музики передбачено забезпечення музичного супроводу в різноманітних видах позакласної роботи, пов'язаних з естетичним вихованням школярів (ілюстрація музичних творів, акомпанування солістам і музичним колективам). Але в жодній програмі не згадується такий вид позакласної роботи вчителя музики, як виконання супроводу в шкільних танцювальних гуртках та хореографічних колективах.

Ми вважаємо, що основи концертмейстерської діяльності вчителя музики у шкільному хореографічному колективі повинні закладатися ще під час навчання на мистецькому (музично-педагогічному) факультеті засобом впровадження у навчальні програми з інструментально-виконавських дисциплін творів, вивчення яких вирішує декілька дидактичних завдань: а) формування та розвиток виконавської майстерності студента; б) збагачення педагогічного репертуару студента; в) формування навичок виконання музичного супроводу до музично-ритмічних вправ, танцювальних етюдів та хореографічних композицій. Засобом такого виду фахової підготовки вчителя ми визначили балетну музику та твори композиторів-класиків, які можна застосовувати у роботі з учнівськими хореографічними колективами.

Всім відомо, якою великою є сила емоційного та морального впливу танцю, втіленого у високохудожній формі. І саме у співдружності музики і танцю народжуються справжні шедеври хореографії. Далеко не всі керівники танцювальних колективів (учнівських, студентських, професійних) повною мірою усвідомлюють це. Нерідко, на жаль, музичний

супровід використовують лише для дотримання ритмічності, надаючи перевагу ритму і темпу. Такий акомпанемент зводиться до ритмічного групування невиразної, монотонної мелодії. Для повноцінного музично-естетичного виховання школярів та юнацтва необхідна узгоджена робота викладача-хореографа й акомпаніатора, їх творча співдружність у підготовці та проведенні занять. Досвідчені викладачі та керівники самодіяльних і професійних колективів з перших занять із засвоєння основних елементів класичного танцю і до побудови складних хореографічних композицій прагнуть, щоб музичний супровід був високохудожнім, будувався на кращих зразках класичної і сучасної музики.

Правильно дібраний акомпанемент збагачує духовний світ учнів, він спрямований на формування культури й краси танцювальних рухів, сприяє розвитку чуття колективного ритму. Виконання вправ без музичного супроводу (під ритмічний рахунок керівника, без мелодичного малюнка та інших засобів музичної виразності) не може повною мірою організувати групу, надати емоційного забарвлення чітким, синхронним, узгодженим танцювальним рухам. Музика, яку застосовує концертмейстер у хореографічному класі, повинна відповідати певним критеріям: 1) квадратність; 2) метрична однорідність; 3) інтонаційно-ритмічна ясність і простота.

Музичний супровід необхідно добирати з урахуванням поставлених завдань, він повинен бути цікавим і приємним для слухового сприймання. Творча підготовка уроків, детальний добір вправ та музичного супроводу, їхня відповідність віковим особливостям та музичній підготовці учнів, поступове ускладнення вправ і супроводу – усе це сприяє успішному вирішенню навчально-виховних завдань, розвиває здатність цінити в музиці прекрасне.

Музичний матеріал, рекомендований для певних рухів, спеціально компонується за принципом метричної спорідненості, щоб у разі зміни

музичних прикладів учні виконували вправи у рамках знайомої метричної пульсації. В міру засвоєння учнями музично-ритмічних рухів і танцювальних елементів необхідно поновлювати й ускладнювати музичний супровід.

Для вивчення вправ у розмірі 2/4 рекомендуються наступні фортепіанні п'єси: «Екосез» Ф. Шуберта; «Полька» М. Глинки; «Дитяча полька» П. Чайковського; «Краков'як» в обр. В. Зимницького; «Дощик», «Спіймаймо м'яч», «Горобчики та кіт», «Трійки» К. Мяскова; «Пташки та клітка», «Ведмідь та діти» Л. Кауфмана; «Маленький жарт» В. Селіванова; «Полька», «Курчата та яструб» А. Мухи; «Український танець» М. Сільванського; «Танець», «Полька» В. Локтева; «Веселий танець» Ю. Слонова та ін.

Супроводом до вправ у розмірі 3/4 можуть слугувати такі твори: «Вальс» П. Чайковського; «Вальс» Р. Глієра; «Полонез» Л. Кауфмана; «Вальс» А. Лепіна; «Вальс» В. Локтева; «Вальс» М. Матвєєва; «Вальс» Ф. Бургмюллера; «Вальс» Б. Лятошинського; чеська нар. пісня «Аничка» в обр. В. Ребікова та ін.

Музично-ритмічні рухи у розмірі 4/4 виконуються під «Марш» Ю. Рожавської; «Марш», «Етюд» Ре мажор Ю. Соколовського; «Марш» В. Соловійова-Седого; «Марш» А. Новикова; «Марш» І. Дунаєвського та ін.

Враховуючи велику завантаженість студентів навчальною інформацією з музично-виконавських дисциплін, викладач повинен чітко визначити обсяг матеріалу, який вивчається на аудиторних індивідуальних заняттях та виноситься на самостійне опрацювання. При цьому частина репертуару доводиться до завершеної форми, необхідної для виконання на заліку зі шкільного репертуару. Інша частина навчального матеріалу вивчається ескізно (як з викладачем, так і самостійно). У процесі вивчення супроводу до музично-ритмічних вправ і танцювальних етюдів викладач виконує роль консультанта, надаючи студентові методичну (в опрацюванні

необхідної літератури) та практичну (засвоєння специфічних виконавських прийомів) допомогу.

Основною вимогою до формування цього розділу педагогічного репертуару майбутнього вчителя є використання в роботі над музично-ритмічними вправами та хореографічними етюдами високохудожніх зразків світової музичної культури. Це можуть бути уривки з творів композиторів-класиків або популярні естрадні композиції (залежно від теми уроку та вікової групи учнів). Оскільки в роботі концертмейстера хореографічного класу застосовуються не лише оригінальні фортепіанні твори, а й перекладення та клавіри, викладач повинен приділяти належну увагу формуванню в студентів специфічних виконавських прийомів (наприклад, спрощення фортепіанної фактури), застосування яких не зменшить художньої цінності музичних творів.

Для виконання музичного супроводу до вправ з повільними, плавними рухами (*plie, battements tendus demi plie, ronds de jambe par terre, port de bras, battements fondues, ronds de jambe en l'air*) можна використовувати наступні твори: «Менует» із Сонати № 20, «Прощання з фортепіано» Л. Бетховена; «Мазурка», «Шість вальсів» Ф. Шуберта; «Три вальси» Ф. Шопена; «Вальс» О. Грибосдова; «Сентиментальний вальс» В. Одосвського; «Андантино» з балету «Баядерка» Л. Мінкуса; «Вальс» М. Парцхаладзе; «Ліричний вальс» Д. Шостаковича та ін.

Музичним супроводом до вправ з чіткими, уривчастими рухами (*battements tendus, battements tendus jetes, battements frappe, petits battements sur le sou-de-pied*) можуть слугувати фрагменти з фортепіанних перекладень популярних класичних творів: «Жарт» з оркестрової сюїти № 2 Й.-С. Баха; «Контрданс» Л. Бетховена; «Хабанера» та «Хор хлопчиків» з опери «Кармен» Ж. Бізе; «Варіації» з балету «Раймонда» О. Глазунова; «Піцикато» з балету «Сільвія» Л. Деліба; «Рондо» з Сонати Ля мажор В. Моцарта; «Марш» з опери «Любов до трьох апельсинів»

С. Прокоф'єва; «Полька» Б. Сметани; «Варіації Зіґфрида» з балету «Лебедине озеро» П. Чайковського; «Дві польки» Й. Штрауса; «Полька-шарманка» Д. Шостаковича та ін.

До вправ з енергійними, різкими рухами (*grands battements jetes*) можна застосовувати: Фрагмент з сюїти «Арлезіанка» Ж. Бізе; «Марш» з опери «Фауст» Ш. Гуно; «Скерцо» Ф. Шуберта; «Марш» та «Веселий вітер» з кінофільму «Веселі хлоп'ята» І. Дунаєвського; «Гавот» з балету «Попелюшка» С. Прокоф'єва; «Вальс» та «Військовий марш» з музичних ілюстрацій до повісті О. Пушкіна «Заметіль» Г. Свиридова та ін.

Для роботи над *adagio* концертмейстер може виконувати оригінальні фортепіанні твори та перекладення: Фрагмент з Сонати № 8 Л. Бетховена; «Фантазію-експромт» Ф. Шопена; «Адажіо» та «Па-де-де» з балету «Дон Кіхот» Л. Мінкуса; Дует Одетти та Принца з балету «Лебедине озеро» П. Чайковського; «Контрданс» та «Романс» з кінофільму «Овод» Д. Шостаковича; «Андантино» А. Хачатуряна та ін.

Музичним супроводом для виконання стрибків можуть слугувати: «Угорська рапсодія» № 2 Ф. Ліста; «Угорський танець» № 7 Й. Брамса; «Музичний момент» Ф. Шуберта; «Вальс» з оперети «Лепоча миша» Й. Штрауса; «Вальс» з опери «Фауст» Ш. Гуно; фрагмент із фантазії «Арагонська хота» М. Глінки; «Танець феї Драже» з балету «Лускунчик» П. Чайковського; «Капричіо» та «Жарт» В. Гавриліна; «Полька» Ю. Чичкова та ін.

Систематизація зазначених музичних творів за характером танцювальних вправ потребує також знання концертмейстером елементарних хореографічних термінів французькою мовою. Це дозволить швидко знаходити необхідний музичний супровід до вправ під час заняття.

Висновки. Отже, використання на заняттях з інструментально-виконавських дисциплін кращих зразків балетної музики дозволяє вирішити наступні дидактичні завдання: подальший розвиток

інструментально-виконавської майстерності студента; збагачення педагогічного репертуару майбутнього вчителя музики; формування специфічних концертмейстерських навичок, необхідних вчителю музики для роботи зі шкільними хореографічними колективами.

Література

1. Бондаренко Л. А. Ритміка і танець у 1-4 класах загальноосвітньої школи. – К.: Муз. Україна, 1989. – 232 с.
2. Концертмейстерський клас і ансамбль: Програма для музично-педагогічних факультетів та факультетів підготовки вчителів початкових класів і музики педагогічних інститутів. – К.: УДПУ. – 1997. – 23 с.
3. Музика для уроків класичного танцю (для фортепіано) / Укл. Н. Ворновцька. – М.: Сов. композитор, 1989. – 112 с. (рос).
4. Музика на уроках класичного танцю (для ДМШ та хореографічних гуртків) / Укл. Р. Донченко. – Вінниця: Видавництво «Спілка художників», 2002. – 40 с.
5. Програми педагогічних інститутів. Зб. № 14. Основний інструмент – фортепіано. – М.: Просвещение, 1983. – С. 3-30 (рос).

РОЗВИТОК КРАЄЗНАВЧОГО РУХУ НА ПОДІЛЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Найда В. Ю.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Анотація. У статті зроблена спроба визначення місця окремих особистостей у розвитку музичної фольклористики, розглядається їх особистий внесок у музичне життя Поділля другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

Ключові слова: краєзнавство, фольклор, Поділля.

Аннотация. Найда В. Ю. Развитие краеведческого движения на Подолье во второй половине ХІХ – начале ХХ века. В статье сделана попытка определения места отдельных личностей в развитии музыкальной фольклористики, рассматривается их личный вклад в музыкальную жизнь Подолья второй половины ХІХ – начала ХХ века.

Ключевые слова: краеведение, фольклор, Подолье.

Annotation. Naida V. Development of Regional Ethnographical Movement in Podillia Region in the Second Half of the ХІХ c. – beginning of the ХХ c. In the article gives an attempt to determine the place of some personalities in the process of development of the musical folklore study, examines their personal contribution into the music life of Podillia of the ХІХ c. – beginning of the ХХ c.

Key words: regional ethnographic, folklore, Podillia.

Постановка проблеми. В наш час постала нагальна потреба звернення до історичного коріння, пам'яток минулого, щоб з досвіду багатьох поколінь винести історичні уроки. Розуміння таких понять, як «патріотизм», «національна свідомість», «національна гідність» та інші, неможливе без звернення до краєзнавства та музичної фольклористики, які

виховують патріотичні почуття, істинну духовність, приводять до усвідомлення особистістю своєї приналежності батьківщині. Звернення до історичного минулого Поділля не випадкове. Ще В. Даль відносив цей край до числа тих, які мають багатий фольклор, тому що кожна історична подія залишила по собі пісню або казку, «співану сліпим бандуристом».

Проблеми розвитку краєзнавчого руху, зокрема музичної фольклористики, торкнулися у своїх розвідках багато науковців. З'явилося декілька ґрунтовних досліджень, де проаналізовано здобутки краєзнавства на Поділлі з часу зародження до наших днів. Це, насамперед, монографії Л. Баженова «Поділля в працях дослідників і краєзнавців ХІХ-ХХ ст.» та В. Прокопчука «Краєзнавство на Поділлі: історія і сучасність». Фактологічні дані про краєзнавчий рух на Поділлі містять роботи С. Гумешока, К. Дехтяра, В. Савчука; праці О. Завальнюка обмежуються хронологічними рамками Української революції; окремі свідчення з історії краєзнавчого руху Поділля на прикладі Кам'янець-Подільського початку 20-х років ХХ ст. містяться у працях Ю. Данилюка, Є. Назаренка, В. Нестеренка, В. Острового; більш широкий часовий простір охопили С. Гальчак, І. Рибак, А. Трембіцький та інші.

Мета статті полягає в тому, щоб деталізувати відомі та недостатньо досліджені факти щодо існування осередків краєзнавчого руху у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. та надати цим фактам хронологічної послідовності. На шляху здійснення мети заплановано вирішити такі завдання: визначити роль окремих особистостей у розвитку музичної фольклористики на Поділлі, відтворити атмосферу культурного та етнографічного життя регіону.

Отримані результати. Краєзнавчий рух на Поділлі зародився у 50-тих роках ХІХ ст. Головна увага приділялась етнографо-фольклорному напрямку. Вже в останньому десятилітті ХІХ ст. у самостійну галузь відокремилась музична фольклористика, а на початку ХХ ст. відбулося розширення

наукової проблематики, активізація пошуків нових принципів систематики фольклору. Аматорське захоплення фольклором змінилось прагненням дослідити джерела народної творчості, її суспільно-естетичну функцію.

Фольклористичне дослідження неможливе без регіонального, тому воно дістало назву «музична етнографія», яка в той час на Поділлі спиралася на громадські засади і носила більше фольклористичний характер, аніж музичний. Зростав невіддільний інтерес науковців, мистецтвознавців до переосмислення минулого, потреба в об'єктивному відтворенні подій давнини. Тому відчувалася необхідність у визначенні місця окремих особистостей у культурному житті, їх впливу на розвиток музичної освіти України і, особливо, Поділля. На початку ХХ ст. музичне краєзнавство було справою окремих дослідників. Своєю наполегливою працею вони зберегли величезну кількість музичних пам'яток і цим самим підготували базу для наступних музично-краєзнавчих досліджень.

Краєзнавчий рух на Поділлі розпочинався зусиллями малоосвічених дослідників, збирачів фольклору, які відчували потребу залишити майбутнім поколінням пісенні скарби. Так, кріпачка Сивак Явдоха Микитівна (1855-1935 рр.), більш відома як Явдоха Зуїха (уродженка с. Кущинці, тепер – Гайсинського району Вінницької області), суттєво вплинула на розвиток музичного краєзнавства. Маючи чудовий голос, добру пам'ять, художнє чуття, збирала народні пісні, оповіді, прислів'я та приказки, доповнювала своїми почуттями, думками. З голосу цієї творчої обдарованої подолянки відомим на Вінниччині фольклористом і краєзнавцем Г. Т. Танцюрою записано 1008 народних пісень різних жанрів, близько 400 прислів'їв та приказок, 156 казок, велику кількість загадок і етнографічних матеріалів [5, 119]. Безумовно, більше можливостей досліджувати фольклор, займатись краєзнавчою, науковою роботою мали освічені люди. Біля колиски краєзнавства на Поділлі стояли такі відомі ентузіасти, як А.І. Димінський, С. О. Венгржиновський.

Уродженець с. Борщівці, тепер Могилів-Подільського району Вінницької області, Андрій Іванович Димінський (1826-1897 рр.) протягом 50-70 рр. XIX століття збирав фольклорно-етнографічні матеріали. Загальна кількість пісень, записаних А. Димінським на Поділлі, – понад 2970. «Невеличкі» респітки, що вціліли, переважають своїми розмірами звичайні особисті архіви інших етнографів», писав про фольклорні записи А. Димінського упорядник однієї з найкращих збірок українського фольклору, виданих у XX ст. – «Казки та оповідання з Поділля» М. Левченко (1928 р.). Колосальне зібрання пісень А. Димінського зберігається нині у Відділі рукописів ЦНБ НАН України: (ф. 36, од. зб. 132-133; ф. 1, од. зб. 1485-1493). Ця скарбниця включає пісні різних жанрів: побутові, родинно-побутові, про кохання, чумацькі, колискові, косарські, рекрутські, щедрівки та колядки і багато інших. Крім пісень, в доробку А. Димінського «2000 казок, 2000 приказок, загадок та інших етнографічних матеріалів» [1, 195]. Враховуючи те, що у рукописних пісенниках XVII-XVIII ст. соціально-побутові та історичні пісні зустрічаються дуже рідко, стає зрозумілим цінність записаних пісень А. Димінським такого жанру в середині XIX ст. Серед пісень соціально-побутових, балад, жартівливих пісень є цілий ряд оригінальних варіантів – позначених барвами місцевого колориту, художньо довершених, із наявністю міфологічних елементів. Розподіляючи свої пісні за жанрами, А. Димінський користувався системою, яка існувала в тодішній науці, хоча й недосконалою. Так, М. Драгоманов, аналізуючи видання «Трудов етнографическо-статистической экспедиции...», писав: «...в наших етнографічних виданнях класифікація матеріалу – слабкий бік і буде таким, поки в основу її не покладена буде генетична класифікація частин антропології і соціології» [3, 259].

Спосіб записування А. Димінського досить свосередний: фольклорист вдавався до фонетичного принципу – слова записувати так, як вимовляються.

Подібний принцип був властивий для сербської, польської та інших шкіл записування першої половини XIX ст., але в українській – рідко вживаний. На перший погляд цей дуже простий метод запису А. Димінського містить певні елементи науковості в роботі з фольклорним матеріалом.

Для А. Димінського не був властивий диференційований підхід до відбору матеріалу: поряд із закінченими зразками до його збірок входили пісні не відредаговані, невисокої художньої вартості, але цікаві відображення побуту, природи, вірувань та уподобань мешканців Поділля. А. Димінський не правив свої записи, щоб зробити їх більш досконалыми, тому згодом в процесі підготовки їх до публікації у збірниках незрозумілі місця виправлялись редакторами довільно, порушуючи їх діалектні особливості.

Пісні Димінського друкувались у збірниках П. Чубинського, М. Драгоманова. У своїй роботі він плідно працював із Подільським спархіяльним історико-статистичним комітетом і був членом й активним співробітником Російського Географічного товариства. Досягнення Димінського у галузі мистецтва, на жаль, не було гідно оцінено за його життя, навіть навпаки – за просвітницьку діяльність, спрямовану на піднесення значення української пісні та України в цілому, він зазнавав переслідування з боку влади. І лише у 20-ті рр. XX ст. дослідницька діяльність Димінського була визнана належним чином. Фактично лише тоді з'явилися його публікації, серед них «Збірка подільських казок 1850-1860-х рр. волосного писаря Димінського». Пісні, записані А. Димінським на Поділлі, мають значення з точки зору вивчення звичаїв, побуту, особливостей діалекту мешканців цього краю, вони заслуговують бути опублікованими окремою збіркою, сприяючи патріотичному вихованню молоді. «Дані записи із Поділля – результат понад 40-річної роботи А. Димінського – мають непересічне значення і є вагомим внеском в українську фольклористичну науку» [6, 35].

Чимало зроблено в цій галузі Сергієм Олександровичем Венгржиновським (1844-1913 рр.). Уродженець Могилів-Подільщини, довго працював у м. Гайсині співробітником Подільського акцизного відомства, досліджуючи звичаї, традиції, записуючи народні пісні різних жанрів. Саме Венгржиновський передав М. В. Лисенку багато пісень, записаних на Поділлі, мелодії яких композитор вдало використовував у своїх музичних творах.

Друга половина XIX ст. була «врожайною» на різні фольклорні експедиції, результати яких публікувались не лише в Україні, а й за кордоном. Багато хто з вчених та фольклористів захоплено займався вивченням національної спадщини, збирав українські народні пісні та легенди, звичаї та обряди тощо. В цей час російським географічним товариством була споряджена етнографічно-статистична експедиція на південь Поділля. Серед її членів знаходився вчений Павло Чубинський (1839-1884 рр.), який під час експедиції зібрав багато колядок, щедрівок, народних побутових пісень, дослідив обряди та звичаї Поділля, систематизував і видав їх в Петербурзі в 1872 році. Під час трьох експедицій у Південно-Західний край П. Чубинський зібрав близько чотирьох тисяч пісень (понад 400 пісень – в Ушицькому районі).

Захоплення фольклором Володимира Боніфатійовича Антоновича, уродженця с. Махнівки (тепер с. Комсомольське Козятинського району Вінницької області) теж дало свої результати. Хоча Антонович більш відомий як історик, археолог, він брав участь в експедиції разом із П. Чубинським, яка збирала етнографічні матеріали по Україні, в тому числі і на Поділлі (1869-1870 рр.). Разом із М. Драгомановим Володимир Боніфатійович видав працю, яку оцінили не лише в Україні, а й за кордоном – «Исторические песни малорусского народа» в 2-х томах (1874-1875 рр.).

До краєзнавчої справи долучились й інші фольклористи. Відомий фольклорист Опанас Маркович протягом 1855-1859 рр. жив і працював у

Немирові на Вінниччині, де разом зі своєю дружиною Марією Вілінською (Марко Вовчок) зробив десятки тисяч записів народних пісень, легенд, балад тощо. Велику спадщину залишив по собі Каленик Васильович Шейковський (1835-1903 рр.). У 1859-1860-х роках були опубліковані його фольклористичні розвідки під назвою «Быт подолян», де наводяться тексти пісень, казок тощо.

Яскраві, колоритні теми подільських народних пісень привертали увагу багатьох польських письменників, які працювали на Поділлі. Серед них Маурицій Гославський, що зробив опис подільського весілля з текстами пісень, Северин Гоциньський збирав українські народні пісні, звичаї та обряди подільського села, Чеслав Нейман вніс певний вклад в розвиток музичного краєзнавства, написавши працю «Куплетні форми народної південно-руської пісні» та інші [2, 204].

В кінці XIX – на початку XX ст. чималий внесок у вивчення фольклору Поділля зробив випускник Подільської духовної семінарії, вчений Кость Широцький (1866-1919 рр.). Ще навчаючись, Кость почав досліджувати народну творчість Поділля – зібрав і записав 40 різноманітних за змістом колядок і щедрівок в с. Білоусівка і м. Ладижин Гайсинського та м. Миколаїв Проскурівського повітів Подільської губернії, які були видані у 1908 році («Подольськія «колядки» і «шедрівки») [7, 4-10]. В своїй першій праці Широцький дбайливо добирав фольклорний матеріал, що уможливило аналіз історичного розвитку української культури в цілому. В подальшому, беручи участь в етнографічних експедиціях, К. Широцький всіляко зберігав та популяризував культурні надбання народу Поділля. Досліджуючи фольклорний матеріал, вчений виявив безцінну пісенну спадщину українського народу, намагався донести до прийдешніх поколінь особливі риси та музичні інтонації фольклору, передати його колосальне значення у житті кожної людини. «Його етнологічні дослідження становлять велику цінність для вивчення

існуючого розмаїття художньої творчості та оригінальних надбань традиційно-побутової культури українців» [4, 242].

В етнографічному доробку К. Широцького багато праць з мистецтва, культури, фольклору України, зокрема Поділля, в яких висвітлюються звичаї і побут народу, різноманітність культури українців, прагнення в складних історичних умовах зберегти самобутність, національну гідність, що має слугувати прикладом для наступних поколінь. Праці дослідника допомагають нам зрозуміти філософію музики й великий виховний вплив музичних творів на духовний розвиток нації. В публікації К. Широцького «Народня поверія о будних днях недели и празднованіе этих дней простимь народомъ» знайшли відображення найдавніші форми духовної культури – звичаї та обряди, що стали традиційними в житті кожної людини і передавались наступним поколінням. Разом із однодумцями К. Широцький розумів відповідальність і обов'язок перед нащадками і тому в своїх працях намагався об'єктивно передати становище мови, віри та культури в Україні і Поділлі, зокрема, завдяки чому збереглись духовні пам'ятки далекої давнини, що складають неоціненну спадщину, художні скарби із тисячолітньою історією розвитку українського народу. Розуміння важливості культурних надбань та науковості в підходах до їх вивчення прийшло лише на початку 90-х рр. ХХ ст. Культурно-історичну значущість праць вченого відбито у встановленні премії ім. К. В. Широцького в галузі мистецтвознавства, фольклору та етнографії.

Пізнавальну цінність має творчий доробок Є. Й. Сидинського – історика, етнографа, археолога, мистецтво- та музеєзнавця (1859-1937 рр.). Є. Й. Сидинський, будучи членом багатьох товариств, в тому числі і Тульчинського красназвочого товариства, все життя присвятив вивченню історії, релігії, архітектури, етнографії, мистецтва та фольклору України і Поділля, зокрема. Результатом стало видання понад 300 наукових праць та біля 150 статей-рецензій. Плідній науковій діяльності передувало

захоплення фольклором – збирання українських народних пісень, обрядів та звичаїв Поділля.

Шлях розвитку музичного фольклору в пореволюційні роки (1918-1920 рр.) був дуже складним, бракувало сприятливих умов для цього – холод, епідемії тощо виснажували сили народу, для збирання й дослідження музичного фольклору не вистачало коштів та відповідних кадрів. Проте відбулося зміцнення засад музичного краєзнавства завдяки нагромадженню знань і досвіду, закладенню міцних підвалин вивчення народних інструментів, ансамблів, інструментальної музики. У 20-х роках на Поділлі сформувалося авторитетне краєзнавче наукове товариство, результатом діяльності якого стали цікаві праці з історії та культури краю. Вирішальну роль у створенні цього загальнокультурного осередку краєзнавчого руху відіграв Є. Сидинський.

Музично-краєзнавча робота на Поділлі початку ХХ ст. пов'язана і з іменем фольклориста Миколи Грінченка (1888-1942 рр). Бувши студентом історико-філологічного факультету Кам'янець-Подільського університету, у 1921 році він захистив дипломну роботу на тему «Українська народна пісня як база художньої творчості». Дослідницьку роботу М. Грінченко не залишив і після закінчення університету. Викладаючи історію, він продовжував свої музично-краєзнавчі дослідження і випустив підручник «Історія української музики» (1922 р.), в якому систематизував наукові етнографічні здобутки.

Висновки. Отже, краєзнавчий рух на Поділлі зародився в середині ХІХ ст. і мав ознаки аматорства, масовості, неорганізованості. Наприкінці ХІХ ст. краєзнавство формувалося в численних різнопланових осередках, у яких велике значення надавалося дослідженню краю і вивченню музичного фольклору Поділля. Завдяки невпинній праці дослідників-фольклористів, музикантів, вчених наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. музичне краєзнавство вийшло на рівень загальнокультурного та науково-історичного узагальнення.

Література

1. Баженов Л. Поділля в працях дослідників і краєзнавців XIX-XX ст.: Історіографія. Бібліографія. Матеріали. – Кам-Под., 1993. – 195 с.
2. Гальчак С. Зародження краєзнавства у східному Поділлі // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Оіом, 2006. – Т.5: Матеріали другого круглого столу «Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі у XVIII – на початку XXI ст.» – 376 с.
3. Драгоманов М. Ученая экспедиция в Западно-русский край // Выбране. – К., 1991. – 259 с.
4. Рибак І., Іваневич Л. Етнографічні надбання Костя Широцького // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Оіом, 2006. – Т.5: Матеріали другого круглого столу «Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі у XVIII – на початку XXI ст.» – 376 с.
5. Хоменко Б. Зуїха Явдоха Микітівна // З-над Божої ріки: Літературний словник Вінниччини. – Вінниця: Конспект-ПРИМ, 1998. – С. 119.
6. Шалак О. Пісенні скарби подільського фольклориста (Зібрання українських народних пісень Андрія Димінського) // Народна творчість та етнографія. – К.: Наукова думка, 1994. – С. 31-35.
7. Широцький К. Подольскія «колядки» і «цедрівки» // Православная Подолія. – Кам.-Под., 1908. – № 1. – С. 4-10.

ДО ПИТАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА

Найда Ю. М.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Анотація. У статті надано новий концептуальний підхід до здійснення професійної підготовки музиканта-педагога, який проявляється у становленні та подальшому формуванні власного стилю професійної діяльності.

Ключові слова: власний стиль, професійна діяльність, музикант-педагог.

Аннотация. Найда Ю. М. К вопросу собственного стиля профессиональной деятельности будущего музыканта-педагога. В статье представлен новый концептуальный подход к осуществлению профессиональной подготовки музыканта-педагога, который проявляется в становлении и дальнейшем формировании собственного стиля профессиональной деятельности.

Ключевые слова: собственный стиль, профессиональная деятельность, музыкант-педагог.

Annotation. Naïda U. To a question of own style of professional work of the future musician-teacher. In the article is revealed a new conceptual approach to realization of professional training of musician-educational specialist which is shown in making and the next forming of personal style of his professional activity.

Key words: personal style, professional activity, musician-educational specialist.

Постановка проблеми. Головною ознакою розвитку освітньої спільноти є прагнення підвищити якість підготовки майбутніх фахівців, які відповідали б найвищим вимогам світового рівня цивілізації та досконало володіли власною професією. Освітні нормативні документи надають доцільне концептуальне спрямування відповідного розвитку. Так, в Концепції гуманітарної освіти визначено: «Основним принципом кадрового забезпечення гуманітарної освіти є професіоналізм...»; у

Державній національній програмі «Освіта: Україна XXI століття», викладено сукупність концептуальних ідей та положень щодо формування нової освітньої парадигми, в центрі якої – професійна діяльність педагога. Залишається актуальною думка, що «... вироблення індивідуального стилю оволодіння професією, що компенсує одні якості розвитком інших при наявності мотивації – реальний шлях до формування професійної придатності в масових професіях...» [8, 49], до яких ми відносимо і професію музиканта-педагога. Існуюча вітчизняна система підготовки майбутніх фахівців має певні досягнення в плані міцності та фундаментальності знань. Але швидкі соціальні зміни, реформування вищої освіти виявили необхідність посилення уваги до становлення та формування такої значущої якості музиканта-педагога, як власний стиль професійної діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій. Теоретичне осмислення проблем професійної підготовки майбутніх педагогів, в тому числі і музичних, представлено в працях О. Абдуліної, Н. Гузій, Є. Белозерцева, К. Волинець, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Мороза, О. Отич, О. Піскунова, О. Плотнікової, О. Рудницької, В. Семиченко, В. Сластьоніна, О. Шевнюк та ін., дозволяє визначити ряд найбільш суттєвих напрямів її вдосконалення, зокрема становлення власного стилю професійної діяльності. У науковій педагогічній та психологічній літературі представлені фундаментальні праці з питань індивідуального стилю діяльності, зокрема професійної. Є. Климовим, В. Мерліним, Н. Левітовим, В. Толочком та іншим визначено теоретичні основи індивідуального стилю діяльності, виявлено його характеристики, встановлено залежність між індивідуальним стилем діяльності і загальним розвитком особистості. Особливої уваги потребує вивчення питання власного стилю професійної діяльності майбутнього музиканта-педагога на сучасних концептуальних засадах. Актуальність даного дослідження зумовлена, з одного боку,

необхідністю становлення та формування власного стилю професійної діяльності майбутнього музиканта-педагога, а з іншого – відсутністю достатнього науково-теоретичного обґрунтування та методичного забезпечення вирішення означеної проблеми.

Метою статті ми визначили висвітлення питання становлення та формування такого аспекту фахової компетентності вчителя, що забезпечує високий якісний рівень та ефективність навчально-виховного результату, як власний стиль професійної діяльності музиканта-педагога. Одне з головних завдань полягає в тому, щоб допомогти студенту, майбутньому музиканту-педагогу, знайти власний стиль професійної діяльності, усвідомити його неповторність завдяки індивідуальним здібностям, і цим забезпечити розширення меж традиційної підготовки вчителя, позбавляючи цей процес застарілої уніфікованості.

Отримані результати. Останнім часом багато науковців вивчають особистість педагога та його професійну діяльність, зокрема, проблему стилю професійної діяльності, вихідним положенням при вивченні якого є розуміння поняття «стиль», що вивчається відповідною наукою про стилі – стилістикою. Вона об'єднує полігалузеве застосування поняття «стиль», оскільки відображає реалії багатогранної сфери життєдіяльності людини: науки та мистецтва; фахової діяльності та способів життя, мислення, поведінки; моди.

Дана дефініція набула статусу методологічної міжнаукової та міждисциплінарної категорії, оскільки вона фіксує в кожній науковій дисципліні відповідне її значення і галузь застосування. Незважаючи на це, практично відсутні роботи щодо систематизації накопичених теоретичних та експериментальних результатів з дослідження власного стилю професійної діяльності музиканта-педагога. Причина цього криється в неоднозначності і полісемантичності самого терміну.

Серед наукових тлумачень терміну «стиль професійної діяльності» в Україні одне з перших визначень дає І. Дичківська: «Індивідуальний стиль професійної діяльності – цілісна система операцій, яка забезпечує ефективну взаємодію вихователя з вихованцями та визначається цілями, завданнями інноваційної педагогічної діяльності, властивостями різних рівнів індивідуальності педагога» [3, 192]. Розглянемо докладніше це поняття.

«Власний стиль» означає «особистісний стиль». А «особистісний стиль розуміється як більш широке утворення, що включає в себе поряд з індивідуальними особливостями пізнавальних процесів особливості емоційної сфери і взаємодії з соціальним оточенням» [4, 79].

Початкове значення слова «стиль» - нім. stil (штіль), іт. stile (стіле), англ. style (стайл), фр. style (стіль) - походить від грецького stulos (стюльос), що означає знаряддя (паличка для писання). Зміння користуватися такою паличкою-стилем було одним із показників мовної культури. Докладний аналіз терміну для встановлення його змісту (що подає предмет у відповідних ракурсах) конкретизуватиме дефініцію «стиль». Ця категорія виконує особливу роль виразника єдності осмислення явищ життя. Стиль характеризує особливості і своєрідність будь-якої людської діяльності. У словнику іншомовних слів, «стиль» – це спосіб, прийом, метод будь-якої роботи, діяльності [10, 638]. Із словника, «Професійна освіта» дізнаємось, що стиль, виробляється під час теоретичного і практичного освоєння людьми довколишньої дійсності та передбачає, з одного боку, гнучке пристосування до неї, а з іншого – її революційну зміну» [9, 328].

Усі ці визначення покладені в основу нашого дослідження. У такому загальному контексті, «стиль» є засобом зв'язку людини зі світом і формою виявлення особистості. Віднайдені якості дефініції, «стиль» не вичерпують евристичної її смисловості, тому є необхідним подальше заглиблення у її сутність. Проблемою стилю традиційно займаються культурознавчі науки

– естетика, мистецтвознавство; психолого-педагогічна галузь – педагогіка, психологія, психолінгвістика, герменевтика; суспільні науки – соціологія, філософія, політологія тощо. При всьому розмаїтті сфер застосування поняття „стиль» існує загальне „смісловіє поле» його визначення. Із усіх визначень стилю виведемо ряд спільних його характеристик: специфічний, своєрідний, характерний, особливий.

За думкою А. Мордовської, реалізація власного стилю діяльності дає найбільший ефект в роботі [7, 40]. Не викликає сумніву, що однією з важливих умов становлення особистості є її власна активна діяльність. Лише в процесі такої діяльності формується і розвивається особистість. Музиканта-педагога можна розпізнати й оцінити лише під час спостереження в безпосередній професійній діяльності. За Л. Гримаком, «плодська діяльність, або свідомо діяльність (що є синонімом) – це така форма взаємозв'язку людини із середовищем, в якій людина здійснює свідомо поставлену мету» [1, 182]. Конкретна професійна діяльність має полідисциплінарний характер, а саме – об'єднує в собі суміжні дисципліни: фах, методіку, педагогіку, психологію.

Враховуючи викладене, надамо своє робоче визначення поняття, що вивчається: *власний стиль професійної діяльності* – це одинична, оригінальна, стійка система дій фахівця, властива лише певній індивідуальності, що характеризується оптимізацією процесу та якісним самобутнім кінцевим результатом у вирішенні практичних професійних задач. Звичайно, сформувати такий стиль може лише фахівець, який володіє відповідними професійно-якісними та специфічно-особистісними характеристиками, що знаходяться у взаємодії та єдності. У зв'язку з цим заслуговують на увагу деякі аксіологічні аспекти професійної діяльності, які можна сприймати як домінуючу потребу у створенні власного стилю. Така потреба орієнтує особистісно-професійну активність педагога-музиканта у досягненні освітньо-виховних цілей.

Засадничу функцію у здійсненні професійної діяльності музиканта-педагога відіграють професійні знання,.... Коли ми розглядаємо працівника як спеціаліста-виконавця професійної діяльності, то особистісний фактор ... в практиці досить помітний» [5, 59]. Тому, взявши за основу особистісні якості та співвідносячи їх з професійними діями, назвемо такі групи цінностей власної професійної діяльності: ті, що відбивають специфіку професійної діяльності музиканта-педагога, тобто музично-специфічні; ті, що пов'язані з потребами самовираження особистості, тобто потребово-самореалізаційні.

Становлення та формування власного стилю професійної діяльності музиканта-педагога передбачає акумулювання ним професійного досвіду. Розробляючи проблему формування стилю, А. Ходаков зауважує, що цей процес, проходить ряд характерно виражених етапів: входження, аналітико-пошуковий, інтеграційний і ствердження» [11, 88].

За А. Ходаковим, етап *входження* в нову професійну діяльність характеризується високою емоційною напругою молодого музиканта-педагога. Помилки та невдачі викликають смуток та розчарування. В той же час і радість від успіхів запам'ятовується яскраво та піднімає тонус. Особливості протікання початкового періоду професійної діяльності детермінують її розвиток на наступних етапах. *Аналітико-пошуковий* етап характеризується наявністю проблем музиканта-педагога, які пов'язані з навчанням, вихованням, організацією, взаємними стосунками з адміністрацією, власними, внутрішніми» труднощами тощо. Існування проблем – явище діалектичне, тому музиканту-педагогу потрібно лише вдало вибрати адекватні методи і засоби педагогічного впливу. На *інтеграційному* етапі становлення та формування власного стилю професійної діяльності набуваються узагальнені фахові уявлення музиканта-педагога, що пов'язані з активізацією відповідних професійно-ціннісних орієнтацій та розвитком домінуючих мотивів професійної

діяльності. Принциповим для молодого музиканта-педагога є фіксування усвідомлення свого єднання з вихованцями. Так відкривається важлива педагогічна істина, що кожний крок, рішення і практична дія є, «доторканням до особистості». На етапі *ствердження* власного стилю професійної діяльності педагог проявляє стійкість професійної поведінки. В практичних ситуаціях він діє активно і цілеспрямовано, загальне професійне самопочуття характеризується більшою впевненістю у власних силах [11].

Темпи становлення та формування власного стилю професійної діяльності різняться для різних музикантів-педагогів в залежності від їх темпераменту. Одні швидко виробляють власний, «почерк», інші повільніше. Темперамент впливає на успішність всіх видів діяльності., Людина виробляє те, що назвали індивідуальним стилем, – різні способи, за допомогою яких вона компенсує невідповідність темпераменту і вимог, які висуває робота» [2, 313]. До темпераменту не можна підходити з оціночних позицій. Значних успіхів у власній професійній діяльності може досягти музикант-педагог з будь-яким темпераментом. «Відмінність проявляється не в результативній стороні, а в індивідуальному стилі ... діяльності» [6, 98] та в темпі його формування. Перефразовуючи слова В. О. Сухомлинського, що до найкращого уроку вчитель готується все своє життя, можемо з впевненістю припустити – формування власного стилю професійної діяльності проходить через всю робочу практику музиканта-педагога.

Висновки та подальший напрямок дослідження. Таким чином, становлення та подальше формування власного стилю професійної діяльності – це складний, багатогранний, безперервний та динамічний процес постійного накопичення елементів діяльності з окремих розрізнених ситуативних дій в єдину систему, підпорядковану свідомим цілям і принципам, та визначається рядом взаємопов'язаних факторів: суб'єктивно-особистісних (орієнтації, установки, інтереси, цінності, мотиви) та професійних (знання, вміння, навички, методична підготовка).

Питання становлення та подальшого формування власного стилю професійної діяльності музиканта-педагога набуває нагальності у зв'язку із загостренням суперечностей між об'єктивними вимогами до розвитку креативного потенціалу особистості музиканта-педагога й традиційною системою підготовки професіоналів в педагогічних вузах. Їх розв'язання можливе за умови серйозної уваги до підготовки майбутнього фахівця, сьогоденного студента, який буде здатен завтра високопрофесійно здійснювати освітньо-виховні задачі. Професійна компетентність та мобільність музиканта-педагога мають забезпечити йому володіння власним стилем професійної діяльності.

Література

1. Гримак Л. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. – М.: Полигедат, 1987. – 286 с.
2. Гуревич Л. Эпюд о темпераменте // Популярная психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пединститутов / Сост. В. В. Мироненко. – М.: Просвещение, 1990. – 399 с.
3. Дичківська І. Основи педагогічної інноватики: Навчальний посібник. – Рівне: Зелент, 2001. – 222 с.
4. Кабаченко Т., Рыбина Г. Личностный компонент индивидуального способа действия // Психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов (Тезисы докладов науч.-практ. конф.). – Курган, 1981 – 272 с.
5. Капська А. Соціальна робота: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
6. Кононко Е. Чтобы личность состоялась. – К.: Рад. шк., 1991. – 221 с.
7. Мордовская А. Формирование готовности студентов к осуществлению педагогической деятельности // Профессиональное самоопределение студентов. Метод. реком. науч.-метод. конф. преподавателей и студентов / Ред. коллегия: В. Г. Аржаков и др. – Якутск: ЯГУ, 2000. – 208 с.
8. Обзорная информация „Профессиональное самоопределение и становление личности при формировании специалиста с высшим образованием” / Под ред. Т. В. Кудрявцева. – М.: ОНИ НИИВЦ, 1977 – 52 с.
9. Професійна освіта: Словник / Укл. С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
10. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К.: УРЕ, 1997 – 775 с.
11. Ходаков А. Формирование стиля воспитательной деятельности // Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / Под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 144 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Носаченко Т. Б.

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди

Анотація. У статті розглядається проблема професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення курсу «Педагогічний малюнок».

Ключові слова: наочне навчання, педагогічний малюнок, професіоналізм, методична підготовка.

Анотация. Носаченко Т. Б. Формирование профессиональной готовности будущих учителей изобразительного искусства. В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения курса «Педагогический рисунок».

Ключевые слова: наглядное обучение, педагогический рисунок, профессионализм, методическая подготовка.

Annotation. Nosachenko T. Formation of the professional readiness of the future teachers of imitative art. The article smooth the problem of professional preparation of the future teachers of imitative art in the process study «Pedagogical drawing».

Key words: visual aids, pedagogical drawing, professional skills, methodical preparation.

Постановка проблеми. Державна концепція реформування системи художньо-педагогічної освіти передбачає безперервну професійну підготовку фахівців за кваліфікаційним рівнем бакалавр, спеціаліст, магістр. Важливою ланкою в цій системі є методична підготовка бакалаврів, зміст якої забезпечується освітньо-професійними програмами для вищих навчальних закладів IV рівня акредитації. Значне місце серед навчальних дисциплін спеціальності 6.010103 «Педагогіка та методика середньої освіти. Образотворче мистецтво» належить курсу «Педагогічний малюнок». Дидактична необхідність його вивчення зумовлюється об'єктивними потребами перебудови системи вищої художньо-педагогічної освіти, визначеними державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття», державною програмою «Вчитель» [1], сучасними дослідженнями психолого-педагогічної науки щодо нових теорій і технологій навчально-виховного процесу, новим змістом професійно-діяльнісної підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Педагогічний малюнок є основним методичним інструментом технології навчання образотворчому мистецтву і як засіб наочного навчання має давні джерела та багатовікову історію. Питання наочного навчання є актуальними і для сучасної системи художньо-педагогічної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах та професійної діяльності вчителів образотворчого мистецтва в умовах загальноосвітніх закладів різних типів.

Професійна підготовка майбутніх фахівців до управління процесом художньо-естетичного виховання особистості засобами образотворчого

мистецтва потребує нових підходів до питань формування їх методичної готовності та компетентності, що потребує від спеціаліста високого рівня практичних вмінь в імпровізаційно-виразному педагогічному малюванні. Таке професійне вміння є часткою педагогічної майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Отже, **метою статті** є дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення курсу «Педагогічний малюнок».

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема наочного навчання є об'єктом вивчення дослідників різних галузей науки. Педагогічний малюнок виступає невід'ємною складовою становлення творчої особистості (Альтшуллер С., Гільбух Ю., Моляко В.) та професійної підготовки майбутнього вчителя до естетично-виховної роботи (Барбіна Є., Сергєєв В., Руслова Т., Фадєєва Н.) [2]. Наочне навчання основам образотворчого мистецтва розглядається як дидактичний вплив на формування цілеспрямованого сприйняття й розширення уявлення про предметний світ та явища природи за допомогою образотворчо-інформаційного ряду та різних методів наочного пояснення.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний малюнок, як академічна навчальна дисципліна, забезпечується науково-структурним змістом питань та завдань з позицій психології творчості, педагогічної теорії управління процесом художньої діяльності, визначає методичну технологію наочного навчання. Вивчення курсу ставить за мету професійно підготувати вчителя з високим рівнем методичної майстерності викладання образотворчого мистецтва й педагогічної готовності до управління художньою діяльністю школярів з використанням сучасних технологій наочного навчання. Наочність у формі педагогічного малюнку виступає інформаційно-методичним компонентом структури педагогічного процесу.

Курс «Педагогічний малюнок» озброює майбутніх спеціалістів знаннями й практичними вміннями з педагогічного малювання, професійною компетентністю вирішувати завдання художнього навчання та естетичного виховання школярів засобами образотворчого мистецтва. Наочне навчання на заняттях образотворчого мистецтва необхідно розглядати як методично забезпечений процес передачі знань та досвіду, наставляння й пробудження до цілеспрямованих розумово-практичних способів дій, вимовляння й обґрунтування думки, положень про закономірності формоутворення та способи і прийоми створення зображення засобами різних видів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва за допомогою візуально-інформаційного показу, пояснення програмного матеріалу для засвоєння його учнями.

Програмою передбачена система вправ - завдань, що забезпечують формування знань та розвиток у студентів професійно значущих умінь і навичок. Серед них: оволодіння методом наочного показу і пояснення, формування вміння наочно демонструвати зображальну інформацію на класній дошці чи на будь-якій площині; послідовне засвоєння закономірностей методів наочного навчання, формування методичної майстерності; цілеспрямоване оволодіння зображально-виражальними засобами створення доступного для сприйняття малюнку за матеріалами шкільної програми; формування гнучких художньо-методичних вмінь в педагогічному малюванні і творчої потреби в нових пошуках ефективних методів наочного навчання.

Наочне навчання в системі художньо-педагогічної освіти є основою змісту методичної технології процесу підготовки фахівців, професійного формування і розвитку творчої особистості майбутніх вчителів. Методика наочного навчання дозволяє перетворювати візуальне спостереження в чітко побудовану систему знань, розумово-практичних способів дій в процесі художньої діяльності.

Теоретичне вивчення питань методики наочного навчання передбачає освоєння особливостей педагогічного малюнку, оволодіння якими дозволяє дидактично мислити й методично пояснювати програмний матеріал образотворчою мовою. Практичні завдання спрямовані на професійне оволодіння методикою наочного навчання, за допомогою якої майбутній фахівець зможе доступно для учнів пояснити основні положення образотворчої грамоти та закономірності формоутворення і створення композиції.

В процесі засвоєння теоретичних положень методики наочного навчання та оволодіння практичними навичками педагогічного малювання студенти повинні: осягнути можливості методики наочного навчання, вміти створювати на основі набутих знань власний педагогічний підхід до розв'язання тих чи інших навчально-виховних проблем, висувати та аргументувати власні методичні рішення, знати зміст основних положень образотворчої грамоти, які розкривають сутність і специфіку різних видів і жанрів пластичних мистецтв, шляхи практичної реалізації професійних знань і навичок в процесі художньо-естетичного виховання школярів.

Рівень засвоєння програмного матеріалу дисципліни зумовлюється цілеспрямованою організацією практичного опрацювання компонентів державного освітнього стандарту загальної середньої школи, які включають: а) змістовне наповнення завдань на кожному ступені школи; б) засади формування і прогнозування розвитку освіти, процесів художньо-культурного виховання підрастаючого покоління засобами різних видів пластичних мистецтв; в) оптимізацію діяльності за умов цілеспрямованої організації і координації заходів щодо вивчення та впровадження наукових досліджень, передових педагогічних технологій у навчально-виховний процес з метою підвищення рівня професійної готовності, методичної майстерності. Оволодіння наочно-методичною майстерністю дозволить спеціалісту займатися творчою педагогічною діяльністю, вільно вибирати

форми, методи, засоби наочного навчання, виявляти педагогічну ініціативу, постійно підвищувати свій кваліфікаційний рівень, професійну культуру.

Процес педагогічного управління навчальною діяльністю студентів на заняттях педагогічним малюнком забезпечує: засвоєння залежності виразного наочно-інформаційного зображення від типів зображальної поверхні та образотворчих формоутворюючих способів відтворення образу сприйняття, уявлення в будь-яких розмірах та величинах; засвоєння психологічних закономірностей сприйняття та формування умінь використовувати їх при створенні різних типів структури зображення (лінійне, об'ємно-конструктивне, тонове тощо), образ та виразність якої впливає на результат наочного пояснення; глибоке засвоєння законів, принципів і засобів педагогічного малюнка, оволодіння якими повинно здійснюватися майже автоматично, що допомагає вирішувати завдання художньо-культурної підготовки школярів; навчання на основі ґрунтовного оволодіння образотворчою грамотою, що допомагає визначати функціональні структури зображення і дозволяє вільно втілювати творчі задуми на достатньо високому професійному рівні; формування уміння здійснювати вибір художньо-образної структури зображення в його функціональному зв'язку з художніми засобами та матеріалами малюнка, що розвиває «мислення в матеріалі».

На заняттях педагогічним малюнком студенти повинні оволодіти методикою та практичними навичками послідовного виконання зображення різної величини. Зображення різноманітних об'єктів навколишньої дійсності необхідно рекомендувати студентам виконувати у вигляді невеличких начерків, замальовок, короткочасних малюнків для наочного пояснення матеріалу як для всього класу (фронтальний показ), так і особисто для окремого учня (індивідуальне пояснення).

При виконанні навчального завдання студенти повинні оволодіти різними засобами зображення, вміти виконувати графічний, тоновий,

пластичний, конструктивний малюнок, вмiти використовувати лiнiю, тон, свiтлотiнь, пляму, колiр, способи i прийоми виразного вiдтворення форми та мотиву на великому чи малому форматi.

Навчально-репродуктивнi вправи зумовленi вимогами програми й спрямованi на вирiшення завдань оволодiння закономірностями образотворчої грамати й особливостями художньо-виразної мови рiзних пластичних мистецтв. Такими навчально-репродуктивними вправами можуть бути вправи на: засвоєння нового матерiалу, вивчення тем та технiк зображення; повторення навчального матерiалу та закрiплення знань i навичок; закрiплення комбiнаторних навичок в процесi роботи фарбами; закрiплення умiнь використовувати основнi закономірностi художньої мови та зображально-виражальнi засоби рiзних видiв образотворчого мистецтва та iн.

Педагогiчний малюнок ґрунтується на загальних законах предметного зображення, якi заснованi на знаннях закономірностей лiнiйної та повітряної перспективи, пластичної анатомії, умiннях швидкого i лаконiчного зображення, поняттi i вiдчуттi форми, фону, фактури, матерiалу, розумiннi залежностi вибору матерiалу вiд задуму. Наведемо приклади завдань для студентiв:

1. Виконати педагогiчний малюнок, який наочно пояснює виражальнi засоби художнього вiдтворення об'єктiв навколишнього свiту.
2. Виконати педагогiчний малюнок, який наочно пояснює основнi положення образотворчої грамати.
3. Послiдовне зображення об'єктiв навколишньої дiйсностi за вiдбитком програми з метою методичного пояснення зображальних засобiв iх художнього вiдтворення.
4. Виконати педагогiчний малюнок, що наочно пояснює теоретичнi вiдомостi про закономірностi композицiї.
5. Виконати педагогiчний малюнок з використанням виразних засобiв

- зображення об'єктів рослинного світу. Наочно-методично обґрунтувати завдання на виявлення симетрії, силуету, контрасту тощо.
6. Виконати педагогічний малюнок об'єктів тваринного світу засобами лінійного, силуетного та плямового зображення різними матеріалами (птахи, комахи, риби, домашні та дикі тварини).
 7. Виконати педагогічний малюнок предметів побуту в різних положеннях відносно лінії горизонту (меблі, посуд, інші предмети).
 8. Виконати зображення стилізованих форм предметів побуту - представників фауни та об'єктів рослинного світу.
 9. Виконати педагогічний малюнок об'єктів трудової діяльності людини за темами програми (транспорт, знаряддя праці, техніка).
 10. Виконати педагогічний малюнок за мотивами рослинного орнаменту, візерунку на основі стилізованої, декоративної форми з метою послідовного зображення й композиційного рішення (ритм, умовність, рух, симетрія тощо).
 11. Виконати педагогічний малюнок фігури людини в різних положеннях (стоїть, сидить, тягне, несе, біжить тощо).
 12. Схематичне зображення голови людини в різних поворотах та нахилах.
 13. Схематично-образне зображення голови різних представників фауни. Маска як декоративна форма образу.
 14. Виконати педагогічний малюнок за змістом, що відображає різні природні, пейзажні, географічні види нової планети (літо, зима, північ, пустиня, степ, гори тощо).
 15. Виконати педагогічний малюнок, що пояснює поняття про різноманітність ліній (прямі, криві, круглі, ламані, хвилясті, тонкі, товсті, різного напрямку, характеру тощо).
 16. Виконати педагогічний малюнок стилізованих форм героїв казок, оповідань, народних персонажів тощо. Образне рішення для будь-якого виду художньої діяльності.

17. Розробка пізнавально-інформаційних репродуктивних вправ для одного із видів художньо-творчої діяльності за змістом програми.

Висновки. На заняттях педагогічним малюнком закріплюються професійно-значущі знання, уміння і навички. Значна увага приділяється формуванню розширених загально-педагогічних знань студента, що забезпечують уміння планувати, здійснювати процес управління образотворчою діяльністю школярів і проводити контроль, корекцію і регуляцію систем взаємовпливів, націлених на формування стійких характеристик готовності до художньо-педагогічної діяльності відповідно сучасним вимогам до рівня підготовки спеціаліста, його професійної компетенції та майстерності.

Такий підхід до вивчення мистецьких дисциплін формує громадську позицію й професійну спрямованість майбутнього вчителя, його високі ділові та творчі якості, методичну майстерність і компетентність, уміння обґрунтовувати творчі методи та форми особистої діяльності, потребу в постійному поновленні своїх знань, пошуку нових методів навчання та педагогічних технологій вирішення завдань художньо-естетичного виховання підростаючого покоління.

Література

1. Державна програма «Вчитель». – К., 2002. – 40 с.
2. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності вчителя в системі неперервної педагогічної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць. – Ч 2. – К., 2001. – 302 с.

МУЗИЧНА ОСВІТА У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XVIII ТА ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТОЛІТЬ

Омельченко А. І.

Бердянський державний педагогічний університет

Анотація. У статті розглядаються питання, пов'язані з музичною освітою другої половини XVIII та першої половини XIX століть. Організація музичної освіти у цей час продовжує усталені традиції використання кращих досягнень національної й світової музичної культури. Застосування різних форм і методів музично-естетичного виховання молоді використовувалось з метою формування особистості та професійної підготовки вчителя музики.

Ключові слова: музична освіта, національна культура, учитель музики, музично-естетичне виховання.

Аннотация. Омельченко А. И. Музыкальное образование во второй половине XVIII – первой половине XIX вв. В статье рассматриваются вопросы, связанные со спецификой музыкального образования во второй половине XVIII – первой половине XIX вв. Раскрыты содержание, формы и методы музыкально-эстетического воспитания, которые послужили основой формирования личности и профессиональной подготовки учителя музыки.

Ключевые слова: музыкальное образование, национальная культура, учитель музыки, музыкально-эстетическое воспитание.

Annotation. Omelchenko A. Musical education in the second half of the XVIII th and in first half of XIX th centuries. The given article represents some aspects of the musical education in the second half of the XVIII th and in first half of XIX th centuries. The organizing of the musical education continued the stated traditions in sing the best achievements of national and world music culture. Different forms and methods of music-aesthetic upbringing of the youth were used with the aim of forming a personality and professional training of a teacher of Music.

Key words: musical education, national culture, teacher of Music, music-aesthetic upbringing.

Постановка проблеми. Актуальність заявленої теми зумовлена зростаючою увагою сучасної наукової і громадської думки до питань, пов'язаних з організацією вітчизняної музичної освіти та музично-естетичного виховання загалом у XVIII-XIX століттях.

Аналіз досліджень і публікацій. Музична освіта в Україні другої половини XVIII – першої половини XIX ст. розглядається в дослідженнях М. Богданова [1], Й. Миклашевського [3], С. Миропольського [4], С. Павлишин [5], К. Шамаєвої [6], А. Шреер-Ткаченко [7]. Проте на наш час ще недостатньо розкриті форми і методи музично-естетичного виховання молоді, спрямовані на формування професійної підготовки вчителя музики.

Тому **метою статті** став аналіз форм і методів музично-естетичного виховання студентства, на яких базувалася вітчизняна музична освіта другої половини XVIII – першої половини XIX ст., з позицій сучасного бачення задач художньо-естетичної освіти.

Результати дослідження. Глибокі соціальні зміни, які відбувалися в умовах розвитку капіталізму, суттєво вплинули на систему музичної освіти. Зростає кількість навчальних закладів, урізноманітнюються їх типи. Традиції Києво-Могилянської академії продовжують колеґіуми. Поряд з математикою, географією, історією, літературою, іноземними мовами та іншими предметами учні навчалися живопису, вокальній та

інструментальній музиці. В Харківському колегіумі, заснованому у 1727 році, були відкриті спеціальні музичні класи, що мали забезпечити вищий рівень підготовки співаків та інструменталістів. З вихованців музичних класів харківського колегіуму були організовані хор і оркестр: спочатку під керівництвом М. Концевича, потім – А. Веделя та Я. Цеха. Цей оркестр називався у Харкові класичним (від слова «класи»). Він часто виступав поза стінами колегіуму, зокрема у відкритому в Харкові театрі.

У харківському колегіумі розвивалися теоретичні та методичні засади музичного виховання. Відкривалися вокально-інструментальні класи для вивчення нотної грамоти – нотні класи, які склали цілісну систему музичного виховання. У практиці колегіуму широко використовувалися шкільні драми, інтермедії. Популярністю користувалися драми різдвяних та пасхальних циклів, історичні драми. У виставах шкільного театру звучала музика – невід’ємний компонент художньо-образного змісту драматургічних творів.

Однією з форм організації навчального процесу в колегіумі були так звані нотні класи. Їх діяльність передбачала досягнення професійної грамотності та певної виконавської майстерності в галузі хорового мистецтва. Головна увага приділялася засвоєнню теоретичного матеріалу, підвищенню якості виконання хорового репертуару. На відміну від вокально-інструментальних класів тут не передбачалася спеціальна підготовка кадрів для співацьких капел. Тому навчальний план і програма підпорядковувалися внутрішнім потребам.

Навчальна та музично-виконавська практика давала можливість учням класів стати непоганими фахівцями, керівниками хорових колективів. Наведені факти дають підставу вважати, що музика у харківському колегіумі була одним із важливих засобів культурного розвитку і професійної підготовки освітянських кадрів Слобідської України.

Колегіум у Переяславі відкрився в 1738 році. Найбільш активна діяльність колегіуму припадає на період боротьби проти наступу уніатства і католицизму на Правобережну Україну. Заслуговує на увагу постановка теоретичних і практичних занять з музики в колегіумі. Його діяльність наближалася до своєрідної мистецької школи з акцентом на вокально-хорове навчання і концертну практику.

З Переяславським колегіумом тісно пов'язана педагогічна діяльність видатного українського просвітителя Григорія Сковороди. Його боротьба проти схоластики, обмеженості мислення частини викладачів і особливо представників духовництва, викриття дармоїдів-ченців викликали невдоволення і злобу реакційно налаштованих керівників цього навчального закладу. Сковорода, викладаючи курс поезики, написав для своїх учнів посібник. Єпископ, наставник колегіуму, вимагав від Сковороди викладання поезики за старими правилами, відповідно до церковних догматів. Однак, до вимог єпископа Сковорода не прислухався, за що був позбавлений права викладати. Філософські погляди мислителя органічно втілювались у музично-поетичні твори, а його пісні, духовно споріднені та інтонаційно близькі до народних, природно вливались у процес шліфування музичного мислення нації, часто втрачаючи при цьому авторство.

З діяльністю Чернігівського колегіуму було пов'язано ім'я Л. Бараповича. Саме йому належала ідея заснування цього навчального закладу з шестирічним терміном навчання. У колегіумі викладали загальноосвітні предмети: латинську і грецьку мови, історію, географію, математику, філософію. Навчались у цьому навчальному закладі діти церковнослужителів, козацької старшини і багатих міщан. Добре організоване навчання і виховання сприяли широкій популярності колегії, яку називали «Чернігівськими Афінами».

З перших років існування закладу музичному вихованню надавалось вагомe місце. Особливо серйозна увага приділялась мистецтву співу та гри

на інструментах. У репертуарі хору були партесні твори, виконання яких вимагало досить глибоких знань. Одним з майстрів цього співу був Іван Хандобок, який у 1775 р. перейшов до капели Новгород-Сіверського монастиря. Основи співацьких знань він одержав у досвідчених вчителів колегіуму. Одним з них був регент Василь Левицький, який жив у Чернігові у третій чверті XVIII ст.

У колегіумі існувала шкільна драма, театр відігравав роль своєрідного практикуму з красномовства. Студенти виступали з виставами під час громадських та релігійних свят, насамперед різдвяних і великодніх. Авторами її були викладачі поетики та риторики.

Отже, осмислюючи умови розвитку музичної освіти в колегіумах, можна констатувати зліт української педагогічної думки у XVIII ст., підготовлений передовими ідеями і практикою Києво-Могилянської академії.

Просвітництво, змінивши епоху релігійної Реформації, активізувало світський напрям освіти, яка за способом фінансування поділялась на субсидовану державою (гімназія, ліцей, університет), меценатами (інститути шляхетних дівчат, місцеві школи) та заклади, що знаходились на самозабезпеченні (домашнє навчання, приватні пансіони). Типовою рисою навчання у цих закладах залишається енциклопедичний, гуманітарний характер освіти, в якій важливу роль відігравали предмети художнього циклу. Уставами колегій, університетів, семінарій, гімназій було рекомендовано мати викладачів для ознайомлення вихованців з історією різновидів мистецтва, зокрема музики та практичних занять нею, а програми передбачали можливість її викладання для всіх бажаючих. Показово, що на сторінках журналу Міністерства Народної Освіти того часу завжди знаходилося місце для повідомлення про видання музичних посібників, нотних збірок, яке супроводжувалось їх змістовними характеристиками, методичними рекомендаціями.

Згідно з установленими положеннями про організацію освіти у XIX ст. уся територія держави була розподілена на окремі навчальні округи, діяльність яких спрямовувалась і контролювалась університетами. У цьому плані цікаво відзначити, що музика як вокальна, так і інструментальна, викладалась майже в усіх університетах, причому музичні заняття студентів були досить різнобічними.

Справжнім центром музичної культури був Харківський університет, у якому головна увага приділялась інструментальній музиці. В університеті існував оркестр, вихованці вчилися грі на фортепіано. Рівень музичної підготовки давав змогу виступати у концертах з досить складними для виконання творами В. Моцарта, Дж. Россіні, Л. Бетховена та інших композиторів. У штаті педагогів були музиканти: теоретики, композитори. Видатними музичними педагогами Харківського університету в першій половині XIX ст. були, наприклад, А. Барсицький, І. Витковський, Л. Лозинський та інші. На щорічних актах-випусках в Харківському університеті відбувалися великі концерти за участю студентів, які одержували музичну підготовку в стінах цього закладу.

Заслуговує на велику увагу видання у Харкові в 1818 році підручника «Теория музыки, или рассуждение о сем искусстве, заключающее в себе историю, цель и действие музыки, генерал-бас, правила сочинения композиции, описание инструментов, разные роды музыки и все, что относится к ней в подробности. Сочинено в России и для русских Густавом Гесс де Кальве – доктором философии Императорского университета». Цікава постать самого автора книги: Гесс де Кальве Густав Густавович вчився у Празькому Університеті. З 1810 року жив у Росії, а потім переїхав у Харків, де викладав в університеті фортепіано. Був також відомий як педагог-музикант, теоретик, піаніст, диригент, автор ряду музичних творів. В цій книзі, розрахованій на студентів, подано було відомості не тільки з музично-теоретичних дисциплін, а й цікаві та важливі

матеріали про музичне життя в Росії, зауваження про народну пісню. Автор вказує на мету своєї праці – дати аматорам музики можливість краще розуміти музичне мистецтво. Особливий інтерес викликають ті сторінки, де йдеться мова про необхідність широкої гуманітарної освіти вчителя музики, про важливість його підготовки у різних галузях культури, про значення музики у морально-естетичному вихованні особистості. Книга, що стала бібліографічною рідкістю і мала для свого часу велике значення, і досі зберігає історико-пізнавальну цінність.

Інший педагог Харківського університету – піаніст і композитор Адам Барсицький, відомий як автор першої музичної редакції пісень до «Наталки Полтавки» І. Котляревського. Він же був учителем музики видатного українського вченого-фольклориста, композитора і музичного критика П. П. Сокальського. Також в університеті існував відомий університетський хор, який брав участь у багатьох урочистих концертах, виконуючи (разом з архієрейським хором) ораторії Й. Гайдна, патріотичні хорові твори І. Витковського, Р. Шумана та інших авторів. З ініціативи студентів Харківського університету виникла ідея створення української філармонії [3, 77].

У Київському університеті св. Володимира, котрий від самого початку свого існування стає ідейним центром руху за розвиток української культури, найбільшою популярністю користувався хоровий спів. Значним стимулом для незаможних студентів-хористів було те, що вони звільняються від платні за навчання. З великим успіхом з концертами для широких верств населення виступав хор Київського університету, художнім керівником якого тривалий час був М. В. Лисенко – тоді ще студент університету. Майстерність цього хору захоплювала таких високих шанувальників мистецтва, як Л. Курбас, Ф. Орешкович, К. Стеценко, М. Садовський, П. Тичина. Студенти брали участь в етнографічних експедиціях, збирали й пропагували народнопісенну

творчість. Для багатьох із них український фольклор став основою осягнення історико-культурних традицій України і сприяв формуванню національної самосвідомості.

Саме в цей період відбувається процес поступового виходу хорової музики за межі богослужіння. З'являються світські за характером зразки хорової літератури, що засвідчувало формування потреб у новій музиці та визначало перспективи розвитку світської хорової творчості. Концерти світського хору Київського університету, що складався з різночинного студентства, приваблювали успішним виконанням фольклорних творів, зокрема, хорових обробок народних пісень М. В. Лисенка (60-ті роки XIX ст.).

Сотні українських пісень записав і пропагував М.І. Костомаров, що очолював кафедру історії у Київському університеті. Талановитим музикантом, піаністом, аранжувальником народних пісень був О. М. Маркович – студент, а потім викладач Київського університету. Визначною подією культурного життя стала поява студентського театру Київського університету. Його організаторами була група студентів під керівництвом М. Старицького, М. Лисенка, П. Чубинського. Своїм завданням студенти-учасники театральних вистав вважали пропаганду творів українських авторів, роботу над культурою мови. Саме на цих ідеях сформувався педагогічні погляди і практична діяльність видатних українських композиторів – В. О. Барвінського, І.І. Воробкевича (Данили Млака), Ф. М. Колеси, М. Д. Леонтовича, М. В. Лисенка, С. Ф. Людкевича, Я. С. Степового, К. Г. Стеценка та багатьох інших, які успішно поєднували творчу діяльність з педагогічною роботою. Їх внесок в організацію музичної освіти сприяв плідному розвитку національної педагогіки мистецтва. Ґрунтуючись на попередніх здобутках, зокрема досвіді Києво-Могилянської академії як осередку педагогічної думки, де були опрацьовані різні форми і методи музично-естетичного виховання молоді,

вони розвинули їх далі, у тому числі й способи використання музики з метою формування особистості та професійної підготовки вчителя.

На початку XIX ст. на зміну формам навчання в закритих навчальних закладах народжувалися нові, більш демократичні, пов'язані з розвитком музичного життя міст. Викладання музики і співу впроваджувалося у жіночих навчальних закладах, зокрема в пансіонах, таких як Київський, Полтавський та інші, де працювали видатні педагоги того часу: Й. Вітвицький, А. Єдлічка, пізніше М. Лисенко. Своєрідним і досить розвиненим явищем були роз'їзні вчителі музики, що обслуговували не тільки поміщицькі кола, а й представників численної інтелігенції в містах України. Також у першій половині XIX ст. популярності набувають виступи кращих кріпацьких колективів (капели Д. Ширая, Д. Троцинського, П. Галагана, П. Лопухіна), які з успіхом виконували складні твори Й. Гайдна, Г. Генделя, Г. Доницетті, Дж. Россіні.

Висновки та подальший напрямок досліджень. Отже, за розглянутий період українська музична культура досягла успіху в галузі музичної освіти та музичної творчості. Було закладено міцні основи для розвитку національної української музики у галузі хорового та сольного співу, інструментальної камерної та симфонічної творчості, музичного театру та музичної науки. Спільність позицій українських композиторів – у визнанні загальнодоступного і виховного характеру навчання музики, її значення у гуманітарній освіті молоді.

Література

1. Богданов Н. Очерк деятельности Киевского отделения императорского Русского музыкального общества и учреждённого при нём музыкального училища со времён их основания. – К., 1888. – 189 с.
2. Кошчиц О. Спогади. – К.: Музична Україна, 1995. – 48 с.
3. Миклашевський Й. М. Музична і театральна культура Харкова кінця XVIII – першої половини XIX ст. – К.: Наукова думка, 1967. – 160 с.
4. Мировольскій С. О. О музыкальном образовании в России и в Западной Европе. – Спб., 1882. – 173 с.
5. Павлович С. С. Василь Барвінський. – К.: Муз. Україна, 1990. – 38 с.
6. Шамаєва К. І. Музична освіта в Україні у першій половині XIX ст. – К.: Либідь, 1996. – 164 с.
7. Шреєр-Ткаченко О. Я. Історія української музики. – К.: Музична Україна, 1980. – 236 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Андросова Д. В.** – кандидат мистецтвознавства, викладач ОДМА ім. А. В. Нежданової
- Антонович Є. А.** – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи Київського інституту реклами
- Баньковський А. М.** – Заслужений працівник культури України, доцент, заступник декана Інституту мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
- Бєлікова В. В.** – Заслужений працівник культури України, кандидат мистецтвознавства, доцент Криворізького державного педагогічного університету
- Бєлікова О. А.** – аспірантка Київського національного університету культури і мистецтв
- Богатирьова Г. А.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач Криворізького державного педагогічного університету
- Бодрова Т. О.** – доцент Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова
- Бузова О. Д.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач Бердянського державного педагогічного університету
- Бутенко В. Г.** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, директор УНДІ естетичної освіти
- Водяна В. О.** – аспірантка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
- Гоголева О. А.** – асистент Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

- Головатий С. С.** – доцент Криворізького державного педагогічного університету
- Горбенко С. С.** – Заслужений працівник культури України, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мистецьких дисциплін Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди
- Грибенко Г. Є.** – викладач Криворізького державного педагогічного університету
- Гринчук І. П.** – кандидат педагогічних наук, доцент Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
- Грозан С. В.** – аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
- Ейвас Л. Ф.** – старший викладач Криворізького державного педагогічного університету
- Завалко К. В.** – викладач Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова
- Зайцева А. В.** – аспірантка Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова
- Зеленська Н. А.** – асистент Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка
- Зенькович Ю. О.** – асистент Криворізького державного педагогічного університету
- Ковальська О. В.** – викладач Криворізького державного педагогічного університету
- Кожевнікова Л. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди

- Кондрашова Л. В.** – доктор педагогічних наук, професор, академік МАТО та МСАО, проректор з наукової роботи Криворізького державного педагогічного університету
- Косенко П. Б.** – аспірант Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова
- Красюк І. О.** – старший викладач Криворізького державного педагогічного університету
- Кривозуб В. Ф.** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Київського національного університету імені Тараса Шевченка
- Кьон Н. Г.** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії, історії музики та вокалу Інституту мистецтв Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського
- Любар Р. О.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького державного педагогічного університету
- Мажара Т. В.** – концертмейстер Інституту мистецтв Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського
- Мала Т. В.** – аспірантка Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка
- Маркова О. М.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри сучасної музики та музичної культурології ОДМА імені А. В. Нежданової
- Мартянова Г. М.** – доцент Криворізького державного педагогічного університету
- Марченко А. А.** – викладач Криворізького державного педагогічного університету

- Микитюк І. А.** – аспірантка Криворізького державного педагогічного університету
- Назаренко М. П.** – аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
- Найда В. Ю.** – викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
- Найда Ю. М.** – викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
- Носаченко Т. Б.** – кандидат педагогічних наук, доцент Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди
- Омельченко А. І.** – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету
- Філатова Л. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького державного педагогічного університету
- Шульга О.** – магістрантка Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди

Андросова Д. В. Інтерпретації Г. Гульдом і В. Деветці концерту № 24 c-moll В. Моцарта як втілення стильових альтернатив авторського тексту.....	3
Ангонович Є. А. Образотворча спадщина Т. Г. Шевченка як предмет вивчення в українському мистецтвознавстві.....	16
Баньковський А. М. Елективні курси в системі підготовки вчителя мистецьких дисциплін.....	23
Белікова В. В. Деякі проблеми сучасного музично-виконавського мистецтва.....	30
Белікова О. А. Критерії процесу формування ціннісних переконань майбутнього музиканта-педагога	41
Богатирьова Г. А. Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів засобами народного мистецтва.....	48
Бодрова Т. О. Ціннісні орієнтири вивчення української музично-педагогічної спадщини.....	55
Бузова О. Д. Поліхудожня спрямованість виховання майбутніх учителів музики засобами українського балету	66
Бутенко В. Г. Становлення та розвиток педагогіки краси як теоретичної основи естетичної освіти і виховання молоді.....	79

Водяна В. О. Культурно-мистецькі програми: основи виховної технології і підготовка вчителів мистецьких дисциплін до її реалізації у школі.....	93
Гоголева О. А., Зеленська Н. А. Специфічні особливості викладання живопису майбутнім фахівцям дизайну одягу.....	101
Головатий С. С. Художник і дійсність: теоретичні засади роботи над композиційними завданнями.....	106
Горбенко С. С., Філатова Л. М. Технології реалізації принципу історизму в процесі професійної діяльності вчителя музики.....	116
Грибенко Г. Є. Роль мистецько-педагогічної освіти у професійному становленні педагога.....	124
Гринчук І. П. Теоретико-методичні аспекти формування творчої пошукової діяльності майбутнього вчителя музики.....	130
Грозан С. В. Урок музики - урок мистецтва.....	139
Ейвас Л. Ф. Первісний орнамент: засіб прикрашання або символіка прадавньої магії?.....	149
Завалко К. В. Саморозвиток у структурі самовдосконалення майбутнього вчителя музики (скрипаля).....	157
Зайцева А. В. Проблема творчої самореалізації особистості у науковій літературі.....	164
Зенькович Ю. О. Поняття й структура компетенції вчителів образотворчого мистецтва.....	171

Ковальська О. В. Етичний тезаурус як складова теоретичного компоненту шкільного курсу	180
Кожевнікова Л. В., Шульга О. Установки як важливий чинник готовності майбутніх учителів музики до музично-просвітницької діяльності у школі	189
Кондрашова Л. В. Особистісна направленість підготовки майбутніх педагогів в умовах безперервної освіти та інтеграції в міжнародну освітню систему	195
Косенко П. Б. Актуальні питання вдосконалення інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики (гітариста)	202
Красюк І. О. До питання становлення художньої освіти в Україні: Миргородська художньо-промислова школа в перші роки існування	213
Кривозуб В. Ф. Концертно-виконавська діяльність викладачів та студентів музично-педагогічних факультетів (історичний аспект) ...	222
Кьон Н. Г., Мажара Т. В. До питання про підвищення ефективності інструментально-професійної підготовки майбутнього вчителя музики за модулем «Самостійне музикування»	233
Любар Р. О. Виховний вплив хорового виконавства на формування особистості школяра	243
Мала Т. В. Орієнтація майбутніх дизайнерів книги на самооцінку професійної компетентності як провідна умова підготовки фахівців у ВНЗ	249

Маркова О. М. Концепція національного в музиці І. Ляшенка в умовах розвитку сучасного виконавського музикознавства	258
Мартьянова Г. М. Вокально-хорова підготовка студента до роботи з хором в системі кредитно-модульного навчання.....	267
Марченко А. А. Використання сучасних інформаційних технологій як засобу вдосконалення формування професійної компетентності художника-педагога.....	272
Микитюк І. А. Сутність педагогічної культури як суспільно-історичного явища.....	279
Назаренко М. П. Балетна музика як засіб інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя.....	285
Найда В. Ю. Розвиток краєзнавчого руху на Поділлі у другій половині XIX – початку XX століття.....	294
Найда Ю. М. До питання власного стилю професійної діяльності майбутнього музиканта-педагога	303
Носаченко Т. Б. Формування професійної готовності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва	310
Омельченко А. І. Музична освіта у другій половині XVIII та першій половині XIX століть	318
Відомості про авторів	327

УДК 378.147:745/749+372,847
ББК 74.2+74.58

Педагогіка вищої та середньої школи:

П24 36. наук. праць № 18: Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта – 2007 / Редкол.: В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – Ч. 1. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – 335 с.

ISBN 978-966-2915-36-5

У збірнику відображено результати наукових досліджень та науково-методичних розробок викладачів вищих навчальних закладів України в галузі мистецько-педагогічної освіти. Висвітлюються актуальні проблеми мистецької педагогіки, мистецтвознавства, культурології, естетики, теоретичні та практичні аспекти підготовки вчителя мистецьких дисциплін, впровадження сучасних художньо-педагогічних технологій.

Для науковців, викладачів, аспірантів, студентів.

УДК 378.147:745/749+372,847
ББК 74.2+74.58

ISBN 966291536-2



Наукове видання

Педагогіка вищої та середньої школи

Збірник наукових праць № 18. – Ч. 1.

Спеціальний випуск: Мистецько-педагогічна освіта – 2007

Головний редактор – В. К. Буряк, доктор педагогічних наук
Відповідальний за випуск – О. І. Шрамко, кандидат філософських наук

Підписано до друку 22.06.2007.

Формат 60x84/16. Ум. др. арк. – 19,6. Обл.-вид. арк. – 16,2.

Тираж – 150 прим.

ПП “Видавничий дім”

Свідоцтво ДК № 515 від 3.07.2001.

вул. Тухачевського, 26, м. Кривий Ріг, 50063

т. (0564) 66-23-18

Друкарня СПД Щербенок С. Г.

Свідоцтво ДП 126-р від 12.10.2004.

вул. Рокосовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027

(0564) 92-20-77