ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 7 (9), 2010

Суми
СумДПУ ім. А. С. Макаренка
2010

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (протокол від 30.08.2010 № 14)

Редакційна колегія:

Доктор педагогічних наук, професор **Сбруєва А.А**. (головний редактор); доктор педагогічних наук, доцент **Ніколаї Г.Ю**. (відповідальний редактор); кандидат педагогічних наук, професор **Лазарєв М.О**.; доктор педагогічних наук, доцент **Огієнко О.І**.; доктор педагогічних наук, професор **Статівка В.І**.; доктор мистецтвознавства, професор **Стахевич О.Г**.; доктор філософських наук, професор **Цикін В.О**.; доктор педагогічних наук, професор **Чайченко Н.Н**.; доктор педагогічних наук, професор **Михайличенко О.В**.; кандидат педагогічних наук, доцент **Козлова О.Г**.; кандидат педагогічних наук, доцент **Чашечникова О.С**.; кандидат педагогічних наук, доцент **Лобова О.В**.; кандидат педагогічних наук, професор **Лоза Т.О**.; кандидат педагогічних наук, доцент **Полякова О.М**.; кандидат філософських наук, доцент **Тарапата-Більченко Л.Г**.; кандидат психологічних наук, доцент **Тарасова Т.Б**.; кандидат педагогічних наук, доцент **Листопад О.В**.; кандидат педагогічних наук, доцент **Корж-Усенко Л.В**.; кандидат мистецтвознавства, доцент **Зуєв С.П**.; кандидат педагогічних наук **Бойченко М.А**. (відповідальний секретар).

Затверджено президією ВАК України як
фаховий журнал з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань теорії та історії освіти, оптимізації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі.

© СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ І. МИСТЕЦЬКА ОСВІТАІ ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА: ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ

УДК 379.825:378.4.091.8(477+438)

О. О. Бондаренко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ВІЛЬНОЧАСОВА МИСТЕЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНІ: КОМПАРАТИВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті окреслено тезаурус дослідження діяльності студентів у вільний від навчання час, визначено поняття «вільночасова мистецька діяльність студентів», здійснено порівняльний аналіз діяльності студентів у мистецьких колективах, що входять до структури університетських осередків культури в Польщі та Україні.

***Ключові слова**: вільний час студентів, вільночасова мистецька діяльність студентів, самоосвіта, університетські центри культури.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань сучасних закладів вищої освіти є не тільки надання студентам теоретичних і практичних знань із фахових та загальних дисциплін, але й виховання гармонійно розвинутої особистості. Саме про це йдеться в основних державних освітніх документах та програмах: Концепції національного виховання студентської молоді, Законі України «Про вищу освіту», Державній національній програмі«Освіта» («Україна XXI століття»).

У «Концепції національного виховання студентської молоді» головною метою виховання студентів визначається формування свідомого громадянина – патріота держави, а одним із основних завдань визначено підготовку свідомої інтелігенції України, збереження інтелектуального генофонду нації; формування в суспільній свідомості переваг здорового способу життя, культу соціально активної, фізично здорової та духовно багатої особистості. Необхідною умовою для виконання поставлених завдань є поєднання навчальної та виховної діяльності у закладах освіти [7].

Важливим напрямом роботи з університетською молоддю є участь студентів у творчих колективах та клубах за інтересами мистецької спрямованості у вільний від навчання час. Пріоритетною ознакою цієї діяльності є те, що вона здійснюється за бажанням та вибором студента і тому має більш ефективний вплив на ціннісні орієнтації молодої людини ніж примусова діяльність.

Аналіз актуальних досліджень. Для визначення термінологічного поля досліджень, що стосуються вивчення проблеми організації вільного часу студентської молоді, українські та російські науковці використовували у своїх працях такі терміни: «позаурочна виховна робота» (І. Винниченко,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Л. Делингевич,В. Мельничук, Г. Пустовіт), «позааудиторна діяльність» (І. Айнутдінова), «позанавчальна діяльність» (Л. Бєлікова, О. Пономарьова, Г. Овчаренко), «вільночасова діяльність» (С. Цюлюпа), «позааудиторна виховна робота» (І. Соколова) тощо.

Вільночасова діяльність студента за визначенням С. Цюлюпи – це «діяльність студентів у сфері вільного часу, яка становить собою один з найважливіших засобів розвитку та реалізації сутнісних сил людини, а також удосконалення соціально-культурного середовища, що її оточує» [5, 30].

У процесі вільночасової діяльності активізуються самоосвіта та саморозвиток особистості. Різні аспекти самоосвіти, самовиховання та саморозвитку стали предметом дослідження таких вчених, як А. Айзенберг, О. Бурлука, І. Грабовець, А. Громцева, Г. Зборовський, Л. Зязюн, М. Костенко, Т. Лізньов, В. Лозовой, А. Луначарський, О. Малих, О. Мартинов, І. Редковець, М. Рогозіна, Г. Серіков, І. Сидоренко, Н. Сидорчук, В. Сухомлинський, Н. Терещенко, Л. Шапошнікова, О. Шукліна та інші.

В умовах створення європейського простору вищої освіти увагу вітчизняних науковців дедалі частіше привертає вивчення закордонного педагогічного досвіду та визначення шляхів втілення його позитивних зразків у практику українських навчальних закладів. Аналіз досліджень польських науковців показав, що питання освітніх перспектив та виховного впливу вільночасової діяльності вивчались такими вченими, як Марек Казімєрчак /Marek Kazimierczak/ – вільний час в етичній перспективі; Лех Міліан /Lech Milian/ – аксіологічний підхід до перспективи вільного часу в суспільстві майбутнього; Марек Пепліньський /Marek Peplиński/ – вільний час як спосіб життя; Пьотр Павлішак /Piotr Pawlishak/ – символічні та ритуальні аспекти вільного часу; Марек Цвяковський /Marek Ćwiakowski/ – суспільні проблеми вільного часу; Богдан Юнг /Bohdan Jung/ – культура і відпочинок у вільний час; Малгожата Бомболь /Małgorzata Bombol/ – вільний час як діагностична теорія процесів суспільного розвитку; Малгожата Орловська /Małgorzata Orłowska/ – проблеми вільного часу у суспільній педагогіці; Марія Гагацька /Maria Gagacka/ – вільний час студентів.

Мета статті – визначити термінологічне поле дослідження вільночасової мистецької діяльності університетської молоді, а також здійснити компаративний аналіз діяльності студентів у вільний від навчання час у мистецьких колективах університетів Польщі та України.

Виклад основного матеріалу. Визначення поняття «вільний час», на думку Малгожати Бомболь, є складним, тому що представляє інтерес для багатьох наукових дисциплін. З психологічної точки зору вільний час сприймається як час релаксації, відпочинку, боротьби зі стресом і втомою, з точки зору соціології – як час на встановлення і підтримку відносин між

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

особами, і абсолютно інакше з точки зору економіки – як час не придатний для праці та діяльності, спрямованої на одержання прибутку. Вільний час є важливою частиною життя кожної людини, сферою вільної, необмеженої діяльності, призначеної для різних заходів відпочинку, розваг, розширення знань та інтересів і розвитку творчих здібностей. Це час мінімально обтяжений примусовою діяльністю [6, 11].

У дисертаційному дослідженні «Педагогічні умови формування культури вільного часу студентів» С. Цюлюпа визначив поняття «вільний час студентів» як частину позанавчального часу, атрибутивною ознакою якого є діяльність за власним вибором. За своєю сутністю і змістом вільний час студентів доповнює навчальний і заповнюється науково-пізнавальною, професійною, громадською, культурною діяльністю, різними формами дозвілля [5, 55]. Педагогічний потенціал вільного часу студентів автор вбачає в сукупності можливостей (невиявлених), які за певних умов можуть бути актуалізованими через чисельні функції (розвиваючу, компенсаторну, орієнтаційну, комунікаційну, регулятивну, ігрову, художньо-соціалізуючу) [5, 168].

«Вільночасова діяльність поєднує процеси пізнання, споглядання, перетворення, оцінки і відбувається у формі спілкування. У процесі вільночасової діяльності формуються особистісні якості молодої людини, поступово утворюється внутрішній механізм саморегуляції, здійснюється засвоєння і передача моральних та естетичних цінностей». Складові вільночасової діяльності студента: дозвіллєво-рекреативна та креативно-розвиваюча [5, 30].

Важливість впливу мистецтва та значущість артистичної діяльності на формування особистості у процесі організації вільного часу підкреслюють у своїх дослідженнях І. Барвінок, З. Гіптерс, Н. Котельникова, С. Кучер, І. Назаренко, В. Петрушин, С. Пішун, О. Пономарьова, М. Сопільняк, М. Татаренко, Г. Хамзіна та інші. Проблеми музично-творчого розвитку під час дозвілля розкривають у своїх працях А. Болгарський, Б. Брилін, Ю. Плиска та інші. У дисертаційних дослідженнях І. Бочар, Н. Ілініцької, Л. Казарян, В. Кальниченко, Є. Мелькумової висвітлюються питання музичної самоосвіти та самовиховання.

За визначенням А. Мушинського, «самоосвіта – своєрідний вид навчання протягом усього життя; це процес продовженого і поширеного навчання, який веде до збагачення інтелекту та розвитку особистості в цілому відповідно до її ідейних, соціальних, професійних та індивідуальних потреб. Самоосвіта часто підтримується системою консультацій та інформаційної роботи у різного виду наукових, популярно-наукових і культурно-просвітницьких закладах та організаціях» [3, 6]. В основі самоосвіти, на думку Н. Ілініцької, лежить процес самонавчання і самовиховання, який забезпечує не тільки оволодіння засобами набуття необхідних знань і досвіду, але й формування самостійності як якості особистості [2, 3].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

«Музична самоосвіта та самовиховання – це усвідомлена індивідуальна діяльність, спрямована на саморозвиток, творчу самореалізацію особистості у сфері музичного мистецтва; на набуття різноманітних знань, умінь і досвіду відповідно до власних музичних потреб та інтересів. Готовність до музичної самоосвіти та самовиховання формується під керівництвом педагогів у навчальному закладі, а здійснюється поза його межами. Обов'язковими компонентами музичної самоосвіти є визначення мети музичної діяльності, актуалізація здатності до самоосвіти та самовиховання, самоорганізація своїх дій, самоконтроль, що передбачає наявність рефлексії» [2, 10].

Вільночасова мистецька діяльність студентів визначається нами як добровільна діяльність студентів у вільний від навчання час, що здійснюється у мистецьких колективах та спрямовується на задоволення художньо-естетичних, пізнавальних та духовних потреб студентів, а також сприяє розвитку їх творчих здібностей та артистичних навичок.

Здійснений нами аналіз вільночасової мистецької діяльності польських студентів показав, що у вільний від навчання час студенти займаються у мистецьких колективах, студентських творчих об'єднаннях та клубах за інтересами, де отримують необхідні теоретичні знання й практичні навички артистичної та виконавської майстерності. Під час занять у мистецьких колективах молода людина задовольняє свої естетичні, духовні та комунікативні потреби, має можливість самореалізовуватись та саморозвиватись не тільки як виконавець, а насамперед як особистість.

Більшість мистецьких колективів в університетах Польщі працюють у структурі університетських центрів культури, що мають свою адміністрацію, автономне фінансування та окреме приміщення (АСК UMCS «Chatka Żaka» Університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні; АСК UJ «Rotunda» Університету Ягелонського в Кракові, ACKUG «Alternator» Гданського університету та інші).Поряд з центрами культури організацією вільночасової діяльності опікуються також центри фізичної культури та спорту, бібліотеки, музеї, будинки культури, клуби за інтересами тощо [1, 330].

Аналіз організаційної структури польських університетів показав, що підрозділи, колективи або організації, у яких здійснюється вільночасова діяльність студента лише частково підпорядковані проректору зі справ студентів. Організацією діяльності студентів у сфері культури та дозвілля переважно займаються органи студентського самоврядування, що свідчить про високий рівень самоорганізованості та прагнення польської молоді до самоосвіти і саморозвитку.

У порівнянні з Польщею, в Україні вільночасова мистецька діяльність студентів організовується, здійснюється та контролюється структурними підрозділами університету, що підпорядковуються ректорату, і роботу зі

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

студентами ведуть співробітники університету, педагоги. А самоорганізованими є лише малочисельні студентські заходи. Це свідчить про низький рівень самоорганізації та саморозвитку українських студентів у процесі вільночасової мистецької діяльності.

Аналіз вільночасової діяльності студентів в університетах Польщі дозволив виявити досить високий рівень організованості та широкий спектр напрямів цієї діяльності, серед яких: культурно-освітня, артистична (виконавська), художня, технічна, авторська, комунікативна, презентаційна тощо.

Під час обстеження університетських центрів культури у Любліні та Варшаві нашу увагу привернув високий рівень виконавської культури студентських хорових колективів, у репертуарі яких співіснує класична та народна музика. Аналіз сайтів польських університетів засвідчив, що кожен університет має свій хор, у якому співають студенти різних факультетів, хоча більшість виконавців не має спеціальної музичної освіти. У деяких університетах існують оркестри, в яких задіяні студенти факультетів мистецтв та професійні музиканти. Наприклад, в Університеті Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (UMCS) функціонує оркестр Святого Миколая (Orkiestra św. Mikołaja), а в Лодзькому університеті – ансамбль музики слов'янських народів «Bałałajki» (Akademicki Zespół Muzyki Narodów Słowiańskich «Bałałajki») [1, 330].

На жаль, в українських університетах ми не можемо спостерігати настільки високий рівень музичної та виконавської культури. У більшості вітчизняних навчальних закладів не існує хорів та оркестрів, за винятком спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, а перевага віддається малим формам вокальних колективів (ансамблі) та естрадним колективам.

Необхідно зазначити, що в польських університетах до навчальних програм з фізичного виховання на всіх факультетах включено танець. Це здебільшого аргументує досить велику популярність хореографічного жанру мистецтва серед студентів польських університетів. У багатьох університетах існує по декілька танцювальних колективів: бального, народного, сучасного, класичного танцю. Велика увага приділяється розвитку народного танцю, що говорить про намагання зберігати та примножувати національні традиції польського народного мистецтва. В українських університетах, навпаки, більшої популярності набувають колективи бального, естрадного та сучасного танцю.

У польських університетах на рівні з традиційними мистецькими колективами (хори, оркестри, колективи народного танцю) працюють альтернативні студентські творчі колективи (студентські театри танцю, руху та пантоміми, альтернативні мистецькі клуби, колективи вогняного шоу, театри одного вірша тощо), створення яких здебільшого ініціюється самими студентами.

Висновки. Порівняльний аналіз вільночасової мистецької діяльності студентів університетів Польщі та України дозволив дійти висновків, що участь у мистецьких колективах з одного боку є джерелом набуття мистецьких знань та навичок виконавської майстерності, з другого боку – вона є чинником підвищення культурного рівня особистості, розвитку її духовних якостей та ціннісних орієнтацій.

Важливим фактором у процесі організації вільночасової мистецької діяльності університетської молоді в Польщі стає студентське самоврядування. Це свідчить про високий рівень самоорганізованості та прагнення польських студентів до самоосвіти та саморозвитку. В українських університетах навпаки, ініціатива проведення заходів, створення мистецьких колективів та керівництво ними здійснюється здебільшого адміністрацією вишів. Незважаючи на це, виконавський та загальнокультурний рівень польських студентів значно вищий ніж українських, що спричинено, на наш погляд, неперервністю вікових культурних традицій.

Наголосимо, що в польських університетах збереження національних традицій приділяють велику увагу, про що свідчить існуванням чисельних колективів народного танцю, хорів та оркестрів. Натомість у більшості українських університетів увага акцентується на сучасних напрямах мистецтва (бальні та сучасні танці, естрадна пісня, КВН тощо), аби спонукати до участі більшу кількість студентів. Але ж, у польських університетах, поряд з колективами народної спрямованості, спостерігається існування різноманітних альтернативних мистецьких колективів (театри руху, альтернативні театри, театри одного слова тощо) ініційованих самими студентами, чого не можна сказати про українські університети.

На нашу думку, проблема організації діяльності мистецьких колективів та поширення її виховного впливу на формування особистості заслуговують на детальне дослідження, томувивчення та впровадження позитивного зарубіжного досвіду у практику роботи мистецьких колективів у вітчизняних університетах стане темою наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко О. О. Діяльність університетських осередків культури у сучасній Польщі // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євро інтеграції. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. / О. О. Бондаренко. – К. – Житомир, 2009. – С. 328–336.

2. Ілініцька Н. С. Організаційно-педагогічні умови музичної самоосвіти та самовиховання старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00. 02 – «Теорія та методика музичного навчання» / Н. С. Ілініцька. – К.,2007. – 21 с.

3. Концепція національного виховання студентської молоді [Електронний ресурс]. – офіційний сайт «НАУ. Законодавство України». – Режим доступу : http://zakon.nau.ua/doc/?code=vr2_4290-09

4. Мушиньскі А. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі:автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. Мушинські. – Тернопіль, 2004. – 20 с.

5. Пішун С. Г. Формування культури дозвілля студентів ВНЗ в умовах роботи студентського клубу: дис. на здобуття кандидата пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. Г. Пішун. – К., 2005. – 254 с.

6. Цюлюпа С. Д. Педагогічні умови формування культури вільного часу студентів: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності» / С. Д. Цюлюпа. – К, 2004. – 209 с.

7. Bombol M. Czas wolny jako kategoria diagnostyczna procesów rozwoju społeczno-gospodarczego / MałgorzataBombol. – Warszawa : Szkoła Główna Handlowa – Oficyna Wydawnicza, 2008. – 206 s.

РЕЗЮМЕ

О. А. Бондаренко. Досуговая деятельность университетской молодежи в Польше и Украине: компаративистский анализ.

В статье очерчен тезаурус исследования деятельности студентов в свободное от учёбы время, определенопонятие«досуговая художественная деятельность студентов», проведён сравнительный анализ досуговой деятельности студентов в художественных колективах, которые входять в структуру университетских центров культуры в Польше и Украине.

***Ключевые слова**: свободное время, досуговая художественная деятельность студентов в сфере, самообразование, университетские центры культуры.*

SUMMARY

O.Bondarenko.Extracurricular activities of Polish and Ukrainian university students: comparative analsis.

The author outlines the thesaurus of study of students' extracurricular activities connected with their participation in creative teams; reveals the problem of student youth's self-education and self-developments offers the comparative analysis of the organization of students' leisure activities at Poland and Ukraine universities.

Key words: students' leisure, students' extracurricular artistic activities, self-education, university cultural centres.

УДК 37:786:001.4:78:7.071.5(477)

Н. П. Гуральник-Тимошенко
Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

УКРАЇНСЬКА ФОРТЕПІАННА ШКОЛА В КАТЕГОРІАЛЬНОМУ ПОЛІ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті досліджено історію становлення категоріального поля музичної педагогіки. Долучаючись до розробки цього терміну педагоги-піаністи виходили з різних принципових науково-методичних позицій. Фортепіанна педагогіка ще не має науково-усталених змістових визначень, спостерігається їх розмаїття, перебіг яких, взаємозаміна без історико-теоретичного обґрунтування та необхідної наукової конкретизації гальмує необхідну формалізацію наукового пошуку, визначення змісту та перспектив розвитку.

***Ключові слова**: музична педагогіка, фортепіанна школа.*

Постановка проблеми. Становлення категоріальної сутності «музичної педагогіки» як галузі наукового пізнання в історії розвитку в Україні відбувалося в діалектичній взаємообумовленості з фортепіанною педагогікою. Це спонукає до визначення характеристики її засадничої функції щодо подальшого розкриття фортепіанної школи, її структури та функціональних компонентів. Звернення уваги саме на фортепіанну школу обумовлено тим, що в музичній освіті інструмент – фортепіано є універсальним для її здійснення.

Аналіз актуальних досліджень. Розв'язанням проблем щодо музичної педагогіки в Україні займались Л. Коваль, Л. Кондрацька, Л. Мазепа, О. Михайличенко, Г.Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, К. Шамаєва, В. Шульгіна та багато інших.

Музична педагогіка як галузь мистецтвознавства у своєму становленні характеризується такими методологічними позиціями: неперервність розвитку за рахунок поглиблення й трансформації змісту (його осучаснення); відкритість новітнім тенденціям теорії загальної педагогіки; обумовленість складових музично-педагогічної теорії та практики; обрання пріоритетних напрямів діяльності піаністів; функціональна єдність музично-виконавського та психолого-педагогічного векторів діяльності в суспільно-історичному, культурно-мистецькому та освітньому просторі. Натомість у педагогічній науці «музична педагогіка» як термін ще не знайшов свого визначення, його немає в музичних словниках. Це спонукає до спроби завершення його розбудови та теоретичного визнання науковим терміном, що зніматиме непередбачувані суперечності та розкриватиме змогу подальшого наукового пошуку.

Мета статті – розкрити поняття «музична педагогіка» в історичному розвитку для усвідомлення його змісту з огляду на визначення історичного сенсу та практичного застосування в сучасній педагогічній науці. Для здійснення мети поставлені такі завдання: проаналізувати становлення цього поняття в історіографії, визначити його зміст, виявити шляхи взаємообумовленості із фортепіанною педагогікою в історії розвитку фортепіанної школи в Україні.

Виклад основного матеріалу. Історично склалось, що поняття «музична педагогіка» було вживане багато століть, його використовували в контексті загального музичного виховання та професійної музичної освіти. У цих напрямах відбувався і подальший розвиток у XX ст. теоретичного обґрунтування музичної педагогіки як наукової категорії, в царині якої розвивалася й фортепіанна школа України.

Використання поняття «музична педагогіка» зустрічається починаючи з історичних трактатів XVI–XVII століть.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

У цих джерелах зміст та призначення музичної педагогіки згадуються в різних сенсах:

– у межах народної педагогіки з виховання естетичного смаку (численні календарні та обрядові свята), прищеплення любові до музики, співу, які «мали синкретичний характер – складали невід'ємну частку повсякденного життя» [7];

– у зв'язку з музичною освітою, що з ХУІ ст. з'явилась у братських школах, де поруч з основними науками увага приділялась і музичному вихованню;

– як розвиток науково-методичної думки (ХУІІ ст. – М. Дилецький «Граматика мусикійська»), який відбувався за головними критеріями методів музичного виховання М. Дилецького, а саме: «жива музична практика, слуховий досвід і художньо-естетичні відчуття»;

– у зв'язку з виникненням та розвитком фахової музичної освіти: в Глухові (музична школа), Києві (Києво-Могилянська академія), Харкові (Харківська колегія, вокальні та інструментальні класи при Харківському казенному училищі), Львові (при соборі св. Юри) та ін.;

– щодо розвитку музичної освіти та виховання в Україні, яка пожвавилася за сприятливих соціально-історичних умов (у 20-і роки ХХ ст.).

Безпосередній вплив на розвиток теорії музичної педагогіки в Україні мав видатний музичний діяч, академік Б. Асафьєв (керівник Сектору історії музики в Інституті історії мистецтв Академії Наук СРСР). Думки Б. Асафьєва примушують нас замислитись над традиційними поглядами щодо вивчення композиторсько-професійної музики ізольовано від музики усної традиції (народної), що детермінує потребу частково переглянути методи нашої музичної освіти, в якій недостатнє місце займає вивчення народної музики. І хоча автор прямо не надає визначення поняття «музична педагогіка», його думки сприймаються як засадні.

За багатовіковий досвід музичної освіти склалися перевірені практикою методики навчання того чи іншого виду мистецтва, ефективні засоби музично-естетичного виховання. О. Рудницька вказує на необхідність співвідношення нових педагогічних галузей з вихідними теоретичними положеннями загальної педагогіки. «Хоча термін «музична педагогіка» ‹...› вже тривалий час використовується в освітній практиці, у науково-методичній літературі практично відсутні узагальнюючі праці з проблем педагогіки мистецтва. Актуальність таких праць полягає не тільки у визначенні особливостей мистецької освіти, а й в їх відповідності пріоритетам нового педагогічного мислення, ключовими елементами якого є гуманізм, розвиток особистості в гармонії зі світовою культурою, врахування національних історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

тощо» [9]. Оскільки науково-теоретична увага О. Рудницької зосереджувалась на узагальнюючому понятті «мистецька освіта», термін «музична педагогіка» нею визначеним не був.

Поняття «музична педагогіка» – не нове, воно використовувалось у закордонний та вітчизняній педагогічній науці й розроблялось через поняття «музично-педагогічна думка» (Л. Іванова, Л. Кияновська, Л. Мазепа, О. Овчарук, Т. Танько, І. Фрайт, М.Черепанін та інші).

Деякі автори у своїх наукових розробках дали визначення поняття «музична педагогіка» або її складових. Серед них О. Михайличенко, Л. Проців, О. Ростовський, В. Шульгіна та інші сучасні дослідники.

О. Ростовський сучасну музичну педагогіку вважає прямою наступницею традицій, які передавались від одного покоління до іншого, пояснюючи це наступністю процесів навчання і виховання. Він заглиблюється в розкриття ролі історії музичної педагогіки як науки, вважаючи, що її мета – «розкрити еволюцію категорій і принципів, за допомогою яких формуються знання в царині музично-педагогічної науки» [8]. Автор вважає, що вивчення шляхів розв'язання багатьох суттєвих сучасних музично-освітніх проблем безпосередньо пов'язане з вивченням історії музичної педагогіки. «Тільки повернувшись обличчям до минулого, можна сказати нове слово в царині музичної освіти, – вважає автор, ‹...› хто нехтує історією й ігнорує її досвід, приречений на повторювання пройденого і вже сказаного» [8]. Теоретичного визначення поняття «музична педагогіка» автор не надає, але часто наводить думку, що складова музичної педагогіки (музична освіта) – це категорія історична, тому що «її цілі, зміст, рівень, методи й організаційні форми визначаються соціальними відносинами, національною своєрідністю, роллю музичного мистецтва в житті певного суспільства, ‹...› провідними загально-педагогічними ідеями і рівнем музичної педагогіки, які змінюються на протязі історії музичної культури» [8, 6.].

О. Михайличенко пропонує власне трактування поняття «музична педагогіка» [5]. Автор розкриває сутність процесу музичного навчання й виховання особистості на основі досягнень сучасної педагогіки, виділяє періоди та основні напрями розвитку теорії музичного навчання і виховання, визначає основні категорії та поняття музичної педагогіки, умови впровадження в навчально-виховний процес.

З огляду на контекстність музичної педагогіки доцільно з'ясувати теоретично-практичну сутність цієї категорії. Її дуалістична сутність складається з двох компонентів, що не лише визначають музичну галузь як складову педагогічної науки, а й двоєдину професійну спрямованість діяльності майбутнього педагога-музиканта в їх цілісності.

Відносно музичної педагогіки поняття «педагогіка» є категорією узагальненого; наукою про сутність розвитку і формування особистості, з

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

урахуванням цього розробку теорії та методики виховання і навчання як спеціально організованого процесу.

Педагогічна довідкова література містить певні визначення і музичних понять (музичні здібності, музичний слух, музична психологія, музична терапія, музична грамота, музична школа). Щоправда ці поняття більшою мірою стосуються музичної психології. Ті з них, що пов'язані безпосередньо з педагогікою, обмежені, на наш погляд, з огляду на науково-теоретичну та культурно-історичну ємність музичної педагогіки як галузі педагогічної науки.

Ми усвідомлюємо, що велике значення для педагогіки має зв'язок з психологією, яка вивчає закономірності розвитку психіки людини. До того ж, психологію цікавить сам процес розвитку, а педагогіку – ефективність педагогічних дій, які мають призвести до очікуваних змін внутрішнього світу та поведінки. У педагогічній довідковій літературі відсутнє формулювання поняття «музична педагогіка».

Другою складовою цієї дуалістичної дефініції є музичний компонент, один із засадничих позицій з'ясування змістовної сутності «музичної педагогіки». Її визначено музикознавством.

Щодо концепцій сучасного музикознавства та музичної психології, які складають методологічну основу музичного виховання, існують такі: інтонаційно-фабульна та комунікативна природа музики (Б. Асафьєв, В. Медушевський, О. Рудницька, В. Петрушин, Г. Тарасов); художньо-музична діяльність як творчий процес (Є. Назайкінський, С. Науменко, В. Шульгіна); взаємозв'язок особистісного і соціального у процесі музичного сприймання (О. Костюк, В. Медушевський); підняття до адекватності музичного сприймання кожною особою, тобто культуровідповідність до соціальних норм духовної цінності, музично-стилістичних та специфічно-музичних характеристик, емоційно-асоціативних вражень, що перетворюються в індивідуально-досвідний особистісний сенс (В. Медушевський).

Використання відповідних методологічних підходів уможливлює трактування педагогікою музичного мистецтва з позиції осмислення інтонаційних його витоків; надання самостійної інтерпретації її художньо-образного світу; єдності створення, виконання й сприймання музики (за Б. Асаф'євим), що детермінує педагогічну спроможність розвитку музичного мислення.

Г. Ципін часто використовує поняття «музична педагогіка», вважаючи, що «успіхи її загальновизнані». Вони полягають у масових масштабах музичної освіти, раціонально спланованій підготовці музично-професійних кадрів, які удосконалюють ці досягнення. Натомість, автор вважає, що є деякі нерозв'язані проблеми співвідношення навчання музики та загального музичного розвитку. Доводячи свої ідеї, називає їх проблемою «сучасної

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

музичної педагогіки», вважає, що питання «співвідношення навчання та розвитку належать до числа кардинальних у педагогіці, зокрема – в музичній педагогіці», або згадує «широко наданий досвід музичної педагогіки минулого і сучасності» [10].

В. Шульгіна у своєму підручнику «Українська музична педагогіка» спеціально не визначає термін «музична педагогіка», але вважає, що як складова загальної педагогіки вона має свій понятійний апарат, «який спирається на теоретичні засади педагогічної науки і містить категорії: музичне виховання, навчання музики й музична освіта» [11].

Визначаючи джерела розвитку сучасної української музичної педагогіки, В. Шульгіна називає: досягнення національної школи минулого, що були зумовлені історичними чинниками відновлення української державності; засвоєння творчого доробку німецької, французької, італійської, російської та інших національних музичних шкіл; збагачення через впровадження в практику інноваційних теорій та методичних систем, розроблених на зламі XX–XXI ст. Найважливішою умовою ефективного розвитку музичної педагогіки як науки автор вважає взаємозв'язок художньо-естетичного та наукового компонентів.

Г. Падалка, розкриваючи процес розвитку музичної педагогіки, використовує цей термін та розкриває низкеу важливих позицій, які впливають на процес становлення майбутніх вчителів музики в системі педагогічної освіти: упровадження національного музичного виховання, що передбачає розвиток інтересу і любові до української культури; уникнення мозаїчності знань студентів, спрямування зусиль педагогів різних музичних дисциплін в єдине русло підготовки фахівців музично-педагогічного профілю, тобто пропонує «викладання окремих дисциплін осмислити як викладання різних граней однієї спеціальності» [7].

Отже, термін «музична педагогіка» застосовується різними дослідниками декілька століть; використовується в багатьох науково-методичних працях різними діячами музичного мистецтва, педагогами, виконавцями, історично усталений як категорія філософії, мистецтвознавства, загальної педагогіки в межах музичної естетики, але формулювання цього поняття надається авторами зарідко. Це наводить на думку, що статус цього поняття, як наукового, до кінця не визначений, хоча для цього є, на наш погляд, багато передумов, а саме: історична усталеність (декілька століть); згадування та використання у змісті великої кількості наукових праць філософів, педагогів, музикантів-виконавців; кристалізація на тлі музичної педагогіки разом з ним понять компонентного рівня (музичний розвиток, музична освіта, музичне виховання) та базової теорії музичної психології; визначення теоретичного узагальнення конкретних дидактик, у тому числі фортепіанної методики в контексті музичної педагогіки.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Узагальнюючи науково-теоретичні положеннях щодо музичної педагогіки, з огляду на концептуальні засади усвідомлення поняття «фортепіанна школа» (контекстність, культуровідповідність, соціальна значущість, теоретична полівекторність, багатокомпонентність музичного сприйняття, особистісна зорієнтованість тощо) ми подаємо його у власному формулюванні. Музична педагогіка – це самостійна галузь мистецької педагогіки в системі теорії загальної педагогіки, яка, ґрунтуючись на відповідній методології, через багатокомпонентну (науково-методичний, дидактичний, комунікативний, виконавський, творчий) функціональність будь-якої музичної школи суб'єктивно спрямована на музичні розвиток, виховання та освіту кожного у процесі його творчої активності на шляху власної самореалізації з урахуванням специфічно-музичного соціального досвіду.

У контексті розвитку категорії «музична педагогіка» розкривався зміст поняття «фортепіанна педагогіка». Цьому сприяла діяльність видатних піаністів, які власною музичною творчістю, виконавсько-просвітницькою роботою, науково-теоретичними дослідженнями змісту та форм навчання, практичного викладання фортепіано розбудовували музичну освіту, розвивали музичне виховання в Україні та за кордоном. Серед них: О. Апраксина, Л. Арчажнікова, Н. Вєтлугіна, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, З. Кодай, М. Лисенко, П. Луценко, Б. Яворський та інші. Щодо фортепіанної школи зауважимо, що педагогами-піаністами в теоретичних розробках більше уваги приділялось теорії музично-виконавської діяльності та розвитку спеціальних методик (конкретних дидактик) у системі професійного музичного навчання.

У теоретичних положення піаністів поняття «музична педагогіка» та «фортепіанна педагогіка» часто переплітається. Це є історично виправданим. В історії розвитку теорії фортепіанного навчання («фортеп'янової педагогіки» – історично віддалене поняття. – Н. Г.) з'явився термін «фортепіанна педагогіка», який закріпився в історико-теоретичній літературі. Це поняття в такому формулюванні побутує в теорії музичної педагогіки й дотепер. Є підстави думати, що педагоги з фортепіано попередніх століть (до поч. ХХ ст.) прекрасно розумілися на фортепіанній методиці, визначали її як «методу», пізніше – методику гри на фортепіано. Але поряд з'явилось поняття «фортепіанна педагогіка», влаштовуючи всіх теоретиків і практиків від фортепіанного навчання. Чи це є випадково? На нашу думку – ні. Поняття «фортепіанна педагогіка» обіймало більш широке коло культурно-історичних, музикознавчих, психологічних, педагогічних, методичних позицій, у яких розкривались не лише питання конкретної методики навчання гри на фортепіано. У ньому містився великий потенціал смислів, наукових визначень, відбивалося становлення освітніх процесів, котрі поєднували спеціальні питання ремісничо-фізіологічного процесу гри на фортепіано з музично-

образним відчуттям твору. В історично усталеній парадигмі «фортепіанна педагогіка» піаністи визначали та давали пояснення причинам різних темпів просування учнів до поставленої мети, якості засвоєння музичного матеріалу, результатам інтерпретаційних зусиль піаністів; практично відпрацьовували та теоретично обґрунтовували засоби навчання, шляхи ефективнішого просування до поставленої мети, яка в різних індивідуумів (студентів, учнів, які навчаються музиці на фортепіано) несхожа; планували індивідуальні програми студентів з творчого опанування фортепіано, їх урізноманітнення, перспективи розвитку тощо. Чіткого розмежування цих науково-педагогічних понять у музичній теорії немає й дотепер.

Відповідаючи на низку питань науково-теоретична та практична діяльність педагогів-піаністів розширювала межі конкретної дидактики (спеціальної методики навчання гри на фортепіано), долала вже завузькі дефініційні обмеження, які не відповідали своєю науковою категоріальною формою перспективній думці, не слугували більше підґрунтям розв’язання багатьох суперечностей, що накопичувались. Науково-теоретична думка швидко збагачувалась все новими ідеями видатних особистостей – представників фортепіанної школи (не лише української, а й багатонаціональної радянської, до того ж європейської та світової фортепіанних шкіл), які розширили коло питань з методики фортепіанного навчання, педагогічної технології. Проблеми, що виникали, продовжували розв’язуватись у дещо обмеженій парадигмі «фортепіанної педагогіки». У порівнянні з поняттям «метода» (пізніше – методика) фортепіанного навчання вона розширена та поглиблена новими теоретичними висновками, постійно збагачувалась емпіричним матеріалом, результатами практичної роботи в класі фортепіано та публічної виконавської діяльності піаністів. Сформувалось поняття «фортепіанна педагогіка», яке влаштовувало всіх – і теоретиків, і практиків. Майже непомітно в межах цієї наукової дефініції закладались підвалини сучасного наукового мислення, що опанувало новітні педагогічні ідеї, технології, підходи до їх розв’язання, створювалось підґрунтя змістового уточнення, яке ми узагальнюємо в педагогіці фортепіанної школи, у структурі якої спеціальна методика (конкретна дидактика) усвідомлюється як педагогічна технологія творчого опанування фортепіано.Це поняттяне суперечить усталеному змісту «фортепіанної педагогіки», відповідає сучасному науковому апарату теорії педагогіки, його сутність розкривається в царині «педагогічної технології» з науково-теоретичних позицій загальної педагогіки та водночас зберігає всі специфічні особливості конкретної дидактики.

У процесі аналізу панівної думки українських педагогів-піаністів та узагальнення науково-методичної літератури нами з’ясовано, що поняття «фортепіанна педагогіка», яке за відповідними літературними джерелами

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

уживане та усвідомлюється складовою музичної педагогіки, в практиці, здебільшого фортепіанного виконавства та навчання, використовується як широко узагальнююче. Воно в деяких випадках ідентифікується авторами з музичною педагогікою, використовується у зв'язку з історично усталеними словосполученнями, зміст яких адекватно сприймається відповідною музично-професійною спільнотою, дозволяє використовувати його в тих розділах, де йдеться про науково-практичні міркування та ідеї піаністів у контексті історико-культурних періодів (до кінця XX ст.). Але ми розуміємо, що в сучасній науково-термінологічній системі, в перспективі розвитку воно не відповідатиме вимогам теорії загальної педагогіки, тому потребує перегляду та уточнення. З огляду на це, ми вимушені викласти власну думку щодо змісту поняття «фортепіанна педагогіка», знайти свою науково-теоретичну позицію та обстоювати її з огляду на функціонування в межах або, завдяки фортепіанній школі.

Звернемось до історії. «Труды по фортепианной педагогике содержательные, но полные научныхъ терминовъ и требующіе спеіальной подготовки…», «Такъ или иначе розбудить интересъ къ сухому предмету,– на думку Філіпа Лібермана, – каковымъ въ действительности и является фортепіанная педагогія, значитъ уже исполнить добрую половину взятой на себя задачи – содействовать освещенію темныхъ сторонъ фортепіанної педагогіи» [4].

Монографії, збірники окремих наукових праць містять у назві це словосполучення, наприклад: «Этюды о фортепианной педагогике» (А. Щапов); «Вопросы фортепианной педагогики»; «Питання фортепіанної педагогіки і виконавства», «З історії фортепіанної педагогіки» (О. Алексєєв, Л. Баренбойм)та інші. Багато авторів продовжують використовувати поняття «фортепіанна педагогіка» в науково-теоретичних та методичних розробках.

Г. Коган (1925 р.), описуючи школу Т. Лешетицького, зазначав, що вона «деякий час цілком панувала в фортепіяновій педагогіці». Це додає до сучасного поняття «фортепіанна педагогіка» змістового поповнення, особливо якщо зауважити, що Г. Коган пов'язав досліджуване поняття «школа» з «фортепіанною педагогікою», охарактеризувавши школу Т. Лешетицького як «найбільш впливову фортепіанно-педагогічну школу [3].

Г. Беклемішев (1939 р.), виступаючи в полеміці з теоретиками від фортепіанної школи та у власній практиці фортепіанного навчання, використовував термін «фортепіанна педагогіка», згадуючи «галузі фортепіанної педагогіки і методики» [2]. Л. Баренбойм (1969 р.) педагогіку Г. Беклемішева навіть назвав «творчою педагогікою».

А. Щапов (1960 р.) у своїх дослідженнях і назвах книжок використовує словосполучення – «фортепіанна педагогіка» [12]. До того ж, з відповідною назвою існує ціла серія книг «Вопросы фортепианной педагогики».

Е. Дагілайська (1973 р.), розкриваючи особливості «радянської фортепіанної педагогіки», звертається до педагогічної творчості видатних представників одеської фортепіанної школи (йдеться про М. Старкову та Б. Рейнгбальд, 30-ті роки XX ст.) або використовує відповідне словосполучення у «фортепіанно-педагогічному процесі».

Ж. Аністратенко-Хурсіна (1973 р.) часто вживає популярне серед піаністів-педагогів словосполучення: «фортепіанна педагогіка». Наприклад, «Григорію Миколайовичу Беклемішеву належить помітне місце в історії української фортепіанної педагогіки» [1].

Г. Ципін (1984 р.), доводячи значення музично-інструментальної освіти для систематичного поповнення інтелектуального здобутку студентів, одержання широкої різнобічної інформації відзначав, які виключно великі в цьому відношенні можливості має «фортепіанна педагогіка», яка дозволяє доторкнутися до репертуару особливого за своєю ємністю, багатству та універсалізму (стилістичному, жанровому та ін.). У назві другого розділу своєї докторської дисертації в дужках вказує («З минулого клавірно-фортепіанної педагогіки») або зауважує, що «фортепіанна педагогіка міцно закріпилась у навчальне буття музичних шкіл, педагогічних, музично-педагогічних й культурно-просвітницьких навчальних закладів різних видів і типів» [10].

В. Шульгіна (1982 р.), розкриваючи теоретичну сутність, наводить його у словосполученні «ведучим принципом сучасної *фортепіанної педагогіки*».

О. Кононова (1992 р.) визначала діяльність педагогів-піаністів Харківської фортепіанної школи, що спрямована на «підняття професійного рівня фортепіанної педагогіки». Підсумовуючи діяльність кафедри спеціального фортепіано, відзначила, що всі викладачі зробили внесок у розвиток професійної «фортепіанної педагогіки».

Т. Воробкевич (2001 р.) визначає здобутки української теорії піанізму та «фортепіанної педагогіки».

Підсумовуючи, зазначимо, що поняття «фортепіанна педагогіка» використовувалось у декількох випадках: в умовах історично усталеної традиції дещо звуженого усвідомлення низки відповідних питань в період становлення професійного фортепіанного навчання; у процесі злиття дефініційної сутності двох понять – музична педагогіка і фортепіанна методика; у визначенні цим словосполученням сфери музичної культури (вужче – освіти); використовуючи одночасно у виконавській та педагогічній діяльності; як системи методичних позицій конкретної особи, лідера власної фортепіанної школи та групи її послідовників.

З урахуванням сучасних тенденцій педагогічної науки, «фортепіанна педагогіка»розуміється нами як історично-завершена програма, яка використала свій методологічний ресурс і може гальмувати подальший

науково-теоретичний розвиток.Але до завершення формування термінологічного апарату в теорії мистецької педагогіки продовжує виконувати функції усталеного терміну в практиці музичної освіти та виконавства завдяки адекватності змісту, відповідно узгоджуючись із сучасним підходом до створення нових педагогічних технологій або удосконаленні традиційних. З урахуванням викладеного усвідомлюється нами як педагогіка фортепіанної школи.

Зауважимо, що історично фортепіанна школа ніколи не усвідомлювалась поза її творцем чи послідовниками, тому вона завжди ідентифікується з конкретною особистістю музиканта, або цілою епохою. Кожен з авторів, хто торкався понять «фортепіанна педагогіка», а поруч з ним і «фортепіанна школа», висловлював звужену конкретну думку, яку, власне, і розкривав: виконавську майстерність її представників, композиторську творчість, методичну досконалість, особистісну самобутність манери спілкування. Тобто, спираючись на окремий компонент складного поняття «фортепіанна школа», кожен педагог, науковець, виконавець зосереджує увагу на розкритті стиля використання соціального історичного досвіду плеяди творців певної музичної школи, або ж фортепіанної майстерності на рівні власного володіння деякими або всіма компонентами фортепіанної школи як культурної традиції.

Долучаючись до розробки теорії музичної педагогіки, педагоги-піаністи використовують різні терміни, понятійні словосполучення, відштовхуючись від різних принципових позицій. Відмітимо, що фахова парадигма – «фортепіано» ще не має усталених змістових визначень відповідних термінів щодо фортепіанної школи як культурної традиції музичного мистецтва і педагогіки, тому, мабуть, в теоретико-методологічній літературі зустрічається розмаїття відповідних термінів. Їх перебіг, взаємозаміна без обґрунтування та необхідної конкретизації гальмує необхідну формалізацію наукового пошуку, визначення змісту відповідних категорій.

У науково-методичній літературі з різних обставин поруч або паралельно побутують і поняття: «музична культура», «піаністична культура», «фортепіанна культура». Цей список можна продовжувати, але не це сприятиме вирішенню проблеми. Різниця у висловах не несе протиріч, проте спостерігається деяка «строкатість», недовершеність, недостатня визначеність у розкритті одних і тих самих явищ та понять на кшталт: піаністична школа – фортепіанна школа, піаністична культура – фортепіанна культура, фортепіанне мистецтво – виконавське мистецтво, фортепіанна школа – фортепіанна педагогіка тощо. Тобто, дефініційна змістовність не підкріплена фіксованою понятійною визначеністю.

Фортепіанну школу, її зміст та структуру, ми розглядаємо в системній взаємозалежності, галузевою складовою загально-педагогічної теорії, термінологічною одиницею в понятійному колі музичної педагогіки, теоретично-локальним методико-технологічним явищем музичної освіти.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що принципи розвитку фортепіанної школи знаходяться в єдиному парадигмальному полі теорії музичної педагогіки як відгалуження теорії загальної педагогіки завдяки її контекстності, що детермінується науково-теоретичною ємністю та широким застосуванням фортепіано в загальному музичному навчанні та виконавсько-культурній діяльності, з урахуванням її аксіологічної спрямованості як виду мистецтва; єдності інтелектуального та емоційного в опануванні фортепіанною музикою, поєднанні особистісного, діяльного та діалогічного підходів та інше.

У педагогіці фортепіанної школи використовуються різні системи принципів фортепіанної підготовки майбутніх вчителів, а саме: історизму, цілісності й системності, за якими передбачається широке стильове і жанрове охоплення навчального матеріалу (кращі зразки української національної, сучасної музики, популярні в середовищі учнівської молоді фортепіанні переклади рок-композицій, джазові імпровізації, кращі зразки музики «легкого» жанру з кіно-, мультфільмів, радіоспектаклів); дидактичної обґрунтованості кожного твору, що вводиться до індивідуального навчального плану студентів з творчого опанування фортепіано (передбачає врахування рівня музичної та піаністичної підготовки у єдності з визначенням перспективи розвитку студента, в тому числі методичного); єдності художніх, піаністичних і педагогічних завдань, які реалізуються на основі різних напрямів роботи: визначення виховного потенціалу твору та доцільності використання в шкільній практиці; створення художньої, виразної інтерпретації обраних творів; розвитку вмінь словесної характеристики музичних образів з дотриманням принципу відбору високохудожнього поетичного матеріалу; оволодіння уміннями варіантної інтерпретації, застосування прийому «художнього перебільшення» (Г. Падалка) та рельєфної подачі художніх деталей з метою орієнтації виконання на певну вікову категорію слухачів.

Керуючись узагальненими системами принципів теорії загальної та музичної педагогіки, доповнюючи та конкретизуючи проаналізовані з них, пропонуємо такі принципові позиції розвитку української фортепіанної школи як виду культурної традиції в системі музичної освіти:

– етнозацікавленості *в національній ідеї (*яка передбачаєуспадкування та творча реалізація піаністами традицій загально-національної культури України, сприяння подальшому прогресивному розвитку поліетнічного громадянського суспільства*)*;

– домінантності традицій (що забезпечує здійснення представниками української фортепіанної школи історично-устеленої культуротворчої місії; дотримання константності полікомпонентного змісту та форм творчого опанування фортепіано, творче наслідування традицій педагогіки її лідерів);

– потреби в інтелектуально-творчій активності(яка розкриває усвідомлення творчого процесу опанування фортепіано як самодостатньої навчальної організаційно-смислової одиниці мистецької педагогіки, чинником подальшого розвитку УФШ);

– усвідомлення особистої відповідальності потенційного лідерства(тобто, уможливлення лідерства в змісті УФШ як компонентного поняття на засадах комунікативної толерантності в процесі професійно-педагогічного спілкування «на музичній моделі», шанобливого ставлення до власних педагогів та своїх послідовників);

– аксіовідповідності професіоналізму(яка виявляється у спонуканні до розкриття власних інтелектуально-творчих потенційних можливостей на шляху до самореалізації на акмерівні);

– взаємопроникнення виконавсько-педагогічних ідей(що забезпечує інфінітивність розвитку української фортепіанної школи навіть в умовах локального історичного або регіонального негативного досвіду завдяки розвитку власного стилю творчої діяльності).

Висновки. Екстраполяція принципів теорії загальної педагогіки на фортепіанну школу та ствердження їх у цій парадигмі обґрунтовує з позицій історії та теорії визнання музичної освіти, одержаної у процесі опанування фортепіано, як самодостатньої, а фортепіанної школи – еталонною фаховою галуззю музичної педагогіки із своїм змістовним наповненням принципів культуровідповідними характеристиками, соціально-освітніми та психолого-педагогічними позиціями, які висвітлені у змісті відповідних категорій.

Отже, аналіз історичних джерел довів, що термінологічне становлення означених категорій охоплює кілька століть. Зміст основних понять розвивався в теоретичному осмисленні та завдяки практичній перевірці в діяльності видатних піаністів-педагогів, залишився майже незмінним. Щодо його термінологічного сенсу, він потребує лише осучасненої конкретики та урахування теоретичних висновків, що зроблені піаністами-науковцями до першого десятиріччя XXI століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аністратенко Ж. Г. М. Беклемішев-педагог // Ж. Аністратенко // Укр. музикознавство . – 1973. – № 8. – С. 209–221.

2. Беклемішев Г. М. Психофізичні основи сучасної фортепіанної техніки / Г. М. Беклемішев // Рад. музика. – 1939. – № 4. – С. 35–50.

3. Коган Г. М. Головні напрямки в фортепіанній педагогіці. Школа Лешетицького / Г. М. Коган // Музика. – 1925. – Ч. І. – С. 22–27.

4. Либерман Ф. К вопросу о недоразумениях в области фортепианной педагогіки / Ф. Либерман // Рус. муз. газета. – 1912. – № 40. – С. 810–814.

5. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія : [навч. посіб. для студ. муз. спеціальностей] / О. В. Михайличенко. – Суми :Наука, 2004. – 210 с.

6. Музыкальная школа № 7 им. Н. А. Тутковского : годовые отчеты, финансовый доклад о работе и др. 1924–1926 гг. // ІР НБУВ. – Ф. 218. – Ед. хр. 5 – 10.

7. Падалка Г. М. Музична педагогіка / Г. М. Падалка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с. – С. 5.

8. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки : навч. посіб./ О. Я. Ростовський. – Ніжин, 2003. – 193 с. – С. 4–6.

9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П.Рудницька. – Тернопіль : Навч. кн.; Богдан, 2005. – 360 с. – С. 8.

10. Цыпин Г. М. Проблема развивающего обучения в преподавании музыки : автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук : 13.00.01 / Г. М. Цыпин. – М., 1978. – 27 с. – С. 1–9.

11. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка: підручник / В. Д. Шульгіна. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 271 с.

12. Щапов А. П. Этюды о фортепианной педагогике / А. П. Щапов / под ред. В. И. Тобалькевича. – М. : Музгиз, 1934.– 79 с.

РЕЗЮМЕ

Н.П.Гуральник-Тимошенко.Украинская фортепианная школа в категориальном поле музыкальной педагогики.

В статье исследована история становления категориального поля *музыкальной педагогики. Присоединяясь к разработке этого термина, педагоги-пианисты исходили из разных принципиальных научно-методичных позиций. Фортепианная педагогика не имеет точного научноустоявшегося определения, наблюдается некоторая пестротавысказываний, использование которых и замена одного другим без исторического обоснования и должной научной конкретизации тормозит необходимую формализацию научного поиска, точность определения его содержания и перспектив развития.*

***Ключевые слова**: музыкальная педагогика, фортепианная педагогика.*

SUMMARY

N. Guralnyk-Tymoshenko.Ukrainian piano music in categorical field of musical pedagogy.

In the history of «piano pedagogic» term some evolution of looks on its essence had took place. The pianists in process of its work out use ideas from different science and methodic positions. So far as, since is not exact definition of «piano pedagogic» term, took place some variety of them. So using this terms without historical basis and necessary theoretic concretes braking formalization of science search, exactness definition of its maintenance and outlook development.

Key words: music pedagogic, piano pedagogic.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 37.018.1(477)(09)

М. В.Денисенко
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ГУВЕРНЕРІВ В УКРАЇНІ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТОЛІТТЯ

У статті розглянуто вимоги до організації діяльності гувернерів в Україні у першій половині XIX століття. Виявлено, що основні вимоги зосереджувались на питаннях взаємодії домашніх наставників та вчителів з родиною, самоосвіти вчителів, визначення характеристик особистісних та професійних якостей гувернерів. Охарактеризовано діяльність домашніх наставників і вчителів.

***Ключові слова**: домашня освіта, діяльність гувернерів, нормативна основа, домашній наставник, домашній вчитель.*

Постановка проблеми. Реалії сучасного суспільства дозволяють констатувати активне відродження інституту домашнього гувернерства. Відповідно до цього своєї актуальності набуває питання організації діяльності спеціалістів у сфері домашнього виховання та навчання. Як зазначається у Концепції національного виховання студентської молоді, одним із завдань національного виховання є саме забезпечення високого рівня професійності та вихованості молодої людини, сприяння розвитку індивідуальних здібностей, таланту та самореалізації. Тож звернення до позитивного історичного досвіду є доречним у вирішенні цього завдання.

Аналіз актуальних досліджень. Важливі узагальнення щодо вимог до організації діяльності домашніх наставників і вчителів першої половини XIX століття висвітлено в нормативних актах першої половини XIX століття («Положення про домашніх наставників і вчителів» 1834 року та ін.), працях представників педагогічної думки минулого Д. Оболенського, Годон, Сальцмана, В. Татищева, сучасних дослідників Є. Сарапулової, О. Корх-Черби. Проте, питання щодо вимог до діяльності гувернерів на основі нормативних актів та педагогічних ідей залишається не досить дослідженим, тому практика домашньої освіти зазначеного історичного періоду потребує детального вивчення.

Метастатті – дослідити вимоги до організації діяльності гувернерів в Україні у першій половині XIX століття.

Виклад основного матеріалу. Аналіз історико-педагогічної літератури, періодичних видань, архівних джерел дозволив констатувати, що на визначення основних вимог до організації діяльності гувернерів в Україні у першій половині XIX століття впливали законодавчі акти, педагогічна думка провідних освітян та, власне, суб'єктивні погляди учасників навчально-виховного процесу. Так, проблематика основних вимог була спрямована на вирішення питань взаємодії

домашніх наставників і вчителів з родиною, самоосвіти вчителів, характеристик особистісних та професійних якостей гувернерів.

Як показало вивчення нормативних документів, зокрема «Положення про домашніх наставників і вчителів» 1834 року, одним із напрямів регулювання відносин між гувернерами і батьками було визначення звань, які могли отримувати домашні педагоги, а саме: звання домашнього наставника, вчителя та вчительки. Як свідчить аналіз цього законодавчого документа, виокремлення звань було викликано необхідністю допомоги батькам у виборі відповідних професіоналів, які позиціонувались як «благонадійні керівники дітей» та підпорядковувались загальним стратегіям освітньої політики тогочасного уряду [4, 579]. Згідно з параграфом 9 Положення 1834 року звання домашнього наставника передбачало виконання гувернером навчальної та виховної функції, а особи у званні домашніх учителів і вчительок обмежувались здійсненням лише навчального процесу. Аналізнормативів Міністерства народної освіти дозволив констатувати, що у вищезгаданому законодавчому документі конкретизувалось питання щодо визначення звання надзирателів. Це звання не передбачало чіткого нормативного регламентування і було виключено із загального розгляду діяльності гувернерів. Оскільки через професійні функції надзирателів, що полягали у фізичному вихованні дітей та, власне, догляді за ними, не було необхідності в складанні іспитів з навчальних дисциплін, то законодавство обмежилось вимогою свідоцтв про поведінку цих осіб. Важливим у розгляді питання домашніх надзирателів стало акцентування на їхній гарній поведінці та моральності [5, 7]. Таким чином на законодавчому рівні розв’язувалась проблема не тільки професійних, а й особистісних якостей гувернерів.

У процесі вивчення вищезазначеного законодавчого акта з’ясовано, що разом з виокремленням звань домашніх наставників і вчителів документом визначались і вимоги до претендентів на ці звання. Порівняльний аналіз правил 1829 року відносно надання свідоцтв домашнім смотрителям і гувернерам та Положення про домашніх наставників і вчителів 1834 року довів, що в основу вимог у цих актах було покладено освітній рівень претендентів. Так, виходячи з професійних функцій домашніх наставників, вимогою до кандидатів на це звання передбачалась наявність у них закінченої освіти у вищих навчальних закладах (атестат дійсного студента чи диплом ученого ступеня, в тому числі і від духовних академій). Особам, які не здобули повну вищу освіту, Положенням 1834 року подібно до правил 1829 року давалось право отримати звання домашнього вчителя (у правилах 1829 року – домашнього смотрителя), склавши іспити з предметів, яких вони потім будуть навчати [4, 580]. Оскільки від претендентів на звання домашнього вчителя вимагалось демонстрування знань шляхом складання іспитів, то Положенням 1834 року справедливо визначалось право досвідчених учителів

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

на вступ у це звання. Відтак це правило поширювалось на колишніх учителів гімназій та подібних навчальних закладів з мінімальним педагогічним досвідом роботи, що становив три роки [4, 581].

Як засвідчив аналіз вищезгаданого нормативного документа, в Положенні 1834 року розглядалась проблема щодо отримання звання домашнього наставника та вчителя спеціалістами різних професійних галузей. Вирішувалось питання щодо вимог до претендентів на посаду гувернера серед військових у відставці та громадянських чиновників. Відповідно до параграфа 15, стосовно цих категорій кандидатів на звання діяли загальновизначені засади законодавчого акту, проте додавались суттєві зауваження. По-перше, дані особи до пакета документів повинні були додавати атестати, які отримували з відставкою. По-друге, уряд суворо контролював якість домашньої освіти: не допускав до навчання та виховання дітей осіб, які були звільнені з посади за невідповідну поведінку, осуджених та притягнутих до суду. Від осіб «податного состояния» вимагався також «увольнительный видъ отъ общества» [4, 582].

У результаті аналізу Положення 1834 року можна дійти висновку про те, що відбираючи кандидатів на звання домашнього вчителя, тогочасний уряд спирався на дві значущі характеристики майбутніх гувернерів, а саме: моральний вигляд претендента на звання (параграфи 4, 14–17 Положення 1834 року) та його науково-педагогічну обізнаність (параграф 18–20 цього законодавства). Як показало проведене дослідження, якщо перша характеристика кандидатів визначалася на основі встановленого пакета документів, то знання з предметів та володіння методикою їх викладання перевірялись на практиці. Відтак іспит складався з усних відповідей на запитання (за вибором претендента та додаткові від екзаменаторів) та письмових (написання російською або іноземною мовами невеликого твору з предмета). Демонстрування методичних навичок передбачало проведення на іспиті пробної лекції з обраної навчальної дисципліни.

Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури, вимоги до організації діяльності домашньої наставниці були продиктовані самою практикою їх роботи. Аналіз діяльності Харківського інституту благородних дівиць показав, що керівництво надавало суттєвого значення діяльності своїх випускниць як домашніх учительок. Освітній заклад передусім намагався створити для дівчат якнайкращі умови роботи. Рада інституту ретельно розглядала заяви від родин щодо їх забезпечення відповідним фахівцем. Особлива увага зверталася на матеріальне та моральне становище, яке сім'ї могли запропонувати домашнім учителькам. Важливим питанням в організації діяльності домашньої вчительки було обговорення з родинами умов, на яких вона мала б працювати у приватному будинку, зокрема, строк її роботи, заробітна плата, визначення її

професійних функцій, а саме: навчання та виховання дітей або спілкування із господинею будинку. Ціннісним досвідом діяльності інституту і для сучасного суспільства залишається визначення статусу домашньої вчительки в сім'ї, який передбачав рівні з родиною права. Керівництво інституту дбало про родини, гарантуючи якість послуг, що надавала домашня вчителька. У разі невиконання наставницею своїх обов'язків або її незадовільної поведінки родини мали право звертатись до інститутської ради за допомогою у вирішенні цього питання. У цих випадках керівництво попереджало домашню вчительку про її професійні порушення або переводило в інший будинок, у найгіршому випадку наставницю позбавляли опіки інституту [2, 151–155]. Проблема звернення батьків до керівництва освітнього закладу з приводу діяльності наставниці одночасно порушувала питання взаємовідносин домашніх учительок і родин. Так, у свою чергу, випускниця мала право звернутися до інституту за клопотанням, якщо родина не виконувала раніше визначені умови її діяльності.

Вивчення історико-педагогічної літератури з теми дослідження засвідчило, що педагогічна думка провідних вітчизняних просвітян мала важливе значення у формуванні вимог до діяльності домашніх наставників і вчителів. Так, особливу увагу питанню взаємовідносин між домашніми наставниками, вчителями та батьками приділив відомий російський педагог О. Ободовський у праці «Керівництво педагогікою або наукою виховання» [3], який висунув ідею тісного співробітництва гувернерів з родиною.

За переконаннями О. Ободовського, батьки повинні бути досить розсудливими у виборі домашнього наставника або вчителя. Педагог розглядав, досить гостру на той час проблему положення гувернерів у родині. Просвітник наголошував на необхідності поважливого ставлення до наставника з боку батьків, дітей та всіх домашніх. На його думку, гувернер повинен сприйматися родиною як співробітник та помічник у вихованні та навчанні дітей. Як радив О. Ободовський, усі непорозуміння батьків із гувернером повинні мати суто приватний характер, щоб не принижувати значущості особистості вихователя для дітей та всіх оточуючих. Підходячи до питань винагороди домашнього наставника або вчителя за працю, педагог пропонував реально оцінювати діяльність гувернера, вчасно оплачувати освітні послуги, за бажанням робити подарунки та стежити за тим, щоб діти залишалися вдячними своєму вчителеві [3, 192–193]. Вагоме значення в освіті дітей О. Ободовський надавав в активній участі батьків у навчально-виховному процесі: обговорення з наставником успіхів та поводження вихованців, спільний пошук шляхів оптимізації домашніх занять. Просвітник радив батькам не очікувати занадто значних успіхів у навчанні, бо результативність освіти залежить не тільки від наставника, а й від самих дітей. Вивчення праці О. Ободовського показало, що розвинута педагогом ідея

тісного співробітництва домашніх наставників і вчителів з батьками у межах домашньої освіти заслуговує на врахування і сьогодні.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить про те, що вимоги до самоосвіти домашніх наставників і вчителів полягали в ознайомленні гувернерів із новітніми педагогічними творами та їхньому застосуванні на практиці. Зокрема прибічницею таких поглядів була педагог Годон. Наставник Сальцман з цього приводу наголошував на важливості вдосконалення власних навичок гувернерів у певному виді діяльності, порушував вимогу до домашніх наставників та вчителів мати офіційний дозвіл на педагогічну практику, що для батьків виступало гарантією якості домашньої освіти. В іншому випадку батьки не повинні були залучати до виховання дітей некомпетентних осіб.

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури можна констатувати, що пріоритетною складовою особистісної характеристики домашніх наставників та вчителів визначалися моральні якості гувернерів (відповідальність, скромність, шляхетність, власна гідність, відсутність упереджень), суттєві особливості особистості гувернера полягали в його науковій обізнаності та ерудованості, необхідними вміннями вважалися знаходження компромісу з батьками дитини (переконання у власній правоті чи погодження з іншою точкою зору), етичність та впевненість поведінки.

Дослідження довело, що не втратили своєї актуальності й вимоги до професіоналізму домашніх наставників і вчителів, запропоновані Годон [1, 56]. На її погляд, гувернер мав бути добропорядною, чесною, стриманою людиною. На роль домашніх наставників та вчителів авторка пропонувала жінок середнього віку, або тих, які мають власних дітей, бо їм притаманна вищенаведена характеристика. Годон наголошувала на категоричній забороні суворості або насильства стосовно дітей. Задля створення ефективного навчально-виховного процесу педагог наполягала на щирості наставниць у спілкуванні, люб’язності, але виявленні твердого характеру. Годон пояснювала, що в атмосфері взаємоповаги та довіри діти розкриваються перед вихователькою.

Аналіз педагогічної літератури показав, що на вимозі високого професіоналізму гувернерів наголошував і вчений В. Татищев [6, 107]. Так, видатний історик указував на нерозсудливість батьків у виборі гувернерів. Педагог називав факт запрошення на роль домашніх наставників та вчителів осіб зовсім далеких від педагогіки: іноземних лакеїв, кухарів тощо. В. Татищев зазначав, що освіченим батькам складно знайти професіонала, який міг би викладати необхідний перелік навчальних дисциплін на належному науковому рівні. Проблемою домашньої освіти, на його думку, визначалось і виховання під керівництвом слуг, бо батьки ігнорували спеціальних учителів. В. Татищев висловлював думку про те, що спілкування шляхетних дітей з

нижчими класами привчало їх до лінощів, неврівноваженості, агресивності, замість чемності й поваги до представників свого соціального прошарку. У результаті такого впливу діти стають безкультурними дорослими, а інколи мають великі прогалини у знаннях, бо не виявляли належної старанності в оволодінні навчальними дисциплінами [6, 109].

Висновки. Проведене дослідження показало, що нормативне регулювання та висунуті просвітниками минулого вимоги до організації діяльності домашніх наставників і вчителів є надзвичайно актуальними для сучасного інституту гувернерства, оскільки пропонується вирішення питань не тільки особистісної характеристики гувернера, а й визначаються норми професійної діяльності домашніх педагогів.

Подальше вивчення зазначеної проблеми значною мірою сприятиме розвитку сучасної системи домашньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Годон. Домашнее воспитание, или нравстенное образование первого возраста обоих полов, посвященное всем матерям и лицам, заступающим их место / Годон ; [пер. с фр. А. Волков]. – М. : Тип. Евреинова, 1837. – IV, XXII, 143 с.

2. О Харьковском институте благородных девиц (окончание). Примечание // Украинский журнал, издаваемый Императорским Харьковским университетом. – Х., 1824. – Ч. 4. – № 21. – С. 151–155.

3. Ободовский А. Г. Руководство к педагогике, или науке воспитания/ А. Г. Ободовский. – СПб.: в типографии Конрада Вингебера, 1835. – 352 с.

4. Положение о домашних наставниках и учителях // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб. : тип. Импер. акад. наук, 1875. – Т. II. – С. 784–798.

5. Россия. Министерство народного просвещения. Указ о домашних наставниках и учителях. – Х., 1834. – 29 с.

6. Татищев В. Н. Разговор о пользе наук и училищ / В. Н. Татищев. – М. : Университетская тип. М. Каткова, 1887. – 171 с.

РЕЗЮМЕ

М. В. Денисенко. Требования к организации деятельности гувернеров в Украине в первой половине XIX века.

В статье рассмотрены требования к организации деятельности гувернеров в Украине в первой половине XIX века. Обнаружено, что основные требования были сосредоточены на вопросах взаимодействия домашних наставников и учителей с семьей, самообразования учителей, определения характеристик личностных и профессиональных качеств гувернеров. Охарактеризована деятельность домашних наставников и учителей.

***Ключевые слова**: домашнее образование, деятельность гувернеров, нормативная основа, домашний наставник, домашний учитель.*

SUMMARY

M. Denisenko.The requirements for the organizationof the practice of family tutors in Ukraine in first half of the XIXth century.

In the article the requirements for the organizationof the practice of family tutors in

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Ukraine in first half of the XIXth century are revealed.It was found out that the basic requirements were focused on issues of interaction between home tutors and teachers with family, self-education teacher, determine the characteristics of personal and professionalqualities of family tutors. The practice of home tutors and teachers.

Key words: home education, practice of family tutors, normative basis, home tutor, home teacher.

УДК 39:37.091.212:613.7(477+438)

Н. О. Долгова
Сумський державний університет

ФІЗИЧНЕ ТА ВАЛЕОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ МОЛОДІ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ: ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ

У статті показана роль національного ідеалу у формуванні фізичних і духовних інтересів у період студентського віку, висвітлено сутність козацької педагогіки, розглянуто концепцію відображення народних ігор та забав у Польщі, наведений приклад застосування етнокультури як засобу формування у молоді навичок здорового способу життя в Сумського державного університету.

***Ключові слова**:національне виховання, фізичне виховання, духовні інтереси, народні ігри, університетська молодь, валеологічне виховання, фізичне здоров'я.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування університетської освіти в Україні постає нагальна потреба приведення виховної діяльності навчальних закладів у відповідність до завдань реалізації головних моральних та національних принципів молодої Української держави, забезпечення єдності свідомості, поведінки та любові до національної культури у професійно-соціальній сфері життєдіяльності майбутнього покоління [7]. Проблеми громадянського та національного виховання молоді постійно перебувають у центрі уваги педагогів, соціальних працівників, громадських та політичних діячів. Нині найважливішими стають питання фізичного та валеологічного виховання університетської молоді. Ці проблеми особливо актуалізуються в переломні часи, коли радикальні зміни у суспільстві зумовлюють перебудову виховного процесу в цілому, насамперед повинні орієнтувати саме на виховання здорового, сильного, мужнього та патріотичного покоління.

Аналіз актуальних досліджень. Орієнтація на посилення функціївиховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу як головного чинника формування особистості відчувається у працях Е. Вільчковського, О. Курка, В. Титаренка. У своїх дослідженнях М. Стельмахович та Н. Лисенко роблять акцент на етнопедагогіку як на науку, що вивчає особливості, засоби, функції та чинники етнічного виховання та його організацію. Проблеми етнопедагогічного підґрунтя національного виховання молодого покоління також порушує Л. Кулішенко. В. Оржеховська та А. Ольховнікова

досліджують проблеми відродження національних традицій українського народу, спрямованих на формування і збереження здоров'я.

Польські дослідники І. Цешьліньський (*I. Cieśliński)*, І. Халібурда (*I. Chaliburda),*К. Пєх *(K. Piech),*Р. Цешьліньський *(R. Cieśliński)* у своїх працях указують на роль етнології спорту як навчального предмета в університетах фізичного виховання і на сучасні когнітивні перспективи цієї дисципліни в контексті емпіричних досліджень. Науковці здійснили пошук ефективних форм та методів залучення народного виховного потенціалу до роботи освітніх закладів Польщі.

Не применшуючи значення теоретичних надбань з окресленої тематики, можна стверджувати, що нині існує багато досліджень, які стосуються етнокультурного та національного виховання засобами фізичної культури у дитячих садках та загальноосвітніх школах. Досліджень щодо цієї тематики стосовно університетської молоді у вищій школі недостатньо.

Мета статті – висвітлити та порівняти існуючі підходи до національного виховання фізично здорової та духовно багатої особистості студента в Україні та Польщі.

Виклад основного матеріалу.Україна не стоїть осторонь тенденцій до модернізації освітніх систем розвинених країн Європи у напрямі формування у молоді потреби бути здоровими. Зазначимо, що створення європейського простору вищої освіти *не передбачає відмови від національних особливостей змісту освіти та організації освітніх систем* кожної з країн-членів. Однак валеологічна освіта, на нашу думку, не повною мірою враховує національну, етнологічну спрямованість виховання культури здоров'я молоді. Виховання студентської молоді на основі якісного народного виховання засобами фізичної культури є першим щаблем залучення молодих людей до патріотизму та здорового способу життя.

Відповідно до указу Президента Кабінет Міністрів України видав Постанову про затвердження «Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства». Серед основних завдань програми знаходимо поняття «здоровий спосіб життя» і «національні традиції», що застосовуються поєднано, наприклад, «утвердження в масовій свідомості громадян історично притаманних українському народові високих моральних цінностей, спрямованих на засвоєння кращих зразків вітчизняної та світової духовної спадщини; впровадження в суспільну свідомість переваг здорового способу життя, формування національного культу соціально активної, фізично здорової та духовно багатої особистості» [7, 11]. Таким чином, наше фізичне, психічне та соціальне благополуччя повинно базуватися на національно-культурних традиціях.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Саме в період навчання в університеті відбуваються значні зміни у свідомості молоді, які стають підґрунтям для подальшого розвитку в соціальному плані. Ця проблема потребує розв'язання в теорії і практиці фізичного виховання, в педагогічній і психологічній науках. Ось чому вона не втрачає своєї актуальності в наш час.

На думку В. Андріанова і Н. Макаренка: «Система формування фізичних і духовних інтересів у період студентського віку може бути ефективною на підставі реалізації принципу – єдність біологічного розвитку і засобів, методів і форм навчально-виховного процесу. Для вирішення цієї проблеми необхідно з'ясувати головні фактори фізичного розвитку особистості, а також місце і значення фізичної культури і спорту як засобу впливу на формування фізичних і духовних інтересів молоді» [1, 44]. В. Оржеховська розглядає духовний аспект здоров'я, визначаючи «пріоритетність загальноосвітніх цінностей; наявність позитивного ідеалу відповідно до національних та духовних традицій, працелюбність, доброчинність, відчуття прекрасного в житті, природі, мистецтві» [6, 29].

У «Концепції валеологічної освіти педагогічних працівників» зазначено, що її стратегічна мета може бути реалізована за умов, серед яких визначено такі: поступове реформування валеологічного виховання і освіти на нових наукових та духовних принципах з урахуванням національного менталітету, національних традицій та світового досвіду; відродження національних традицій українського народу, спрямованих на формування і збереження здоров'я. Мета досягається за рахунок вирішення освітніх виховних завдань національного спрямування: «Відродження кращих традицій української педагогіки, зокрема родинної педагогіки, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я дитини та генофонду нації» [4, 36].

Г. Гачев наголошує на тому, що «у процесі історії, особливо у XX столітті, зблизились й уніфікувалися усі народи за побутом (у всіх телевізори й авто...) та мисленням (інтернаціоналізм та математизація наук), й однак у корені своєму кожен народ залишається самим собою доти, поки зберігається особливий клімат, пори року, пейзаж, харчі, етнічний тип, мова тощо» [2, 23]. Тому, на нашу думку, в Україні заходи щодо забезпечення реалізації здорового способу життя мають ураховувати національну специфіку.

До проблеми виховного національного ідеалу в українській народній педагогіці звернувся М. Стельмахович. Таким ідеалом, на його думку, є «людина, свідома своєї людської та національної гідності» [8, 2]. Образ досконалої особистості українця створювався впродовж багатьох віків українською народною педагогікою. Як зазначає вчений, починаючи з XV ст., ідеалом довершеної людини стає образ українського козака. Його типовими рисами є: відвага, витривалість, загартованість, вільнолюбство, здатність до

подолання труднощів, незалежність натури тощо. Тому саме козак є тим досконалим ідеалом, на якого орієнтується українська народна педагогіка впродовж кількох століть [8, 2]. Дослідники української етнокультури звертають увагу на її невід'ємну частину, феноменальне явище – козацьку культуру, «яка формує у дітей і молоді синівську любов до рідної мови, культури, народу, Батьківщини, виховує в них незламну силу волі й духу, лицарську мораль, духовність» [3, 47]. Сутність козацької педагогіки полягає у системі знань про закономірності формування світоглядних позицій, збагачення нащадків інформацією про здоровий спосіб життя, самовдосконалення, самоосвіту. Виховання молоді на засадах козацької педагогіки має три аспекти:

- формування високих моральних якостей;
- фізичний розвиток;
- культурологічне виховання молоді [5].

У Польщі ситуація у сфері наукового зацікавлення традиційними формами фізичної активності значно поліпшилася після опублікування праці Войцеха Ліпоньського (*W. Lipoński)* «Етнологічне дослідження давніх видів спорту і рухових ігор на фоні європейських традицій». Автор пояснює необхідність вивчення проблематики давніх польських ігор і вказує на наслідки занедбання у цій галузі, здійснює аналіз традиційних форм фізичної активності з точки зору антропології культури. Діяльність і публікація В. Ліпоньського стали поворотним пунктом у сфері дослідження традиційних ігор та забав, викликаючи підвищення науково-дослідницької активності у цій сфері та збагачуючи зміст навчання у деяких університетах фізичного виховання (AWF у місті Познань та факультет фізичного виховання у місті Бяла Подляска). Він активно розвиває теоретичні основи етнології спорту як розділу загальної етнології, що займається вивченням спорту та розглядається одночасно як один із можливих способів прояву людського характеру та культурної ідентичності окремої спільноти, а також функціонує як спосіб удосконалення фізичної вправності, найчастіше у формі змагання або видовища, що спирається на регульовані звичаєм або записані правила, якими визначаються партнери за традицією ритуальної форми, або звичаями і культурними навичками [10].

Група польських дослідників (І. Цешьліньській (I. Cieśliński), І. Халібурда (I. Chaliburda), К. Пєх (Krzysztof Piech), Р. Цешьліньській (R. Cieśliński)) пропонують уведення предмета «Етнологія спорту» у вишах і пов'язують це з удосконаленням програмної бази. Головною метою цього предмета є ознайомлення студентів з проблемами етнології спорту в Польщі та у всьому світі, а також виявлення змін у галузі спорту крізь призму впливу спорту індустріальної епохи з традиційними формами рухової активності,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ознайомлення з проблематикою зникнення і виникнення нових ігор і забав на територіях різних спільнот і їх вплив на сучасний процес фізичного виховання. Вправи з цього предмета мають теоретично-практичний характер. Після короткого обговорення форм, характерних для окремих пор року та свят, студенти відтворюють й організовують традиційні ігри та забави.

Назвемо позитивні чинники цієї концепції: розуміння відносин між людиною та її природним середовищем щодо можливості організації різних форм фізичної активності; здобуття знань щодо використання природних елементів, форм, території для рухової активності і вдосконалення знань з організації лекцій з фізичного виховання у складних умовах; покращання культурних знань через розуміння стилю життя і способу організації ігор та забав у далекому минулому; збагачення методичної бази інформацією про традиційні форми ігор та забав; формування творчого мислення, особливо у випадках необхідності відтворення гри чи забави з незрозуміло описаними правилами; здобуття знань щодо вироблення знарядь із натуральних елементів; краще пізнання звичаїв та обрядів людей, що населяють певну територію [9].

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної та фізкультурно-спортивної літератури в Україні засвідчує, що національні рухливі ігри в системі фізичного виховання вишів застосовуються епізодично. Проте сучасна система фізичного виховання молодших школярів передбачає широке використання народних рухливих ігор, які є одним з основних засобів підвищення рухової активності дітей, формування позитивної мотивації до занять фізичними вправами та виховання моральних, естетичних і вольових якостей особистості. Це ігри з елементами загальнорозвиваючих вправ, але вони зорієнтовані здебільшого на учнів початкових класів.

У вищій школі народні рухливі ігри та забави пропонуються переважно у позанавчальній роботі під час проведення різноманітних свят та розваг для повноцінного дозвілля студентської молоді. Так, у Сумському державному університеті такі заходи проводить відділ позанавчальної роботи разом із кафедрою фізичного виховання. Це «Козацькі розваги», «Проводи зими», «Нумо, хлопці», «Зимові забави», «Веселі старти» з елементами народних ігор (*ігри з бігом*: «Запорожець на Січі», «Скажений бугай», «Квачі парами», «Доганяй, втікаючи»; *ігри із стрибками*: «У довгі лози», «Переправа через річку», «Струмок», «У річку гоп», «Спутані коні»; *ігри з метанням:* «Влучний стрілець», «Захисник вежі», «Квач із м'ячем», «На полюванні», «Перепелиця»*; ігри з елементами прикладних вправа:* «Дістати сало», «Повінь», «Западня», «Підвісний міст», «Тунель»; *ігри на лижах*: «Наздожени, втікаючи», «Квач на лижах», «Лижник без палиць», «Трійки», «Шеренгою з гірки»). Кожний конкурс супроводжується народними піснями та приказками, що

відповідають тематиці заходів: «Ой, у лузі червона калина», «Зимонька-зима», «Січові стрільці». Під час проведення конкурсів з елементами гумору та сатири використовуються веселі українські пісні: «А мій милий вареничків хоче», «Ти ж мене підманула», «Їхали козаки» та ін.; маршова ходьба з піснею «Ми гайдамаки».

Українські народні рухливі ігри моделюють багато видів спортивної діяльності, дають простір для розвитку основних природних рухів, є ефективними засобами засвоєння таких розділів програми з фізичного виховання, як легка атлетика, спортивні ігри, лижі, плавання тощо.

Зазначимо, що національна специфіка народних ігор та забав як в Україні, так і в Польщі за народним календарем проявляється у: відтворенні психологічних особливостей народу, його світобачення, моральних норм; національній мові; відображенні історії нації, її культури, громадського й побутового життя, традицій, релігійних вірувань, звичаїв; зв'язках рухливих ігор із національним фольклором; національній специфіці вираження загальнолюдських ідей добра і справедливості, естетичних поглядів, суспільних інтересів; у любові до природи, до рідного краю, серед яких живе нація.

Висновки. Здійснений аналіз засвідчив, що питання застосування етнокультури як засобу всебічного виховання та формування в університетської молоді навичок здорового способу життя, фізичної досконалості та забезпечення її руховою активністю, доцільності проведення рухливих ігор у масовій фізкультурно-оздоровчій та виховній роботі зі студентами постійно обговорюються прогресивними освітянами, істориками, психологами. Таким чином, упевнено наголосимо, що врахування етнокультурного контексту у фізичному вихованні університетської молоді як в Україні, так і в Польщі, а саме активне використання народних рухливих ігор та забав, не тільки підвищує ефективність фізичної та валеологічної підготовки, але й виховує любов до національної культури, норми та цінності якої зумовлюють вибір лінії поведінки, стиль і спосіб життя, з чого у цілому складається життєвий шлях людини.

Подальших розвідок у даному напрямку потребують питання національно-патріотичного виховання молоді у процесі масової фізкультурно-оздоровчої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андріанов В. Є. Фізичне виховання та духовні інтереси студентів педагогічного університету / В. Є. Андріанов, Н. Г. Макаренко // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – № 12. – С. 44–46.

2. Гачев Г. Д. Национальные образы мира: Космос-Психо-Логос / Г. Д. Гачев – М. : Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995. – 480 с.

3. Гутнік І. М. Козацька педагогіка як складова системи національного виховання молоді / І. М. Гутнік // Початкова школа. – 2003. – №10. – С. 47–49.

4. Концепція валеологічної освіти педагогічних працівників // Інформаційний вісник «Вища освіта». – 2001. – № 6. – С. 34–38.

5. Кулішенко Л. А. Етнопедагогіка як підґрунтя національного виховання / Л. А. Кулішенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 2. – С. 8–18.

6. Оржеховська В. Педагогіка здорового способу життя / В. Оржеховська // Шлях освіти. – 2007. – №4. – С. 29–32.

7. Постанова Кабінету Міністрів України № 1697 від 15 вересня 1999 р. Про затвердження «Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» // Інформаційний вісник «Вища освіта». – 2001. – № 7. – С. 10–20.

8. Стельмахович М. Г. Виховний ідеал української народної педагогіки /М. Г. Стельмахович // Початкова школа. – 1998. – №6. – С. 1–5.

9. Cieślinski I. Etnologia sportu i rekreacji jako element kszącenia i obszar badań empirycznych / I. Cieślinski, I. Chaliburda, P. Krzysztof, R. Cieśliński // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання. – 2007. – № 7. – С. 168–172.

10. Lipoński W. Rochwist i palant - Studium etnologiczne dawnych polskich sportów i gier ruchowych na tle tradycji europejskiej / Wojciech Lipoński. – Poznań : AWF Poznań, 2004. – 288 str.

РЕЗЮМЕ

Н. А. Долгова. Физическое и валеологическое воспитание университетской молодёжи в Украине и Польше: этнокультурный контекст.

В статье показана роль национального идеала в формировании физических и духовных интересов в период студенчества, освещена суть казацкой педагогики, рассмотрена концепция возрождения народных игр и забав в Польше, приведён пример применения этнокультуры как средства формирования у молодёжи здорового образа жизни в Сумском государственном университете.

***Ключевые слова**: национальное воспитание, физическое воспитание, духовные интересы, народные игры, университетская молодёжь, валеологическое воспитание, физическое здоровье.*

SUMMARY

N. Dolgova. Physical and valeological education of university youth in Ukraine and Poland: ethnocultural context.

The article shows the role of the national ideal of physical and spiritual interests formation during the period of student age, introduces the matter of cossack pedagogy, presents the concept of folk games and amusement reproduction in Poland, gives the example of applying ethnoculture as a method of forming skills to healthy way of life of youth in Sumy State University.

Key words: national training, physical training, spiritual interests', folk games, university youth, valeological education, physical health.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 373.210.36 (09)

О.В. Донченко
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

ПИТАННЯ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ (сер. XIX – поч. XX ст.)

У статті аналізується проблема розвитку мистецької освіти в країнах Західної Європи в середині XIX – на початку XX століття, узагальнюються погляди західноєвропейських діячів освіти та мистецтва на естетичне виховання дітей і молоді.

***Ключові слова**: мистецтво, естетичне виховання, мистецька освіта, художні школи, творчість, Конгреси з естетичної освіти.*

Постановка проблеми. Однією з важливих умов досягнення якісно нового стану нашого суспільства є естетичне виховання підростаючого покоління, оскільки від рівня його духовного та естетичного розвитку залежитьзбереження національної культури, захист її від розпаду, примноження культурної спадщини тощо. У зв'язку з цим сьогодні проблема мистецької освіти знаходиться у центрі уваги громадськості та педагогічної науки. Аналіз процесу становлення та розвитку мистецької освіти допомагає більш повно зрозуміти його сутність, характер, а також накреслити шляхи підвищення ефективності його методів і форм у сучасних умовах.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченню проблеми естетичного виховання та розвитку мистецької освіти в історії педагогіки присвячені дисертаційні роботи В. Ворожбіт, Т. Грищенко, Л. Жербіної, І. Зарудної, А. Калениченко, Є. Марченка, О. Овчарук, А. Омельченко та інших. Сучасний стан педагогічної школи країн зарубіжжя, внесок відомих закордонних педагогів минулого у розв'язанні проблеми естетичного виховання та мистецької освіти, розвиток окремих виховних систем, а також можливості їх використання у практиці вітчизняних дошкільних закладів досліджуються П. Брайловською, О. Іоновою, М. Лещенко, І. Сташевською. Так, у наукових працях М. Лещенко висвітлено сучасний досвід естетичного виховання дітей і відповідної підготовки педагогічних кадрів у країнах Західної Європи, Канаді, США. Провідні ідеї музичної педагогіки у Німеччині другої половини XX століття репрезентовані в дослідженні І. Сташевської. Теоретико-практичні питання навчання та виховання дітей у спадщині французького педагога С. Френе висвітлено у праці П. Брайловської. Ґрунтовний аналіз педагогічної концепції Р. Штайнера, філософських і психологічних основ вальдорфської педагогіки як цілісної системи гуманістичного виховання та навчання, дидактики вальдорфської школи здійснила О. Іонова.

Проте ми вважаємо, що в зазначених працях недостатньо розглянуто

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

проблему становлення та розвитку мистецької освіти в середині XIX – на початку XX століття в країнах Західної Європи, а саме: не проаналізовано історію становлення мистецької освіти, не узагальнено теоретичні ідеї естетичного виховання дітей, не розглянуто практичний внесок західноєвропейських діячів освіти та мистецтва окресленого періоду в розвиток мистецької освіти; не систематизовано різноманітні науково-практичні заходи, спрямовані на підвищення якості мистецької освіти.

Мета статті – дослідження ґенези мистецької освіти у Західній Європі в середині XIX – на початку XX століття та висвітлення прогресивних ідей естетичного виховання дітей та молоді. Вибір хронологічних меж дослідження хронологічних меж зумовлене тим, що саме у цей період, завдяки розквіту культурного та економічного життя у західноєвропейських країнах, набули особливої актуальності питання розвитку й удосконалення мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що в середині XIX століття художнє життя у Західній Європі критично переглядалося діячами науки та культури. Вони вказували на зниження естетичного смаку людей, відсутність інтересу до мистецтва, на те, що сучасні митці не дотримувалися традицій мистецтва, накопичених у минулому тощо. З метою підвищення духовної та естетичної культури пропонувалося засновувати музеї, організовувати виставки мистецтва, художні майстерні, спілки митців.

Завдяки зусиллям видатних учених-митців у 1851 році в Лондоні відкрилася перша всесвітня виставка мистецтва, на основі якої було створено відомий Соут-Кенсінгтонський музей з багатьма навчально-допоміжними закладами. Основною функцією музею стало установлення живого зв’язку між мистецтвом і народом. Важливо відзначити, що для обдарованих дітей почали відкриватися спеціальні художні школи.

Необхідно також підкреслити, що у цей час з’являються перші спроби використання мистецтва в навчально-виховному процесі школи. На їх основі розроблялися теоретичні ідеї естетичного виховання дітей.

У середині XIX століття, завдяки розвитку мистецтва, почалися активні виступи вчених-митців стосовно необхідності введення мистецтва до навчального плану шкіл. Уперше призвав до введення мистецтва у гімназії Б. Штарк у 1858 році. Він уважав, що художня освіта повинна здійснюватися двома шляхами: безпосереднім і опосередкованим. Перший полягав у здобутті мистецької освіти в процесі естетичних наочних уроків історії мистецтв і формуванні у дітей навичок малювання. Естетична освіта повинна була здобуватись учнями, за думкою Б. Штарка, також на уроках рідної мови, літератури, природознавства. У цьому полягав опосередкований шлях здійснення мистецької освіти. Але ці ідеї не знайшли свого втілення в навчальному процесі.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Лише у 1864 та у 1865 роках на зборах учителів знову було розглянуто питання щодо опанування учнями мистецтва. Певною мірою, зростанню інтересу педагогів до мистецтва як виховного засобу сприяли археологічні розкопки на місцях стародавніх Трої, Мікен, Олімпії, що активно проводилися в ті часи і з'явили людству класичні твори мистецтва.

Із середини 70-х років питання мистецької освіти активно обговорювалися на сторінках преси. Педагоги у своїх виступах і статтях зауважували на необхідності створення шкільних програм з естетичного виховання дітей. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговують погляди Р. Ланге. Педагог уважав, що основою теоретичної педагогіки є ідея гармонійного розвитку всіх задатків вихованця. Одним з найголовніших, на його думку, був розвиток естетичного смаку. Для вирішення цього завдання Р. Ланге пропонував введення у школі таких предметів як історія мистецтв та малювання. Мету естетичного виховання він вбачав у розвитку в учнів здатності розуміти прекрасне. Найкращим засобом естетичного розвитку педагог вважав знайомство з давньоантичним мистецтвом. Він наголошував, що при вивченні стародавньої історії, читанні творів минулого необхідно надавати дітям можливість розглядати картини або репродукції давніх творів мистецтва, слухати музику тих часів. Р. Ланге зазначав, що учні повинні вміти свідомо сприймати твори мистецтва і зазнавати насолоди від них.

Значне підвищення художнього життя в багатьох Європейських державах наприкінці XIX століття також було обумовлене переломом у світогляді мас. Раціональне світорозуміння починає поступатися місцем іншому – чуттєвому. Вчення Ніцше та Фехнера, вважає історик того часу Лампрехт, краще за все відбивають перелом у світогляді наприкінці XIX ст. «Філософія Ніцше, Фехнера сповнена поезії, життя, вона тісно пов'язана з естетикою. Ніцше є пророк нової культури й нового мистецтва. У ньому поєднуються поет, художник, філософ... Наука повинна дивитися крізь очі художника, мистецтво – крізь очі життя» [1, 99]. Схожу думку можна зустріти й у Р. Вагнера: «Твір мистецтва, як безпосередній життєвий акт, є повна згода між наукою та життям» [1, 100].

Прагнення митців наприкінці XIX століття створити нову культуру, поєднати природу та життя спричинили новий рух у мистецтві. Вони намагалися всебічно пізнати природу та зобразити її згідно з власним сприйняттям і власним баченням, вважали, що не існує шаблонної краси, зафіксованого ідеалу прекрасного. Художники дотримувались поглядів, що природу треба зображувати такою, якою вона постає перед поглядом митця, правдиво. Правда та життя повинні бути основою мистецтва. Такими були основні ідеї філософів, мистецтвознавців та художників того часу. Ці ідеї знайшли своє місце і в естетичному вихованні молоді.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Відомий німецький філософ І. Фолькельт у своїй статті зауважував: «У наш час виникає серйозна небезпека від надмірної культури розуму та знань для почуття, фантазії, волі. Особливо помітна ця небезпека у школі. Метою навчання, незважаючи на всі протидії педагогіки, все ще є однобічний розвиток розуму й пам'яті, а також запам'ятовування якомога більшої кількості фактів... Проте «найрозумніше» в нас – ірраціональне, те, що знаходиться у глибині свідомості... Джерело наших почуттів, вільна гра фантазії, ясність волі та дії – все це, з розвитком теоретичних сторін нашого духу, наражається на риск послаблення та пригнічення... Необхідно час від часу відновляти романтизм, який передусім удається до мистецтва» [1, 99].

Надзвичайний інтелектуалізм, однобічна культура розуму, ігнорування школою почуттів і фантазії, відірваність її від життя, неспроможність школи викликати у вихованців виявлення активних сил, відсутність самодіяльності в учнів, енциклопедизм шкільного навчання – усі ці та інші недоліки традиційної педагогіки зазнавали жорстокої критики як передових педагогів, так і взагалі освіченого передового суспільства. Одні пропонували реформувати школу через надання її програмам реалістичного характеру. Інші наполягали на визнанні за школою передусім виховних завдань, а не освітніх, а також вважали головною метою виховання характеру, доброї та сильної волі. Треті, відповідно до трудового характеру епохи, намагалися шляхом введення у школі різних форм ручної праці створити самодіяльну особистість, здатну виявляти себе в роботі. Четверті, визнаючи школу з її масовим навчанням злом, що знищує індивідуальність і здійснює насилля над нею, зовсім заперечували її необхідність. Нарешті, п'яті міркували усунути всі недоліки школи та ввести до неї, згідно з новими, культурними тенденціями, мистецтво.

Зрушення у світі мистецтва вчинили певний вплив на школу – поступово акцент переміщався з навчання на виховання. Об'єктами впливу стали почуття, фантазія. Культура почуттів стала метою виховання, а мистецтво – засобом її досягнення. Виникла потреба у творчості, не тільки як процесу взагалі, а й заради радості творчої праці.

Отже, наприкінці XIX століття, внаслідок загальних умов культури, мистецтво виходить на те місце, яке раніше займала наука, розум поступається місцем почуттям, логічно-абстрактне мислення – інтуїції. Мистецтво отримує високу оцінку соціального та економічного характеру. За ним визнають, але поки що більше теоретично, велике виховне значення. Мистецтво стає важливим життєвим і культурним чинником, дія якого повинна виходити за межі вузького кола заможного та освіченого класу.

На початку XX століття було проведено низку конгресів з естетичного виховання підростаючого покоління, ініціаторами яких стали переважно художники, музиканти та викладачі мистецтв у школі. На цих конгресах

йшлося не про заміну старого навчального ідеалу новим, а про його доповнення естетичним вихованням у широкому розумінні цього слова. Також наголошувалося, що окрім розвитку в учнів логічного мислення, набуття ними знань необхідно виховувати у них здатність спостерігати, бачити, чути, оцінювати, тобто формувати культуру засобів вираження свого внутрішнього світу. Необхідно також розвивати у дітей фантазію та стимулювати творчість. «Наука, – зауважувалося на Дрезденському конгресі 1901 року, – доступна небагатьом, мистецтво – усім... Необхідно залучити до мистецтва та творчості увесь народ» [1, 38].

На конгресах з естетичної освіти – у Дрездені 1901 р. та 1912 р., у Веймарі 1903 р., у Гамбурзі 1905 р., у Лондоні 1908 р. – питання естетичного виховання знайшли всебічне висвітлення та тлумачення. Завдяки цим естетично-педагогічним заходам була започаткована широка практика мистецького виховання. Наприклад, у Гамбурзі діти під керівництвом вихователів систематично відвідували театри, концерти, експозиції, які супроводжувалися поясненнями, аналізом, обговоренням тощо. Створена у Гамбурзі в 1896 році спілка вчителів також ставила своїм першочерговим завданням турботу про художню освіту молоді. Ця спілка мала ряд відділень: з образотворчого мистецтва, літератури, музики, мов, гімнастики, ручної праці, вивчення дитинства тощо.

Висновки. Отже, вивчення ідей естетичного виховання та розвитку мистецької освіти в Західній Європі середини XIX – початку XX століть є актуальним на сучасному етапі, оскільки саме в цей період складалися основні погляди на естетичне виховання підростаючого покоління. Аналізуючи погляди західноєвропейських діячів того часу, ми можемо зазначити, що розвиток мистецької освіти на початку XX століття мав три основні напрями. Прихильники першого напряму намагалися замінити ідеал культурної людини цілком естетичним і метою школи вбачали виховання витонченого естета. Вони вважали, що мистецтво повинно посісти одне з чільних місць у шкільному навчальному плані. Другий напрям своєю метою ставив розвиток у молоді здатності до насолоди мистецтвом і красою, для чого необхідно «облагородити смак, підняти художнє чуття, навчити бачити прекрасне у мистецтві та природі» [1, 91]. Для цього напряму мистецтво в його доступних формах повинно стати поряд з іншими предметами у шкільному навчальному плані. Третій напрям, окрім виховання у дітей здатності до розуміння прекрасного, ставив за мету розвиток творчої особистості.

Необхідно зазначити, що перший напрям, який був представлений деякими художниками та естетами, не відповідав характерові даної епохи, тому і не набув широкого розповсюдження у педагогічній практиці того часу. Прихильники другого напряму розділилися на два табори: педагогів та

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

митців. Митці вважали, що мета виховання – це виховання для мистецтва, а педагоги метою естетичного виховання вбачали розвиток засобами мистецтва продуктивних сил вихованців. «Ми повинні виховувати своїх дітей, – вважав Дрезднер, один з найвідоміших німецьких діячів у галузі естетичного виховання, – не для насолоди красою, не для того, щоб зростити естетів чи художників, а щоб засобом мистецтва пробуджувати активні сили та волю до творчості взагалі...» [1, 46].

Найбільш широкого розповсюдження на початку XX століття набула третя течія в розвитку мистецької освіти: метою естетичного виховання є не тільки розвиток у дітей здатності насолоджуватися красою та мистецтвом, а й стимулювання і облагородження творчих продуктивних сил дитини. Спільним для всіх трьох напрямів є те, що прихильники кожного з них вважали за необхідне введення мистецтва до шкільної програми як навчального предмета, а також наголошували на необхідності обов'язкового естетичного виховання підростаючого покоління.

Отже, аналіз та узагальнення досвіду становлення та розвитку мистецької освіти в Західній Європі в середині XIX – на початку XX століття, а також прогресивних ідей естетичного виховання дітей і молоді дозволяє зробити висновки, що творче переосмислення та впровадження педагогічного досвіду минулого в навчально-виховний процес сучасних навчальних закладів сприятиме підвищенню якості музичної освіти дітей і молоді в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьин С. А. Эстетическое воспитание / Ананьин С. А. // Путь просвещения. – 1922. – № 2. – С. 89–105.
2. Горюнова В., Стеценко Л. Вальдорфським шляхом / В. Горюнова, Л. Стеценко // Дошкільне виховання. – 1997. – № 11. – С. 12–13.
3. Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогіка : теорет.-методолог.аспекты / Ионова Е. Н. – Х. : «Бизнес Информ», 1997. – 300 с.
4. Латышина Д.И. История педагогики/ Латышина Д.И. – М.: Изд. группа «Форум» – «Инфра-М», 1998. – 583 с.
5. Полфіоров Я. Три етапи художнього виховання / Полфіоров Я. // Радянська освіта. – 1927. – № 11.
6. Сучасні педагогічні інновації у підготовці і післядипломній освіті педагогічних працівників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 12–13 жовтня 2000 р. – Черкаси, 2000. – 160с.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Донченко. Вопросы развития художественного образования в Западной Европе (сер. XIX – нач. XX в.).

В статье анализируется проблема развития художественного образования в странах Западной Европы в середине XIX – начале XX века, обобщаются взгляды западноевропейских деятелей образования и искусства на эстетическое воспитание детей и молодежи.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

***Ключевые слова**: искусство, эстетическое воспитание, художественное образование, художественныешколы, творчество, Конгрессы по эстетическомуобразованию.*

SUMMARY

E. Donchenko. The Problem Development of Art Education in Western Europe (middle of the 19th – beginning of the 20th centuries).

The problem development of art education in Europe countriesat the middle of the 19th – beginning of the 20th centuries is revealed in this abstracts, the European pedagogs' and artists' ideas about aesthetic education of children are summarized.

Keywords: art, aesthetic education, art education, art school, creation, Congress of aesthetic education.

УДК 378.637.016:78(043.3)

О.В. Єременко
Сумський державний педагогічний
університетім. А. С. Макаренка

КОНСОЛІДАЦІЙНИЙ ПІДХІД: СУТНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВИ В СИСТЕМІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті актуалізовано проблему теоретико-методологічного забезпечення підготовки фахівців магістерського рівня в інститутах мистецтв педагогічних університетів та на музично-педагогічних факультетах, висвітлено сутність консолідаційного підходу як теоретичної основи означеної підготовки.

***Ключові слова**: фахівці магістерського рівня, консолідаційний підхід, музично-фаховий, педагогічно-практичний, науково-дослідницький напрями підготовки.*

Постановка проблеми. Необхідність вирішення завдань наукового осмислення і конструювання освітнього процесу в галузі музичної педагогіки вимагає якісно нових можливостей у розробці проблеми магістерської підготовки. Пошук нових підходів до з'ясування цієї проблеми пов'язано з обґрунтуванням питань відносно її теоретико-методологічного висвітлення.

Аналіз актуальних досліджень. Варто зазначити, що сучасні теоретико-методологічні підходи до підготовки фахівців у галузі мистецької педагогіки впливають на вибір педагогічних стратегій і методів навчання. З огляду на те, що методологічні засади в системі освіти розуміються як найзагальніші концептуальні положення, дія яких розповсюджується на всю педагогічну діяльність [4, 42], ми визначаємо методологічні засади означеної підготовки як систему узагальнених теоретичних знань, що виконують роль провідних концептуальних позицій, на яких ґрунтується процес підготовки магістрів музичного мистецтва.

Обґрунтування методологічного плюралізму уможливлює визначення провідних методологічних засад у теорії і практиці підготовки фахівців музично-педагогічного профілю, а саме: національна парадигма підготовки фахівців з мистецтва; гуманістична основа музичного навчання; аксіологічні

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

підходи до навчання музикантів-педагогів; екзистенційно-емоційний напрям мистецького навчання та його акмеологічна спрямованість, а також прогностичні орієнтири професійної підготовки.

На вищезазначених теоретичних ідеях ґрунтується положення щодо провідної ролі консолідаційного підходу в системі підготовки магістрів музично-педагогічного профілю. З цих позицій центральною ланкою забезпечення ефективності підготовки магістрів музичного мистецтва виступає впровадження консолідаційного підходу, що забезпечує взаємодію музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів навчання за збереження змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначних напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування.

З метою більш глибокого розуміння сутності означеного концептуального підходу вважаємо за потрібне навести тлумачення поняття «консолідація», які пропонуються у довідковій літературі. Так, термін «консолідація» (від пізньолат. *consolidatio*, від *con (cum)* – «разом», «заодно» і *solido* – «ущільнення», «укріплення», «зрощення») використовується у сфері політики, економіки, фінансів, етнології, соціології, медицини і розглядається як «упрочнення, укріплення будь-чого; об'єднання, згуртування окремих осіб, груп, організацій у напряму досягнення загальної мети» [1, 295].

Мету статті – визначити положення щодо вирішального значення консолідаційного підходу в системі підготовки магістрів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Підкреслимо, що стратегію розбудови теоретичних засад підготовки фахівців з музичного мистецтва в магістратурі педагогічних університетів характеризує трактування цілого, що складається із рівнозначних, функціонально детермінованих елементів. Консолідована взаємодія, принципів якої ми дотримуємося, визначає у нашому випадку не підпорядковане поєднання компонентів підготовки, а паритетний (не конгломеративний) аспект функціонально зумовленого їх буття. Системність за такого підходу визначається не порядковою залежністю компонентів, а тлумаченням їх як функціонально-цілісної єдності.

У традиційних поглядах щодо забезпечення магістерської підготовки відбивається пріоритетне, системоутворююче значення науково-дослідницького напряму. Втім зауважимо, що такий підхід руйнує мистецькі підвалини підготовки фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня в системі музично-педагогічної освіти. Безперечно, якби йшлось про підготовку магістрів у галузі науки або про підготовку викладачів наукових дисциплін (фізики, математики, біології тощо), надання науково-дослідницькому напряму підготовки домінантного значення було б цілком

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

виправдано. Коли ж йдеться про підготовку фахівців *мистецтва*, вважаємо за потрібне зазначити, що фахова музична підготовка не може інтерпретуватися як нижча за рангом, підпорядкована науково-дослідницьким пріоритетам навчального процесу. Так, важко уявити магістранта, фахівця вищого рівня в галузі музичного мистецтва, який не був би спроможний виконати твір або міг би гірше продемонструвати музику у власному виконанні, ніж дати науково-методичне описання виконавських підходів, чи був би кращим дослідником, ніж виконавцем, краще «писав», ніж «грав» або «співав» тощо.

Крім того педагогічний напрям у контексті цілісного процесу підготовки фахівців з музичного мистецтва в магістратурі, за нашим переконанням, також не має права поступатися місцем ні виконавському, ні дослідницькому, оскільки в майбутній педагогічній діяльності фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня (а саме до такої діяльності готують магістрантів у педагогічних університетах), викладацька майстерність є не менш значущою, ніж інші напрями підготовки. Так, студенти, які закінчили магістратуру факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, отримують спеціальність: «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика» за кваліфікацією «Викладач вокалу (чи фортепіано тощо), вчитель музики»). Вищезазначене дає можливість відзначити, що консолідаційний підхід «цементує», забезпечує цілісність системи підготовки магістрів музично-педагогічного профілю на основі функціональної виваженості кожного із визначених напрямів – дослідницького, педагогічного, музичного.

Розглядаючи визначене методологічне положення, слід підкреслити, що активізація творчої діяльності у процесі реалізації єдності *музично-фахового, педагогічно-практичного і науково-дослідницького напрямів* підготовки магістрів музичного мистецтва виступає одним із необхідних завдань навчання в магістратурі. Особливого значення в обґрунтуванні визначеного концептуального положення набуває виокремлення Г. Падалкою провідних компонентів навчальної творчої діяльності в мистецтві, таких, як: логічне мислення, емоційні переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів, уява. З цих позицій раціональні підходи є характерними для постановки творчого завдання, висунення творчої мети та її інтелектуального обґрунтування. Аналіз, синтез, узагальнення і систематизація – характерні ознаки творчої діяльності учнів у процесі навчання [4, 116].

Забезпечення єдності музично-фахового, педагогічно-практичного і науково-дослідницького напрямів магістерської підготовки передбачає використання формально-логічних та інтуїтивно-евристичних засобів. Так, уявлення – це психічна діяльність, що полягає у створенні ситуацій мислення,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

які в цілому ніколи не сприймалися людиною в дійсності. В уявленні відбивається не тільки і не стільки сучасне і минуле, скільки переважно майбутнє, опосередковане соціальним досвідом, де відбиваються тенденції розвитку об'єктів [8, 504].

Для нашого дослідження провідну роль відіграє визначення науковцями особливостей інтуїтивного процесу у сфері мистецької освіти, а саме: відсутність будь-яких зусиль й ускладнень – дія відбувається легко, без напруження; наявність відчуття впевненості у своїх діях (наприклад, музиканти-педагоги часом твердо переконані в тому, що треба обрати саме такий темп виконання твору, хоч не завжди словесно можуть довести правомірність своєї інтерпретації); швидкість його протікання, відсутність тривалих роздумів (наприклад, фахівці, нерідко навіть не знаючи художнього твору, можуть з упевненістю впізнати автора, інтуїтивно відчуваючи стиль) [4, 118–119].

У зазначеному контексті одним із шляхів реалізації єдності музично-фахового, педагогічно-практичного і науково-дослідницького напрямів магістерської підготовки виступає оволодіння майбутніми фахівцями методикою художньо-педагогічної інтерпретації музики. Здатність магістрантів до художньо-педагогічної інтерпретації музики як специфічного різновиду виконавської і педагогічної діяльності свідчить про вищий ступінь професіоналізму в галузі музичної педагогіки.

Визначаючи сутність взаємодії музично-фахового, педагогічно-практичного і науково-дослідницького напрямів магістерської підготовки, доцільно зазначити, що музично-фаховий напрям забезпечується вільним оволодінням та мобільним використанням магістрантами комплексу розвинених спеціальних знань, умінь і навичок, які уможливлюють здійснення завдань музичного навчання учасників освітнього процесу. У зазначеному контексті передбачається розвиток мистецької компетентності не просто як фахово спрямованих знань, умінь і навичок, а як єдності знань та естетичних переживань, нерозривного зв'язку між розширенням мистецької обізнаності і розвитком емоційної культури особистості. «Знати мистецтво у розмаїтті його жанрів і стилів означає мати великий запас естетичних вражень, широкий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів» [4, 38].

З позицій нашого дослідження важливою є думка С. Сисоєвої щодо творчої педагогічної діяльності вчителя, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності [6, 97]. З цієї точки зору, А. Козир визначає, що навчальний процес як за змістом, так і за формами організації і проведення занять, доцільно будувати як процес розвитку, а

оволодіння знаннями, уміннями і навичками слід розглядати як складовий елемент розвитку, як його основний засіб. У зв'язку з цим структура педагогічної діяльності вчителя буде наповнюватися новим змістом. Згідно із сучасними теоретичними підходами, до її складу мають входити такі основні компоненти: педагогічні цілі та завдання, діапазон яких охоплює як загальні цілі окремого педагогічного закладу, школи, всієї освітньої системи тощо, так і окремі оперативні завдання; педагогічні засоби та способи вирішення поставлених завдань; аналіз та оцінка педагогічних дій учителя (порівняльний аналіз запланованого і реалізованого в діяльності педагога), які спрямовані на усвідомлення і корекцію педагогом власної праці [2, 91].

Вищезазначене актуалізує проблему педагогічної спрямованості підготовки фахівців у педагогічних університетах. Ця проблема інтенсивно розробляється центральними науковими школами дидактикологічного напряму й загалом трактується як потребнісна основа педагогічної праці, як рушійна сила розвитку педагогічних здібностей, як передумова педагогічної майстерності і педагогічної творчості, як стійкий інтерес до педагогічної професії в єдності із суспільною і пізнавальною активністю (І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.).

Отже, педагогічна спрямованість як сукупність домінуючих професійних мотивів, потреб, установок, ціннісних орієнтацій, уподобань учителя-вихователя у цілому детермінує вибір людиною педагогічної професії, є джерелом мотивації до отримання професійно-педагогічної освіти, однією з умов професійного розвитку. Крім стимульно-орієнтаційної функції, педагогічна спрямованість набуває також ключового значення для вироблення у педагога-професіонала мотиваційних утворень вищого рівня, усвідомленої і стійкої системи ставлень до своєї роботи, явищ педагогічної дійсності, цілей, засобів, змісту педагогічної діяльності, до себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

Важливою ознакою забезпечення педагогічно-практичного напряму підготовки виступає педагогічне спрямування виконавського трактування. З цих позицій варіативні підходи набувають особливого значення. За твердженням Г. Падалки, варіативність, з одного боку, зумовлена необхідністю знаходження найдоцільніших засобів навчання, пошуку найкоротшого шляху до кінцевої мети, з другого – можливість варіантної побудови викликана специфікою викладання мистецьких дисциплін, що неодмінно мають визначатися творчими підходами [4, 3]. Крім того, варіативність протистоїть догматизму і авторитарності в системі навчання магістрів мистецтва; вона забезпечує можливість оперативного впровадження передового досвіду, відкриває шляхи експериментальній перевірці новітніх методів і прийомів музичного навчання в умовах

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

урахування індивідуального педагогічного стилю. Практика доводить принципову можливість варіативного тлумачення музики.

У річищі консолідаційного підходу, що передбачає концентрацію, згуртування зусиль означених напрямів підготовки з метою забезпечення їх єдності за збереження змісту кожного з них, ми розглядаємо особливості написання випускних магістерських робіт. Цілеспрямований аналіз наукового доробку С. Гончаренка, М. Кагана, В. Краєвського, М. Ярмаченка та ін. дає підстави для з'ясування загальних орієнтирів підготовки магістерських досліджень та науково-педагогічного керівництва ними.

Важливого значення для висвітлення специфіки науково-дослідницької діяльності магістрантів набуває думка О. Мороза щодо визначення провідного завдання науково-дослідної праці студентів педагогічних ВНЗ, яке «полягає, перш за все, в розвитку в майбутніх педагогів нахилу до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого вирішення навчально-виховних завдань, а також у формуванні вмінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних питань навчання та виховання підростаючого покоління. Набуття первісного досвіду наукової праці з профілюючих дисциплін і особливо з психолого-педагогічних може стати початком серйозних наукових пошуків і перетворитися в справу життя педагога [3, 123]. До того ж студенти оволодівають навичками роботи з різноманітними інформаційними джерелами з метою розширення науково-педагогічного та методичного кругозору, здобувають уміння організовувати наукові гуртки і керувати їх діяльністю.

Результатом виконаних магістрантами досліджень повинні бути написані роботи, в яких вони проявляють свою здатність до вибору теми, складання методики дослідження, організації й проведення його, здійснення якісного і кількісного аналізу, аргументування своїх висновків, оформлення літератури, що, власне, забезпечує успішність захисту магістерських робіт.

Слід зазначити, що в педагогіці існують поняття «магістерська випускна робота» (Г. Падалка), «магістерська дисертація» (І. П'ятницька-Позднякова) тощо. Але їх тлумачення зводиться до основної думки про те, що магістерська робота є випускною кваліфікаційною роботою наукового змісту, що відображає хід та розробку обраної теми, відповідає сучасному рівню розвитку освіти і науки та має перспективи для подальшого дослідження. За І. П'ятницькою-Поздняковою кваліфікаційна функція магістерської роботи вказує на високий рівень підготовки спеціаліста, його наукову компетентність, уміння самостійно проводити науковий пошук, вирішувати конкретні наукові завдання, моделювати пошукову ситуацію, що підтверджується публічним захистом роботи на комісії ДЕК [6, 68]. Уважаємо за доцільне зазначити, що магістерську роботу як наукове дослідження характеризує моделювання вже

відомих наукових проблем з їх оригінальним підходом у вирішенні поставленої мети, необов'язковість окреслення кардинально нових, раніше не визначених проблем, що підкреслюються у дисертаціях на здобуття наукового ступеня кандидата наук та стоять на щабель вище і різняться процедурою підготовки й захисту.

Зміст магістерської роботи повинен відзначатися нетрадиційними підходами у вирішенні завдань дослідження, новими розробками у методиці дисципліни, в межах якої ведеться пошукова робота, що передбачає обґрунтування положень, гіпотез, наукових фактів, узагальнення, класифікацію та модифікування раніше відомих позицій або їх висвітлення у новому аспекті. Використання магістрантом необхідних мовних конструкцій передбачає його розвинену здатність до абстрагування, логічного мислення, аргументації суджень, активного застосування наукового апарату, точності формулювань тощо. Цілеспрямований аналіз дозволив з'ясувати основні орієнтири у процесі підготовки магістерських робіт, основними з яких виступають: вибір теми роботи, визначення узагальнюючої ідеї; з'ясування необхідних методів дослідження; актуалізація творчих підходів у науковому пошуку; формалізація одержаних результатів.

Відповідно до вищесказаного зазначимо, що обрання матеріалу музичних спеціалізацій як поля наукового пошуку зумовлюється їх профілюючим напрямом, у межах якого навіть одна тематика передбачає велику кількість ракурсів дослідження. До того ж зауважимо, що важливим мотивом вибору теми магістерської роботи є врахування суб'єктивних й об'єктивних характеристик її розкриття. Спостереження практики доводять, що під час визначення напряму магістерської роботи важливо виходити з оцінки дослідницького потенціалу магістранта, його інтересів, схильності до теоретичних узагальнень чи емпіричних пошуків, наявності здібностей і досвіду наукової діяльності. Крім того, у виборі теми магістерського дослідження особливого значення набувають розроблені І. П'ятницькою-Поздняковою рекомендації, серед яких: огляд каталогів вже існуючих досліджень в обраній галузі та ознайомлення з уже виконаними на кафедрі роботами; опрацювання результатів дослідження як в обраній, так і у суміжних галузях науки та оцінка стану розробленості; перегляд вже відомих вирішень проблеми за допомогою нових методів, теоретичних позицій та включення нових суттєвих фактів, виявлених магістрантом [7, 79].

Обізнаність наукового керівника з колом питань визначеної проблематики відіграє важливу роль у забезпеченні результативності магістерської роботи. Науковий керівник має надавати консультативну допомогу за такими орієнтирами, як: рекомендації щодо джерелознавчої бази дослідження; проведення консультацій з метою надання методичної

допомоги; оцінювання змісту магістерської роботи як в цілому, так і за окремими напрямами; надання можливостей для захисту з обґрунтованим відгуком на виконане дослідження; передбачення подальшої перспективи даної роботи. Слід зазначити, що наукова взаємодія керівника і магістранта має відбуватися на основі партнерського діалогу, взаємоповаги, співтворчості.

Важлива передумова ефективності виконання магістерської роботи – з'ясування необхідних методів дослідження, обґрунтування їх функцій у розкритті обраної теми, їх умотивоване залучення. Науковці визначають головні вимоги до наукового методу, серед яких: детермінованість методу (обумовленість закономірностями як об'єкта, так і пізнавальної діяльності), заданість методу (наявність результату з високим ступенем вірогідності), ефективність як умова досягнення мети із мінімальними зусиллями та максимальними результатами, доступність [6]. До того ж магістранти мають оволодіти бібліографічною культурою. Розвиток здатності магістрантів до оцінки джерел наукової інформації за такими критеріями аналізу, як повнота та достовірність, наявність теоретичних узагальнень та критичних підходів має супроводжувати написання магістерської роботи. Опрацювання наукових джерел науковцем-початківцем відбувається за допомогою різних прийомів. Так, І. П'ятницька-Позднякова серед основних виокремлює такі, як: зівставлення назви джерела з тематикою обраного дослідження, вибір методологічної бази дослідження, розуміння головної думки прочитаного на основі першого речення абзацу, складання бібліографічного покажчика видань, які опрацьовано [6, 87–88].

Магістерське дослідження є кваліфікаційною роботою, тому слід звернути увагу на мовностилістичну культуру дослідника, що визначає і рівень його загальної культури. Мова і стиль наукового дослідження виокремилися під впливом «наукового етикету», суть якого полягає в інтерпретації різних точок зору на певну проблему з метою з'ясування істини. Серед визначальних характеристик наукового тексту дослідники виокремлюють такі, як: цілеспрямованість, відсутність емоційно забарвлених елементів мови, наявність точних висловлювань, використання спеціальної термінології, логічна послідовність тощо [7, 505].

Уважаємо за потрібне, поряд із відомими вимогами (послідовність, логічна виваженість описання) до дослідження обґрунтувати необхідність чіткого висвітлення провідної, узагальнюючої ідеї в магістерській роботі, яка є «згустком, ядром наукових роздумів магістранта, відіграючи синтезуючу роль у представленні результатів дослідження» [4, 15]. На рівні сучасних вимог обов'язковим критерієм магістерської роботи виступає дотримання мінімізації теоретичних викладок, яка передбачає відбір тільки тих позицій, положень, фактів, без яких руйнується логічна упорядкованість загальної

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

побудови. Поняття мінімізації торкається висвітлення провідних положень роботи, формалізації теоретичних узагальнень.

З позицій гуманістичної проблематики, що передбачає активність духовної діяльності людини, її відповідальність за винаходи, об'єктивну оцінку явищ, проблема морального вибору молодого науковця, без якої не існує етики науки, відіграє важливе значення. Слід зазначити, що етика науки вивчає принципи, якими керується вчений у своїй пізнавально-пошуковій діяльності, а також поведінці в науковому колективі. У зв'язку з вищезазначеним, дослідник-початківець повинен усвідомлювати не лише власну зацікавленість в обраному напрямі свого дослідження, а й значущість розв'язання даної проблеми для науки. Зважаючи на це, проблема етики науки розглядається у тісному взаємозв'язку з розвитком гуманістичної культури суспільства. Зв'язок між науковим знанням та етикою має неоднозначний характер і передбачає реалізацію соціальної відповідальності та етико-гуманістичну позицію науковця. Отже, варто констатувати, що на сьогодні проблема «наука–етика» має багато резервів у вивченні.

Висновки. Таким чином, упровадження консоліаційного підходу визначено теоретичним підґрунтям забезпечення ефективності підготовки фахівців магістерського рівня в галузі музичної педагогіки у взаємодії музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів при збереженні змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначних напрямів тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування. Отже, прогностичні орієнтири розвитку означеної проблеми ми вбачаємо у розробці питання щодо специфіки формування музично-виконавської культури майбутніх фахівців на основі консолідаційного підходу, методики формування педагогічної майстерності магістрів крізь призму означеного підходу тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. : Ірпінь, 2001. – 995 с.
2. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
3. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. /Мороз О. Г. , Падалка О. С. , Юрченко В. І. ; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 267 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Падалка Г. М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутнього вчителя (на матеріалі музичних дисциплін) : метод. реком. / Г. М. Падалка. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 1999. – 33 с.
6. П'ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / І. С. П'ятницька-Позднякова. – К., 2003. – 116 с.

7. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

8. Філософія : підруч.[длявищ.шк.] / [за ред. В. Г. Кременя, М. І. Горлача]. – [3-тє вид., перероб. та доп.] – Х. : Прапор, 2004. – 736с.

РЕЗЮМЕ

О. В. Еременко. Консолидационный подход: сущность и перспективы в системе магистерской подготовки.

В статье актуализирована проблема теоретически-методологического обеспечения подготовки специалистов магистерского уровня в институтах искусств педагогических университетов и на музыкально-педагогических факультетах, отражена сущность консолидационного подхода как теоретической основы отмеченной подготовки.

***Ключевые слова**: специалисты магистерского уровня, консолидационный подход, музыкально-профессиональное, педагогически-практическое, научно-исследовательское направления подготовки.*

SUMMARY

O.Yeremenko. Consolidation approach: essence and prospects in the system of the music-pedagogical education.

The problem of theoretic-methodological support for the specialists of master's level training in institutes of arts of pedagogical universities and at music-pedagogical departments is actualized, the essence of consolidation approach as a theoretic basis of the mentioned training is elucidated.

Key words: specialists of master's level, consolidation approach, music-specialized, pedagogic-practical, research directions of training.

УДК 78.06:164.032:37«312»

MariaKaczmarkiewicz
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
Jana Kochanowskiegow Kielcach (Polska)

WARTOŚĆ I ZNACZENIE MUZYKI WE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

The author outlines the problem of modernization of content of musical education in Poland, determines its gals and principles in the context of eurointegration, reveals the axiological potential of music.

Key words: musical education, teaching music, aesthetic education, values.

Wstęp. Rozważania zasygnalizowane w tytule a dotyczące *wartości muzyki w edukacji dzieci i młodzieży* nie będą same w sobie studium semantycznym lecz pewnymi przemyśleniami mającymi przybliżyć znacznie muzyki i jej rolę w edukacji szkolnej oraz wychowaniu młodego pokolenia.

Powszechnie wiadomo, że człowiek uczuciowy, nie obojętny na los innych ludzi, społeczeństw, potrafi znaleźć swój cel w życiu, potrafi swoją pasją zainteresować innych. W wychowaniu znaczącą rolę, oprócz innych zainteresowań, ogrywa sztuka, w tym przede wszystkim muzyka. Czy ona potrafi „zarażać», potrafi pasjonować, potrafi być tym bodźcem który zawsze nam towarzyszy? Ogólnie można stwierdzić, że tak. Nie ma bowiem ani dzieci, ani młodzieży, ani osób dorosłych, które nie potrafią odnieść się do piosenki, do dzieła

muzycznego, do znajomości podstawowych kanonów literatury muzycznej i do samego zakresu oddziaływania muzyki na ich życie. Te bowiem niewiele znaczące wartości odgrywają znamienną i zasadniczą rolę w kształtowaniu tego co piękne, tego co oddaje klimat rodzinnego domu, otoczenia czy środowiska. To właśnie Hermann Regner zwraca dużą uwagę na kulturę muzyczną domu rodzinnego, stwierdzając iż (...) *akustyczne otoczenie dziecka wywiera wpływ na jego stosunek do wartości muzyki, który później jest bardzo trudno zmienić*[9, s. 23]. Także Maria Przychodzińska w wielu swoich książkach, programach o wychowaniu mówi o dziecku i muzyce, o roli muzyki w wychowaniu estetycznym i ogólnym każdego człowieka[4, s. 263]. Odwołuje się między innymi do wartości mających wpływ na wychowanie muzyczne, na procesy poznawcze i kształcące, na przeżycie estetyczne czy na rozwój myślenia dziecka[4, s. 177-227]. Te ogólne wartości stanowią dziś odniesienie do współczesnego świata, tego który sam w kulturze wyznacza sobie swoje drogi i nimi kroczy.

Cele badań. Przyjęte za Pitagorasem motto: *muzyka budzi w sercu pragnienie dobrych uczynków* niech będzie podstawowym celem moich rozważań i myśli. Przyjęte w badaniach cele szczegółowe dotyczą zagadnień odnoszących się do kategorii celów poznawczych, teoretycznych oraz praktycznych.

Cele poznawcze podjętych badań uwzględniają literaturę przedmiotu, autorów oraz zakres tematyczny problematyki w odniesieniu do wybranych publikacji.*Cele praktyczne*, to ustalenie dyrektyw kierowanych do nauczycieli przedmiotu muzyka, do samych uczniów oraz do zakresu treści nauczania zawartych w podręcznikach szkolnych.Cele praktyczne to założenia koncepcji edukacyjnych i metodycznych w odniesieniu do wiadomości teoretycznych, umiejętności praktycznych czy też programów nauczania i podręczników szkolnych obowiązujących współcześnie w polskim szkolnictwie powszechnym.

Problemy badawcze. Zakres problematyki badań obejmuje kilka wątków tematycznych odnoszących się do znaczenia muzyki w wychowaniu i do samej edukacji muzycznej dzieci i młodzieży w świetle nowych założeń programowych.

Podstawowe problemy, to:

– Jaką rolę odgrywa muzyka w wychowaniu muzycznym dzieci i młodzieży?

– Czy problem ten ma odzwierciedlenie w publikacjach i opracowaniach autorskich?

– Jaki zakres tematyczny poruszany jest we współczesnych polskich podręcznikach szkolnych?

– Jakie czynniki, w stopniu istotnym, różnicują osiągnięcie zamierzonego celu?

Podejmując badania na podstawie analizy materiału dokumentacyjnego za podstawową metodę obrałam sondaż diagnostyczny, który dał odpowiedź na zasygnalizowane wyżej problemy.Układ pracy uwzględnia dwa wątki tematyczne:

jeden odnosi się do wartości muzyki i jej znaczenia w publikacjach różnych autorów, drugi do analizy treści wybranych programów i podręczników aktualnie stosowanych w szkolnictwie polskim i ich wpływu na wychowanie muzyczne młodego pokolenia.

Wartość i znaczenie muzyki. Pojęcie – wartość muzyki – samo w sobie przekracza siebie, obejmuje swym zakresem te sfery oddziaływania, które są niedostępne nam wszystkim, których nie można objąć i zrozumieć. Sama ta myśl, we wszystkich okresach dziejowych, przejawiała z jednej strony ogromną determinację, z drugiej pełne poczucie ważności, mimo jej niezrozumienia i krytyki. Możemy mówić o wartości muzyki średniowiecznej, wartości chorału gregoriańskiego, wartości muzyki renesansu, baroku, klasycyzmu czy też muzyki współczesnej. Możemy to pojęcie odnieść do świata, do jego przeobrażeń, do społeczeństw i narodów, analizując poszczególne elementy, osiągnięcia, emocjonalną stronę percepcji muzyki czy też powstałe dzieła i ich przenikanie do różnych kultur. Toteż rozwijając ten wątek, należy samą ideę przenieść do czasów nam bardziej odległych, a przede wszystkim do ludzi, którzy ją kształtowali, tworzyli, do ich dzieł, do wykonawców, do ludzi zajmujących się pedagogiką muzyczną, czyli do tych wszystkich, którzy przyczynili się do rozwoju ludzkiej cywilizacji, w tym muzyki i kultury. Jak podkreśla Maria Przychodzińska, *to Platon i Arystoteles położyli fundament pod rozwój myśli, że piękno równa się dobru, zachwyt jest przejawem nie tylko piękna, ale i uczuć moralnych, a określone rytmy wywołują gniew i łagodność, pychę i złość*[4, s. 198].

Czym zatem, patrząc z perspektywy naszego życia i naszych czasów , jest wartość muzyki? Jaką rolę pełniła, pełni i będzie pełniła w życiu człowieka? Pragnę na to zagadnienie spojrzeć z perspektywy naszego wieku i tego co niesie nam przyszłość. Wartość muzyki w edukacji, w kulturze, w twórczości i w poznawalności, to to co przynosi nam świat, jego cywilizacja i jego rozwój. Trafnie to sprecyzował Edmund Husserl, stwierdzając: *ów świat nie istnieje dla mnie jedynie jako świat rzeczy, lecz (…) świat wartości, świat dóbr, świat praktycznego życia*[3, s. 89]. To stwierdzenie należy też odnieść do świata sztuki – muzyki, do świata jej wartości, świata twórczości wielu kompozytorów, czy też do małego ogniwa – do samego wychowania muzycznego dzieci i młodzieży. Można zatem też mówić o samej wartości muzyki, jako wartości *poznawczej, kształcącej, edukacyjnej, społecznej i wychowawczej*. Bogactwo, jakie niesie muzyka nie polega tylko na różnorodności i wielości, ale przede wszystkim na nieskończoności i jakości. Często ta wielość i jakość ginie w chaosie, w samym gloryfikowaniu tego co modne, co przynosi określone zyski, co nie docenia wysublimowanego charakteru twórczości, często znanych kompozytorów i ich wykonawców, i tego co wyzwala, szczególnie u młodzieży, agresję, swobodną formę zachowania czy nawet ubierania się. Jak pisze Barbara Skarga: *Wciąż podkreśla się wielość i rozmaitość czynników społecznych,*

które od dnia narodzin kształtują zachowania, ale również uczucia i myśli. Mówi się także o przemocy, której ulega jednostka, przemocy (...) działającej w postaci najrozmaitszych społecznych nacisków[10, s. 58].

Czasy nam współczesne charakteryzują się ostrym nasileniem kryzysu wartości, który osłabia widzenie rzeczy wartościowych, rzeczy niosących sobą pewien zasób wartości przekazywanych dziecku od najwcześniejszych lat, czy też kształtowanych w nim form zachowania, postępowania i uczenia się. Nie sposób odnieść tego wątku do obszaru muzyki czy kultury, do tego co można, poprzez poznawanie nowych wartości, uznać za celowe i osiągalne. Właśnie, dzięki wielu badaniom i analizom, można stwierdzić, iż istnieje pewne zagrożenie co do sfery samego zachowania, języka, wiedzy, umiejętności, sposobu kształcenia i wykorzystania właściwych zasad w życiu. Czy zatem powinny rodzić się wartości trwałe, które w edukacji muzycznej stanowiły by kanony i formy postępowania, zachowania i określonej wiedzy. Dziś kultur**ę** – muzyk**ę** – edukacj**ę** należy pojmować globalnie. Świat bowiem, dla wielu, jest w zasięgu ręki, otwiera nowe perspektywy poznawcze, daje możliwości szybkiego przemieszczania się i poznawania nowych wartości, trendów i kierunków, w tym także z zakresu sztuki czy muzyki. To podnosi też szybkość przekazu i uniwersalność języka muzycznego, przyczynia się do preferowania muzyki popularnej nad elitarną, do częściowego zaniechania przekazywania nowych wartości w formie ukazującej dobre i złe strony.

Jaką zatem rolę powinno się oddać wartości kształcącej, wartości ukazującej piękno w muzyce popularnej – masowej, wartości poznawczej? Czy, tak jak dotąd, należy muzykę popularną, tzw. młodzieżową traktować jako coś co przynosi szkodę, co nie wnosi nic nowego, co nie posiada swojej wartości w odniesieniu do twórczości czy wykonania. Jak zatem potraktować muzykę wykonywaną między innymi przez Elvisa Presley'a, Nigela Kennedy'ego, Zespół Myslowitz, czy Zespół Brathanki ? Nie można bowiem uciec od tego podziału, od tej muzyki, która, szczególnie dla młodego słuchacza, ma swoja określoną wartości, jest ceniona, jest rozumiana i odbierana masowo. Analizując zjawisko kultury masowej i popularnej tzw. *muzyki młodzieżowej* Krzysztof Zanussi, w czasopiśmie «Więź» pisze: *Dziś, pod koniec XX wieku, kultura masowa stanowi serce kultury*[17, s. 13].Autor dalej stwierdza, iż *90% społeczeństwa właśnie tymi formami kultury się żywi. (...) Co więcej, żeby móc się ze społeczeństwem komunikować, muszę te formy kultury znać...*[17, s. 13].

Poznanie tego co wnosi wartość samego dzieła nie jest sprawą obojętną każdemu z nas, ani też łatwą. Musimy zatem rozważyć, co pod pojęciem poznanie, będziemy uważać za dobre, za przynoszące określoną wiedzę czy intelektualny rozwój dziecka. Tradycyjny dotąd obszar wychowania muzycznego, obejmujący wartości poznawcze czy kształcące muzyki poważnej, tradycyjnej, nie zawsze uwzględnia wartości artystyczne, edukacyjne czy kulturowe kultury masowej, tej najbardziej popularnej w środowisku dzieci i młodzieży. To częściowo zatraca się w

odniesieniu do szerokich możliwości odbioru, dostępności do nośników przekazu, czy też do tego co wybrać. Kulturę, w tym muzykę, jako internalizację wartości i jako kreatywne jej wzbogacanie, należy przeciwstawić niebezpiecznemu rozpowszechnianiu się rozrywki degradującej ludzi i młodzież, konsumpcyjnemu stylowi życia czy samemu podejściu do wartości piękna i estetycznego przeżycia. O pozytywną zmianę stosunku do samej kultury, do edukacji muzycznej, do muzyki popularnej, awangardowej nie mającej większego znaczenia, apeluję coraz większe grono twórców , teoretyków kultury, nauczycieli muzyki i muzyków.

Ale czy można tylko negować to co młodzież lubi? Należałoby się zastanowić nad tym problemem i drogą dedukcji, drogą ukazywania dobrych i złych wartości próbować dotrzeć do ich języka, do ich myślenia i wartościowania rzeczy. Są to problemy, na które dziś w małym stopniu zwraca się uwagę. W nielicznych tylko badaniach mówi się o agresji którą wywołuje muzyka, o formach wpływu na psychikę młodych ludzi, na ich zdrowie czy postępowanie. Zagadnień jest wiele, na które w tym momencie nie można odpowiedzieć, a które należałoby poddać kompleksowym badaniom.

Tak więc te dwa pojęcia w kontekście wartości muzyki: edukacja i wychowanie w sposób spójny oddziałują na siebie, nawołują do innego spojrzenia na świat dziecka, na jego otoczenie, na dom rodzinny i życzliwość najbliższych. Temat ten znalazł odzwierciedlenie w wielu publikacjach Janusza Gajdy, który często podkreślał pozytywną rolę muzyki popularnej, tej która dociera do masowego odbiorcy. Stwierdza między innymi: «*W zależności od dokonywanych wyborów, kultura popularna (w tym i sztuka) przez swoją dostępność służy zaspokajaniu różnorodnych upodobań, podnoszeniu czy wyrównywaniu poziomu, bądź ich obniżaniu. Kontakty odbiorcy z kulturą popularną , wprawdzie nie mają charakteru osobistego, bezpośredniego, jak w filharmonii czy w teatrze, jednak zapewniają wielomilionowemu audytorium odbiór też wartościowych dzieł w najlepszym wykonaniu*»[2, s. 64]. Jaką drogę wybrać, jakie nakreślać obszary edukacji i kultury, aby to co piękne stawało się dobre, to co dobre było spierane przez edukację, najnowsze obszary wykorzystywania wiedzy, przekazu czy też osobistego zaangażowania nauczyciela. Zmienia się bowiem znaczenie i kultury, i samej edukacji, tych wartości które w odniesieniu do liberalnej negacji poglądów wielu autorytetów , mają nieograniczony wpływ na młodego człowieka. Jak pisze Irena Wojnar: *Intuicyjnie utrzymuje się tęsknota za trwałością wartości podstawowych, za autorytetami, za jakością kultury wyznaczającej procesy sublimacji człowieka*[14, s. 21], a w rzeczywistości ma to odniesienie do tego co nie zawsze tworzy dobre kanony wartości w życiu współczesnego pokolenia.

Obszary współczesnej edukacji muzycznej. Współczesna pedagogika muzyczna wkroczyła na drogę poszukiwań, na drogę otwarcia się ku młodemu człowiekowi, na drogę przybliżenia świata muzyki , jej arkanów tym dla których wiedza stanowi podstawowy zakres umiejętności. Sztuka muzyczna, gąszcz

problemów i zagadnień, często trudnych do określenia i zdefiniowania, a także zrozumienia przez dziecko, stara się przybliżyć to co piękne, co niezrozumiałe i oddalane na margines. Analizując nowe polskie programy nauczania, nowe założenia i podstawy programowe można odnieść wrażenie że ilość, różnorodność i stopień możliwości opanowania materiału ma pozytywny wpływ na nowe trendy w edukacji przez sztukę, przez muzykę. Wprowadzane aktualnie zmiany niosą wolność co do wyboru programów kształcenia, podręczników, zeszytów ćwiczeń i innych pomocy naukowych mających wpływ na rozumienie istoty muzyki, jako tej która przybliża obszary na poziomie edukacji w klasach I-III, w klasach IV-VI, w gimnazjum, a także w liceum, w zakresie wiedzy o kulturze. Zmiany te są wprowadzane sukcesywnie w szkolnictwie polskim i obejmują swym zasięgiem poszczególne klasy. Zreformowane nauczanie odnosi się do odpowiednio opracowanego kalendarza zmian programowych, który od 2009/2010 roku, wprowadzany jest w każdej kolejnej klasie szkoły podstawowej i gimnazjum, i tak: 2009/2010 klasy pierwsze, 2010/2011 – klasy drugie, 2011/2012 klasy trzecie i dalej aż do 2017 roku uwzględniając licea, technika, zasadnicze szkoły zawodowe czy liceum uzupełniające.

Zakres edukacji muzycznej, pojmowanej jako wychowanie muzyczne, jest niestety nadal realizowany w wąskim wymiarze godzinowym i nie zawsze obejmuje wszystkie etapy kształcenia. Podstawa programowa wdrażana w szkolnictwie podstawowym dzieli się na trzy etapy: pierwszy etap edukacyjny obejmuje klasy I-III – edukację wczesnoszkolną realizowaną w formie kształcenia zintegrowanego; drugi etap edukacyjny obejmuje klasy IV-VI szkoły podstawowej gdzie w zakres realizowanych przedmiotów wchodzi muzyka i plastyka; trzeci etap ta muzyka w gimnazjum, która może być realizowana w zależności od potrzeb przez rok lub dwa lata. Program liceum natomiast nie obejmuje przedmiotu ujętego w nazwie muzyka lecz odnosi się do szerszego spektrum – do przedmiotu wiedza o kulturze.

Czym obecnie kieruje się współczesna dydaktyka muzyczna, jakie plany i zamierzenia pragnie wdrożyć? Sam zakres muzycznych obszarów edukacyjnych jest z jednej strony ujednolicony opracowaną podstawą programową, a z drugiej zróżnicowany pod względem osiągnięć i wiedzy jaką uczeń powinien posiąść. Podstawowe obszary sygnalizowane w programach odnoszą się do *wiedzy – umiejętności – percepcji muzycznej - form aktywności muzycznej.*

Obszar – zakres, to pojęcie nie zawsze jest adekwatne do modelu wykształconego ucznia, do stylu i metody kształcenia. Biorąc pod uwagę aspekt najważniejszy – wiedzę – należy dążyć aby ta koncepcja obejmowała nie tylko określone treści nauczania, ale również metody i techniki przekazu, formy aktywności ucznia, współczesne metody realizacji zadań i wizualizację ich treści. Trudno jest mówić o muzyce bez muzyki, o kompozytorze bez jego twórczości, o operze bez ukazania jej treści w obrazie, o instrumentach bez wysłuchania ich dźwięku i prezentacji utworów, o utworze bez poznania partytury. Sam przekaz wiedzy, choć częściowo sformalizowany poprzez określone treści nauczania, ich

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

założenia co do osiąganych przez ucznia wyników, nie może być narzucony. Styl kształcenia, jak stwierdza Bogdan Suchodolski, *mimo jego osobistego zakorzenienia, musi być pogodzony z nowoczesnymi wymaganiami naukowej kultury umysłu, z postulatami strukturalizacji i systemowego ujęcia faktów.(...) Realizacja postulatu, aby w procesie kształcenia rozwijać siły duchowe jednostki, musi prowadzić do zasadniczej reorganizacji tzw. systemu klasowo-lekcyjnego»*[12, s. 117], musi wnosić wiele nowości do zastanych treści nauczania oraz je indywidualizować. Model obecnych założeń dla I etapu zawiera się w treściach odnoszących się do śpiewania piosenek, odtwarzania prostych rytmów , gry na instrumentach, ruchu przy muzyce czy poznania muzycznych podstaw teoretycznych. Podobne treści, choć w rozszerzonej formie, uwzględnia II etap, który zakłada, iż uczeń stosuje podstawowe pojęcia muzyczne, odczytuje i zapisuje elementy tonacji muzycznej, zna instrumenty muzyczne, określa charakterystyczne cechy polskich tańców narodowych (poloneza, krakowiaka, mazura, kujawiaka, oberka), tworzy proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów, improwizuje głosem lub na instrumencie, wykonuje proste utwory.

Etap III kształcenia gimnazjalnego zwraca uwagę na samodzielność odpowiedzi uczniów, na rozróżnianie stylów muzycznych, form muzycznych, epok, na to czy uczeń potrafi wykorzystać posiadaną wiedzę muzyczną, śpiewać i grać na instrumencie, odtwarzać ruchem schematy rytmiczne i improwizować układy taneczne, czy potrafi analizować i interpretować teksty muzyczne, mówić o muzyce i kulturze muzycznej, czy zna literaturę muzyczną od średniowiecza po muzykę współczesną, czy zna techniki kompozytorskie oraz różne formy i odmiany muzyki rockowej, jazzu, soul, haeve metal i innych.

Ten obszar założeń teoretycznych, historycznych, poznawczych, interpretacyjnych i percepcyjnych, w swoich założeniach, przygotowuje uczniów do posiadania odpowiedniego zasobu wiedzy, do dobrego poruszania się w sferze kultury muzycznej, w życiu muzycznym, budzi zainteresowania elitarną dziedziną sztuki wśród młodych adeptów, przyczynia się do poszukiwania nowych dróg i form wzbogacania własnej wiedzy. Skupienie bowiem wysiłków poznawczych i edukacyjnych na wielu obszar muzycznej edukacji może otworzyć drogę do samowiedzy człowieka, do jego spojrzenia na otaczającą go rzeczywistość z perspektywy świata, jego globalnej funkcji, jego tworzenia nowych form i różnych systemów, do kształtowania nowych myśli wspólnego oddziaływania na środowisko. Jak stwierdza Bogdan Suchodolski: *Okaże się wówczas, iż wielkie kultury świata, te już dawno umarłe i te dziś jeszcze żywe, będą kreacją ludzi wyrażającą podobne lub wręcz te same wartości. W różnorakiej szacie artystycznej, z pomocą różnych systemów pojęć, zyskiwały świadectwo prawdy o człowieku, o jego losie, o jego powołaniu*[12, s. 225].

W tym też celu powstało wiele nowych autorskich programów muzycznych, podręczników i opracowań metodycznych, których wybrane tytuły warto tu przytoczyć:

– M.Tomaszewska, *Muzyka. Podręcznik dla klasy IV*. Wyd. Rożak. Gdańsk 1999

– M. Tomaszewska, J. Sikorska-Grzyb, M.Brzana, *Przewodnik metodyczny*. Wyd. Rożak. Gdańsk 1999

– W. Panek, *Wiedza o kulturze*. Podręcznik z ćwiczenia dla szkół średnich. Kształcenie w zakresie podstawowym. Wołomin 2003

– W. Panek, *Wiedza o kulturze*. Podręcznik z ćwiczenia dla szkół średnich. Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Wołomin 2003

– W.Panek, *Wiedza o kulturze*. Przewodnik przedmiotowy dla uczniów szkół średnich. Wołomin 2002

– M. Chmielewska, A. Margański, *Tablice kultury*. Wołomin 2002

– K. Jakóbczak-Drążek, *Program nauczania. Klucz do muzyki.* Warszawa 2006;

– E. Korowajczyk, *Moja muzyka. Podręcznik dla klas 4-6.* Wydawnictwo Rożak 2007 ,

– E. Korowajczyk, *Zeszyt dla ucznia dla klas 4-6* . wyd. Rożak Gdańsk 2007

– E. Korowajczyk, *Moja muzyka. Książka dla nauczyciela*. Wyd. Rożak Gdańsk 2007

– D.Bośniak-Kołek, Cz. Cyrański, E.Misiorowska, B.Cichocińska, M.Pucińska, A.Pustuła, G.Śliwa; *Nasza klasa* – pakiet podręczników dla klasy I, cz. I-X. wyd. MAC Edukacja, Kielce 2009;

– D.Bośniak-Kołek, Cz. Cyrański, E.Misiorowska, B.Cichocińska, M.Pucińska, A.Pustuła, G.Śliwa; *Nasza klasa* –przewodniki metodyczne do kl. I, cz. 1-8. wyd. MAC Edukacja, Kielce 2009;

Zasięgiem ogólnopolskiej reformy objęta została także edukacja dzieci w przedszkolu, gdzie opracowano nową podstawę programową oraz podręczniki i materiały metodycznych do prowadzenia zajęć, jak:

– E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Program wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków.* Wyd. Nowa Era. Warszawa 2008

– M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska, *Nasze przedszkole*. Program edukacji przedszkolnej wspomagającej rozwój aktywności dzieci. Wyd. MAC Kielce 2009

– A. Łada-Grodzicka, E. Bełczewska, M.Herde, K. Kwiatkowska-Klarzak, J. Wasilewska: *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*. WSiP Warszawa 2000.

Zasygnalizowane obszary edukacyjne są wytycznymi do realizacji nowych założeń, do inspirowania autorów podręczników i materiałów pomocniczych do pracy nad nowymi treściami, są odzwierciedleniem tego co w obecnych założeniach jest realizowane w swych treściach bogatych w ilustracyjność i komentarze znajdujące zrozumienie wśród nauczycieli i uczniów.

Podsumowanie.Można zatem stwierdzić, iż obowiązkiem nauczycieli muzyki, autorów programów nauczania i podręczników, kompozytorów i

teoretyków muzyki jest dążenie do kształtowania wyobraźni i właściwego rozwoju muzycznego dzieci i młodzieży, do analizowania zjawisk i wyciągania wniosków, nawet wtedy gdy one same w sobie nie mają wartości, są oderwane od rzeczywistości i wydają się mało znaczące.

Podsumowując mogę stwierdzić, iż :

– Muzyka sama w sobie to ogromy potencjał kształcący, poznawczy, wychowawczy, potencjał który, poprzez wiekowe tradycje, wiekową spuściznę, stanowi źródło nie tylko wiedzy, ale także historii i kultury.

– Wartość muzyki, jej uniwersalny język przekazywany od pokoleń, wnosi do kultury wszystkich narodów nie tylko znajomość faktów, ale także to co stanowi odrębność języka muzycznego, stylu, formy muzycznej, warsztatu kompozytorskiego czy odrębności narodowej i kulturowej.

– Wychowanie muzycznego młodego pokolenia XXI wieku rzuca wszystkim narodom i krajom wyzwanie do wdrażania nowego spojrzenia na sam system kształcenia i poznawania, na tworzenie nowych zakresów oddziaływania muzyką na edukację, na kulturę , na świadomość tego co dobre i wartościowe, na przeciwdziałanie agresji i przemocy.

– Nowe zakresy i obszary edukacji muzycznej winny stać się zaczynem do dalszej współpracy wielu pedagogów, do powołania i utworzenia Międzynarodowego Centrum Edukacji Muzycznej jako ośrodka współczesnej myśli pedagogicznej, do reaktywowania znaczenia i roli muzyki w wychowaniu przyszłych pokoleń dzieci i młodzieży.

We współczesnym świecie, uniwersalność języka muzycznego, jego powszechne odbieranie, a także rozumienie, nie może być oderwane od wartości poznawczych, wartości obejmujących właściwą edukację społeczeństwa, od wartości kultury i życia muzycznego wielu pokoleń. Niech te myśli i ta idea przyświeca nam wszystkim – nauczycielom muzyki, kompozytorom, wykonawcom, studentom , dzieciom i młodzieży.

LITERATURE

1. Dymara B. (red.), Dziecko w świecie muzyki. Wyd. Impuls, Kraków 2000. (301 s.)
2. Gajda J., Kultura globalna podstawą współczesnej Paideii. W: Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji. Zbiór studiów pod red. I.Wojnar. Warszawa 2006. ss. 60-74. (273 s.)
3. Husserl E., Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii, tlum. D. Gierulanka. Warszawa 1967. s. 89. (234 s.)
4. Przychodzińska-Kaciczak M., Muzyka i wychowanie. Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1979. s. 177-227. (263 s.)
5. Przychodzińska M., Dziecko i muzyka. Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1981. (186 s.)
6. Przychodzińska M., Zrozumieć muzykę. Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
7. Przychodzińska-Kaciczak M., Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje-współczesność. Wyd. WSiP, Warszawa 1987. (262 s.)
8. Przychodzińska M., Wychowanie muzyczne - idee, treści, kierunki rozwoju. Wyd. WSiP, Warszawa 1989. (298 s.)

9. Regner H., Nasze dziecko i muzyka. Wyd. WSiP, Warszawa 1995. (176 s.)
10. Skarga B., Tercet metafizyczny. Wyd. Znak, Kraków 2009, s. 58. (232 s.)
11. Suchodolski B., Model wykształcenia Polaka. w: Edukacja kulturalna przyszłości. red. I.Wojnar Warszawa 2006. s. 177. (270 s.)
12. B.Suchodoki, Dwie cywilizacje uniwersalne. W: Edukacja kulturalna przyszłości. Red. I. Wojnar. Warszawa 2006, (270 s.)
13. Wojnar I., Edukacyjna kulturalna przyszłości. Wyd. PAN, Warszawa 2006 (270 s.)
14. Wojnar I (red.) , Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji. Wyd. PAN, Warszawa 2006. s. 21. (273 s.)
15. Wojnar I. (red.) Etos edukacji w XXI wieku. wyd. Elipsa. Warszawa 2000. (243 s.)
16. Wojnar I. (red.) Kultura inspiracją kształcenia ogólnego. Wyd. Elipsa. Warszawa 1998. (265 s.)
17. Zanussi K., Kultura europejska – czas przemian czy czas schyłku.„Więź», 1995, nr 11. s. 13.

РЕЗЮМЕ

М. Качмаркевич. Цінності та значення музики в сучасній освіті.

У статті висвітлено питання модернізації змісту музичної едукації в Польщі, визначено її цілі та принципи в контексті євроінтеграційних процесів, виявленоаксіологічний потенціал музики.

***Ключові слова**: музична освіта, навчання музики, естетичне виховання, цінності.*

РЕЗЮМЕ

М. Качмаркевич. Ценности и значение музыки в современном образовании.

В статье освещены вопросы модернизации содержания музыкального образования в Польше, определены его цели и принципы в контексте евроинтеграционных процессов, выявляен аксиологический потенциал музыки.

***Ключевые слова**: музыкальное образование, обучение музыке, эстетическое воспитание, ценности.*

УДК 781:373.5.046.12:37.0014.544(510)

Т.П. Королёва
Белорусский государственный педагогический
университет им. Максима Танка

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КИТАЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

В статье расскрыты малоисследованные особенности общего музыкального образования в Китае в рамках начальной школы на протяжении прошлого и в начале XXI столетия; выделены его инновационные методические приоритеты. Подчеркивается, что изучение европейского методического опыта и внедрение его элементов на основе китайской традиции является перспективной моделью модернизации художественного образования.

***Ключевые слова**: общее музыкальное образование в Китае, начальная школа, методические приоритеты.*

Постановка проблемы. Общее музыкальное образование в школах Китая выходит на передовые позиции в мировом образовательном пространстве,

тенденция к постоянному обновлению и совершенствованию учебного процесса позволяет китайскому обществу добиваться успехов в решении целого ряда задач по воспитанию подрастающего поколения. Изучение европейского методического опыта с последующим внедрением его элементов на основе китайской традиции является уникальной моделью модернизации художественного образования. Раскрытие недостаточно изученного опыта становления и реформирования образовательной системы в области общего музыкального обучения стран Востока, в частности Китая, выступает важной стратегией обогащения теории и практики педагогической науки.

Анализ актуальных исследований. Вопросы школьного музыкального образования освещали в своих работах многие китайские авторы, в том числе Гуан Цзянхуа, Ма Да, Лияо Найсью, Сюй Цинюй, Чжу Юнбэй. Русскоязычные диссертации, связанные с вопросами музыкального искусства, выполненные китайскими аспирантами в России и Беларуси (Лю Дзиньтао, Не На, Пан Вэй, Сунь Вэйбо, Сунь Цзюань, Фэн Лэй и др.), посвящены в основном вопросам музыкознания и музыкального исполнительства. Совместная работа над научными исследованиями с китайскими студентами, магистрантами и аспирантами позволила выявить характерные особенности, основные направления музыкального образования начальной школы Китая на протяжении XX века, а также определить при этом его инновационные методические приоритеты и результативность.

Цель статьи –обобщить ведущие тенденции образовательной политики в школах Китая, выявить причины популярности музыкального искусства в этой стране.

Изложение основного материала. Обновление китайской культуры в начале XX в. было связано с изучением художественно-исторического опыта Европы (XIV–XIX вв.), некогда полностью закрытой для Китая. Возросшее внимание к европейским музыкальным инструментам, композиторам, сочинениям, способам фиксации нотного текста, к принципам вокального исполнения повлекло угасание популярности традиционной китайской культуры (музицирование на цине, пипе, арху, китайском рожке, китайской бамбуковой флейте). В начале XX в. в Китае были впервые предприняты попытки осовременить музыкальное образование, следуя европейскому образцу. Европейская культура и свойственная ей система ценностей нашла в китайском обществе своих сторонников, которые считали, что избежать «европеизации» Китая уже невозможно. Китайские музыканты, вернувшиеся после зарубежных ознакомительных поездок, начали разрабатывать новую методическую систему обучения, пытаясь совместить европейские и национальные традиции. Систематизации китайского общего музыкального образования способствовал опыт России, Японии, ряда западноевропейских

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

стран – так, например, перенимались популярные мелодии западных и японских песен, а их тексты переводились на китайский язык. Изучение музыки было введено в общей китайской школе в 1912 году.

В настоящее время система образования в Китае находится в стадии реформирования, и китайское правительство направляет в образовательные программы огромные инвестиции. Высокие темпы экономического развития Китая во втором тысячелетии, растущая конкуренция на рынке труда требуют повышения качества образования, что в свою очередь приводит к пересмотру содержания и целей образования на всех его ступенях. Как и во многих европейских странах, в Китае проявляется тенденция к гуманизации образования, а его приоритетной целью становиться формирование всесторонне развитой, творческой личности, способной быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

В Китае на уроках музыки основное внимание уделяется *осмыслению места человека в окружающем мире*, а музыка рассматривается в качестве *основного средства в достижении внутренней гармонии,* гармонии мироощущения. Именно поэтому в китайском общем музыкальном образовании ярко проявился ***принцип природосообразности.*** Более того,именно музыка оказывается способной стать «хранительницей» национальной идентичности, что давно уже осознано китайскими учителями музыки. *Смысл национального музыкального образования заключается в том, чтомолодое поколение не должно утратить музыкальное наследие,* в частностиобязаносохранить и популяризовать народную песню. Общее музыкальное образование способствует пропаганде художественных достижений китайской музыкальной культуры среди учащихся младшей школы, эмоциональному приобщению к системе ценностей, общезначимых для китайского общества в целом.

В китайских научных изданиях значительное внимание уделяется прогнозированию, и, как следствие, современному осмыслению качеств личности учителя музыки XXI века. Миссия (понимаемая как совокупность стратегических целей) учителя музыки в XXI в. – средствами искусства воспитать у школьников твердость духа, ясность ума и сдержанность эмоций.

В программах и других документах, определяющих направленность школьного общего музыкального образования, говорится о необходимости продолжать воспитание учащихся на основе **учения о прекрасных и важных ценностях**, таким путем осуществляя образовательную политику государства в создании социально-духовной нации, нравственного стержня в новом поколении. Особо подчеркивается значимость изучения музыкального искусства для общего развития детей и их духовного роста. Потому в Китае усиление внимания к музыкальному образованию является важной стратегией организации обучения в начальной школе.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Одна из очень четких задач – воспитание патриотизма на основе формирования определенных черт характера. Общее музыкальное образование Китая базируется на патриотической идее и народных китайских традициях. Вполне справедливо считается, что музыка вдохновляет детей следовать идеалам, формирует стойкий характер, оптимизм, развивает способность проникать в суть передаваемых мыслей и чувств. В документах для школ указывается, что нужно распространять идеи музыкального обучения, сделав музыкальный язык детей началом понимания идеологии страны, чтобы у детей была страсть к изучению музыкального искусства Родины, проявлению любви к музыкальной культуре Китая (и пониманию ее национальных особенностей). Музыкальное обучение может послужить пропуском к начальному пониманию учениками музыкального языка, а также к пониманию особенностей национальной культуры. Особую важность приобретают первые шаги в музыкальном образовании, на основе которых строитсявсе последующее обучение.

Среди важнейших направлений модернизации следует отметить внедрение трехуровневой системы управления образовательным процессом – сначала Министерство образования, далее региональное управление (на уровне провинций), затем уровень школьного управления. Другими словами, школьные учителя музыки получили возможность выбора методик преподавания, организации учебного процесса на уроке, выбора учебного материала (имеется в виду, например, использование регионального фольклора, обучение на музыкальных инструментах, пользующихся наибольшей популярностью в конкретной провинции). Указанные выше пути модернизации способствовали росту престижа учителей музыки. Однако, вместе с тем, отмечались случаи заниженной оценки значимости общего музыкального образования.

Содержание обучения впитало в себя за последнее столетие перспективные европейские методики, однако существенно модернизированные и адаптированные как к современному этапу развития, так и к возможностям качественного преподавания именно в китайской школе. В последнее время интеграционные процессы выражены наиболее явно, что выражается в открытости европейскому опыту. Изучение и адаптация европейского опыта укрепляется через дружественные связи с другими странами, приглашение специалистов-музыкантов – как педагогов (в том числе и из Беларуси), так и музыкантов-исполнителей, в активном строительстве концертных залов, выезде китайской молодежи с целью обучения за рубеж и т.д. Прогрессивные методики музыкального воспитания, разрабатывавшиеся в России в советский период, ведущие системы музыкального воспитания – Э. Жака-Далькроза, Д. Кабалевского, З. Кодая,

К. Орфа, известная в европейских странах система цифровых нот и многие другие методики нашли свое преломление в китайском практическом опыте преподавания, опираясь на сложившиеся народные традиции. В 2002 г. была ратифицирована тотальная программа под названием «Всеобщая программа предметов художественно-эстетического цикла в национальных школах на 2001–2010 год», которая направлена на реформу и развитие общего музыкального образования с целью обновления национальной концепции.

В изданиях на китайском языке имеется анализ западноевропейской музыкально-педагогической мысли. Наибольшее внимание уделяется методикам Э. Жака-Далькроза, З. Кодая, К. Орфа, рассматриваемых в парадигме китайских и мировых образовательных тенденций. Так, в частности в изданиях Шанхайской и Пекинской консерваторий указывается на то, что обращение к фольклору в процессе обучения младших школьников музыке, с одной стороны, обеспечивает бережное наследование традиций, а с другой – востребованность народной китайской музыки у подрастающих поколений. Пренебрежительное отношение к национальному музыкальному наследию обедняет эмоциональный интеллект, что влечет в целом стремительное падение нравственного здоровья нации. Общее музыкальное образование, унифицированное по единым государственным стандартам, способствует и процессам политической социализации младших школьников. Например, мультимедийный диск-программа, изданный согласно «Всеобщей программе предметов художественно-эстетического цикла в национальных школах на 2001–2010 год», содержит раздел под названием «Маленький патриот однажды станет большим». В этом разделе приведены китайские песни, воспевающие стремление к свободе и независимости.

В благоприятной обстановке последнего десятилетия общее музыкальное образование в Китае вступило в период расцвета, обусловленного также переходом на новый уровень методического и технического обеспечения уроков музыки. Особое значение при этом имеет организация учебно-воспитательного процесса в школе, те условия, которые помогают делать работу учителя успешной. С 1 по 4 класс уроки музыки проводятся 2 раза в неделю, с 5 по 9 – 1 урок в неделю. Курс музыкального образования в начальных классах школ Китая, который проходит как на уроках музыки, так и на занятиях в период каникул, содержит пение песен, слушание музыки, игру на музыкальных инструментах, а также музыкальные игры, закрепление музыкальных знаний. Но главным видом работы все же является пение песен, так как оно способствует передаче искусства пения, без которого не может проявить и выразить себя человек. Работа над мелодией, над песнями на уроках музыки представляет особую заботу. С целью точного и чистого интонирования в ходе изучения песен используется два вида

нотописи: цифровые ноты (своеобразная система относительной сольмизации, где ступени лада обозначаются цифрами) и известная во всех странах линейная система записи нот. Исследовав историю общего музыкального воспитания, О. А. Апраксина отмечает, что различные упрощенные системы ознакомления детей с длительностью и звуковысотностью разрабатывались для того, чтобы сделать музыкальное обучение в народных школах более эффективным.

Каждый преподаватель музыки имеет нагрузку в неделю от 16 до 20 часов (уроки по 40 минут). В классе обычно от 25 до 40 учеников. Из них до 10 учеников платно обучаются игре на инструменте (это может быть организовано при университетах и даже в домашних условиях подобно репетиторству). Одним из самых популярных инструментов является фортепиано – многие стремятся научиться играть на нем. Кроме фортепиано, скрипка, флейта, саксофон, ударные инструменты. Обучение игре на инструментах широко развивается в сфере дополнительного (в том числе негосударственного, платного) образования. Негосударственное музыкальное образование в Китае градируется по девяти категориям, схожим с уровнями спортивной подготовки. Стимулирующим фактором освоения игры на инструменте выступает народная традиция четкого разграничения мастерства на определенные уровни (9 уровней, как в спорте) с тщательно разработанным методическим комплексом. Освоение каждого уровня контролируется специальными комиссиями по аттестации. Необходимо отметить, что для освоения репертуара, соответствующего определенному уровню, нет ограничений по возрастным или временным признакам. Здесь следует отметить тенденцию смыкания профессионального и общего музыкального образования, так как интенсивное развитие инструментального музицирования создает художественно развитую среду и уникальные возможности для духовного развития подрастающего поколения средствами искусства.

В каждой школе работает 2 или 3 преподавателя музыки. Учителя музыки владеют игрой на фортепиано и на втором музыкальном инструменте по выбору (часто это национальный китайский инструмент, например, флейта, арху или пипа) для того, чтобы исполнять несложную музыку и аккомпанировать пению. В каждой школе помимо уроков музыки есть хоровой коллектив (занятия 2 раза в неделю), который готовит концертные программы и участвует в конкурсе. Хоровые конкурсы проводятся ежегодно. По желанию учителя вместо хора в школе может быть оркестр или танцевальный ансамбль.

С начала XXI столетия существенно поменялось оборудование классов школ, в том числе и кабинетов музыки. Учительский стол оборудован необходимой для работы техникой: встроенный компьютер с монитором и

проектором на экран, DVD-проигрыватель, музыкальный центр и установка для обработки звука. В кабинете музыки есть фортепиано и другие музыкальные инструменты. Учитель обычно делает несложное наглядное подкрепление урока в компьютерной программе POWERPOINT. Учебно-методический комплекс по музыке включает мультимедийное обеспечение темы урока, красочно оформленные учебники, аудиозапись аккомпанементов песен, которые воспроизводятся на DVD-проигрывателе.

Большое внимание в процессе обучения уделяется национальной китайской музыке. Специально начинают учить китайскую песню со второго класса, когда учащиеся подготовлены к различным формам работы. Особое место в школьной программе занимает блок уроков, посвященных китайской опере. В 2001 году китайская традиционная опера *куньцюй* была включена ЮНЕСКО в Список шедевров устного и нематериального наследия человечества.

В китайской начальной школе большое внимание уделяется изучению нотной грамоты. Начиная с доступной системы цифровых нот, параллельно подсоединяется система линейных нот. Из 157 опрошенных учащихся пекинских школ 140 учащихся указали, что знают ноты, и только 17 указали, что нотная грамота не освоена. Опрос продемонстрировал, что качественно спеть песню могут 127 учащихся начальных классов из 157.

Выводы. Обобщая ведущие тенденции образовательной политики в школах Китая, следует отметить прогрессивность общей стратегии, открытость европейскому опыту, постоянную позитивную модернизацию содержания и условий при сохранении традиций, методическую обеспеченность учебного процесса, грамотно организованное стимулирование. Все это приводит к популярности музыкального искусства, к «моде» на музыкальное исполнительство среди молодежи, что является одним из гарантов развития духовной культуры нации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Китайская традиционная культура и проблемы модернизации : тез. докл. V Междунар. науч. конф. «Китай. Китайская цивилизация и мир. История, современность, перспективы», Москва, 12–14 окт. 1994 г. : [в 2 ч.] / Ин-т Дал. Востока Рос. акад. наук. – М. : ИДВ РАН, 1994. – Ч. 1. – 184 с.

2. Ли Дань На. Карл Орф, теория образования и практика / Ли Дань На, Сю Най Линь. – Шанхай, 2002. – 302 с.

3. Методика музыкального образования, новый курс в начальной школе / Цзинь Я Вэнь. – Пекин, 2003. – 275 с.

4. 姚思源**论音乐教育**北京北京出版社 = Яо Сыюань. Музыкальное образование / Яо Сыюань. – Пекин : Изд-во Пекинского университета, 1992. – 197 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РЕЗЮМЕ

Т. П. Корольова. Модернізація загальної музичноїосвіти у початкових школах Китаю: історичний та методичний аспекти.

У статті розкрито малодосліджені особливості загальної музичної освіти в Китаї в межах початкової школи протягом минулого століття і на початку XXI ст., виділено її інноваційні методичні пріоритети. Наголошується на тому, що вивчення європейського методичного досвіду та впровадження його елементів на основі китайської традиції є перспективною моделлю модернізації мистецької освіти.

***Ключові слова**: загальна музична освіта в Китаї, початкова школа, методичні пріоритети.*

SUMMARY

T. Koroliova. Modernization of comprehensive music education of Chinese elementary schools: historical and methodological aspects.

The author reveals scantly explored characteristics of music education at Chinese elementary schools throughout 20th century and early 21st century, singles out its innovative methodological priorities. The author arrives at the conclusion that the study of European methodological experience and implementation of its elements in traditional Chinese arts education is a promising model of its modernization.

Key words: general musical education in China, primary school, methodological priorities

УДК 378:37:[78.085.7+792.83]

А.І.Максименко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С.Макаренка

СТАНОВЛЕННЯ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ В СИСТЕМІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюється історичний процес становлення та розвитку народно-сценічного танцю в межах професійного хореографічного мистецтва, який протягом XX ст. асимілював всі ті надбання, які пройшли апробацію на професійній балетній сцені та стали обов'язковим програмним матеріалом для навчання професійних танцівників та майбутніх вчителів хореографії.

***Ключові слова**: народно-сценічний танець, хореографічна освіта, педагогічна освіта.*

Постановка проблеми. Серед важливих умов модернізації вищої школи в Україні підготовка педагогічних кадрів займає одне з чільних місць. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується, що держава має забезпечувати підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку [6, 3–4]. В умовах культурного й духовного оновлення суспільства одним із пріоритетних завдань вищої освіти стає відродження національних традицій професійного хореографічного мистецтва.

Важливою складовою професійної підготовки майбутніх вчителів хореографії є народно-сценічний танець. Відокремлення *українського*

народного танцю з предмету *народно-сценічний танець* у самосійну дисципліну *український народно-сценічний танець* викликало науковий інтерес до розвитку української народної хореографії, її лексики та художніх образів. Отримавши статус самостійного навчального предмету хореографічного циклу, *український танець* піддався більш досконалому вивченню та дослідженню стильових особливостей різновидів українських народних танців та їх районування. Як наслідок,, був залишений без належної уваги предмет *народно-сценічний танець* з його багатонаціональним колоритом, танець, що протягом ХХ ст. асимілював всі ті надбання, які пройшли апробацію на професійній балетній сцені та стали обов'язковим програмним матеріалом для навчання професійних танцівників та майбутніх вчителів хореографії. Нині, коли в Україні активно модернізується вища освіта, у тому числі мистецька, з'явилася можливість повернути народно-сценічному танцю його важливий статус у підготовці вчителів хореографії.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам хореографічного мистецтва в цілому й народного танцю зокрема присвячено праці В. Авраменка, К. Балог, С. Безклубенка, К. Василенка, В. Верховинця, Р. Герасимчука, А. Гуменюка, Я. Демків, Б. Кокуленка, В. Литвиненка, Ю. Станішевського, В. Тітова. Історичні, культурологічні та мистецтвознавчі аспекти танцювального мистецтва розкрито в дисертаційних дослідженнях Д. Бернадської, П. Білаша, К. Кіндер, С. Легкої, Т. Павлюк, В. Пастух, А. Підлипської, В. Шкоріненка. Питання підготовки професійної хореографічної освіти танцю є вагомим доповненням попередніх праць і знайшли відображення в дослідженнях О. Бойко, Н. Горбатової,О. Жирова.

Водночас, як свідчить аналіз актуальних проблем сучасного мистецтвознавства, дослідження еволюційних процесів у розвитку народно-сценічної хореографії не стали на сьогодні складовою вітчизняного мистецтвознавчого, культурологічного та педагогічного наукового простору. Дослідники українського народного танцю лише певною мірою використовують новітні наукові факти та концептуально-методологічні підходи, розроблені в сучасній історіографії, етнології, етнопсихології, культурології, соціології, філософії та в інших галузях гуманітарного знання. Вивчення танцювального мистецтва окремих регіонів, локальних зон сприяє створенню комплексної історії розвитку народної хореографічної культури в Україні. Однак наукового розроблення проблем розвитку народної та народно-сценічної хореографії проведено не було.

Мета статті – дослідити ґенезу народно-сценічного танцю та висвітлити динаміку розвитку теорії й методики його викладання у професійних освітніх закладах.

Виклад основного матеріалу. Предтечею народно-сценічного танцю

доцільно вважати характерний танець – один із виразних засобів балетного театру, різновид сценічного танцю. У XVII–XIX ст., термін «характерний танець» слугував визначенням танцю в народному характері, образі. Такий вид танцю був поширений в інтермедіях, персонажами яких були ремісники, селяни, моряки, жебраки, злодії тощо. Характерний танець збагачується рухами і жестами, специфічними для певної соціальної групи, а законів композиції дотримуються не настільки суворо, як в класичному танці [3,57].

Теоретичні основи вивчення народно-сценічного танцю було закладено О. І. Бочаровим, А.В.Лопуховим, О.В.Ширяєвим у їх фундаментальній праці «Характерний танець» (1939 р.), в якій вони систематизували свій досвід знань накопичений за часів артистичної та педагогічної діяльності. Відправним пунктом у становленні народно-сценічного танцю став саме характерний танець.

О.І.Бочаров, А.В.Лопухов та О.В.Ширяєв розробили схематичну систему характерних рухів, установили їх номенклатуру та склали деталізовану програму курсу характерного танцю. Завдяки цьому було створено нову дисципліну – методика викладання характерного танцю, саме існування якої ще недавно вважалось неможливим.

Ця книга стала першим науково-методичним виданням з характерного(сценічного національного)танцю, в якому було закладено основи його викладання та затверджено відповідну термінологію. Звичайно, вона не може претендувати на вичерпність викладу матеріалу та вирішенню всіх питань, пов’язаних з проблемою вивчення характерного танцю. Варто наголосити, що для авторів книги поняття «характерний танець» рівноцінне поняттю «сценічний національний танець», і тому вони користуються терміном «характерний танець» у цьому розумінні [3,31].

Зауважимо, що методиці викладання характерного танцю присвячений спеціальний розділ, а в кінці книги наводиться зразок програми цієї дисципліни Ленінградського державного хореографічного училища. Програм азнайомить зі змістом занять послідовно і в повному обсязі. Вважаємо за потрібне зауважити, що програма розрахована на професійну хореографічну освіту (9–10 років), причому викладання курсу характерного танцю розпочиналося з 5-го року навчання. Отже, проходження цієї дисципліни тривало 4–5 років[3,34].

У 20–30-ті роки XX ст. були закладені підвалини української хореографічної освіти і створено мережу спеціальних навчальних закладів, яка продовжує функціонувати та розвиватися і сьогодні, плекаючи традиції класичного танцю. У цей період формується єдина радянська система хореографічної освіти з централізованим управлінням у Москві, розгалуженою системою підвідомчих крайових, регіональних, обласних, міських органів управління освітою на основі єдиної методики – школи класичного танцю.

Складні проблеми народної хореографії почали суттєво вирішуватися наприкінці 40-х років XX століття. Ці роки відзначилися появою нового жанру танцювального мистецтва, який отримав назву «ансамбль народного танцю». У 1937 році було створено перший такий ансамбль. Задачі ансамблю народного танцю були точно сформульовані керівником, фундатором цього ансамблю І.Моісєєвим, який створив досконалі пластичні образи народного танцю. Черпаючи з народного мистецтва матеріал для своєї творчості, І. Моісєєв складає нові, власні танці, по духу такі близькі народу.

За прикладом І. Моісєєва, всі Союзні республіки створюють свої власні танцювальні ансамблі: Український ансамбль під керівництвом П. П. Вірського, Грузинський ансамбль під керівництвом І.Сухішвілі та Н. Рамішвілі та багато інших, імена і назви яких знає весь світ та цінить їх сміливу творчість, художність форми.

У 1938 році відбулася Перша Всесоюзна рада з хореографічної освіти, а12 років по тому, в 1950 році, відбувся другий Всесоюзний огляд хореографічних училищ, присвячений проблемам балетної педагогіки. До організації цього огляду були залучені всі провідні викладачі московської школи та видатні діячі Великого театру. На цьому засіданні учасники огляду детально обговорювали питання розвитку творчих дисциплін. Активну участь в підготовці огляду брав М.І.Тарасов, який підготував сценарний план показу Московського хореографічного училища, де були продемонстровані уроки всіх класів, починаючи з першого року навчання. Велику увагу також було приділено музичному оформленню показових уроків [2, 67–68].

У ці роки народно-сценічному танцю надавалось особливе значення. Репертуар балетних театрів у більшості складався з постановок, до яких входили національні танці. Саме тому ще в 1936 році було прийняте рішення здійснювати підготовку національних кадрів для створюваних республіканських музичних театрів у Московському хореографічному училищі.

А.В.Кузнєцов у співпраці з М.Р.Симачевим розробили навчальну програму з народно-характерного танцю, в якій була запропонована система вправ біля станка та хореографічні композиції танців різних національностей. Для більш вдалого вивчення особливостей народних танців запрошувались фахівці з союзних республік. Вагомий внесок у справу розвитку народно-сценічного танцю зробили такі видатні майстри хореографічного мистецтва як А. В. Лопухов, О.І.Бочаров, О.В.Ширяєв, Т. А. Устинова, І.О.Моісєєв, П. П. Вірський та багато інших [8,31].

Процес становлення нової дисципліни не був досконалим, він супроводжувався гострими, інколи навіть непримиримими баталіями. Найбільш прогресивним був підхід Л.М.Лавровського, який пов’язував формування народно-сценічного танцю з існуючим репертуаром балетних

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

театрів. З роками цей предмет набуває самостійності і стає в один ряд з іншими профілюючими дисциплінами. На конференції в 1950 році І. Д. Кагарлицька (педагог Бакинського хореографічного училища) у своєму виступі на секції народно-сценічного танцю запропонувала затвердити роль і місце народного та академічного характерного танців в навчальному процесі, розробити єдину термінологію та розподілити матеріал по курсах. Навчальна програма з народно-сценічного танцю, на її думку, повинна враховувати всі творчі вимоги театру [9,157].

У 1958–1959 навчальному році відкривається «відділення педагогів хореографії» у Державному інституті театрального мистецтва імені А. В. Луначарського [4,11]. Наукове підґрунтя вищої педагогічної освіти у сфері хореографії заклали видатні майстри балету М.В. Васильєва-Рождественська, Р.В. Захаров, Л.М. Лавровський, М.Т. Семьонова, М.І. Тарасов, Т.С. Ткаченко.

Фундаментальна праця Т.С.Ткаченко «Народний танець» (1954 р., друге видання у 1967 році)робить спробу систематизувати матеріали танців, закріпити загальні принципи вивчення їх у хореографічних закладах, рекомендується як посібник для викладачів хореографічних навчальних закладів, балетмейстерів – керівників професійних та самодіяльних хореографічних колективів.

У книзі «Танці народів світу» (1975 р.) Т.С.Ткаченко розкриває характерні особливості народних танців країн соціалістичної співдружності, які базуються на типових рухах притаманних даній танцювальній культурі.

Слід зазначити, що наприкінці 50-х років розпочинається докорінна реорганізація вищої культурно-мистецької освіти, оскільки значний розвиток художньої самодіяльності вимагав підготовки компетентних спеціалістів, які б володіли не тільки загальними формами та методами культурно-освітньої роботи, але й були спроможними забезпечити подальший розвиток народної творчості, вміло керувати колективами художньої самодіяльності. У зв’язку з цим у 1959 році на культурно-освітньому факультеті Московського державного інституту культури (нині Московський державний університет культури і мистецтв) були введені художні спеціалізації – режисерсько-театральна, диригентсько-хорова та диригентсько-оркестрова, а у 1967 році до них приєднується хореографічна. Хореографічне відділення факультету готує викладачів хореографічних дисциплін. Основою підготовки майбутніх спеціалістів стає вивчення теорії та методики викладання класичного танцю. Цей предмет надає необхідні знання основ сценічного танцю, формує виконавську культуру, закладає фундамент для досягнення практичних основ хореографії.

Теорія та методика викладання народно-сценічного танцю надає інформацію щодо різних народних танцювальних культур, сприяє загальному хореографічному розвитку студентів. Всі навчальні дисципліни в комплексі забезпечують підготовку спеціаліста-хореографа, спроможного викладати хореографію та здійснювати постановку концертних номерів на високому професійному рівні[5,46].

У 1970 році три визначні українські митці Г. Березова, К.Василенко, А. Гуменюк заснували кафедру народної хореографії. За сорок років, що минули з часу відкриття кафедри, Київський державний інститут культури трансформувався у вищий навчальний заклад нового типу — Київський національний університет культури й мистецтв, який готує спеціалістів з високим рівнем фахової підготовки. Обравши пріоритетним напрямом розвиток народно-сценічної хореографії взагалі, та українського народно-сценічного танцю зокрема, колектив кафедри розпочав плідну роботу з виховання балетмейстерів, педагогів для самодіяльних танцювальних колективів. Кафедра народної хореографії, пройшовши цей шлях разом з вищим навчальним закладом, перетворилась у факультет хореографічного мистецтва, а з 2001 року– факультет режисури і хореографії.

Зміст підготовки висококваліфікованих фахівців народного хореографічного мистецтва передбачає вивчення цілої низки професійних дисциплін, серед яких одне з провідних місць належить народно-сценічному танцю.

Новий напрям хореографічної освіти виникає на межі 90-х років коли у вищих педагогічних навчальних закладах розпочинається підготовка вчителів хореографії. Так, у Житомирському педагогічному інституті (нині Житомирський державний університет імені Івана Франка),у 1988 році була створена кафедра музики і хореографії з методиками викладання. Кафедра є випусковою для підготовки фахівців за напрямом «Мистецтво» зі спеціальності «Музична педагогіка і виховання», «Музичне мистецтво», «Хореографія».

При Херсонському педагогічному інституті (нині Херсонський державний університет) у 1999роцірозпочала свою діяльність кафедра хореографії факультету культури і мистецтв. Термін навчання на отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» – 4 роки, з присвоєнням кваліфікації: вчитель хореографії. Термін навчання на отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» – 5 років з присвоєнням кваліфікації: вчитель хореографії, художньої культури, етики та естетики Для абітурієнтів, які закінчили хореографічне училище, скорочений термін навчання (3,5 роки).

З 2001 року на факультеті мистецтв Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка проводиться набір студентів за спеціальністю «Хореографія» з підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

рівня «спеціаліст» зі спеціальності 7.010103 Педагогіка і методика середньої освіти. «Хореографія» (при кафедрі хореографії, ОТМ, теорії, історії музики та художньої культури (нині кафедра мистецької педагогіки та хореографії).

У Кіровоградському державному педагогічному інституті (нині Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка)2002 року було утворено на базі музично-педагогічного факультету і частини психолого-педагогічного факультету окремий організаційний і навчально-науковий структурний підрозділ – мистецький факультет, що проводить навчально-виховну і методичну діяльність з таких спеціальностей: музичне виховання та художня культура, образотворче мистецтво та графічний дизайн, хореографія та іноземна мова.

Відповідно в усіх вище згаданих закладах домінує фахова підготовка вчителя хореографії. Викладання фахових предметів підпорядковується навчальним програмам. Головна мета курсу «Теорія та методика викладання народно-сценічного танцю» – підготовка професійно досвідченого вчителя хореографічних дисциплін, шляхом надання студентам ґрунтовних знань з теорії та методики викладання даної дисципліни, композиційної побудови народно-сценічного танцю, формування у них творчих навичок та умінь, сценічного виконання. Матеріал з народно-сценічного танцю викладається з урахуванням послідовності засвоєння теоретичного і практичного курсів.

Поряд з цим, орієнтація переважно на традиційні форми і методи проведення спеціальних занять нерідко має своїм наслідком визнання фахових знань і виконавських навичок основним показником якості навчання. Але сьогодні пріоритетним напрямом підготовки фахівців з вищою освітою стають не лише знання і вміння як такі, а розвиток особистості, здатної вільно та самостійно мислити і діяти.

Хореографічна освіта лишається на сьогодні однією з пріоритетних в професійній підготовці майбутнього творчого спеціаліста. Стосовно цього стоїть безліч завдань перед вищими навчальними закладами, що до концепції розвитку програм підготовки та надання кваліфікації майбутнім художньо-педагогічним спеціальностям. Реальна практика студента – хореографа в процесі освіти вивчена не досконало і потребує подальшого наукового дослідження і осмислення.

Висновки. Становлення народно-сценічного танцю як навчальної дисципліни було зумовлено еволюцією хореографічної освіти, структура якої остаточно сформувалася у 60–70 рр. XX століття. Вона функціонувала і розвивалась за трьома напрямами. Першийз них реалізовувався через розгалужену мережу середніх спеціальних навчальних закладів – хореографічних училищ і вищих навчальних закладів. Формування другого напряму було зумовлене інтенсивним розвитком самодіяльного хореографічного мистецтва. Підготовку керівників розгалуженої мережі

самодіяльних хореографічних колективів здійснювали культурно-освітні училища та інститути культури. Виникнення третього напряму хореографічної освіти, яким стала підготовка вчителів хореографії, пов'язано з розвитком факультетів мистецтв у системі педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / [Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін.]; за ред.В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с.

2. Из исторического опыта московской балетной школы (1945–1970) // Сцена. – 2008 –№ 4. – С. 64–73.

3. Лопухов А. В. Основы характерного танца / А. В. Лопухов, А. В. Ширяев, А. И. Бочаров. – Л.: Москва Искусство, 1939. –186с.

4. Методика викладання класичного танцю: підр. – 2-е вид. – К.: Альтерпрес, 2007. – 324 с. : іл.

5. Московский государственный институт культуры: сборник / сост. В. Е. Бондаренко – М. : Москва рабочий, 1980.–64 с., [1 л. ил.].

6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта, 2001. – № 38–39. – С. 3–4.

7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР.Вторая половина XIX в. / отв. ред. А.И.Пискунов. – М.: Педагогика,1976. – 600 с.

8. Предлагаемые обстоятельства в школе Тарасова//Балет.–2008. – № 5. – С. 30–32.

9. Роль Московской балетной школы в творческой жизни Большого театра (1945-1950)// Театр, живопись, кино, музыка: ежеквартальный альманах РАТИ.– М.: ГИТИС, 2008. – Вып. 2 – С. 146–172.

РЕЗЮМЕ

А. И. Максименко. Становление народно-сценического танца в системе хореографического и педагогического образования.

В статье освещается процесс становления и развития народно-сценического танца в рамках профессионального хореографического искусства, который на протяжении XX века ассимилировал все те достижения, которые прошли апробацию на профессиональной балетной сцене и стали обязательным программным материалом в образовании профессиональных танцовщиков и будущих преподавателей хореографии.

***Ключевыеслова**:народно-сценический танец, хореографическое образование, педагогическое образование.*

SUMMARY

A. Maksimenko. Becoming of a folk-stage dance is in the system of choreographic and pedagogical education.

In the article lights up becoming and development of a folk-stage dance within the framework of professional choreographic art, which during a XX item assimilated all those achievements which passed approbation on the professional ballet stage and steel by obligatory programmatic material in education of professional dancers and future teachers of choreography.

Key words: folk-stage dance, choreographic education, pedagogical education.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 374:[74+78]«17»(477.54/.62)

Д. В. Мартиненко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ НА ЛІВОБЕРЕЖНІЙ ТА СЛОБІДСЬКІЙ УКРАЇНІ У XVIII СТОЛІТТІ

У статті висвітлено основні напрями мистецької освіти на Лівобережній та Слобідській Україні у XVIII ст.; зосереджена увага на навчальних закладах музично-художнього спрямування, спеціалізованих цехах та колективах при панських маєтках, зокрема виокремлено новітні підходи в їх культурно-просвітницькій діяльності.

***Ключові слова**: мистецька освіта, Глухівська співацька школа, музичні цехи, колективи панських маєтків, салонність.*

Постановка проблеми. Необоротний рух України шляхом незалежності, інтенсивний пошук нових векторів формування особистості, її духовного світу і високих моральних якостей зумовлюють посилення значної уваги до вивчення національної культури, її історичних витоків, особливостей розвитку та ціннісних надбань. У сучасних умовах глобалізації українського суспільства незаперечною умовою оптимізації системи національного виховання є залучення мистецької спадщини до процесу виховання особистості (як складова національної культури вона спроможна його оптимізувати завдяки своїм потенційним можливостям).

Аналіз актуальних досліджень. Мистецтво завжди посідало помітне місце в житті українського народу. Починаючи від античних часів і до наших днів, мислителі, культурно-просвітницькі діячі та науковці (Платон, Арістотель, Г. Гегель, Ф. Шиллер, Ф. Шеллінг, І. Франко, Леся Українка, О. Потебня, А. Азархін, В. Біблер, Ю. Борєв, М. Бровко, М. Каган, Л. Коган, Л. Левчук, В. Мазепа, В. Малахов, Л. Масол, О. Семашко, Р. Шульга та ін.) досліджували його сутність та пріоритетність видів. Усі сходилися на думці про те, що мистецтво – це потужний засіб впливу на суспільство.

З поміж усіх видів мистецької освіти найбільшу увагу дослідників привертає музична. Перші українські ґрунтовні розвідки почали з'являтися з кінця XIX ст. (праці М. Лисенка, Г. Хоткевича, Б. Фільц). Питання розвитку музичної освіти порушено і в дослідженнях М. Грушевського, П. Козицького, Л. Мазепи, Й. Миклашевського, К. Шамаєвої. У цьому контексті заслуговує на увагу розвідка К. Копержинського «Музичне життя на Чернігівщині в другій половині XVIII тана початку XIX століття», де розглядається шкільна музична освіта, музично-цехова діяльність [6].

Серед сучасних науковців привертають увагу дисертаційні дослідження Н. Авер'янової (образотворче мистецтво), О. Андріянової (салонність),

О. Васюти (музична освіта), Т. Паньок (іконопис), Ю. Рудчука (духовна музика), К. Чечені (інструментальна музика), а також ґрунтовні праці Г. Самойленка, присвячені культурі Лівобережжя [1; 2; 3; 7; 8; 9;12].

Попри таке розмаїття наукових розвідок вони здебільшого стосуються певного виду музично-творчої чи художньої діяльності. Тому назріла потреба у формуванні цілісної картини мистецької освіти України.

Мета статті – висвітлити основні напрями мистецької освіти на Лівобережній та Слобідській Україні у XVIII ст. Адже більш детальний розгляд регіональних аспектів історії мистецько-освітньої діяльності сприятиме оновленню концептуальних засад її подальшого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Культурна спадщина Лівобережжя та Слобожанщини, маючи понад, ніж тисячолітню історію, зосереджує в собі історичні, культурологічні, мистецтвознавчі знання. Регіональні традиції продемонстрували виняткову життєздатність, стаючи основою відновлення національного мистецтва. Це дозволяє здійснити системний аналіз історичного розвитку культурного життя: від музичних цехів, кріпацьких оркестрів, капел, театрів до зародження нових форм мистецького побуту – сімейних музичних вечорів, діяльності громадських об’єднань культурно-мистецького спрямування та новаторських пошуків з боку провідних художників, іконописців, музикантів, диригентів, композиторів.

Археологічні знахідки дозволяють стверджувати, що зародження мистецької культури належить до часів палеоліту. У язичницькій Русі музика відігравала важливу роль під час сакральних дійств та у повсякденному житті. Запровадження християнства мало незаперечно велике значення для зміцнення культурно-мистецького потенціалу Київської держави. Православні храми стали першими освітніми центрами мистецтва. Сюди активно проникає високорозвинена культура Візантії та Болгарії, адже саме єпископи навчали руських співаків культури грецького хорового співу [3, 21].

У подальшому музичне мистецтво також відігравало активну роль у житті суспільства і розвивалося поряд з іншими видами духовної діяльності: письменством, малярством, зодчеством. Наступний яскравий період розквіту сфери мистецтва пов’язуємо з XVII–XVIII ст., коли територія Лівобережжя та Слобожанщини стала місцем, де перетнулися різні культурні традиції, створюючи неповторний регіональний колорит.

З XVII ст. м. Київ знову почав відігравати роль загальнонаціонального православного центру, повернувши втрачену ще у XIV ст. митрополичу кафедру. У становленні нової стильової програми українського мистецтва особливо важливе значення мали діяльність Києво-Лаврських іконописних майстерень та Києво-Могилянської академії. Найвищий розквіт іконопису відбувся у другій половині XVII – першій половині XVIII ст.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

У тогочасній вітчизняній культурі європейські традиції поєднувалися з власними естетичними засадами. Звернення до новацій західного мистецтва лягло на самобутній місцевий ґрунт, перехрещуючись із традиціями українського сакрального живопису у проявах різних місцевих шкіл, принесених переселенцями, з поствізантійською традицією, що приводило до оригінальних переплетінь архаїзмів і новацій.

Апелюючи до тези Л. Міляєвої про «стадіальну тотожність розвитку образотворчого мистецтва цілої України», зосередимо увагу на Слобожанщині. Її особливістю у цей період були чисельні чоловічі та жіночі монастирі, які по суті були культурними, освітніми та іконописними осередками зі своїми багатими традиціями.

Художня творчість цієї доби характеризувалася ознаками безіменності та колективності. Майстри релігійного живопису створили багато високохудожніх взірців, відомих як «черкаські ікони». Дослідницею Т. Паньок виокремила головні іконописні осередки – Харків, Чугуїв, Вільшани (нині Харківська обл.), Конотоп, Ромни, Лохвиця, Лебедин, с. Красне, Охтирський Троїцький та Сумський чоловічий монастирі [7, 9].

Глибинні зміни відбувалися у художній освіті із заснуванням при Харківському колегіумі так званих «новоприбавочних класів», серед яких був і клас малювання (1768 р.), а система викладання в ньому повторювала основні принципи Санкт-Петербурзької Академії мистецтв з її класицистичною спрямованістю. З поглибленням секуляризації в мистецькій освіті Слобожанщини, її централізації на академічній основі іконопис опиняється на периферії мистецького процесу.

Тож у межах художньо-просвітницьких практик XVI–XVIII ст. було започатковано процес нагромадження виховного та патріотичного потенціалу українського образотворчого мистецтва. Це сприяло розвитку його виховних функцій, зокрема пізнавально-просвітницької, етнокультурно-інформаційної, комунікативно-інтегративної та ціннісно-світоглядної [1, 13].

З XVI ст. також розпочинається розквіт вокально-хорового мистецтва, формуються нові закони музичного мислення, зароджуються і розвиваються різні жанри і форми інструментальної музики в Україні.

Вивчення музики та співу було важливою складовою вітчизняної системи освіти від перших шкіл при православних братствах до Києво-Могилянської академії та колегіумів у Чернігові, Києві, Харкові, Переяславі.

Доба козаччини позначилася професіоналізацією творчості музикантів, цьому сприяло поширення інструментальної музики. Так, з 1627 р. до першої половини XIX ст. при Київському військовому корпусі був свій оркестр («магістратський»), при ньому ж було створено музичну школу, де навчалися шість хлопчиків-сиріт. У подальшому вивчення музикознавчих дисциплін

уводилося при гарнізонних школах, зокрема там мали навчати «барабанщичьей науке, играть на флейте» [11, 3].

Про серйозне та уважне ставлення до проблем музичного життя свідчать гетьманські універсали: «Музикантам на Задніпру будучим...» Б. Хмельницького (1652 р.), «Про передачу музичного цеху Київській ратуші» І. Мазепи (1704 р.) та численні укази козацьких полковників [12, 16].

У контексті культурно-просвітницької діяльності заслуговує на увагу архієпископ Лазар Баранович – автор церковних музичних творів, який доклав значних зусиль для розвитку хорової культури регіону. Хорова капела постійно існувала при його дворі та славилася високою виконавською майстерністю. До керівництва нею прилучився і відомий автор хорової музики XVII ст. Симеон Пекалицький [3, 25].

Сталі виробничі традиції ремісництва сприяли виникненню музичних цехів, що певною мірою виконували функції навчальних закладів. Такі цехи діяли у Полтаві (1612 р.), Прилуках (1686 р.), Стародубі (1705 р.), Ніжині (1729 р.), Чернігові (1734 р.), Харкові (1780 р.) [9, 73]. Найбільшим же був Київський цех (1677 р.), що нараховував до 35 музикантів.

Музичні цехи сприяли розвитку осередків спільного музикування, удосконалення виробництва інструментарію актуалізувало питання професійної майстерності, адже навіть у середовищі, де панувала вокальна музика (співацькі школи, капели), навчали гри на музичних інструментах. Духові ансамблі та оркестри цехів забезпечували музичну частину практично всіх форм громадського життя в містах.

З другої половини XVII ст. форми фахового навчання спостерігаються в таких осередках, як січові та міські церковні школи. Відомо, що в них хлопчиків навчали співів та гри на духових інструментах. У XVII ст. виконавців полкової музики починають готувати у музичних школах, організованих при міських панських оркестрах (іноді їх називали «академіями»), у військових оркестрах, де навчалися переважно діти-сироти. Наприкінці XVIII – на початку XIX ст. у викладанні гри на духових інструментах поширене таке явище, як початкові класи, які відкриваються у Харківському колегіумі, гімназіях, ліцеях (зокрема Кременецькому), Київсько-Могилянській академії [3].

Приватні музичні школи сприяли професіоналізації оркестрового та духового виконавства в Україні, адже тут активно використовувались новітні методики фахового і загальномузичного спрямування, а індивідуальне навчання на духових інструментах базувалося на досвіді кращих вітчизняних та європейських викладачів-виконавців. Водночас вимоги, що ставились до вивчення загальномузичних дисциплін, були такими ж високими, як і до фаху, тобто виховувались всебічно високоосвічені спеціалісти. Усе це сприяло збільшенню кількості оркестрів в Україні, які за своєю майстерністю не поступалися західним.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Інтенсивність вітчизняного музичного життя висвітлює посилення ролі виконавської творчості, яка поступово виходить за межі маєткових оркестрів і театрів. Зокрема це музики з оркестру К. Розумовського – Фома Бучинський, Кирило Ашитков та Андрій Базилевський.

Регіональні тенденції мистецької освіти цього періоду виявляли внутрішню здатність до інтеграції у загальноукраїнський та загальноросійський культурний процес. Так, з другої половини XVII ст. розвиток культури відбувався у нерозривному зв'язку з Московською державою. Це був двосторонній процес: з одного боку здійснювався постійний набір співаків та музик з України до царського двору, з другого – українські музиканти розпочали глибокі еволюційні перетворення в російській музичній культурі.

Наявність у межах Чернігівщини двох важливих адміністративно-культурних центрів доби Гетьманщини (Батурин та Глухів) суттєво вплинула на впорядкування всіх сторін життя регіону і сприяла загальному піднесенню мистецтва. Тож не випадково саме у цьому регіоні був відкритий перший в Україні і Росії спеціальний музичний навчальний заклад – Глухівська співацька школа (1738 р.), музично-виховні традиції якої глибоко вплинули на формування таланту видатних діячів української та світової культури Д. Бортнянського, М. Березовського, Г. Головні, М. Полторацького та ін. [9, 87].

Царський указ щодо відкриття в Глухові «Школи співу та інструментальної музики» датований 14 вересняя 1738 р. Зокрема у ньому наголошувалося: «Из оставшихся за отсылкою сюда певчих оставить одного регента, который бы в пении четверогласном и партесном был совершенно искусен и учредить небольшую школу, в которую набирать со всей Малой России из церковников, також из казачьих и мещанских детей и прочих, и содержать всегда в той школе до двадцати человек, выбирая, чтоб самые лутчие голоса были и велеть их оному регенту обучать киевского, також и партесного пения, а при том, сыскать искусных мастеров из иностранных и из малороссиян, велеть их оных-же учеников обучать и струнной музыке, а именно: на скрипице, на гуслях и на бандуре, дабы могли на оных инструментах с нот играть; и которые пению, також и на струнной музыке обучены будут, и с тех по все годы лутчих присылать ко двору ее императорского величества человек по десяти, а на те места паки вновь набирать» [10, 13–14].

Культурний потенціал вітчизняної інтелігенції вимагав активного естетичного спілкування, і тому найважливішу роль у процесі розвитку культурного рівня суспільства відіграли аристократичні салони. Салонне мистецтво вплинуло на процес естетичного розвитку європейських країн, а найбільш яскраво його значення виявилося в музичній культурі Росії та України кінця XVIII – початку XIX століть.

Салонність у кінці XVIII ст. була прогресивною багаторівневою системою різноманітних форм розваг, комунікації, естетичного виховання й навчання. Кожен аристократ по-своєму підходив до проблеми розвитку культури: одні сприяли залученню закордонних педагогів і віртуозів, інші підтримували створення власних кріпосних оркестрів і власне національне аматорське виконавство. Виділяються різновиди салону, кожен з яких має свою специфіку, свій контингент і свій музичний зміст: салон аристократичний; салон середньої інтелігенції і міщанства; салон чиновників і різночинців, пізніше молодіжний і студентський салон.

В основному термін «салон» у XVIII – на початку XIX ст. містив такі види музичної практики, як бали, урочисті й танцювальні вечори, маскаради, карнавали вищого світу, асамблеї, аристократичні салони, дворянські кружки, студентські вечори, музичні товариства, домашнє музикування (інструментальне та вокальне) [2, 5–6]. Салонне музикування прискорило прогрес у розвитку вітчизняного виконавського мистецтва. Характерні ознаки салонного стилю знову стають актуальними в наші дні, коли мова йде про рівень підготовки слухачів і виховання молоді.

З 40-х років XVIII ст. головний зміст культурно-мистецького життя поступово трансформувався в бік створення аматорських колективів (оркестрів, капел, театрів) при панських маєтках. Визначні магнати, такі, як: А. Будлянський та М. Корсак, поблизу Стародуба, А. Полуботок у с. Михайлівка, П. Рум'янцев-Задунайський у Вишеньках на Чернігівщині, Лопухін з Києва, П. Галаган із Сокиринців, К. Розумовський у Глухові формують у своїх маєтках оркестри [8, 6]. На Лівобережній Україні родина Розумовських належала до найвідоміших поціновувачів музики. Згадки про музичну капелу при дворі К. Розумовського з'являються з 1751 р.

Багате панство, крім оркестрів, утримувало хори чи театри з кількома трупами, що створювало умови для взаємодії духового мистецтва з іншими різновидами мистецької діяльності і сприяло збагаченню духового виконавства. У цьому контексті заслуговує на увагу театр з 200 чоловік полковника Д. Ширая у с. Спирилоновій Буді на Чернігівщині, що багато гастролював [3, 47]. Слід зазначити, що капели використовувались не тільки для своїх потреб, а й для влаштування свят для міщан і селян, тобто вони впливали на процес загальномистецького розвитку народних мас, пропонуючи їм відповідні естетичні еталони. Наприклад, роговий оркестр князя Лобанова грав у київському губернському саду.

Тож музичні колективи, з одного боку, давали можливість композиторам і виконавцям демонструвати свої твори у камерній обстановці, зав'язувати особисті знайомства, знаходити друзів і меценатів; з другого боку, відбувалось ознайомлення публіки з різноманітними творами, що сприяло піднесенню культури населення.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Дещо іншим змістовним наповненням вирізняється українське салонне виконавство, що бере початок з початку XIX ст. і базується на народних музичних багатствах, практиці домашнього музикування, музичній культурі поміщицьких садиб і діяльності іноземних музикантів. Культурно-мистецькі салони стали значно поширеними в Києві, Харкові, Чернігові, Полтаві. На найбільшу увагу заслуговують маєткові салони українських аристократичних родин Марковичів, Лизогубів, Маркевичів, Рєпніних, Капністів.

Відзначаючи поетичну обдарованість українського народу, виокремимо літературні салони цього часу з їх подвійною жанровою направленістю: в одних культивувався жанр «характерів», в інших – «портретів» [2].

Епістолярне мистецтво кінця XVIII ст. – початку XIX ст. стало свідченням високорозвиненої майстерності витонченої бесіди в аристократичному середовищі. Листи писалися з урахуванням їх читання та обговорення в салоні. Звідси підкреслена вишуканість стилю, логічна послідовність і спроба більш безпосередньо розкрити внутрішній світ людини. Складний синтез різних ідейних напрямів та естетичних уподобань суспільства у цей час досягає повноти і зрілості.

Висновки. Отже, структура мистецького життя Лівобережжя та Слобожанщини сформувалася на основі закономірного зв’язку та спадковості, сукупності істотних взаємозв’зків різних видів діяльності і стала унікальним явищем у системі загального розвитку вітчизняної культури.

Значного розвитку мистецтво досягає у період становлення національної свідомості. XVIII століття – доба, з якою пов’язане формування національної професійної школи у всіх галузях мистецької діяльності. У цей час значно активізується українське музичне життя, відкриваються нові культурні осередки, братства, товариства, спеціалізовані цехи і перші навчальні заклади, які стають центрами просвіти і культурницької діяльності. Успішно розвиваються різні види і форми виконавства, опановуються художні засади європейського бароко і віденського класицизму, гучно заявляє про себе індивідуальна творчість.

Мистецтво «салонної доби» стало вагомою і невід’ємною складовою історії української культури. Асоціативно-акумуляційні риси, властиві діяльності музичних колективів цього періоду, сприяли формуванню новаційних якостей мистецького середовища регіону. Зокрема робота з музичними колективами західноєвропейських диригентів допомагала поширенню творчості композиторів Моцарта, Сальєрі, Бетховена, Вебера. Модерною ознакою музичного життя стає розповсюдження оперного і балетного мистецтва.

Набутий у XVIII ст. досвід мистецько-виховної та просвітницької діяльності дає змогу з позицій сьогодення оцінити її кращі традиції і в умовах подальшого розвитку культури повніше впроваджувати її надбання в процес формування всебічнорозвинутої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авер'янова Н. М. Образотворче мистецтво як чинник національного виховання особистості (українознавчий аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.12 «Українознавство» / Н. М. Авер'янова. – К., 2007. – 17 с.

2. Андріянова О. В. Салонність як основа музичного життя Росії та України XIX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеняканд. мистецтв : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / О. В. Андріянова. – Одеса, 2007. – 19 с.

3. Васюта О. Музичне життя на Чернігівщині у XVIII–XIX ст.: Історико-культурологічне дослідження / О. Васюта. – Чернігів : РВК «Деснянська правда», 1997. – 212 с.

4. Ефименко П. Школа для обучения певчих, назначавшихся ко двору / П. Ефименко // Киевская старина. – 1883. – Т. 6. – С. 171.

5. Іванов В.Ф. Співацька освіта в Україні в X-XVIII ст. / В. Іванов. – К. : Музична Україна, 1997. – 289 с.

6. Копержинський К. Музичне життя на Чернігівщині в другій половині XVIII та на початку XIX століття / К. Копержинський // Записки Українського наукового товариства в Києві. – 1927. – Т. 26.

7. Паньок Т. В. Стильова еволюція в іконописі Слобожанщини XVII – початку XIX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтв. : спец. 17.00.05 «Образотворче мистецтво» / Т. В. Паньок. – Х., 2005. – 22 с.

8. Рудчук Ю. А. Духовна музика України у XVIII-XIX століттях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеняканд. мистецтв. : спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Ю. А. Рудчук. – К., 2001. – 16 с.

9. Самойленко Г. Розвиток культури на Північному Лівобережжі України у другій половині XVII–XVIII ст. / Г. Самойленко, С. Самойленко. – Ніжин : Видавництво НДУ, 2007. – 241 с.

10. Центральний державний історичний архів України у м. Києві (ЦДІАУК), ф. 51, оп. 3, спр. 6718, арк. 3.

11. ЦДІАУК, ф. 59, оп. 1, спр. 7180, арк. 3.

12. Чеченя К. А. Інструментальна музика в Україні другої половини XVI – середини XVIII століття і проблеми автентичності у виконавській культурі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеняканд. мистецтв. : спец. 26.00.01 «Теорія й історія культури» / К. А. Чеченя. – К., 2008. – 28 с.

РЕЗЮМЕ

Д.В.Мартыненко. Тенденции развития художественного образования на Левобережной и Слободской Украине в XVIIIвеке.

В статье освещены основные направления художественного образования на Левобережной и Слободской Украине в XVIII в.; сосредотачено внимание на учебных заведениях музыкально-художественного направления, специализированных цехах и коллективах при помещичьих усадьбах, в частности выделены новаторские подходы в их культурно-просветительской деятельности.

***Ключевые слова**: художественное образование, Глуховская певческая школа, музыкальные цехи, коллективы помещичьих усадеб, салонность.*

SUMMARY

D. Martynenko. Progress of artistic education trends on Left-bank and Slobidska Ukraine in the XVIII century.

The article basic directions of the artistic education on Left-bank and

SlobidskaUkraine in the XVIII century are under review in the article; the educational establishments of musically-artistic aspiration, specialized workshops and collectives at lordly estates, in particular the innovative approaches in their civilized cultural-elucidative activity are stressed.

Key words: artistic education, Hluhiv school of singer, musical workshops, collectives of lordly estates, salon.

УДК 784:378.147.016](043.3)

Пан На
Південноукраїнський національний педагогічний університет

ЄВРОПЕЙСЬКА ВОКАЛЬНА СПАДЩИНА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРОЕКЦІЇ

У статті розкрито поняття вокальної школи, визначені особливості європейської вокальної спадщини в контексті завдань вокальної педагогіки. Подаються основні розбіжності між методичними поглядами на європейську та китайську вокальну педагогіку.

***Ключові слова**: вокальна школа, культурна спадщина, вокальна педагогіка, європейська вокальна культурна традиція.*

Постановка проблеми. Мистецтво співу відноситься до самих перших видів музичного виконавства. Відома теза: голос людини – самий досконалий музичний інструмент, говорить про те, що: а) його досконалість обумовлена найбільшим зв'язком з людською душею, духом, бо через голос людина висловлює свої почуття та звертається з молитвою до Бога; б) тривалість використання цього інструменту настільки велика, що він досягнув у своєму розвитку найбільш високих якісних результатів. Межі проблематики вокального мистецтва простягаються від музикознавчих розвідок з питань специфіки вокальних стилів, жанрів, виконавства, до розвитку дитячого голосу.

Актуальність проблематики визначення педагогічного потенціалу європейської вокальної спадщини зумовлена саме тим, що в річищі глобалізації культурних процесів (Схід – Захід) навчання китайських студентів вокалу на засадах європейської вокальної школи вимагає особливого підходу до репертуарної політики з боку викладачів. Це стосується вокального навчання студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів.

Останнім часом до України приїжджає навчатися вокалу все більша кількість студентів із Китаю та інших країн світу. Причина цього криється в традиціях україно-російської вокальної школи, що належить до феномену європейської вокальної школи. Щодо самого терміну «вокальна школа» та пристосування терміну «школа» до музично-виконавській підготовці то варто зауважити: поняття вокальної школи існує не лише як термін, а як дійсний феномен, що обумовлений традиціями, які ґрунтуються на природних властивостях вокального апарату європейців (на відміну від східних націй) та їх менталітету. Тому поняття «вокальна школа» в музикознавстві застосовується

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

давно. Так як музикознавство певною мірою є методологічною базою наукових мистецьких педагогічних досліджень, вважаємо за доцільне використати цю категорію в контексті підготовки майбутніх учителів музики – вокалістів.

Аналіз актуальних досліджень. У різні часи проблемам вокального мистецтва, методичним, технологічним, артистично-виконавським його аспектам присвячували свої праці В. Антонюк, Д. Аспелунд, Л. Василенко, М. Глинка, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, Д. Євтушенко, К. Станіславський, О. Маруфенко, А. Менабені, М. Микиша, В. Морозов, Д. Огороднов, Г. Панченко, О. Прядко, О. Стахевич, Г. Стулова та інші науковці, музиканти, вокалісти. Серед китайських науковців та педагогів слід назвати таких, як: Ву Гоулінг, Чжан І, Ван Шаньху, Лю Цюлин , Инь Ює, Хуан Чжун, Тао Сяо-Вей, Ху Дунъє, Чжоу Сяоянь, Чэнь Цзюань, Цзинь Нань та інших.

Мета статті – висвітлити педагогічний ракурс європейської вокальної спадщини в контексті завдань вокального навчання майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. В усі часи музична педагогіка відзначала важливість і необхідність збереження традиції, консерватизму в найпозитивнішому сенсі, бо – «без збереження ядра, представленого традицією, немає дидактики» [7, 1]. Система вокально-виконавських принципів і педагогічних поглядів формується на засадах національної музичної традиції і в різних народів має свої унікальні прояви. Під вокальною школою ми розуміємо саме цей феномен, який характеризує процес вокального навчання на засадах національних вокальних традицій певного культурного регіону. Звісно, що в національній школі співу відображаються особливості психологічного складу даного народу, його музики, поезії, мови, виконавських традицій. Національні вокальні школи в країнах Західної Європи почали формуватися одночасно з виникненням національних композиторських шкіл, що висували перед співаками свої художньо-виконавські вимоги. Важливу роль у формуванні вокальних шкіл відіграла поява опери. Основні європейські вокальні школи – італійська, французька, німецька, російська. Російська вокальна школа складалася на національній основі, оволодіваючи досвідом вокальних шкіл інших народів [1].

Кожна з вокальних шкіл має свій характерний стиль виконання, манеру звукоутворення, кожна з них характеризується стилем виконання, манерою звуковедення, характером подання звуку. Так, наприклад, в італійській школі сольного співу вже з початку XVII століття формується та вдосконалюється техніка «бельканто» (красивий спів). Цьому сприяє і природний чинник: клімат Італії, вокальність італійської мови, мелодійність народної музики. Пізніше розвивається колоратурна техніка співу, яку пов’язують з «чоловічім сопрано». Для італійської школи характерні творчі пошуки в каденціях, фіоритури, різні прикраси в аріях, усе, на що здатен співак, його голос, усе, що можливо

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

показати в процесі виступу. Можна сказати, що в цій манері на першу сходинку ставиться не художній образ, а виконавські можливості співака.

Іншого погляду дотримувався фундатор французької школи Ж. Б. Люлі. Цій школі притаманний декламаційний стиль, що бере початок від декламації розспіву поетів і акторів французької класичної трагедії XVI ст. Знаходить віддзеркалення в цій школі і національний характер пісенності. Цей стиль формувався під впливом творчості К. В. Глюка, А. Гретрі, Ж. Б. Люлі, Рамо, а потім Ж. Бізе, Ш. Гуно, Ж. Масне,Дж. Мейербера, К. Сен-Санса.

Німецько-австрійська школа прагнула об'єднати італійське бельканто і надмірний «експресіонізм» французької школи. Так виникла творчість І. С. Баха, Г. Ф. Генделя. В. А. Моцарт синтезував досягнення всіх основних сучасних йому шкіл. Музика німецьких композиторів Л. Бетховена, І. Брамса, К. М. Вебера, Ф. Мендельсона, Ф. Шуберта, Р. Шумана пов'язана з німецькою національною пісенністю, крім того, вона дала початок новому жанру – камерному співу[5].

У Росії, як і на Україні, вокальне мистецтво розвивалося переважно в надрах церковного та народного співу. З часів затвердження християнства підготовка співаків велася в монастирях, а потім і в приходських церковних школах. Існують історичні дані, котрі підтверджують наявність вітчизняної співацької культури ще в X–XI століттях. Так, наприклад, відомо, що при київському князеві Владимирі Святославовичі (978–1015рр.) існували професійні півчі [5].Саме тому, що спів розвивається переважно в церковній сфері, розвивається співацька освіта, налагоджується процес викладання співу, що стимулювало і розвиток педагогічної, методичної думки про вокальний спів. Від тих, хто навчався вимагалися певні знання музичної грамоти, вміння орієнтуватися в церковних співочих канонах. Пізніше на Україні формуються вокальні класи при монастирях та світських установах. Виникають так звані наспіви за регіональною ознакою (острозький, кременецький, кам'янецький, новгородський, львівський, харківський, сумський). Як стверджує В. Іванов, важливим музично-дидактичним ґрунтом для співацької освіти була досконала теоретична база, розвиток якої сприяв інтенсифікації навчального процесу та музично-педагогічної творчості, закріпленню вокально-хорових традицій і відповідних стильових напрямків. Набутий досвід теорії та практики української співацької освіти минулого дає змогу високо оцінити сьогодні її прогресивні традиції [4,262].

Не можна не відзначити вплив народно-пісенної творчості та вплив італійської і російської вокальних шкіл. Одним з перших російських вчителів співу був І. А. Рупін, який навчався співу в Італії. У придворній співецькій капелі викладав композитор Д. Бортнянський. З ім'ям М.Глінки пов'язане становлення російської опери як самостійного музичного жанру, не менш

значною була і його роль як виконавця та вокального педагога, творця своєрідної школи «концентричного розвитку голосу». Характерні риси російської вокальної школи – це майстерність драматичної гри, простота й задушевність виконання при досконалій вокальній техніці, уміння поєднувати вокальну майстерність з емоційно забарвленим живим словом [5].

Розвиваючись протягом XVIII–XX століть, європейські вокальні школи не були ізольовані одна від одної, що призвело до їх взаємозбагачення. У цей час національна своєрідність виконавських манер різних шкіл значно згладилася, хоча особливості характеру звучання голосу, пов'язані з фонетикою мови, і відмінність в естетичних вимогах до вокального виконання ще відчуваються [1]. Сучасна музика, написана новою музичною мовою, ламає звичні уявлення про вокальне виконання і сприяє стиранню національних ознак вокальних шкіл.

Традиції української вокальної школи висвітлила у своєму дисертаційному дослідженні І.Чжан. Ми звернули увагу на такі ознаки: по-перше, співак є одним в трьох особах, це дає змогу об'єднати співака-людини і людину-роль, а особа співака під час виконання (партії або твору) втілюється в образи-ролі –на сцені, на очах у слухачів народжується нова особа; по-друге, особлива виразність відчуттів і відтінків тембру, укрупненість міміки і жестів; вокально-виконавська діяльність співака є довільним процесом, а так само співак добирає зі свого досвіду (не тільки життєвого, а й професійного) все, що наповнює той або інший вокальний образ, який дає йому друге життя, – все це дає змогу досягти взаємообумовленості втілення і утілюваного, об'єднання внутрішнього і зовнішнього; по-третє, однією з особливостей творчого процесу співака є оперування наочними уявленнями. Цей процес поділяється на три етапи: «примірка» партії або вокального твору; процес впівування і напрацювання необхідних вокально-технічних і вокально-виконавських навичок, потрібних прийомів і відчуттів; співак на сцені – творець і виконавець одночасно; по-четверте, вокально-виконавська діяльність є процес створення співаком вокально-виконавського образу, характеру. Це можливо тільки за умови, що той або інший тип інтерпретації і виявлені в ньому індивідуальні особливості виконавця розкриваються перед слухачем завдяки смисловим акцентам, які виникають у трактуванні окремого вокального образу, як загалом, так і в конкретному випадку [9, 140–141].Крім національних створюються і локально-регіональні школи. Наприклад, В. В. Навроцький обґрунтовує і висвітлює особливості Одеської вокальної школи. Упродовж всієї історії кафедри, завдяки таланту її педагогів (особливо досвіду О. Благовидової), був вироблений відносно єдиний метод викладання вокальної майстерності, основними позиціями якого є: 1) первинність основної умови правильності звукоздобуття – свободи голосового апарату; 2) подолання технічних труднощів у нерозривній

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

єдності з образно-змістовними і емоційно-художніми завданнями музичного тексту; 3) вироблення «гладкого» переходу з регістра в регістр; 4) спів на міцному диханні, що забезпечує правильність і стійкість звукоздобуття; 5) виховання кантиленного еталону звуковедення; 6) вироблення чіткого і яскравого подання слова; 7) виховання відчуття емоційної забарвленості тембру [7 ,13]. До сьогодні ці принципи є основними на кафедрі сольного співу, де успішно працюють як педагоги старшого покоління, такі як народні артисти України, професори А. Дуда, А. Капустін, Г. Поливанова, А. Фоменко, засл. артисти і діячі мистецтв, професори А. Джамагорцян, Т. Книшова, Л. Іванова, Т. Мороз, В. Навротський, так і молоді педагоги Ю. Н. Бучка, Л. М. Горелік, Р. В. Зіневіч, А. В. Носуля, Н. Г. Ютеш та інші [7, 13]. Тобто, бачимо, що в Одесі створена вокальна школа, фундатором якої була О. Благовидова. Принципи вокальної педагогіки цієї школи певною мірою поєднують італійську та російсько-українську вокальні традиції. Може саме ці принципи методики зробили цю вокальну школу привабливою для китайських студентів. Між тим, в Китаї є і своя вокальна школа. Але вона також заснована на національних традиціях. Те, що в Китаї налічується понад 300 видів опери говорить про давні й міцні традиції вокальної школи. До загальнонаціональних видів відносяться *цзинцзюй* (пекінська опера), *пінцзюй* (сформована на основі хебейської опери), *юєцзюй* (шаосинська опера), *юйцзюй* (хенаньска опера), юецзюй (гуандунська опера). Найвідомішою з них є пекінська опера. Отже, маємо яскравий приклад, як національної оперної вокальної школи, так і регіонально-локальної.

У процесі розвитку пекінської опери багато талановитих акторів створили вигострену техніку співу і жестів, удосконалюючи традиційну майстерність, якій вони навчилися у своїх наставників, проявляючи власні здібності. Склалися різні виконавські школи, представниками яких стали відомі актори: Мэй Лань-фан, Чэнь Яньцю, Чжоу Синьфан, Ма Ляньлян, Тань Фуин, Гай Цзяо-тянь, Сяо Чанхуа, Чжан Цзюньцю и Юань Шихай [9, 115].

Засвоєння китайськими студентами вокальної європейської традиції знаходиться в річищі глобалізації культурних процесів людства. Як стверджує В. В. Демещенко, найважливіші результати культурного взаємовпливу країн «Сходу» та «Заходу» засвідчують їх незаперечне значення як фактору становлення (формування, утворення) майбутньої єдиної у своєму розмаїтті (а не уніфікованій у тотожності) культури людства, – культури, яка абсорбувала, «увібрала в себе» всі найкращі надбання різноманітних етнонаціональних культур світу [3, 103].

Однак входження китайських студентів до «європейського вокального простору» акцентує увагу на репертуарній політиці, яка має вирішуватися на принципах узгодження чистоти стилю та інваріантності стильової інтерпретації; розуміння та відчуття мови, якою виконується твір, через що і

розкривається емоційно-образна складова твору; орієнтація на розвиток співацького твору на основі поєднання набуття рухових навичок на основі усвідомлення основних закономірностей звукоутворення, резонування, артикуляції, дихальних рухів, їх ролі у процесі фонації, знання фізіології голосового апарату, розвитку навичок координування роботи голосового апарату за допомогою вокально-слухового контролю з проникненням в художньо-образну сферу твору на основі відчуття-усвідомлення його ментальності [8,8].

Саме європейський репертуар має ту необхідну раціональність, яка формується не на основі логіко-наукового підходу, а на основі образно-міфологічної сфери. Про це яскраво пише Л. Лещенко, обґрунтовуючи необхідність нового погляду на європейську раціональність, витоки якої вартошукати в міфології, мистецтві, релігії – в тих формах духовної діяльності людини, які прийнято розглядати як виключно «нераціональні» чи «позараціональні» на противагу раціональності наукового мислення [6, 60].

Процес опанування китайськими студентами європейського вокального репертуару порушує проблеми ментального характеру, на які вказує Ву Гоулінг. Особливо це торкається трьох: мовного, естетичного та артистичного. З приводу першого автор зазначає, що зіставлення мовленнєво-інтонаційних показників, властивих китайській і російській мові як представнику типу європейських мов, виявляє відмінності і збіги, що визначають певні моменти стильово-видової інтеграції, показові для мистецтва ХХ ст. Зіставлення мовленнєво-інтонаційних моделей китайців та європейців вказує на глобально-психологічні ментальні орієнтири, що є джерелом розумових стереотипів націй і художніх принципів творчості. І якщо зв’язок з мовленнєвими інтонаціями утворює фундамент європейської музичної системи, то опора на мовленнєву сферу в китайській музиці, що засвоює європейське багатоголосся, складає принципово нову проблему для мистецтвознавства [2, 4]. З приводу другого, автор посилається на традиції передавати в європейській музиці усі емоції, котрі переживає людина упродовж життя, на відмінність китайської естетичної традиції – передавати лише радощі. Щодо артистизму, то символічні традиції китайської опери, її атрибутики (кольори, маски, одяг) роблять умовний акцент на артистизмі співака на відміну від європейської, особливо російсько-української традиції «вживання в образ героя» (К.Станіславський).

Ву Гоулінг узагальнює деякі позиції, яких дотримуються саме китайські виконавці у процесі співу європейського репертуару. На наш погляд, ці позиції набувають важливої педагогічної стратегії для вибору вокального європейського репертуару та методів роботи над ним в підготовці не лише академічних співаків, а й майбутніх учителів музики і співу, які зможуть

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

залучати європейську музику як дидактично-художню основу викладання вокалу в Китаї. Йдеться про таке: 1) естетизм симетрично ритмованих конструкцій, які відповідають пластиці «дугоподібних конфігурацій», що відповідні «гірському серпантину» і «дугоподібним фігураціям» китайського живопису, каліграфії, геодинамічному ритму земної кори в Китаї; 2) інтенсивність звукового розростання як космічного змісту звуків, що піднімається над щиросердними пристрастями по-людському буттєвої сюжетики; 3) усвідомлення реальної метафоричності європейської класичної музики, що містить архетипові, музично-споконвічні і історично-знакові стилістичні показники; 4) театрально-ритуальні моменти вираження, що глибино визначають і європейське мистецтво, але відтиснуті з «поверхні сприйняття» традицією індивідуалістського раціоналізму європейців, проти спрямованого стосовно раціоналістичного об'єктивізму китайців; 5) наочність, видимість образів-узагальнень – тому, що в Китаї щирим знанням завжди вважалося соціально значиме, діюче знання, котре повинне було приносити своєму власнику успіх [2, 6].

Висновки. Отже, узагальнюючі зміст статті акцентуємо увагу на такому: згідно зі світовою стратегією на глобалізацію культури стрімко зростає теоретично-концептуальне та досвідно-практичне створення парадигми «Схід-Захід», в межах якої здійснюється обмін студентами, особливо в мистецькій сфері. Вокальне мистецтво є найбільш популярним серед молоді, а існування традицій певних вокальних шкіл в Європі роблять привабливою можливість опанувати європейський вокальний репертуар в таких державах як Росія і Україна. Крім того, існують і свої вокальні традиції локального характеру, які є різновидом вокальної європейської школи. Однак вивчення китайцями європейського репертуару вважається складним процесом, так як існують труднощі, які мають ментальне походження. Це специфіка мовного апарату, розбіжності в системі дихання (технологічний аспект) та художньо-образна проникливість в світ героя (художньо-артистичний аспект). Ці аспекти складають провідні принципи, на які варто спиратися у процесі вибору європейського вокального репертуару як дидактичного засобу формування вокальної культури майбутніх учителів музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вокальная школа [Электронный ресурс] // Мир итальянской оперы. – Режим доступа:
http://www.fedorov.ws/index.html
2. Ву Гоулінг. Китайська виконавська інтонація в європейській вокальній музиці XIX–XX століть : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Ву Гуолінг. – Одеса, 2006. – 14 с.
3. Демещенко В. В. Взаємодія культур «Сходу» і «Заходу» як фактор становлення світової культури : дис. на здобуття наук. ступеню канд. історич. наук : спец. 17.00.01 «Теорія і історія культури» / В. В. Демещенко. – К., 2005. – 200 с.

4. Иванов В. Ф. Співацька освіта в Україні у ХУІІІ ст. / В. Ф. Іванов. – К. : Музична Україна, 1997. – 289 с.

5. История искусства пения [Электронный ресурс] // Вокал, вокалисты и певцы. – Режим доступа:
http://www.vocal.org.ua/karta-sayta.php

6. Лещенко Л. Ю. Культурно-історичний контекст становлення європейської раціональності: дис. на здобуття наук. ступеню канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Л. Ю. Лещенко. – К., 2003. – 190 с.

7. Навротский В. В. Педагогические принципы одесской вокальной школы. Одесская вокальная школы: истоки и вершины / А. В. Навротский. – Одесса, 2002. – 112 с.

8. Прядко О. М. Методика розвитку співацького голосу майбутніх педагогів-музикантів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец.13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» /О. М .Прядко. – К., 2009. – 20 с.

9. Чжан И. Вокально-педагогическое творчество как предпосылка исполнительской деятельности певца: дис. на соискание учёной степени канд.Искусствоведения :спец. 17.00.03. «Музыкальное искусство»/ Чжан И.– Харьков, 2006. – 209с.

РЕЗЮМЕ

Пан На.Европейское вокальное наследие в педагогической проекции.

В статье раскрыто понятие вокальной школы, определены особенности европейского вокального наследия в контексте задач вокальной педагогики. Обоснованы основные различия между методическими принципами европейской и китайской вокальной педагогики.

***Ключевые слова**: вокальная школа, культурное наследие, вокальная педагогика, европейская вокальная культурная традиция.*

SUMMARY

Pan Na.The European vocal inheritance is in a pedagogical projection.

*The concept of vocal school is exposed in the article, the features of*European*of vocal legacy are certain in the context of tasks of vocal pedagogics. Obosnovani fundamental differences between methodical principles of European and Chinese vocal pedagogics.*

Key words: Vocal school, cultural legacy, vocal pedagogics, European vocal cultural tradition.

УДК 37.017:17.022

Л. В. Пшенична
Управління освіти і науки Сумської обласної адміністрації

СУЧАСНІ ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглянуто проблеми мистецької освіти як духовної цінності, що є важливою для виховання творчої, інтелектуальної, духовно збагаченої особистості; проаналізовано значення підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, у тому числі мистецько-педагогічної.

***Ключові слова**: мистецька освіта, освітній процес, ціннісні орієнтири, особистість, професійна діяльність, підготовка вчителів.*

Постановка проблеми. XXI століття поглиблює та прискорює загальносвітові соціально-економічні, політичні, соціокультурні процеси, що

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

визначають розвиток людства на сучасному етапі. Глобальні суспільні зрушення мають системний, швидкий і незворотний характер.

Україна як європейська держава, історія, культура й економіка якої органічно вплетені у світову та європейську, не може стояти осторонь від трансформаційних і глобалізаційних процесів. Тому сьогодні відбувається процес формування нових світоглядних орієнтирів, осмислюються наукові та культурні надбання минулого й сучасного. Це непрості процеси, бо вони потребують сукупної прогресивної думки і дії. Важливо налагодити їх ефективну взаємодію щодо питань формування основних засад новітньої освітньої політики.

У глобалізованому світі освіта і наука стали визначальним фактором розвитку. Сьогодні вони є безальтернативним засобом національного самоутвердження, адже повноцінним учасником глобальної економіки може бути лише та країна, в якій інвестиції в розвиток людського потенціалу є вагомими й ефективними.

Аналіз актуальних досліджень. Огляд педагогічної літератури свідчить про те, що нині актуалізується проблема професійної компетентності педагогічних кадрів, яка в різних аспектах розглядається у наукових доробках Ш. Амонашвілі, С. Висоцької, М. Коломійця, А. Орлова, В. Пилипівського та ін.

Підготовці майбутніх учителів у галузі мистецької освіти присвячено праці Т. Завадської, С. Ковальової, Н. Мартинович, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, О. Рудницької, Н. Сегеди, З. Сироти, О. Теплової, П. Харченко, Л. Хлебнікової та ін. Їх дослідження доводять, що провідним принципом мистецької освіти є інтеграція, яка виявляється в системі професійної мистецької і в системі професійної освіти.

Мета статті – висвітлити сучасні підходи до проблем освіти, особливо мистецької, що впливають на зміни її ціннісних орієнтирів.

Виклад основного матеріалу. Стратегічні орієнтири в розвитку українського суспільства змінюють вимоги до освіти, визначаючи модернізацію освіти основою поступу суспільства. Адже освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою сучасної освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства [1].

Входження України до європейського освітнього простору – один із пріоритетних напрямів розвитку українського суспільства. Конституція України, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти засвідчують здатність держави трансформувати освітній простір до вимог і стандартів Болонської декларації, зумовлюють об’єктивні орієнтири стратегії розвитку української національної освіти. Це орієнтує освітній процес на відповідність міжнародним освітнім стандартам

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

та детермінує необхідність удосконалення діяльності навчальних закладів. Послідовним кроком у цьому напрямі стала розробка важливого освітнього документа «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», в якому наголошено на необхідності зміни «знаннєвої парадигми» освіти на «діяльнісно-розвиваючу» та обов'язковому переході від інформаційно-репродуктивного навчання до особистісно орієнтованого.

На сьогоднішній день особистісно орієнтована парадигма освіти визначила нові змістовно ціннісні орієнтири освітнього процесу. Увагу громадськості звернено на максимальне розкриття потенціалу кожної людини, у її підготовки до саморозвитку, самовизначення та самореалізації.

Демократизація суспільства, що відбувається в Україні, ставить перед педагогічною наукою завдання, пов'язані з докорінним переосмисленням навчально-виховного процесу у школі, що має бути спрямований на розвиток особистості й ураховувати індивідуальні можливості учнів, зростання їхньої самостійності й творчої активності. На сучасному етапі розвитку суспільства особливо гостро постає питання якості освіти та духовності нації. Тому мистецька освіта, на думку академіка І. Зязюна, поєднуючи почуття й інтелект, у сучасних умовах має бути невід'ємною складовою гармонійного розвитку особистості.

Значення мистецької освіти полягає в тому, що вона розкриває сутність, світоглядні функції та місце мистецтва в загальній системі людської культури й освіти; змінює акценти у співвідношеннях традиційних для освіти компонентів, надаючи пріоритетності емоційно-почуттєвому розвитку особистості перед розумовим; задоволенню її духовних потреб перед прагматичним споживанням мистецтва, що дає підстави розглядати мистецьку освіту як можливу модель гуманізації освітнього процесу [3, 25].

У гуманістичних концепціях особистість трактується як загальна цінність, заради якої відбувається розвиток освіти, культури, всього суспільства; цілісна людська індивідуальність з її природними та соціальними якостями [4, 243]. Особистість має бути самодостатньою у своїх відношеннях до навколишнього світу та до власного буття. Вона має усвідомлювати себе творцем власного життя, свого індивідуального світу: сфери цінностей, ідеалів та ідей [5, 285]. Відтак особистість – це системна соціальна якість індивіда, що формується в діяльності та спілкуванні й характеризується залученням людини до суспільних відносин. Вона має спільні для всіх людей риси, але водночас у неї є щось особливе й індивідуальне, що відрізняє її від інших. Тобто поняття розвитку особистості не виключає, а включає різні індивідуальні його варіанти, що відображають творчу сутність людини. Тому її розвиток залежить від наявності комплексу певних рис і здібностей.

Важливими чинниками цього розвитку є формування естетичних

інтересів і потреб, створення належних умов для їх реалізації в різних видах мистецької діяльності (художня творчість, участь у роботі профільних творчих об'єднань, навчання в класах і школах кобзарів, сопілкарів, подорожі до джерел рідного слова, уроки на природі, уроки емоційної культури та мистецтвознавства). Проведення різноманітних конкурсів, фестивалів, виставок творчих робіт дає можливість учням шкіл і вихованцям позашкільних навчальних закладів виявити свої здібності й таланти, заохочує до подальшого навчання.

Отже, стратегічними цілями сучасного етапу розвитку мистецької освіти в державі є задоволення потреб в отриманні якісної культурно-мистецької освіти та забезпечення загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів кваліфікованими кадрами.

Вирішення завдань у галузі освіти підростаючого покоління вимагає серйозної уваги до підготовки майбутніх педагогів. Їх покликання – запалити вогонь любові до мистецтва в серці кожної дитини. Без перебільшення можна зазначити, що повноцінна й досконала підготовка вчителів – ключ до піднесення духовної культури суспільства.

Аналіз освітніх парадигм у нашій державі та в європейських країнах підтверджує, що система організації педагогічної освіти в Україні, на відміну від Європи, передбачає дотримання єдинихкритеріїв до її якості (єдині навчальні плани та програми забезпечують цілісний підхід до якісної підготовки педагога).

Ідея підвищення статусу мистецької освіти знаходиться у центрі уваги Міжнародної асоціації експертів та практиків із питань зв'язків освіти й мистецтва, створеної при ЮНЕСКО. У професійній мистецькій освіті він реалізується в межах предметно-інтегративної моделі навчання, що поєднує предметне викладання мистецьких дисциплін та інтегровані мистецькі курси, передбачаючи інтеграцію мистецького і фахового компонентів професійної підготовки з метою вирішення дидактичних завдань конкретного навчального предмета. Цей підхід має на меті не лише здобуття теоретичних знань у галузі мистецтва, а й формування естетичної свідомості, практичних навичок розуміння творів різних видів мистецтв, розвиток естетичних смаків, художніх здібностей, елементарних художньо-творчих умінь.

Соціальна зумовленість проблеми формування професійно компетентного типу особистості вчителя, оцінка його фахового рівня – важливої передумови оновлення мистецької освіти, виділення в ній професійно й соціально значущих особистісних характеристик педагога сучасної школи – зумовили потребу звернутися до поняття «професійна компетентність».

Українські дослідники виділяють ключові компоненти професійної компетентності вчителя: інформаційна компетентність (володіння

інформаційними технологіями, уміння опрацьовувати будь-яку інформацію); комунікативна (уміння спілкуватися); автономізаційна (здатність до творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність); соціальна (уміння жити та працювати з оточуючими); продуктивна (уміння працювати, здатність виробляти власний продукт, ухвалювати рішення та відповідати за них); моральна (готовність, спроможність і потреба жити за традиційними моральними нормами); психологічна (здатність використовувати психологічні знання в організації взаємодії в освітній діяльності); предметна (знання у сфері конкретного навчального предмета); особистісні якості вчителя (чуйність, урівноваженість, толерантність, доброзичливість, рефлексія, людяність).

Слід зазначити, що сучасні науковці розглядають професійну компетентність учителя як сукупність трьох складових: предметно-технологічної, психолого-педагогічної, загальнокультурної. Як основні показниками педагогічної компетентності вчителя передусім виділяють: особистісні перетворювальні й психологічні якості; усвідомлення ролі педагога в навчально-виховному процесі ; безперервне підвищення загальної і професійної культури; володіння методами педагогічного дослідження; конструювання власного педагогічного досвіду; результативність навчально-виховного процесу; активна педагогічна діяльність, спрямована на перетворення особистості учня й учителя [7, 425].

Педагог, який працює в загальноосвітньому чи позашкільному навчальному закладі, є тією особою, на професійну діяльність якої покладено відповідальність за інтелектуальну та морально-естетичну, тобто базисну підготовку підростаючого покоління [2]. Від нього залежить прогрес сучасного й майбутнього стану суспільства. Але вчитель лише тоді зможе успішно вирішувати завдання, визначені концепцією художньо-естетичного виховання, коли рівень його професійної підготовки буде адекватний вимогам, що поставлені суспільством перед системою державної освіти.

У цьому напрямі великого значення набуває підготовка вчителя до здійснення навчально-виховної роботи з дітьми загальноосвітнього чи позашкільного навчального закладу. Творча ініціатива вчителя, його активна життєва позиція, політична зрілість допоможуть йому правильно побудувати навчально-виховну роботу зі школярами.

До низки факторів, що визначають професійну підготовку вчителя, слід віднести педагогічну майстерність – комплекс взаємопов’язаних компонентів (педагогічне мислення, педагогічні знання, вміння і навички). Пошуки ефективних способів удосконалення професіоналізму вчителів приводять до розроблення нових технологій, пов’язаних із саморозвитком і самовдосконаленням.

Сучасна система підготовки майбутнього вчителя передбачає нове педагогічне мислення, оновлення освітньої політики й основних підходів до конструювання педагогічних систем і технологій, рівноправність і взаємну зацікавленість у розвитку всіх суб'єктів навчання, стимулювання саморозвитку в стратегічних видах життєдіяльності, включаючи професійне становлення.

Мистецько-педагогічна освіта знаходиться на шляху створення ефективних технологій і методик індивідуально-особистісного творчого розвитку педагога, подолання обмежень, що стосуються проблем розвитку особистості фахівця.

Готовність до професійної мистецько-педагогічної діяльності ми можемо визначити за такими складовими: ціннісне ставлення до професії вчителя, знання об'єкта професійної діяльності, бачення змісту навчальної дисципліни як частини культури, оволодіння системою конструювання змісту навчального предмета, високий рівень самореалізації вчителя, цілеспрямованість, творча самостійність, потреба в самовихованні.

Наголосимо на значному виховному потенціалі мистецької освіти, яка покликана насамперед розвивати творчі здібності школярів та заохочувати їх до духовних цінностей людства. Саме тому вчитель мистецьких дисциплін має можливість справляти на учнів ефективний виховний вплив.

Концептуальні положення і модель професійної виховної діяльності педагога розробила О. Дубасенюк, яка відзначила, що ефективність такої діяльності значною мірою зумовлюється інтегрованими особистісними якостями педагога , що визначають професіоналізм його виховної діяльності [6, 90–97].

Підструктури виховної діяльності вчителя виокремлені О. Отич: професійно-педагогічна спрямованість на виховання школярів, здібності до цієї діяльності (загальні, спеціальні, педагогічні та творчі), професійно-педагогічна компетентність у питаннях організації виховної роботи [8, 218–227].

Аналіз наукових досліджень особистості вчителя дозволяє стверджувати, що необхідною складовою діяльності педагога є мотиваційна спрямованість, для якої характерними є творчий інтерес, допитливість, пошук нової інформації, творча педагогічна діяльність [9, 87].

До загальнопрофесійних якостей сучасного педагога слід включити спрямованість на професійний саморозвиток, самовдосконалення, рефлексію, відкритість новому досвіду, дослідницько-пошуковий стиль діяльності, моделювання власних методів і прийомів розв'язання навчально-виховних завдань. Мистецько-професійна компетентність неможлива без емпатії (емоційно-чуттєвої сфери), мистецько-педагогічних знань, виконавських умінь і навичок, використання технологій мистецької освіти.

Наявність комунікативно-професійних компетенцій сприяєсуб'єкт-суб'єктній взаємодії з колегами та вихованцями в навчально-виховному процесі,

спілкуванню щодо мистецьких творів, розвитку організаційних здібностей, накопиченню теоретичних знань і використанню практичних умінь.

Аналіз діяльності загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів засвідчив, що кількість відповідно оснащених кабінетів, обсяг наочно-методичних матеріалів щодо впровадження сучасних технологій навчання, забезпеченість фахівцями з вищою мистецько-педагогічною освітою, на жаль, не завжди відповідають сучасним вимогам мистецької освіти.

Висновки. Незважаючи на непрості соціально-економічні умови, необхідно робити все для того, щоб мистецька освіта була духовною потребою, відігравала помітну роль у формуванні творчої особистості, здатної жити й творити в умовах глобалізаційних процесів, та повноцінній інтеграції держави у світове співтовариство. Організаційне, педагогічне, соціально-психологічне й науково-методичне забезпечення, упровадження в навчально-виховний процес нових освітніх технологій, орієнтованих на вдосконалення організації роботи щодо розвитку особистості в системі мистецької освіти, сприятимуть якісному реформуванню системи національної освіти, яка б відповідала сучасним вимогам і мала на меті виховання творчої, високоінтелектуальної, духовно багатої особистості з почуттям свободи та гідності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про освіту : закон України від 23.05.1991 № 1060–XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.zakon.rada.gov.ua.

2. Про затвердження Концепціїхудожньо-естетичного виховання учніву загальноосвітніх навчальних закладахта Комплексної програми художньо-естетичноговиховання у загальноосвітніх та позашкільнихнавчальних закладах : наказ МОН України від 25.02.2004 N 151/11[Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.mon.gov.ua.

3. Бабанський Ю. К. Педагогічна наука та творчість учителя / Ю. К. Бабанський – К. : Дніпро, 1998. – 96 с.

4. Верніков М. Слово про академіка Степана Балея // Людина: становлення та розвиток / М. Верныков // Філософські пошуки. – Львів–Одеса : Cogito – Центр Європи, 1997. – Вип. IV –387 с.

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь. 1997. – 376 с.

6. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 90–97.

7. Основи психології : підруч. / [за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця]. – [4-те вид., стер.]. – К. : Либідь, 1999. – 632 с.

8. Отич О. Музично-виховна діяльність учителя початкових класів / О.Отич // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 3 (7). – С.218–227.

9. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: навч. посіб. / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РЕЗЮМЕ

Л.В. Пшеничная.Современные ценностные ориентиры процесса образования.

В статье рассмотрены проблемы художественного образования как духовной ценности, которая необходима для воспитания творческой, интеллектуальной, духовно богатой личности;сделан анализ значения подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности, в том числе художественно-педагогической.

***Ключевые слова**: художественное образование, процесс образования, ценностные ориентиры, личность, профессиональная деятельность, подготовка учителей.*

SUMMARY

L.Pshenichna. Education Process Modern Valuable Basis.

The article highlights the problems of arts education as spiritual value that is necessary for bringing up a creative, intelligent personality; the importance of future teacher training for the professional activities at secondary schools is analyzed.

Keywords: art education, the process of education,valuable basis, personality, professional activity, teacher training.

УДК 130+100.45+378.978

О.Є.Реброва
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

АТРИБУТИ ХУДОЖНЬОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ В МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОЦЕСАХ

У статті розглянуто сутність художньої ментальності як системи взаємозв'язку таких атрибутів: художня картина світу, художній світогляд, стиль, художнє мислення, художньо-ментальний досвід. Їх сутність показана в освітній проекції, у процесі фахового навчання майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

***Ключові слова**: художня ментальність, картина світу, художній світогляд, художнє мислення, досвід.*

Постановка проблеми. Пізнання суті закодованої інформації в культурних архетипах, наукових поняттях, міфологічній символіці, релігійних канонах, законах, що пояснюють природу і суспільство відбувається поступово продовж життя людини на побутовому, суспільному, науковому і художньому рівнях. На їх осягнення спрямовані процеси виховання, навчання, інтелектуального розвитку дітей, процеси формування особистості відповідно до традицій певного народу, етносу, культури. Так поступово формується ментальність певного народу взагалі та конкретної особистості зокрема.

Ментальність вивчається, аналізується, інтерпретується через низку категорій: «образ мислення», «мисленнєвий інструментарій», «сітка координат» тощо. Як багатовекторний феномен, вона охоплює найскладніші сфери суспільства та кожної окремої особистості, дедалі частіше застосовується у педагогіці як наукова категорія. З педагогічної точки зору

постає питання, в яких саме аспектах використовується зазначена категорія, у чому її сутність у контексті наукового пізнання, які її атрибути, функції, які можливості щодо вдосконалення фахового навчання та професійного становлення майбутнього вчителя.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літературних наукових джерел щодо ментальності дозволив констатувати інтерпретацію феномену ментальності в двох аспектах:

1. Як феномен, що виявляється в психологічний та етнопсихологічній сфері, у тому числі регіональній (В. Буряк, В. Вундт, Г. Гачев, С. Грабовський, Р. Додонов, С. Лурье, І. Стадник та ін.); у культурно-історичній сфері (М. Бахтін, Т. Гетало, П. Гуревич, М. Гусельцева, О. Кривцун, Б. Марков, А. Метельов, Й. Хейзинга, О. Яремчик) та суспільно-соціальній сфері, зокрема професійній (К. Абульханова-Славська, Б. Гершунський, А. Гуревич, Е. Дюркгейм, В. Житков, Н. Каліна, Ф. Кремень, Б. Соколов, В. Сонін та ін.).

2. Як атрибут духовного світу особистості, що є комплексом її образів, у тому числі уявлень картини світу (Л. Виготський, Ж. Дюбі, А. Леонтьєв, М. Ярошевський); образу, типу мислення (А. Бергсон, М. Блок, Л. Леві-Брюль, Л. Февр, М. Холодна, інші), ціннісних орієнтацій, а саме культурних і субкультурних (Ж. Ле Гофф, І. Дубов, С. Кулікова, О. Рудницька та ін.), стереотипів поводження (Г. Джулай, Е. Дюркгейм, О. Огонезова-Григоренко, Д. Полежаєв, О. Сапогова, В. Сонін та ін.), що становить різноманітні аспекти набуття її життєвого досвіду.

Зазначена різноманітність сутності ментальності дає можливість застосовувати її для пояснення складних інтегрованих систем і в мистецький педагогіці. У цій педагогічній галузі феномен ментальності не є достатньо дослідженим, на відмінну від психолого-педагогічних наук та методології педагогіки у цілому.

Актуальність обумовлена зростанням кількості педагогічних досліджень, що використовують цю категорію, та необхідністю визначення її особливостей у мистецькій педагогіці. У своєму дослідженні ми використовуємо категорію «художня ментальність», яка за структурою є синтезійним, інтегрованим феноменом, що охоплює художнє мислення (конотативне та латеральне), яке не обмежується напрямом мистецтва; синтезованим, цілісно-асоціативним, перцептивно-комунікативним видом сприйняття мистецтва як символічно-зображального, індивідуально-відтвореного образу світу; накопиченого досвіду такого сприйняття, результатом чого є створена система ціннісних орієнтацій та стереотипних позицій – ставлень до художніх явищ та реальних прототипів, що в них відтворені.

Мета статті – розкрити атрибути художньої ментальності, що виконують регулятивну функцію в мистецько-педагогічних процесах та сприяють цілісному формуванню художньо-ментального досвіду особистості.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Виклад основного матеріалу. Під час визначення атрибутів «художньої ментальності» ми зорієнтувалися на модульностях ментальності, через які її художній інваріант може бути представлений найбільш доцільно та конкретно. У табл. 1 ми визначаємо відповідність таких модальностей у художній сфері.

Таблиця 1

Атрибутивна відповідність ментальності та художньої ментальності

Атрибути ментальності	Атрибути художньої ментальності
Картина світу	Художня картина світу
Мовно-комунікативні атрибути	Семантика художньої мови
Образ мислення	Художньо-творче мислення
Стереотипи поводження	Стереотипи сприйняття, художньо-перцептивні еталони
Багатодисциплінарність	Інтеграція мистецтва – поліхудожність, синестезія
Етнонаціональний характер ментальності	Національні ознаки мистецтва
Емоційний дух народу	Емоційність як екзистенційна якість мистецтва
Культурно-ментальні традиції, установки; ціннісні орієнтації	Мистецтво як складова культури та субкультури; художні цінності, переваги, уподобання, смаки

Категорії, через які проявляється художня ментальність, поступово входять у художній досвід особистості, формуючи її культуру, художню ментальність. Художня ментальність, як багатофункціональне явище, виконує певну інтегративну функцію, яку ми пояснюємо, посилаючись на визначення Г. Джулай щодо музичної ментальності. Науковець стверджує, що «здатність музичної ментальності, як соціокультурного феномен, відображати і поєднувати у собі не лише ті зміни, які відбуваються у музичній практиці певної епохи, певного народу, у тій соціальній ролі, яку відіграє музика у житті, але й ті якісні зміни, які з'являються в інших сферах життєдіяльності людини, що являють собою складові компоненти загальної культури» [2, 16]. Отже, художня ментальність завдяки своїм «стереоскопічним» можливостям проникання у життєву реальність та відображення дійсності в різноманітних модульностях має ще більш потужну інтегровану функцію у суспільстві, поєднуючи різні картини світу, створюючи полілог культур, формуючи духовну стратегію людства. Вона також впливає і на ментальні процеси мистецької освіти. Найбільш переконливим доказом цієї тези можна вважати вплив інтонації на зміст, форму, завдання та ментальні орієнтації музичної освіти. Є. Ніколаєва, скориставшись інтонаційним підходом, довела відповідність еволюційних ментальних процесів у музичній освіті змінам у музично-інтонаційній сфері. Цей підхід дав можливість авторові

класифікувати основні компоненти музичної освіти. При цьому, як нам здається, вона розраховувала на амбівалентність феномену музичної інтонації: інтонаційної природи музики та інтонаційної сутності її сприйняття. Нас зацікавили саме показники, через які був здійснений такий аналіз. Є.Ніколаєва пропонує виокремлювати такі показники:

- «згортання» в інтонації (В. В. Медушевський) певної музичної культури – народної, релігійно-духовної, світської, що дає змогу визначити відповідні напрями музичної освіти: народна орієнтація, релігійна орієнтація, світська орієнтація;
- тип інтонування, характерний для певного типу музичної творчості – музика фольклорна, менестрельна, канонічно-імпровізаційна, «опус»-музика, що визначають і типи музичної освіти: фольклорної орієнтації, менестрельної орієнтації, канонічно-імпровізаційної орієнтації, орієнтації на «опус»-музику;
- спрямованість музичної освіти на інтонаційне «проживання» учнями музики в певному виді діяльності – композиторської, виконавської, слухацької, музично-теоретичної та музично-педагогічної освіти;
- орієнтація учнів на інтонаційне осягнення музики, що обумовлено особливостями їх особисто-ціннісного ставлення до неї, «залученням» до різних видів музичної діяльності, і специфікою того конкретного виду музичної діяльності, що вибраний як основний, або проявляється у відповідних галузях загальної і професійної музичної освіти [5, 299].

У мистецькій педагогіці художня ментальність також виконує функцію стрижневих координат, через які здійснюється входження майбутнього вчителя до художньо-освітнього простору, і формується власна художня ментальність (художні поняття – образи; уявлення – відчуття; оцінки – цінності; художньо-когнітивні процеси). Ми визначаємо їх у певній послідовності, яка відповідає їх основної місії у художньо-ментальних процесах фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін: художня картина світу → художній світогляд → художній образ, символ → художній стиль → художнє мислення → художнє сприйняття → художня свідомість – позасвідомість → художній досвід. З'ясуємо сутність тих, що найбільш впливово регулюють цілісну систему художньої ментальності.

Художня картину світу особистості ми розуміємо як першеджерело художнього світогляду, світовідчуття та світоставлення, що формується на основі образно усвідомленого уявлення особистості про відбиття дійсності певного культурно-історичного простору у творах мистецтва. Таке уявлення стає регулятором ціннісного ставлення особистості до буття, формує її індивідуальні художні цінності. У свою чергу, художньо-цілісна картина світу як феномен у формуванні світогляду особистості має суб'єктивні й об'єктивні педагогічні фактори впливу на цей процес. Суб'єктивні полягають у площині самовизначення особистості в культурно-художньому просторі, тому що

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

кожна особистість формує своє уявлення художньої картини світу. Однак у кожному конкретному випадку внутрішній діалог особистісного образу світу повинен бути співпричетним, гармонійно співзвучним уявленням художнього образу світу, який існує у конкретній суспільній свідомості. У цьому проявляється фактор педагогічної об'єктивності зазначеного процесу.

Художній світогляд формується у процесі художнього сприйняття і пізнання дійсності, що зображена у мистецтві. Причому художній світогляд, маючи у своєму арсеналі художню свідомість, що володіє художньою грамотністю, досвід художньо-образних уявлень, оцінного ставлення, що ґрунтується на сформованому каркасі художньо-естетичних уподобань, проявляється на різних рівнях, які визначено відповідно до загального світогляду: 1) стихійному (переважно сфера субкультури); 2) повсякденному (наповненість буденного життя вибірковими художніми явищами). Згідно з визначенням О. П. Рудницької, художній світогляд – специфічна форма емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього буття, що фокусує смисложиттєві установки і орієнтири людини, виражені у творах мистецтва [6. 62]. Художньо-професійний світогляд учителя мистецьких дисциплін ми розуміємо як систему художньо-естетичних знань, переконань, почуттів, орієнтацій, які спрямовують професійну діяльність учителя у сферу компетентного використання педагогічного потенціалу мистецтва у формуванні художньої культури та художнього світогляду школярів.

Художній стиль – це феномен, породжений художнім світоглядом, саме через нього проявляється певний спосіб світовідчуття та світоставлення та здійснюється пошук відповідних до цього образів, символічних засобів їх утілення. У такої площині ця категорія розглядається у працях П. Гуревича, О. Кривцуна, А. Лосева, А. Чичерина та інших.

С. Шип, обґрунтовуючи методологічні засади категорії «стиль», визначає останній як «деяке ідеальне відбиття (бо відображення) артефактів мистецтва. У ньому відбивається індивідуальний і колективний досвід творчих дій людини, її практичних міркувань і теоретичних спостережень. Автор конкретизує, що стилі існують в індивідуальній та колективній свідомості у вигляді: а) чуттєвих уявлень; б) понять [8, 5]. Основою для виникнення стилю С. Шип уважає: цілісність особистості автора (також виконавця) творів мистецтва; цілісність етносу, єдність етнічної культури; історичну спільність людей, цілісність соціальних «організмів»; єдність цілей, умов здійснення художньої діяльності, цілісність жанрів [8, 10]. Саме ці чинники стильоутворення відповідають феноменології художньо-ментальних процесів, оскільки охоплюють і індивідуально особливий, і етнічний, і історико-культурний аспекти, що властиві феноменології художньої ментальності.

Ментальність пронизує весь процес стилю і жанроутворення у

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

музичному мистецтві ще й тому, що еволюційні та якісні перетворення, як слушно зауважує І. Пясковський, не здійснюються автономно всередині будь-якого стильового явища, а постійно «оплодотворяється» іншими стильовими явищами: так взаємодіють фольклорні та професійні, світські та церковні атрибути стилю [6, 76]. На сучасному етапі глобалізованих процесів та відкритих міграційних можливостей для культури ми спостерігаємо дуже сильний вплив та взаємообмін культурних мистецьких явищ за принципом діалогу культур: «Схід–Захід», «Європа – Південна Америка» тощо.

Оскільки в більшості визначень щодо сутності ментальності зустрічається феномен мислення, *художнє мислення* вважається структурним елементом художньої ментальності, оскільки воно є основою сприйняття та усвідомлення кодів, артефактів, продуктів художньої культури. На думку М. Бонфельда, усім видам мистецтва притаманний особливий різновид мислення – континуальне художнє мислення[1, 4–9]. У підготовці майбутнього вчителя музики використане музичне мислення, розвиток якого базується на засвоєнні норм музичної грамотності та вдосконалюється у подальшому навчанні у процесі музично-виконавської діяльності на основі «входження» в систему музичної мови, її розуміння та відтворення. Згідно з висловленням Д. К. Кирнарської, остання – це система «граматичних норм», правил використання, з'єднання «слів-моделей». З'єднання мовних елементів у складні звукові структури здійснюється завдяки музичній логіці, що має багаторівневу будову [5, 222].

Ментальність музичного мислення можна пояснити, спираючись на точку зору В. Петрушина. Науковець, трактуючи музичне мислення як соціокультурну категорію, пише, що воно (мислення) «складається в соціальному середовищі, в процесі спілкування людей один з одним, тому природно чекати, що кожна самобутня *національна культура має аналогічну музичну культуру* (курсив наш), що відрізняється певними способами музичного вираження (за аналогією з розмовною мовою) і, отже, специфікою музичного мислення. Саме через цю обставину у різних народів – різні характеристики й атрибутивні властивості музичного мислення[5, 222]. В. Петрушин наводить приклад східної та західноєвропейської музики: якщо для східної музики характерний розвиток музичної думки по горизонталі з використанням численних нахилів ладів, багатства ритмічних структур, нетемперовані співвідношення звуків, монодичний розвиток музичної думки, що не сприяв розвитку хорових й оркестрових жанрів, типових для європейської музики, то для європейської характерна прихильність до гомофонно-гармонійного складу, розвиток музичної думки обумовлений логікою руху мелодійних і гармонійних послідовностей. Отже, і закони музичного мислення відповідно виглядають багато в чому по-іншому, ніж у східній музиці [5, 235].

Говорячи про ментальні атрибути художнього мислення, нагадаємо, що такими вважаються емоційно-раціональні процеси (сприйняття–переживання образів мистецтва та їх усвідомлена інтерпретація), а також свідомо–безсвідомі процеси. До діади «свідоме-позасвідоме» не так часто звертаються науковці. На думку І. Зязюна, до категорії «безсвідоме» в людинознавчих науках звертаються, коли виникає потреба описати реальні, без участі свідомості, акти сприймання, пам'яті, мислення, емоцій, почуттів, мотивацій тощо; коли треба з'ясувати закони, яким підпорядковуються ці явища [3, 3]. Науковець пояснює, що в першому випадку «безсвідоме» є феноменом психічної активності, у другому – пояснювальним принципом. Г. Коломієць уважає натхнення актом безсвідомого у творчості, водночас, на підставі аналізу і самоаналізу творчих особистостей, інтуїція, за твердженням Г Коломієць, – «творчий трансформатор», який сприяє процесу, під час якого в «неживе» (абстрактне мислення) вживається живе [4, 404]. І. Зязюн називає зверхсвідомістю творчу інтуїцію .

Ще один важливий атрибут художньо-ментальних процесів, на які спирається мистецька педагогіка, – *художнє сприйняття.* Вонообумовлено індивідуальним та фаховим мистецьким досвідом. На ментальному рівні художнє сприйняття – досить складний багатофункціональний процес мистецької діяльності, що об'єднує художньо-когнітивну дію – створення, уявлення та розуміння художнього образу як відображення дійсності; художньо-комунікативну дію з твором мистецтва, через нього – з іншим культурно-історичним часом, особистістю (полілог культур); дію оцінювання сформованого естетичного ставлення до дійсності; творчу дію, спрямовану на осягнення образу та розкриття через рефлексію цього осягнення, щось нового для самого себе або нових відчуттів. Усе це у сукупності формує певний художньо-ментальний досвід, який є і результатом, і процесом удосконалення наступних актів сприйняття.

Даючи оцінку музичному досвіду, що є основою такого сприйняття Д. Кірнарська вважає, що досвід для музикантів – це щось стале, універсальне, таке, що має встановлену шкалу цінностей; для немузикантів музичний досвід є чимось інтимним і суто індивідуальним [5, 85]. Якщо прийняти тезу Д. Кірнарської за основу, виходить, що музичний досвід музиканта більш стереотипний, ніж музичний досвід немузиканта. Така позиція ставить достатньо запитань, наприклад, як фахівцю з усталеним стереотипним досвідом керувати, направляти досвід нестереотипний, індивідуальний, унікальний. Відповідь можна знайти, лише орієнтуючись на художньо-ментальний феномен: художньо-духовна аура певного соціокультурного середовища, що створюється на основі традицій, сприйнятих інтерпретацій, розкодуванні художньої інформації, виконує функцію передачі досвіду не лише практичного, а й духовного. А це передбачає поєднання індивідуального сприйняття з нормами і стереотипами

художнього сприйняття, за якими не лише сприймаються, а й створюються художні образи. З цієї позиції процес керування художнім сприйняттям стає педагогічним завданням, що сприяє досягненню мети – формуванню певного художньо-емоційного, художньо-пізнавального досвіду школярів та молоді відповідно до визначених цінностей суспільства.

Висновки.Ментальність як категорія науки відповідає вимогам універсальності значення для сучасного суспільства, характеризується інформативністю, інтегрованістю, наукоємністю, збігається з ознаками сучасної глобалізованої культури. Ці аспекти дозволяють звернутися до категорії ментальності і педагогічній науці. Аналіз категоріального поля ментальності засвідчив, що вона відноситься до універсальних категорій культури, що відображає сприйняття, відбиття та перетворення світу, є своєрідним інструментарієм цих процесів. Атрибутивність художньої ментальності представлена уявленнями художньої картини світу, художнім світоглядом, художнім стилем; до неї входять такі регулятивні фахові феномени, як мислення та сприйняття, синтез художньої свідомості та позасвідомості. Результатом функціонування зазначених атрибутів художньої ментальності у фаховому навчальному процесі стає здобутий художньо-ментальний досвід майбутнього вчителя мистецьких дисциплін. Саме на основі накопиченого художнього досвіду зазначені феномени перетворюються, трансформуються та ускладнюються. Стратегію педагогічного керівництва процесом здобуття такого досвіду доцільно спрямовувати на генералізовану лінію: поєднання кращих художніх традицій академічного та народного мистецтва, засвоєння естетико-педагогічної функції сучасного мистецтва з поєднанням навичок оволодіння сучасними технологіями його використання, налаштованість мотивації творчого саморозвитку на майбутню реалізацію художньо-творчих ресурсів у зміненому художньо-педагогічному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1.Бонфельд М. Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление (Опыт системного исследования музыкального искусства) / М. Ш. Бонфельд. – М. : МГЗПИ,1991. – 530 с.

2. Джулай Г. А. Музична ментальність: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філософ. наук : спеці. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Г. А. Джулай. – Одеса, 2003. – 24 с.

3. Зязюн І. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе) / І. Зязюн // Мистецтво і освіта, 2001. – № 3. – С. № 3–9.

4.Коломиец Г. Г. Ценность музыки: философский аспект. /Г. Г. Коломиец.– [Изд.3-е]. – М.: Книжный дом: ЛИБРОКОМ,2009. – 532с.

5.Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособ. [для студ.муз.фак.высш.пед. учеб.завед.] /[Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К. В.Тарасова и др.] ; под ред. Г. М. Ципина. – М. : Академия, 2003. – 368 с.

6.Пясковский И. Логика музыкального мышления/И.Пясковский. – К. : Музична Україна, 1987. – 180с.

7.Рудницька О. Є. Педагогіки: загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П.Рудницька, 2002. – 270 с.

8.Шип С. В. Теория художественных стилів : учеб. пособ. /С.В.Шип. – Одесса: Науковець, 2008. – 32с.

РЕЗЮМЕ

Е. Е.Реброва. Атрибуты художественной ментальности в художественно-педагогических процессах.

В статье рассмотрена сущность художественной ментальности как системы взаимосвязи таких атрибутов: художественная картина мира, художественное мировоззрение, стиль, художественное мышление, художественно-ментальный опыт. Их сущность показана в образовательной проекции, в процессе профессионального обучения будущих учителей художественных дисциплин.

***Ключевые слова**: художественная ментальность, картина мира, художественное мировоззрение, художественное мышление, опыт.*

SUMMARY

E.Rebrova. Attributes of artistic mentality in artistically-pedagogical processes.

In the article the essence of artistic mentality as system of intercommunication of such attributs is presented in artistically-pedagogicalprocesses:artistic the world pictures, artistic world view, style, artistic thought, artistically mental experience. Their essence is rotined in educational vector, in the process of the vocational training of future teachers of artistic disciplines.

Key words: artistic mentality, world picture, artistic world view, artistic thought, experience.

УДК 378:37.014.25(430)+(477)

В.М. Солощенко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

СТИПЕНДІЙНІ ПРОГРАМИ DAAD ДЛЯ МИТЦІВ УКРАЇНИ: ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті відображено науково-дослідницьку роботу Німецької служби академічних обмінів(DAAD). Проаналізовано стипендійні програми DAAD для митців України. Охарактеризовано інтернаціональні мистецькі програми на здобуття академічних ступенів «бакалавр», «спеціаліст» у Німеччині на 2009/2010 роки.

***Ключові слова**: інтернаціоналізація, вища освіта, стипендійні програми, Німецька служба академічних обмінів (DAAD), університети.*

Постановка проблеми. Знаменною ознакою розвитку людського суспільства у ХХ столітті є зміцнення взаємозв'язків і взаємозалежності країн і народів як тенденція, історично зумовлена вимогами НТР, розвитком міжнародного співробітництва, появою глобальних проблем. Ця тенденція особливо посилилася у другій половині ХХ століття, породивши велику кількість різноманітних стипендійних програм, які роблять вагомий внесок не тільки в економіку та політику держав, а й в освіту.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

На сьогодні проблема виховання духовності набула глобального значення й гостро постала перед багатьма країнами світу. Щодо цього Україна відрізняється унікальністю культурних та духовних надбань, що викликають певний інтерес у мистецького загалу європейських країн. Розширення творчого спектра стипендійних програм, збільшення кількості університетів-ініціаторів міжнародних обмінів, посилення інтернаціоналізації вищої освіти, збільшення міжнародних освітніх проектів Німеччини в галузі образотворчого мистецтва, дизайну, кіно, хореографії та режисури засвідчило посилення уваги до творчої молоді нашої держави. Крім того, обізнаність студентства з питаннями міжнародних стипендійних програм, вимогами та правилами отримання бажаної стипендії за кордоном є запорукою професійного та особистісного самовдосконалення, кар'єрного благополуччя та цікавого дозвілля.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», основні її виміри, форми та прояви висвітлено в публікаціях вітчизняних та зарубіжних науковців (П. Альтбах, Р. Гоффманн, Б. Дж. Еллінгбо, Х. Келлен, Дж. Местенхаузер, А. Сбруєва, У. Тайхлер). Науковці досліджували: міжнародні стипендійні проекти Європи (De Ville, Martou, Vandenberge), координацію роботи міжнародної програми обміну студентами ERASMUS (Maiworn), державну політику та міжнародні проекти (Barnett, Wu), вищу освіту в університетах Англії, Німеччини, Японії (Archwamety, Stangor) та університетську освіту в Німеччині та Австрії (Aebischer).

Метастатті – висвітлити особливості інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині в контексті стипендійних програм ДААД для митців України.

Виклад основного матеріалу. Характерною ознакою міжнародного процесу є посилення ролі міжнародних служб академічних обмінів як інструментів знаходження балансу інтересів держав і формування консенсусу у найважливіших напрямах загальнолюдської діяльності. У цих організаціях, що є розгалуженою системою взаємодії держав, здійснюється обмін досвідом і колективне напрацювання орієнтовних стандартів у всіх сферах. Значення їх участі в міжнародних відносинах полягає насамперед у тому, що вони функціонують у різних галузях міжнародного життя і їх діяльність спрямована на допомогу у розв'язанні проблем як окремих країн, регіонів, так і у світі в цілому.

Німеччина приваблює на навчання молодь з усього світу. Приблизно 250 000 іноземних студентів навчаються в німецьких вищих навчальних закладах, що на 70% більше, ніж у 1995 році. Зараз майже кожен десятий студент-іноземець переважно зі Східної Європи та Китаю. Німеччина за своєю гостинністю до іноземних студентів посідає третє місце після США та Великої Британії. Таким успіхом в інтернаціоналізації німецька вища школа завдячує спільним зусиллям університетів і політиків. Разом з вишами кілька років тому за кордоном було розпочато кампанію з метою пропаганди німецьких

університетів. Крім того, багато вищих навчальних закладів за допомогою держави почали засновувати за кордоном партнерські вищі школи, зокрема в Сінгапурі (ТУ Мюнхена), в Каїрі (Університет Ульма і Штуттгарта) і в Сеулі (Веймарська вища музична школа).

У галузі вищої освіти Німеччина співпрацює з різними країнами. За результатами аналізу статистичної інформації сайта Федерального міністерства освіти та науки Німеччини (BMBF), електронних даних із сайтів провідних університетів країни та обробки наукової літератури нами було склали таблицю, в якій висвітлено інтернаціональні мистецькі програми на здобуття академічного ступеня «бакалавр», «магістр» у Німеччині на 2009/2010 роки (див. табл. 1).

Основну відповідальність за такі зарубіжні ініціативи, як правило, бере на себе Німецька служба академічних обмінів (DeutscherAkademischerAustauachdienst /DAAD/) (Бонн). Створена у 1945 році як спільна установа німецьких вишів. Її членами можуть бути всі університети, що представлені у німецькій Конференції ректорів вищих навчальних закладів, та представництва студентів цих вишів. На сьогодні це близько 231 вищий навчальний заклад та 128 студентських представництв – членів ДААД. Ця установа має власні відділення, викладачів або об'єднання колишніх стипендіатів у понад ста країнах. Також ДААД бере активну участь у заснуванні відділень при німецьких вищих школах, де викладання ведеться іноземною мовою (найчастіше англійською).

Інтернаціональні програми на здобуття академічного ступеня «бакалавр», «магістр» в Німеччині на 2009/10 навчальні роки представлені в таких університетах країни: Університет прикладних наук (CologneUniversityofAppliedSciences) – «Бакалавр» та «Магістр» мистецтв, інтегративний дизайн; Університет Байрета (UniversityofBayreuth) – «Бакалавр» мистецтв, інтеркультурні студії; Університет Пассау (UniversityofPassau) – «Бакалавр» мистецтв, світова (інтернаціональна) культура та бізнес; Ваймарський будівельний університет (BauhausUniversityWeimar) – «Бакалавр мистецтв», європейська культура ЗМІ, публічне мистецтво та нові артистичні стратегії; Університет прикладних наук (PforzheimUniversityofAppliedSciences) – «Магістр» мистецтв креативного управління; університет Франкфурта (FrankfurtUniversity) – «Магістр» мистецтв театрального профілю [3; 4; 5].

До основних завдань ДААД належать:

- розвиток відносин вищої школи шляхом обміну студентами й науковцями у всьому світі;
- підтримка міжнародної співпраці в галузі вищої освіти;
- проведення програм з обміну (в обох напрямках, тобто підтримка перебування з метою навчання або дослідження німців за кордоном та

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

іноземців у Німеччині) [1].

У цій сфері ДААД є найбільшою організацією у Німеччині. У 2009 році було профінансовано перебування 20 032 німців за кордоном та 31 930 іноземців у Німеччині, тобто загалом 51962 осіб. Велика кількість німецьких стипендіатів в інших країнах ЄС зумовлена передусім підтримкою їх програмами ЄС, такими, як «Сократес» та «Леонардо». В обміні з країнами Східної Європи, навпаки, можна відзначити більшу кількість стипендіатів-іноземців. Так, у 2009 році було профінансовано перебування з метою навчання та проведення досліджень 204 німців в Україні та 985 українців у Німеччині [1].

Найбільшу частину фінансування ДААД бере на себе Міністерство закордонних справ ФРН, серед великих джерел фінансування слід зазначити також кошти Федерального міністерства освіти та досліджень і Федерального міністерства економічної співпраці. ДААД фінансується також Федеральними землями Німеччини та Європейським Союзом.

У лютому 1998 р. у Києві було підписано «Меморандум про співпрацю між Міністерством освіти та Німецькою службою академічного обміну (ДААД)», що передбачав відкриття офісу ДААД у Києві. Офіс розпочав роботу 16 квітня 1998 року.

До основних завдань офісу належить:

1) інформування та консультація про систему вищої освіти в Німеччині, про можливості навчання та отримання стипендії у країні;

2) організація та проведення конкурсу на отримання стипендій ДААД (інформація, розсилання заяв, консультації, прийом документів та інше);

3) підтримка контактів з колишніми стипендіатами ДААД (інформування, запрошення на зустрічі стипендіатів тощо);

4) консультації співробітників та студентів німецьких університетів, які навчаються або проводять дослідження в Україні;

5) підтримка контактів з німецькими та українськими вишами, факультетами інших закладів (наприклад, інформаційні доповіді в університетах, консультації у межах міжвузівського партнерства, співпраця з Міністерством освіти України, Посольством Німеччини та ін.);

6) співпраця з іншими представництвами німецьких організацій у галузі освіти (Інститут ім. Гете);

7) співпраця з лекторами ДААД, які працюють в Україні [1].

Стипендійні програми ДААД для митців України представлені:

а) стипендіями на навчання (Studienstipendien) (10 місяців) – підвищення кваліфікації без отримання диплома наприкінці курсу;

б) стипендіями для викладачів виші (ArbeitsaufenthaltefürHochschullehrer) (1–3 місяців).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

– *Стипендії на навчання для митців(образотворче мистецтво, дизайн, кіно, музика, архітектура*) (12 місяців) – пропонують іноземним пошукачам з указаних спеціальностей можливість навчатися у державних вищих школах мистецтва з метою підвищення кваліфікації без отримання диплома наприкінці навчання. ДААД сплачує щомісячну стипендію у розмірі 715 євро. Стипендії для навчання на курсах підвищення кваліфікації, як правило, надаються в тому разі, якщо всі можливості здобути освіту на Батьківщині є вичерпаними та по змозі навчання завершене з відповідними дипломами. На початку стипендії максимальний вік стипендіатів не має перевищувати 32 роки. Кінцевий відбір пошукачів на стипендію за спеціальностями образотворче мистецтво, дизайн та кіно здійснює спеціальна комісія ДААД, що складається з викладачів вишів з відповідних спеціальностей. Основою для ухвалення рішення є не тільки заява та документи пошукача, а й подані ним зразки робіт (оригінали, фотографії, діапозитиви, відеозапис, зображення або фільм).

Крім заяви та документів необхідно подати такі зразки робіт:

а) *для художників* (до 5 оригінальних робіт, які створені не пізніше, як за 2 роки до подання документів на стипендію), а також кілька ескізів або креслень, виконаних від руки, фотографії, відеозапис;

б) *для скульпторів* (фотографії (формат мінімум 18х24 см), діапозитиви, відеозапис або ескізи, кожна скульптура має бути сфотографована у різних ракурсах);

в) *для дизайнерів* (фотографії, графічні роботи, бажано оригінали, ескізи та креслення, діапозитиви або відеокасети, можливі невеликі моделі);

г) *для режисерів* (кінострічки (магнітна або світлова фіксація звука, бажано як відеокопії), на касеті має бути вказана назва, дата зйомки, тривалість фільму, а також дата монтування фільму та необхідне технічне обладнання (наприклад, проектор);

– *Стипендії на навчання для митців(театральне мистецтво, режисура, танець, хореографія)* – пошукачі з указаних спеціальностей мають дуже добре або бездоганно володіти німецькою мовою. Для пошукачів зі спеціальностями танець та хореографія допускається принаймні початковий рівень володіння німецькою мовою та добре володіння англійською мовою.

Додатково до інших документів слід подавати наступне:

а) *театральне мистецтво* (запис на відео, де пошукач має представити себе (німецькою мовою), пояснити причину подання заяви та наміри щодо перебування у Німеччини, після цього мають йти два рольових уривки по 5–10 хвилин кожний, один з яких має бути англійською мовою);

б) *режисура* (відео з презентацією, після цього на відео мають бути задокументовані власні проекти, до яких може докладатися додатковий

письмовий матеріал);

в) *танець* (відео з презентацією, як для театрального мистецтва, після цього повинен слідувати запис виконання двох танців: класичний (підготовче тренування) та сучасний (власний танець));

г) *хореографія* (відео з презентацією, після цього власна хореографія тривалістю близько 15 хвилин).

Стипендії ДААД на навчання для пошукачів за спеціальністю музика.

У Німеччині спеціальність «музикознавство» вивчається лише в університетах. Стипендії з указаної спеціальності надаються лише для поглибленого додаткового навчання. Аплікант повинен мати перший диплом; якщо це неможливо, вони мають принаймні використати всі можливості отримання освіти у своїй країні зі свого інструмента. Остаточний відбір стипендіата за спеціальністю музика проводить спеціальна комісія ДААД, що складається з професорів німецьких музичних вишів. Під час ухвалення рішення особливе значення для комісії має, крім письмової заяви та документів, також наданий пошукачем звукозапис.

Носії звукозапису, що подаються аплікантом, мають містити твори високого рівня складності, що виконуються автором; усі записи мають бути зробленими не більше як за один рік до подання заяви та бути найвищої в технічному плані якості. Крім того, вони мають містити написи з інформацією щодо імені пошукача, імені композитора, назви твору, даних щодо окремих частин, порядкових номерів для вибору окремих творів чи частин, тривалості окремих номерів, місця та дати запису;

Інструменталісти, які спеціалізуються на так званій «серйозній музиці», мають представити цілі твори (не лише фрагменти) принаймні з трьох різних важливих для спеціальності стилів та епох, один з творів має належати до сучасної музики.

Інструменталісти, які спеціалізуються на джазі, мають презентувати щонайменше три твори різного характеру та у різних темпах (наприклад, балада, швидкий твір);

Пошукачі зі спеціальностями камерна музика та акомпанемент мають подавати, крім трьох указаних творів з їх сольного фаху, також запис принаймні одного твору з відповідним складом виконавців.

Члени ансамблю, які подають документи на стипендію, мають презентувати, крім трьох указаних творів з ансамблем, один твір у виконанні соло.

Співаки мають також підготувати порівняно різноманітну програму з трьох стилів та епох або з галузей (опера, спів та ораторія). Весь запис має тривати щонайменше 20 хвилин для співаків та щонайменше 30 хвилин для інструменталістів.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Особливі вимоги діють для стипендіатів із галузей:

а) композиція (композитори мають подати власні композиції у вигляді партитур та звукозаписів останніх творів);

б) *диригування та керування хором* (диригенти та керівники хорів мають подати DVD або відеозапис із свіжим записом власного диригування (VHS-PAL, VHS-NTSC, -4,43 мгц та PAL SE-CAM-Ost, усі системи на швидкості SP), з репетиції та з виступу, по змозі обличчям до камери; дириговані твори мають бути з різних репрезентативних стилів та епох (наприклад, бароко, класика, опера, сучасна музика тощо), додатково необхідно подати запис із власною інструментальною грою).

Робочі перебування викладачів вищих навчальних закладів (1–3 місяці) – викладачі вишів за спеціальностями образотворче мистецтво, дизайн, кіно, архітектура, музика, а також театральне мистецтво, режисура, танець та хореографія можуть подавати заяву з метою співпраці з німецькими університетами в галузі мистецтва. Залежно від академічного статусу особи ДААД виплачує щомісяця стипендію у розмірі 1840 євро для молодих науковців (асистенти, молоді доценти) та 1990 євро для професорів. Обов'язковою умовою до пошукачів для надання стипендії на робоче перебування за вказаними напрямами є робота викладачем у вищому навчальному закладі. Важливим критерієм під час відбору є добре спланований та переконливий проект [2]. Поряд з документами до заяви необхідно подати письмове запрошення від німецького вишу або письмову угоду з німецьким університетом на час перебування.

Висновки. Результати аналізу інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині засобами стипендійних програм ДААД для митців України дають підстави для таких висновків:

1.З 1998 року між Міністерством освіти України та Німецькою службою академічного обміну ДААД спостерігається тісна співпраця, результатами стало фінансування у 2009 році перебування з метою навчання та проведення досліджень 204 німців в Україні та 985 українців у Німеччині.

2. До особливостей інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині в контексті стипендійних програм ДААД для митців України належить існування досить розгалуженої мережі спеціальностей, до яких відносять: образотворче мистецтво, дизайн, кіно, музику, архітектуру, образотворче мистецтво, режисуру, хореографію, танець, композицію, диригування та керування хором. Стипендії для митців України представлені двома програмами: стипендії на навчання та робочі перебування викладачів вишів, що дозволяє кожному пошукачеві віднайти максимально корисну стипендіальну програму для себе.

ЛІТЕРАТУРА

1. Deutscher Akademischer Austauschdienst [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http:// www.daad.de.
2. Förderungsmöglichkeiten für ausländische Hochschulangehörige. Stipendien für Künstler [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http:// www.internationale-studierende.de.
3. International Bachelor Programmes in Germany [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http:// www.study-in.de.
4. Internatonal Master Programmes in Germany [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http:// www.daad.de/international-programmes.
5. Sasse D. Studieren an der deutschen Universitäten / Julia Sasse, Dr. Jochen Hellmann. – ANWECO Produktions GMBH. – Trittauer Amtsweg; Hamburg, 2010. – S. 54.

РЕЗЮМЕ

В. Н. Солощенко. Степендиальные программы DAAD для искусствоведов Украины: интернационализация университетского образования в Германии в контексте евроинтеграции.

В статье отображено научно-исследовательскую работу Немецкой службы академических обменов(DAAD). Проанализировано стипендиальные программы DAAD для искусствоведов Украины. Охарактеризовано интернациональные программы для искусствоведов на получение академических степеней «бакалавр», «специалист» в Германии на 2009/2010 года.

***Ключевые слова**: интернационализация, высшее образование, стипендиальные программы, Немецкая служба академических обменов (DAAD), университеты.*

SUMMARY

V. Soloschenko. Scolarship programs DAAD for Ukrainian artists:internationalization of university education in Germany in the context of european integration.

In this article *the scientific research work of German Academic Exchange Service DAAD analyzed. Also the author described the structure of scholarships programs DAAD for Ukrainian artists. International art programs for obtaining the academic degrees «Bachelor», «Specialist» in Germany in 2009/2010 years are characterized.*

Keywords: internationalization, higher education, scholarships programs, German Academic Exchange Service(DAAD), universities.

УДК 378.016:7

О. В. Хоружа
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема використання інтерактивних методів, що передбачають діалогічну взаємодію студентів у процесі мистецького навчання. Наголошується, що найбільша ефективність навчання досягається шляхом поєднання інтерактивних методів із методами і засобами народної педагогіки.

***Ключові слова**: інтерактивні методи, мистецька освіта, креативність мислення.*

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Постановка проблеми. На сучасному етапі входження України в світовий освітньо-інформаційний простір основні орієнтири, цілі та умови розвитку мистецької освіти передбачають формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації, підготовку нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього фахового рівня, невіддільність освіти від національного ґрунту, її органічне поєднання з національною історією та народними традиціями, прилучення до надбань народної творчості, здобутків української та зарубіжної культури. Означені позиції вимагають від мистецької освіти інноваційних підходів до фахової підготовки нової генерації вчителів музики. Специфіка вимог полягає в необхідності формування особистості вчителя з високим рівнем інтелектуальних можливостей, спрямованих на відродження духовності українського народу, збереження національної ідентичності в царинах музичної культури, педагогічної освіти та науки, що є запорукою успішного розвитку суспільства та держави.

Однак застосування інноваційних технологій, необхідних для ефективного забезпечення вищезазначених процесів, не є сьогодні цілеспрямованим і достатнім. Отже, актуальність проблеми обумовлена протиріччям між потребою суспільства щодо створення повноцінної національної системи виховання молоді в Україні, де важливе місце посідає мистецька освіта і необхідність розробки новітніх технологій, що сприяють ефективності цього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Однією з констант мистецької освіти є застосування особистісно-орієнтованого підходу під час навчально-виховного процесу. Залучення означеного підходу сприяє відбору найбільш перспективних методів, що передбачають діалогічну взаємодію студентів між собою, а також з викладачем. Такі методи визначають роль викладача в якості модератора, який спрямовує навчальну діяльність студентів на досягнення мети заняття, забезпечує домінування активності студентів у навчально-виховному процесі. Вони відносяться до групи інтерактивних (від «Inter» – взаємний, «act» – дія), що означає взаємодіяти, знаходитися в режимі спілкування, бесіди, діалогу з будь-ким.

Інтерактивні методи безумовно відносяться до інноваційних, оскільки вони спрямовані на перманентне охоплення нового за рахунок наявності творчих завдань, роботи в невеликих підгрупах, на які поділяються стандартні групи, рольових, імітаційних, ділових та інших ігор, залучення суспільних ресурсів (запрошення спеціалістів, проведення екскурсій, відвідування вистав, виставок тощо), інтелектуальних розминок, ознайомлення з новим матеріалом у формі інтерактивних лекцій «студент у ролі викладача», «кожен навчає кожного», «Сократичний діалог»; використання проективних технік під час обговорення складних і дискусійних питань: «Дискусійна гойдалка»,

«Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», дебати, суспільні слухання тощо. Означені позиції, об'єднані в тренінги креативності мислення, збагачені матеріалом етнопедагогічного впливу, є найбільш результативними за рахунок синтезу традиційного та інноваційного.

Характеризуючи сучасні інноваційні напрями у мистецькій педагогіці, Г. Падалка наголошує на важливості «герменевтичного підходу, який передбачає емоційно-ціннісне тлумачення мистецтва з урахуванням соціально-культурних традицій, а також особистісного художньо-творчого досвіду суб'єкта»[2, 263]. Опора на герменевтичний підхід є значущою для мистецької освіти, змістовою ланкою якої є багатовікові традиції виховання українського народу, втілені в музичному фольклорі різних жанрів. Отже, застосування інноваційних методів, що інтегрують широке коло навчальних дисциплін, є найбільш ефективними у поєднанні з традиційними підходами, притаманними педагогіці українського народу. Організація занять із залученням сучасних технологій (інтерактивні методи, тренінги, бінарні методи), сприяє мобільності, інтенсифікації мисленнєвої діяльності студентів під час засвоєння мистецьких знань і відповідних умінь на основі традиційних підходів до навчально-виховного процесу.

Використання інтерактивних методів у контексті мистецької освіти спрямовує, в першу чергу, формування і розвиток креативності мисленнєвої діяльності майбутніх учителів музики, що включає їх здатність до виявлення ситуативної і надситуативної проблемності при підпорядкуванні першої останній, вирішення проблемних ситуацій, усвідомлений розвиток особистих творчих умінь і навичок.

Ф. Баррон і Д. Харрінгтон, підсумовуючи досвід дослідів у царині креативності, зробили таке узагальнення: «Креативність – це здатність адаптивно реагувати на необхідність у нових підходах і нових продуктах. Ця здатність дозволяє усвідомити нове в бутті, хоча сам процес може мати як усвідомлений, так і неусвідомлений характер» [1, 309].

Стратегія формування креативності мислення студентів здійснювала спрямування на організацію власних дій під час фахової підготовки та практичної фахової діяльності, на пошук алгоритму, який керує мисленнєвою діяльністю.

Мета статті – висвітлити особливості застосування інтерактивних методів у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Нами було створено спеціальний психолого-педагогічний тренінг на основі модифікованої методики М. М. Кашапова, спрямований на формування креативності мислення, що залучав низку інтерактивних методів [1]. Загальні принципи побудови програми тренінгу неразривно поєднані із загальнодидактичними. Реалізація принципів обумовлена сучасними вимогами до мистецької педагогіки. До таких належать принципи превентивності, контекстності й корисності. Зміст тренінгу

спрямований на формування творчих якостей майбутнього вчителя музики: тобто тренінг розвиває здатність до конструювання, моделювання знань. Тренінг формує свідоме відношення до креативності мисленнєвої діяльності як до засобу удосконалення самого себе, що створює ґрунт для творчості.

Умови проведення інтелектуального тренінгу: розглядати всі відповіді, навіть найбільш несподівані, незвичні й дивні як достойні уваги; підтримувати прагнення учасників до пошуку евристичних відповідей; створювати атмосферу доброзичливості шляхом взаємної емоційної підтримки; використовувати «дискусійну гойдалку» для колективного пошуку оригінального вирішення проблеми. Спрямування на креативність, закладене у тренінгових вправах, обумовило відпрацювання основних позицій креативності мислення, необхідних у процесі розв'язання задач. До цих позицій ми віднесли такі:

– пильність у пошуках етнопедагогічної проблеми – здатність бачити етнопедагогічний аспект у звичайних явищах педагогічного процесу;

– гнучкість мислення – вміння бачити проблему з різних позицій, виводити різні ідеї з певного джерела інформації, вільно переносити досвід і знання в нові ситуації;

– чіткість мислення – уміння бачити проблему з високим ступенем ясності;

– бачення структури об'єкта – орієнтація на реконструкцію незнайомої ситуації у знайому, переконструювання проблемної ситуації, наслідком якої є зміна в поведінці і взаємодії учасників педагогічного процесу;

– уміння створювати оригінальний спосіб вирішення проблем – якість продукувати віддалені асоціації, віднаходити нестандартні рішення, притаманні тільки собі самому.

У другій частині тренінгу, спрямованій на забезпечення рефлексивних можливостей мислення, передбачалося відпрацювання здатності майбутніх вчителів музики підніматись над потребами ситуації, ставити мету, яка перекриває вихідну проблему, тобто відпрацювання активності надситуативної. У цьому випадку майбутній вчитель музики продовжує пізнавальну діяльність щодо музично-теоретичних знань за межами як навчальних вимог відповідних курсів під час фахової підготовки, так і програмних вимог під час фахової діяльності. Надситуативна активність передбачає також самостійну постановку і розв'язання педагогічних проблем. На рефлексивно-узагальнюючому етапі формування ЕПМ пізнавальна і творча фахова діяльність регулюються на основі рефлексії, завдяки якій майбутній вчитель музики удосконалює не тільки діяльність, яку виконує, а і самого себе, як суб'єкта діяльності. Функція рефлексії відпрацьовувалась шляхом

застосування таких методів: психолого-педагогічних вправлянь у парах (вправа «Протилежності»), інтерв'ю думок і ставлень неформалізоване, самоспостереження (Що мені подобається у собі?), самозвіту (аналіз негативних моментів фахової діяльності під час педагогічної практики, а також їх наслідків), психолого-педагогічних вправлянь з аналізу проблемних ситуацій, що відбулась на уроці музики під час педагогічної практики тощо.

Психолого-педагогічний тренінг формування креативності мислення майбутнього вчителя музики

1.1. Пильність у пошуках проблеми – бачення проблеми, її правильна постановка є не менш важливими, ніж вирішення певної педагогічної, етнопедагогічної або музично-педагогічної задачі. Уміння вчасно побачити проблему є передумовою високої якості її вирішення.

Завдання 1. Пропонується загальновідомі зразки музичного фольклору «Щедрик», «Подоляночка» тощо. Студенти мають визначити і записати як стандартні, так і нестандартні, на їхню думку, проблеми, пов'язані з їх використанням на уроці музики в школі. Необхідно вказати якнайбільше варіантів.

Завдання 2. Пропонується записати певну кількість інтерактивних методів і методів української народної педагогіки. Умовно розмістити їх на вагах так, щоб спочатку ці методи знаходились у рівновазі, а потім перегруповувати таким чином, щоб рівновага порушувалась як в один, так і в інший бік.

Завдання 3. Пропонуються афоризми, мудрі сентенції українського народу, в які вкладено споконвічне прагнення до знань: «Розум – скарб людини», «Не бажай синові багатства, бажай розуму», «Без знань сила німіє». Студенти мають змоделювати проблемні ситуації навчального процесу в загальноосвітній школі, при вирішенні яких доречним було б застосування означених афоризмів.

1.2. Уміння синтезувати загальнопедагогічні методи вирішення проблемних ситуацій із етнопедагогічними методами та засобами. Для реалізації цього уміння є необхідною наскрізна інформація щодо проблеми. Допомагає також здатність продукувати у свідомості певні образи й комбінувати їх.

Завдання 1. Пропонуються пари методів української етнопедагогіки та її засобів, пари інтерактивних та етнопедагогічних методів, пари інтерактивних методів та етнопедагогічних засобів, наприклад:

- етнопедагогічний метод – виховання мистецтвом (спостереження, милування, переймання тощо), етнопедагогічний засіб – український музичний фольклор;
- етнопедагогічний метод – виховання словом (порада, натяк тощо), етнопедагогічний засіб – українська історія;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

- інтерактивний метод – дебати, етнопедагогічний засіб – українська символіка;
- інтерактивний метод – «учень у ролі вчителя», етнопедагогічний метод – гра (змагання, рольова імітація тощо);
- інтерактивний метод – суспільні слухання, етнопедагогічний метод – виховання словом;
- загальнопедагогічний метод – художнього ілюстрування, етнопедагогічний засіб – українське класичне мистецтво.

Необхідно розкрити, в яких царинах урока музики можна застосувати ці пари.

1.3. Рухливість мислення – характеризується продукуванням великої кількості педагогічних ідей під час розв'язання задач. Завдяки рухливості створюється певне «віяло» мисленнєвої діяльності. Швидкість думки, зміни картин у свідомості забезпечують динамізм створення образів у свідомості.

Завдання 1. Пропонується назвати відомі зразки українського музичного фольклору (з фонду вивчених), до яких можна застосувати три визначення одночасно: наприклад, до слів танцювальний, жартівливий, рухливий можна віднести не тільки українську народну пісню «Лугом іду, коня веду», а що ще?

Завдання 2. Надається малюнок або словесний опис певного емоційного образу, наприклад, «в грудях людини знаходиться сонце». Треба підібрати більше варіантів відповідних соціопсихічних рис, притаманних українському етносу. У даному випадку – це і «кордоцентричність», і «емоційність, чутливість», і «поетизоване ставлення до природи».

1.4. Гнучкість мислення – вміння бачити проблему з різних позицій, виводити різні ідеї з певного джерела інформації, вільно переносити досвід і знання в нові ситуації.

Завдання 1. Викладач читає два слова, студенти складають і записують речення: 1) двері – ключ; 2) будинок – ключ; 3) квартира – ключ; 4) шафа – ключ; 5) вахтер – ключ; 6) сусід – ключ; 7) кімната – ключ; 8) нога – ключ; 9) рука – ключ; 9) сундук – ключ; 10) дерево – ключ; 11) вода – ключ; 12) земля – ключ; 13) ліс – ключ; 14) скала – ключ; 15) джерело – ключ; 16) природа – ключ; 17) небо – ключ; 18) повітря – ключ; 19) журавлі – ключ; 20) птахи – ключ; 21) щебет – ключ; 22) спів – ключ; 23) музика – ключ; 24) нотоносець – ключ; 25) сольфеджіо – ключ.

Запитання:

З якого номера слово «ключ» використовується в значенні джерела?

З якого номера слово «ключ» використовується в значенні конфігурації, за якою летять птахи?

З якого номера слово «ключ» використовується як позначка для нотного запису?

На що спрямовано це завдання?

Відповідь: це перевірка на гнучкість мислення. Гнучкість мислення притаманна тим, хто з пунктів 11, 17, 22 змінив установку на слово «ключ». Чим далі від цих пунктів відбувається зміна установки, тим вища ригідність мислення.

1.5. Чіткість мислення – уміння бачити проблему з високим ступенем ясності. Це вміння відображує здатність послідовно й логічно мислити, детально аналізувати факти та явища, продукувати нові рішення.

Завдання 1. Пропонується навести приклад проблемної ситуації, типової для урока музики в загальноосвітній школі. Для аналізу цієї проблемної ситуації студентам пропонується дотримуватись загального для всіх алгоритму: факт (що саме відбулось) причина привід супутні події аналогії та порівняння наслідки.

1.6. Бачення структури об’єкта – орієнтація на реконструкцію незнайомої ситуації у знайому, переконструювання проблемної ситуації, наслідком якої є зміна в поведінці і взаємодії учасників педагогічного процесу. Таке переконструювання використовується для вирішення задач, поставлених недостатньо чітко. Іноді простіше віднайти вирішення, коли задача інакше сформульована.

Дискусійна гойдалка.

«Перевага емоційного над волею та інтелектом, легка запальність та швидке остигання як соціо-психічна риса українців є шкідливою для подальшого розвитку нації та державотворення, тому що ...»

«Перевага емоційного над волею та інтелектом, легка запальність та швидке остигання як соціо-психічна риса українців є корисною для подальшого розвитку нації та державотворення, тому що ...»

«Сентименталізм, чутливість, ліризм, що виявляється в естетизмі народного життя та обрядовості як соціо-психічна риса українців створює перспективу для розвитку культури і мистецтва, тому що ...»

«Сентименталізм, чутливість, ліризм, що виявляється в естетизмі народного життя та обрядовості, як соціо-психічна риса українців заважає перспективі розвитку культури і мистецтва, тому що ...»

«Егоцентризм, прагнення особистої свободи без належних устремлінь до державності як соціо-психічна риса українців є запорукою побудови демократичного устрою в державі, тому що ...»

«Егоцентризм, прагнення особистої свободи без належних устремлінь до державності як соціо-психічна риса українців є запорукою побудови тоталітаризму в державі, тому що ...»

«Миролюбність, відсутність нахилів до насильницької експансії, самопоширення і володіння, примиренність щодо чужої експансії як соціо-психічна риса українців допоможе нації зайняти достойне місце серед європейських народів, тому що ...»

«Миролюбність, відсутність нахилів до насильницької експансії,

самопоширення і володіння, примиренність щодо чужої експансії як соціо-психічна риса українців виштовхне націю на узбіччя європейського розвитку, тому що ...»

1.7. Уміння створювати оригінальний спосіб вирішення проблем – якість продукувати віддалені асоціації, віднаходити нестандартні рішення, притаманні тільки собі самому.

Завдання 1. Частина групи, яка в «Дискусійній гойдалці» захищала першу з позицій, має захищати другу, і навпаки.

Завдання 2. Пропонуються короткі зразки фольклорної творчості: байки, притчі тощо. Студенти мають дати нестандартну назву таким зразкам.

Завдання 3. Пропонується описати проблемну ситуацію навчального процесу, яка має місце на уроці музики. Необхідно обґрунтувати застосування кожного з методів української етнопедагогіки для вирішення цієї задачі, навіть якщо на перший погляд метод здається недоречним.

II частина.

1. Вправа. Протилежності. Кожен з учасників самостійно підбирає собі в напарники того, від кого кардинально відрізняється. Вправляння відбувається в парах. Працюючи в парах, напарники з'ясовують, як думає про подальшу фахову діяльність інша людина, як сприймає основну форму цієї діяльності – урок музики, а головне – що напарники думають один про одного в даній ситуації.

2. Інтерв'ю думок і ставлень неформалізоване. Студенти довільно вибирають серед учасників собі напарника і просять розповісти про перебіг педагогічної практики.

3. Самоспостереження. Що мені подобається в собі? Кожен з учасників має сказати щось позитивне про свої переживання, про уміння контролювати свій стан під час конкретних ситуацій педагогічної практики.

4. Самозвіт. Що мені не подобається в собі як у фахівці? Кожен з учасників має проаналізувати негативні моменти фахової діяльності під час педагогічної практики, а також їх наслідки.

5. Вправа. Один з учасників описує проблемну ситуацію, яка відбулась на уроці музики під час педагогічної практики. Наприклад, після систематичних опрацювань на кінцевому етапі вивчення контрольне виконання пісні є незадовільним. Необхідно якомога швидше назвати причини події та надати можливі пояснення. І причини, і пояснення пов'язувати виключно із власною педагогічною стратегією.

6. Вправа. Студентам пропонуються дві проблемні ситуації, одна з яких пов'язана із перебігом уроку музики, інша – з суспільним життям у державі. Наприклад:

- вчитель заходить до кабінету музики, щоб проводити урок, а учні відсутні – клас здійснив колективний прогул уроку;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

- внаслідок незадовільного керівництва виплата заробітної плати в державі відбувається нерегулярно.

Студенти мають встановити між цими подіями зв'язок, дослідивши ланцюжок переходів від першої події до другої.

7. Завдання. Наводяться соціо-психічні риси українського етносу. Студентам пропонується записати їх у виправленому вигляді: без вад. Запитання.

Які риси має виховувати вчитель музики в школярів, щоб виправити вади і досягти результату?

Висновки. Отже, інноваційність інтерактивних методів обумовлюється спрямованістю на перманентне охоплення навчального матеріалу шляхом використання творчих завдань, рольових, імітаційних, ділових ігор, залучення суспільних ресурсів, інтелектуальних розминок, проективних технік під час обговорення складних і дискусійних питань. Результативність мистецького навчання забезпечується об'єднанням інтерактивних методів із етнопедагогічними методами і засобами у спеціальні тренінги шляхом підвищення мобільності, розвитку креативності мислення студентів під час навчально-виховного процесу. Організація занять із залученням інтерактивних форм і методів, що функціонують на базі традиційних підходів педагогіки українського народу, сприяє ефективності мистецького навчання за рахунок синтезу традиційного та інноваційного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика) / под ред. М. М. Кашапова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 398 с.

2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Хоружая.Інтерактивные методыобучения в контекст современного художественного образования.

В статье рассматривается проблема использования интерактивных методов, которые предполагают диалогическое взаимодействие студентов, в процессе обучения искусству. Указывается, что наибольшая эффективность обучения достигается путем объединения интерактивных методов с методами и средствами народной педагогики.

***Ключевые слова**: интерактивные методы, обучение искусству, креативность мышления.*

SUMMARY

O. Khoruzha. Interactive teaching techniques in the context of arts education.

In the report is researched the problem of use of the interactive methods,that involve dialogical interaction of the students while learning the art.It is stated that the greatest effectiveness of training is achievedby combining interactive methods with the methods and means of traditional pedagogics.

Key words: interactive methods, art education, creativity of thinking.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ ІІ. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: НАУКОВІ ПОШУКИТА ІННОВАЦІЙНИЙ ДОСВІД

УДК 808.55:371.134

Д. В. Будянський
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНИЙ АРТИСТИЗМ ВИКЛАДАЧА ХОРЕОГРАФІЇ

У статті розглянуто зміст, структуру, особливості педагогічного артистизму викладача хореографії. Теоретично обґрунтовано положення щодо необхідності використання елементів театральної педагогіки у процесі підготовки майбутнього викладача хореографії до професійної діяльності.

***Ключові слова**:педагогічний артистизм, хореографія, театральна педагогіка, система К. С. Станіславського, танцювальний образ, внутрішня техніка, студентський театр, емоційність, здатність до перевтілення, уміння створювати творче самопочуття.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку професійної педагогічної освіти актуальними є дослідження, спрямовані на вдосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя. Малодослідженим залишається питання щодо комплексного, систематичного формування педагогічного артистизму майбутніх викладачів хореографії, у діяльності яких артистичні здібності відіграють важливу роль. Тому існує необхідність в оптимізації процесу підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах шляхом запровадження методів театральної педагогіки. Драматичними дійствами, вправами системи К. С. Станіславського, що спрямовані на розвиток уваги, уяви, уміння володіти емоційним станом, пластикою тіла та мімікою, удосконалення культури мови, виховання культури почуттів, формується педагогічний артистизм, який є складовою педагогічної майстерності хореографа.

Аналіз актуальних досліджень. Взаємодія педагогіки і театру має глибокі історичні й соціальні корені. Навчання і виховання учнів із застосуванням елементів театрального мистецтва здійснювали Сократ, Арістотель, Платон, Квінтіліан, Цицерон, Я. А. Коменський та інші.

Метод театралізації у вітчизняній педагогіці практикували П. Могила, Ф. Прокопович, Г. С. Сковорода, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.

Використання здобутків театрального мистецтва (зокрема, елементів системи підготовки актора) у підготовці вчителів до професійної діяльності досліджували В. Ц. Абрамян, М. М. Барахтян, О. С. Булатова, В. Г. Бутенко, О. М. Головенко, С. Б. Єлканов, А. П. Єршова, І. Є. Зайцева, І. А. Зязюн, А. Й. Капська, О. І. Кретова, Д. Г. Кропоткін, М. Є. Миклашова, Н. Є. Миропольська, Г. І. Переухенко, Н. Я. Сайгушев, С. О. Соломаха,

С. О. Швидка, Г. О. Яструбова та інші. Вони розглядають театральне мистецтво як засіб удосконалення творчого потенціалу вчителя, його педагогічної майстерності та гармонійного особистісного розвитку.

Зазначимо, що проблема формування педагогічного артистизму як складової педагогічної майстерності майбутніх викладачів хореографії за допомогою методів театральної педагогіки недостатньо досліджена в науковій літературі. Це дає підстави вважати, що означена проблема потребує відповідного ґрунтовного аналізу і розробки (**мета статті**).

Виклад основного матеріалу. Згідно з нашим визначенням, **педагогічний артистизм** – це комплекс професійно-значущих взаємопов'язаних та взаємообумовлених якостей особистості вчителя, який забезпечує досконале володіння прийомами навчання і виховання, педагогічною технікою і передовим досвідом [2].

Необхідно зауважити, що педагогічний артистизм буде виглядати нещирою грою без прагнення вчителя до гуманістичної взаємодії, без емоційно-тонкої чутливості і співпереживання, без розвинутого відчуття міри й адекватності поведінки, характерних для розвинутої професійної рефлексії.

Педагогічний артистизм включає вміння керувати собою, своїми діями, емоціями, зберігати витримку й самовладання навіть у стресових ситуаціях, в умовах негативних емоційних впливів, з одного боку, і взаємодіяти з учнями у процесі вирішення педагогічних завдань, з другого боку.

Отже, є всі підстави вважати педагогічний артистизм професійною рисою викладача хореографії.

На підставі аналізу висловів відомих хореографів, виступів професійних танцюристів визначимо зміст й особливості артистизму вчителя хореографії.

На наш погляд, специфіка артистизму хореографа обумовлена, перш за все, особливими виражальними засобами мистецтва танцю. Танець – це одна з пластичних форм, у якій виражаються характер, побут, психологія народу, емоційний стан людини (гнів, страждання, закоханість), емоційний зміст певної події тощо.

Артистизм хореографа на сцені втілюється у художньому пластичному образі. Цей образ органічно пов'язаний з музикою: танець – душа музики. Мелодійний і ритмічний рух людського тіла розкриває характер людини, внутрішній світ, зміну настроїв.

Проблема слабкої внутрішньої наповненості танцювального образу була і залишається гострою у всіх хореографічних жанрах. Актуальною в контексті нашого дослідження є думка видатного радянського балетмейстера, режисера, педагога Р. В. Захарова про те, що тепер спостерігається така гонитва за технікою заради техніки, що акторська майстерність у балеті завжди пасе задніх. В училищах цей предмет

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

викладається, але, на жаль, поки що окремо від занять класичним танцем. Було б більше користі, якби акторську майстерність викладали спеціалісти, здатні обидва ці предмети з'єднати на своїх заняттях. У молодих танцівників дуже часто танець й образ відокремлені один від одного, а потрібно, щоб це було єдиним цілим – танець в образі [4].

На наш погляд, ця теза («танець в образі») є ключовою для розуміння сутності артистизму як хореографа, так і викладача хореографії.

Інший видатний хореограф, балетмейстер, артист балету Ігор Моісеєв у своїй праці «Я вспоминаю... Гастроль длиною в жизнь» висловлює аналогічну думку, яку ми наводимо майже без скорочень: «Я прагну привчити своїх акторів жити емоційним|емоціональним| життям, покладеним у танцювальну пластику. Тоді навіть пауза буде наповнена сенсом. На сцені, як це не дивно, навіть для танцівника найважче – це правильна хода. Просто пройтися і виразити при цьому певний стан духу, в якому ти йдеш: задоволений, сердитий, хворий, здоровий, веселий, сумний, – часом це набагато складніше, ніж танцювати, вирішуючи якесь танцювальне завдання. Найпростіше, на перший погляд, раптом стає найскладнішим. Тому особливо важливо вкласти в кожен рух правильні почуття.

Якщо артист танцює грамотно, але без темпераменту, це не хвилює. Такий професійно байдужий артист дуже часто опиняється в дурнях порівняно з талановитим аматором, який горить на сцені і заражає своєю енергією зал для глядачів. Рух у танці не самоціль, а засіб виразу» [12].

Зовнішні дані допомагають або заважають танцюристові, але зрозуміло, що успішність його викладацької і сценічної діяльності залежить значною мірою від внутрішнього наповнення, артистизму. Є танцівники ліричного складу, інші схильні до героїчних і трагічних ролей, деякі володіють комічним даром. Найбільш обдаровані натури володіють більш широким акторським діапазоном. Поряд із зовнішньою технікою, яка виражається у вмінні виконувати складні технічні елементи, викладачу хореографії необхідно володіти такою складовою акторської майстерності, як внутрішня техніка, яка включає вміння керувати своїми думками і почуттями, наповнювати ними рухи, жести і пози. Внутрішня техніка – найважливіший елемент мистецтва перевтілення актора і хореографа під час створення художніх образів. Мало стати у красиву, правильну позу, яка відповідає малюнку композиції. Справжнє мистецтво починається тоді, коли ця поза, у взаємозв'язку з іншими компонентами танцювальної композиції, наповнюється справжніми почуттями – радості, щастя, гніву, гордості тощо. Талановиті танцівники, володіючи внутрішньою технікою, наповнюють свої танці конкретним змістом.

Хибною є думка про те, що під час вправ на розвиток внутрішньої техніки потрібно щоразу викликати певне почуття і вкладати його у всі пози і рухи. Коли

йдеться про виразність і змістовність у хореографії, то мається на увазі змістовність танцю в цілому, оскільки він складається з комплексу виразних рухів. Якщо хореограф правильно зрозумів, відчув зміст танцю, то його руки, ноги й корпус перестануть бути «дерев'яними», наповняться внутрішнім теплом. Танець повинен бути наповненим певним емоційним змістом, інакше він перетвориться на абстрактне поєднання рухів тіла. Стан людини, образ якої створює виконавець, втілюється в танцювальних рухах певного характеру, завдяки чому глядач сприймає думку й почуття, закладені в танці. Думки й почуття танцівника, який майстерно й артистично, наповнено виконує свою партію, оволодівають глядачами й викликають у них співпереживання.

Отже, у галузь танцювального мистецтва потрібно привнести чітке визначення артистизму, виховувати його, починаючи|розпочинати| з|із| початкових стадій підготовки юних танцюристів.

З огляду на вищезгадані аспекти, ми визначаємо **педагогічний артистизм викладача хореографії** як комплекс професійно необхідних якостей, які забезпечують досконале зовнішнє (фізичне, пластичне) та внутрішнє (емоційна наповненість, «віра в запропоновані обставини», характерність, перевтілення тощо) втілення танцювального образу на сцені, а також уміння навчити своїх учнів правильного емоційного проживання танцю.

Наводимо вислови відомих представників танцювального мистецтва щодо акторської складової виконання танцю:

– «Оволодійте технікою, а потім забудьте про неї і будьте природними!» (російська балерина Анна Павлова);

– «Я імпровізувала, збожеволівши від музики… мої очі палали, як у лихоманці. З кожним стрибком мені здавалося, що я торкаюся неба, а коли я повертаюсь на землю, вона знов ставала тільки моєю» (американська танцівниця Дженіфер Бейкер);

– «Навчання танцю дарує тобі найвеличнішу свободу з усіх, щоб виразити всю цілісність твого особистого «Я» (канадська танцівниця Меліса Хейден);

– «Технічної досконалості недостатньо. Вона – сирота без справжньої душі танцівниці» (французька балерина Сильвія Гіллем) [10];

– «Якщо жести і міміка кожного завжди будуть відповідати рухам його душі, лише тоді вони виразять істинні почуття – і твір ваш оживе», – стверджував великий французький реформатор танцю Ж.-Ж. Новерр у книзі «Листи про танець і балет» [8]. Слушною є його думка, викладена у цій праці, про те, що танцівнику паралельно з технікою потрібно більше уваги приділяти розвитку емоційної сфери, оскільки тоді на його обличчі відображатимуться всі хвилювання душі, проявляючись на тисячу ладів.

Аналогічну думку під час онлайн-конференції висловила сучасний

український хореограф, член журі шоу «Танцюють всі» Тетяна Денисова. На запитання: «Що для танцівника є більш цінним: техніка чи артистизм?» вона відповіла, що техніка без артистизму – це не танець, а фізкультура [11].

У результаті аналізу цих висловів виділимо окремі складові артистизму хореографа, а саме:

– природність виконання танцю, тобто органічне проживання хореографічного образу;

– уміння імпровізувати на основі визначеного малюнку танцю;

– прояв у танці яскравої особистості хореографа, тобто наповнення кожного руху, жесту особистісним ставленням;

– уміння яскраво переживати і доносити до аудиторії почуття, закладені в конкретній постановці.

Отже, артистизм хореографа має тілесну природу. Оскільки мистецтво танцю говорить мовою тіла і рухів, то специфіка артистизму хореографа полягає в тому, щоб рухи виконувалися не механічно, а були наповнені емоціями, які відповідають змісту композиції. Педагогічний артистизм викладача хореографії включає такі якості:

– специфічно-танцювальні (віртуозна техніка, пластика, міміка, точний осмислений жест, ритмічність, музикальність тощо);

– акторські (спостережливість, увага, уява, емоційність, здатність до перевтілення, уміння створювати в потрібний момент творче самопочуття, викликати необхідні емоції, жити у сценічному образі, темперамент);

– дидактичні: уміння зрозуміло пояснити дітям, показати на власному прикладі складні моменти танцю, застосовування різноманітних творчих методів (ігри, змагання тощо).

На підставі аналізу праць науковців [1; 5; 7], хореографів [4; 6; 8; 10; 12], діячів театру [3; 9], власного досвіду викладацької роботи визначимо основні шляхи формування педагогічного артистизму майбутніх викладачів хореографії:

1. Оволодіння теоретичними і практичними здобутками театральної педагогіки, зокрема ознайомлення із системою підготовки актора К. С. Станіславського. Майбутньому хореографу необхідно усвідомити головний принцип цієї системи – збудником будь-яких емоцій, переживань є дія. Зазначимо, що для ґрунтовного вивчення системи К. С. Станіславського, напрацювань інших видатних діячів театру, належного вдосконалення складових артистизму у програму підготовки студентів факультету мистецтв необхідне введення відповідних дисциплін («Театральна педагогіка», «Основи акторської та режисерської майстерності» тощо).

2. Участь у роботі аматорського студентського театру. За період занять у театральному колективі студенти мають можливість ознайомитися з багатьма видами та жанрами театрального мистецтва; спробувати свої творчі

сили у різноманітних театральних спеціальностях: драматург, режисер, актор, художник, костюмер, бутафор, хореограф-постановник, а головне вдосконалити такі артистичні якості, як уява, емоційність, уміння органічно діяти у запропонованих обставинах, здатність до перевтілення, уміння керувати творчим самопочуттям та ін. [2].

3. Втілення певних педагогічних ситуацій, фрагментів літературних творів у драматизованому дійстві під час практичних занять з «Основ педагогічної творчості», «Педагогіки», репетицій тощо;

4. Самостійна робота щодо вдосконалення основних складових педагогічного артистизму.

Висновки. Отже, хореографія – це синтетичне мистецтво, в якому злились танець і пантоміма, музика і поезія, скульптурні пози, пластика рухів і драматургія літературного твору. Тому доречним є залучення до процесу підготовки майбутніх викладачів хореографії здобутків театральної педагогіки, які сприяють виробленню й закріпленню у них артистичних, професійно необхідних умінь і навичок, підвищенню рівня комунікативної діяльності, формуванню стійкої спрямованості на професійне й особистісне вдосконалення.

Педагогічний артистизм викладача хореографії проявляється, по-перше, специфічними засобами хореографічного мистецтва, тобто у формі виразного, емоційно-наповненого, органічного втілення танцювального образу в репетиційному залі або на сцені, по-друге, як складова педагогічної майстерності, у викладацькій роботі з дітьми.

Процес формування педагогічного артистизму викладача хореографії потребує тривалої систематичної роботи як у вищому навчальному закладі, так і за його межами (позанавчальний час), пов’язаною з оволодінням основними елементами системи К. С. Станіславського (у тому числі відпрацювання вправ на розвиток основних артистичних якостей), театральною діяльністю (участь у роботі студентського театру, КВК, показ на сцені естрадних мініатюр тощо), репетиційною і концертно-сценічною роботою, а також уважним ознайомленням із шедеврами хореографічного мистецтва.

Зазначимо, що у статті розглянуто лише окремі аспекти проблеми формування педагогічного артистизму майбутніх викладачів хореографії, тому вона потребує подальшого ретельного дослідження в таких напрямах: уточнення критеріїв та методів оцінки артистичних здібностей; підготовка науково-методичних кадрів до викладання театральної педагогіки як навчальної дисципліни; розробка нових ефективних технологій формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / Абрамян В. Ц. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.

2. Будянський Д. В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя : навч.-метод. посіб. [для викл., студ. пед. навч. закл. та вчителів шкіл] Будянський Д. В. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – 164 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

3. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / Гиппиус С. В. – СПб. : Речь, 2001. – 346 с.
4. Захаров Р. В. Слово о танце / Захаров Р. В. – М., 1977. – 310 с.
5. Кан-Калик В. А. Как овладеть элементами театральной педагогики / В. А. Кан-Калик // Учителю о педагогической технике / [под ред. Л. И. Рувинского]. – М. : Педагогика, 1987. – С. 87–106.
6. Моргун В. Ф. Личность и игра / Моргун В. Ф. // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя. – Полтава, 1991. – С. 15–17.
7. Новерр Ж.-Ж. Письма о танце и о балетах / Новерр Ж.-Ж. – Л.–М., 1965. – 185 с.
8. Станиславский К. С. Работа над собой в творческом процессе переживання / Станиславский К. С. // Собрание починений : [В 8 т.]. – М. : Искусство, 1954. – Т. 2. – 422 с.
9. Луцкая Е. Л. Жизнь в танце/Луцкая Е. Л. – М. : Искуство, 1968. – 136 с.
10. http://balroom.narod.ru/text/artistizm.html.
11. http://dance.stb.ua/news/5054.
12. http://www.samara-culture.ru/dance/4/1.php.

РЕЗЮМЕ

Д. В. Будянский. Педагогический артистизм преподавателя хореографии.

В статье рассмотрено содержание, структуру, особенности педагогического артистизма преподавателя хореографии. Теоретически обосновано положение о необходимости использования элементов театральной педагогики в процессе подготовки будущего преподавателя хореографии к профессиональной деятельности.

***Ключевые слова**: педагогический артистизм, хореография, театральная педагогика, система К.С. Станиславского, танцевальный образ, внутренняя техника, студенческий театр, эмоциональность, способность к перевоплощению, умение создавать творческое самочувствие.*

SUMMARY

D.Budynsky.Pedagogical artistryof the teacher of the choreography.

In the article it is considered the content, structure, features of pedagogical artistry of choreography teacher. It is theoretically substantiated the necessity of the usage of theatrical pedagogics elements in the process of future choreography teacher training.

Key words:pedagogical artistry, choreography, theatrical pedagogics, system K. S. Stanislavsky, dancing appearance, internal technique, student theater, emotionality, ability to transformation, ability to create a creative feel.

УДК 371.13:78:57.017.5:37.035–057.87

Л. О. Булатова
Сумський державнийпедагогічний
університетім. А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ГЕНДЕРНОЇ ПАРАДИГМИ

В статті розглянуті питання оновлення змісту професійної підготовки вчительських кадрів мистецьких дисциплін, зокрема вчителя музики, з позиції впровадження гендерного підходу в навчальний процес. Визначені принципові положення, функції, завдання успішної реалізації новітньої концепції та

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

запропоновані на цій основі умови формування професійної готовності майбутнього вчителя.

Ключові слова:*гендерна парадигма, гендерний підхід, професійна готовність, «скритий навчальний план», егалітарні відносини, гендерна свідомість, гендерний аналіз, принципи і умови організації навчання.*

Роль мистецтва у нашому сьогоденні особливо зростає в зв'язку з його інформаційною цінністю, бо інформація як культурна цінність носить глобальний, всеохоплюючий характер і багатою мірою визначає зміст і способи діяльності людини, в тому числі і педагогічної. Інтеграційні процеси ще більше посилили інформаційність і плюралістичність мистецтва, засвідчуючи його трансформацію в бік полістилічності. Це в значній мірі віддзеркалює не тільки певні риси сучасної культури, але й зміни в свідомості особистості людини, що привнесло в неї характеристики поліваріативності, контактності, толерантності, терпимості, партнерства, емпатії.

Мистецтво як своєрідний «код» відкриває шляхи подолання бар'єрів в процесі спілкування з людьми різних культур, дозволяє проникати і розуміти цінності «інших», розширювати межі власної свідомості. Тому з мистецтвом (в тому числі і музичним) пов'язуються сьогодні перспективи гуманізації освіти, успіх якої багатою мірою залежить від особистості вчителя, культури його мислення, професійної позиції, індивідуальних якостей і потреб, чутливості до всього нового, що відбувається в музичному мистецтві та науковому знанні в цілому, тобто його *готовності* реалізувати сучасні прогресивні освітні стратегії.

Постановка проблеми. У зв'язку з цим особливої значимості набуває підготовка вчительських кадрів з мистецьких дисциплін, формування їх готовності до впровадження нової культури мислення, знань, моральних орієнтирів, створення нової системи взаємовідносин.

Перспективи оновлення і модернізації професійної підготовки вчителя музики як представника мистецької спільноти ми пов'язуємо з новітніми тенденціями, які відбуваються в царині наукового знання, нестандартними підходами до завдань і мети вузівської підготовки. Вони зумовлені новими егалітарними підходами до стосунків між чоловіком і жінкою, новим культурним досвідом і альтернативними освітніми практиками; переосмисленням існуючих традиційних підходів до розвитку і становлення особистості та впливів на її свідомість соціальних ідеалів і норм; особливостями входження чоловіка і жінки в педагогічну професію, а також формування їх професійних потреб і цінностей в контексті сучасної *гендерної ідеології*.

Гендерний підхід не лише вписується в царину творчих пошуків філософії освіти, але й збагачує її. Освіта – це, перш за все, лабораторія, де філософські концепції втілюються і тестуються (Дж. Дьюї). А втілення і реалізація нових ідей зумовлює корекцію «міопії» як минулого, так і

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

сучасного. Такою «міопією» є так звана «гендерна сліпота» – нездатність адекватно оцінити внесок обох статей (особливо жінок) до історії культури, схильність редукувати досягнення чоловіків та жінок як досягнення «людини» взагалі, тенденція виправдовувати гендерні відмінності статевими [1, 7]. До того ж, на себе звертає увагу феномен «відчуження» знання, як показник незадовільного стану мистецької освіти. «Відчуження» є результатом комбінації різних чинників: сприйняття освіти лише як кінцевого результату, а не як тривалого процесу; переважання авторитарних методів викладання; відсутність ініціативи з боку викладачів щодо привнесення в аудиторію нової інформації; пасивність студентів у сприйнятті предмета, оскільки вони не бачать можливості використання отриманої інформації у своїх майбутніх планах; деперсоналізовані форми контролю, які вимагають головним чином відтворення набутих знань [1, 223].

Аналіз актуальних досліджень. Не зважаючи на існуючі проблеми впровадження гендерного знання в освітню практику [5,70], науковці все активніше звертаються до вивчення різних аспектів професійної підготовки сучасного вчителя з позиції гендерного підходу (Т. В. Бондар, Т. В. Говорун, Т. П. Голованова, О. М. Кікінежді, І. С. Кльоціна, В. П. Кравець, О. А. Луценко, О. М. Любарська, Н. В. Нагорна, Т. Ю. Осипова, О. Г. Прокопчик, О. С. Цокур, Л. В. Штильова та ін.). Авторами підкреслюється важливість і необхідність розвитку гендерної свідомості і компетентності майбутнього вчителя, висвітлюються важливі аспекти відтворення професійної ідентичності, особистісно-професійних установок та якостей на основі гендерної методології, здійснення гендерної експертизи змісту, форм і методів організації всіх напрямків педагогічної підготовки та формування на цій основі готовності майбутнього вчителя з позиції гендерно-компетентної особистості творчо вирішувати завдання професійної діяльності.

Гендерна концепція стала сьогодні досить актуальною і для мистецької освітньої практики, внаслідок того, що гендерне знання відкриває широкі можливості збагачення художнього пізнання та культурного досвіду кожної статі. Такі перспективи, на нашу думку, обумовлені можливістю усвідомлення майбутнім фахівцем механізмів конструювання емоційних станів та відношень чоловіка і жінки до змісту і суті мистецтва, особливостей сприйняття ними музичних творів, виявлення адекватних умов та форм творчого самовираження суб’єктів (чоловіка і жінки) навчання, способів відновлення та корекції їх емоційно-почуттєвої сфери та етико-естетичних переваг.

Ґрунтуючись на дослідженнях гендерологів, можна стверджувати, що озброєння майбутнього вчителя знаннями про гендерні відмінності становлення і розвитку особистості дитини дозволить йому більш доцільно і обґрунтовано використовувати індивідуальний підхід в організації її

художньо-пізнавальної і творчої діяльності, сприяти розширенню кола морально-естетичних почуттів учнів. Студент має можливість завдяки гендерному підходу усвідомити, що відмінності емоційно-образного сприйняття хлопців і дівчат, наявність різних варіантів інтерпретації музичних текстів та ставлення до художньої цінності і виховної сутності мистецького твору обумовлені не лише психолого-фізіологічною природою цих явищ, а й соціальною складовою в розвитку особистості.

Отже, впровадження гендерного знання в навчально-виховний процес, переосмислення і аналіз змісту музичної освіти з позицій гендерної парадигми має стати однією з необхідних складових в структурі професійної готовності майбутніх фахівців. Ми впевнені в необхідності, *по-перше*, переглянути традиційні програми і навчальні процеси так, щоб вони відображали інтереси та потреби жінки і чоловіка, сприяли формуванню нових гуманістичних цінностей і егалітарної свідомості суб'єктів навчання, активізували потребу розуміння суті і значення художніх напрямів, стилів, образів у відтворенні картини світу через призму чоловічого і жіночого бачення в певному історико-культурному контексті.

По-друге, впровадження гендерної концепції в якості базисної основи процесу формування професійної готовності майбутнього вчителя музики на основі оновлення технологічного забезпечення навчального процесу, яке, з одного боку, сприяло б усвідомленню суті теоретико-методологічних засад гендерного підходу, їх значимості для аналізу соціальних, культурних, мистецьких явищ та ідей, а з другого – опануванню гендерним знанням на рівні професійної і методичної діяльності, що проявляється в умінні з позиції гендерного підходу аналізувати і проектувати освітній потенціал конкретного навчального предмету, заняття, педагогічної взаємодії тощо.

По-третє, збагачення професійної підготовки новими формами і методами, технологіями навчання і виховання. З огляду на специфіку нового знання, найбільш ефективними можуть стати рольові і ділові ігри, методи саморегуляції і самодіагностики, діалог культур, особистісно-орієнтовані технології, позитивні комунікативні ситуації, бінарні педагогічні завдання, діалогізація освітнього процесу, тренінги.

Мета статті. Все це спонукало нас розглянути перспективи оновлення професійної підготовки майбутнього вчителя музики з позиції *гендерної парадигми,* окреслити принципові положення та умови формування його готовності до виконання професійних ролей і функцій.

Гендерна парадигма в освіті виходить з того, що освітня система як одна з базових інституцій та існуючі в її рамках освітні заклади відбивають гендерну стратифікацію суспільства і культури в цілому, демонструючи на своєму прикладі нерівний статус жінок і чоловіків.

У мистецтві гендерні репрезентації виявляються в культурно-художній інтерпретації людського розвитку та навколишнього середовища через гендерне самовираження у видах та жанрах мистецтва художника-жінки або чоловіка, їх роль і участь у соціокультурному процесі [2,59].

Ми стаємо на позиції, що *гендерне знання* дає можливість не тільки по-новому інтерпретувати музичні тексти і висвітлити механізми відтворення художньо-естетичних цінностей мистецької практики в свідомості індивідів різної статі, пояснити вплив соціалізації на формування їх культурної і професійної ідентичності, але й сприяє залученню численних референцій, що складають різні культурні коди, досвіди й мови (Генрі Жиру). Виховання студентів, в зв'язку з цим, має стати таким, що б вони могли читати ці коди історично і критично, одночасно виявляючи обмеження тих кодів, які вони використовують для конструювання власних наративів та історій [1,82].

Цінність цих знань у формуванні професійної готовності майбутніх спеціалістів обумовлена, на нашу думку, єдністю їх суб'єктивної (досвід людини, який забезпечує певний рівень пізнання на інтелектуальному, чуттєвому і інтуїтивному рівнях) і об'єктивної (суспільні очікування, що формують і корегують сутність особистого досвіду людини, характер її відносин і ставлень до себе, майбутньої професійної діяльності, культурних явищ, змісту мистецьких творів та їх образів) компоненти.

З метою виявлення оптимальних умов формування готовності вчителя музики до професійної діяльності розглянемо більш детально структуру професійної готовності з позиції заявленого нами гендерного підходу та окреслимо можливі шляхи удосконалення змісту професійної підготовки сучасного вчителя.

Виклад основного матеріалу. Проблема готовності є предметом вивчення багатьох дослідників сучасної педагогічної та психологічної науки. Загальним проблемам готовності до практичної діяльності присвячені праці А. М. Алексюка, В. І. Бондаря, К. М. Дурай-Новакової, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, О. Г. Мороза, М. І. Шкіля, в яких розкривається сутність поняття «готовність», обґрунтовуються її структурні компоненти, аналізуються якісні характеристики особистості вчителя та способи організації діяльності.

Науковці відмічають, що ядро готовності становлять психічні процеси і властивості, які є фундаментом якостей особистості. Зміст готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності.

У науковій літературі [3, 26] серед головних складових професійної готовності виділяють такі як: психологічна готовність (сформована спрямованість на педагогічну діяльність, установка на роботу в школі),

науково-теоретична готовність (наявність необхідного обсягу педагогічних, психологічних, соціальних знань, необхідних для компетентної педагогічної діяльності), практична готовність (наявність сформованих на належному рівні професійних знань і умінь), психофізіологічна готовність (наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей), фізична готовність (відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності).

Слід звернути увагу, що формування практично всіх аспектів готовності майбутнього спеціаліста обумовлене те тільки внутрішніми, але й зовнішніми факторами – існуючими нормами та очікуваннями соціокультурного середовища, що особливо важливо у визначенні гендерної складової професійної готовності.

В галузі музичної підготовки проблема готовності майбутнього вчителя до професії пов'язується з формуванням педагогічної культури майбутнього фахівця (М. М. Букач), професійно-педагогічною спрямованістю (К. С. Тюребаєва), професійною адаптацією (Л. О. Булатова), професійною орієнтацією (Г. С. Кожевников), розвитком професійних інтересів (Г. В. Яковлєва), творчими здібностями (Л. А. Ісаєва), дослідницькими вміннями (Л. М. Пічугіна) тощо.

Автори наголошують на необхідності глибоких теоретичних знань, практичних умінь та навичок, певних особистісних якостях майбутніх вчителів, їх активної позиції, яка великою мірою залежить від системи його мотивів, ставлення до завдань, змісту, мети діяльності, зумовлених багатою мірою цінностями та вимогами соціального мікросередовища, суспільної політики в цілому.

Таким чином, розглядаючи феномен готовності як складне, цілісне утворення, динамічне явище, *систему* важливо наголосити на взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів її функціонування, яка забезпечує дієвий стан суб'єкта, його професійну адаптованість у конкретних умовах.

Дана структура, представлена нами єдністю *компонентів*, зміст і рівень сформованості яких стануть визначальними у професійному зростанні особистості студента та успіху його входження в професійну діяльність:

мотиваційний (позитивне ставлення до музично-педагогічної діяльності і її змісту; усвідомлення цінності педагогічної професії у формуванні егалітарної свідомості учнів; установка на роботу в школі; потреба і здатність до вільного від гендерних стереотипів спілкування з дітьми, оскільки відмінне ставлення до учнів в залежності від їх статі може виробити в них такі гендерно-диференційовані навички і уявлення про себе і культурні цінності, які в майбутньому стримуватимуть їх потенційні можливості);

пізнавально-діяльнісний (знання про сутність професії; розуміння

особливостей входження в неї чоловіка і жінки; усвідомлення специфіки музично-педагогічної діяльності і механізмів сприйняття мистецьких творів індивідами різної статі; уміння творчо вирішувати поставленні завдання, що спрямовані на розвиток кожного індивіда не за статтю, а за його здібностями, задатками, актуальними потребами);

емоційно-вольовий (самоконтроль, самомобілізація на певний вид діяльності та на подолання труднощів, враховуючи сучасні дослідження відмінностей хлопців і дівчат в учбово-пізнавальних інтересах, мотивації до занять; активна професійна позиція, що базується на ідеалах паритетної взаємодії; потреба у вільному, не підвладному стереотипам, самовираженні в професійній діяльності);

оціночно-корегуючий (вміння аналізувати та оцінювати власну педагогічну діяльність, її результати, корегувати свої дії в конкретній ситуації на основі гендерної стратегії, здійснювати гендерну експертизу творів мистецтва, аналізувати характер впливу і способи трансляції традиційних стереотипів та знання механізмів їх нівелювання, творче виконання професійних функцій, потреба у самовдосконаленні, толерантне ставлення до альтернативних освітніх практик, коректність оціночних суджень і поведінки).

Розглянута структура і зміст компонентів професійної готовності майбутнього вчителя спрямована на реалізацію *нової сутності* професійної підготовки і особистісних якостей, серед яких слід виділити: 1) *гендерну компетентність* (уявлення студентів про соціокультурну природу міжстатевих відношень, знання про історичне і культурне різноманіття гендерних систем і гендерних ідеалів «чоловічого і жіночого» в соціумі, педагогічній спадщині і мистецтві у різних народів в різні епохи); 2) *гендерну толерантність* (здатність індивіда до співпраці між статями в межах своєї і інших гендерних групах на основі егалітарних цінностей, дотримання партнерського стилю відносин з оточуючими, коректне виявлення особистих почуттів і відношення до альтернативних культурних і мистецьких практик); 3) *гендерну сензитивність* (здатність студента сприймати «скритий гендерний текст» в культурних явищах, змісті і ідеях мистецьких творів та повсякденній практиці; реагувати на різні прояви дискримінації за статтю в мові, формах та способах організації і характері співпраці в навчально-виховному процесі, особливостях презентації різних видів мистецтва, поведінці оточуючих; здатність сприймати і розуміти гендерні аспекти самовираження іншої людини) (адаптовано за Л. Штильовою [4, 172–174].

Серед ключових *принципів,* здатних забезпечити реалізацію гендерного підходу в навчально-виховному процесі формування професійної готовності слід виділити такі як:

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

– принцип гендерної нейтральності, який дозволяє діагностувати гендерні відмінності і оптимізувати організацію навчально-виховного процесу;

– принцип індивідуальності і особистісної цілеспрямованості, який забезпечує збереження неповторності, оригінальності суб'єкта навчання, урахування його особливостей, музично-естетичного досвіду, особистих навчальних цілей. Він забезпечує розвиток таких особистісних складових, як «Я-концепція», мотиваційна і емоційна сфери особистості;

– принцип міждисциплінарної основи навчання, який забезпечує цілісність сприйняття культурної реальності через призму діалогу соціокультурних статевих відносин;

– принцип теоретичного і методологічного плюралізму, що базується на розумінні і визнанні багатогранності культурного, музичного та чуттєвого досвіду різних суб'єктів;

– принцип єдності теорії і практики, як основи усвідомленого пізнання дійсності і художньої картини віту через актуалізацію інтелектуального, чуттєвого та інтуїтивного рівнів свідомості і досвіду;

– принцип діалогічності, як основи розвитку якостей: емпатії, толерантності, партнерства, здатності до компромісу;

– принцип освітньої рефлексії, як основи самопізнання, самокорекції, оціночної діяльності індивіда;

Указані принципові положення активізують ряд *функцій* професійної підготовки вчителя, яка стимулює відтворення гендерних ідей і цінностей в свідомості суб'єктів:

– *інформативну* (забезпечення гендерним знанням про специфіку і механізми соціалізації індивідів різної статі, формування гендерних стереотипів, вивчення і аналіз культурних складових статі, особливостей мотивації навчальної діяльності та музично-естетичного сприйняття, конструювання паритетних взаємовідносин, аналіз джерел деформації художнього сприйняття і спілкування в системах: «людина-культура», «людина-мистецтво», «людина-художній образ», «людина-людина»);

– *дослідницьку* (виявлення і аналіз домінуючих уявлень про соціокультурні ролі чоловіка і жінки та їх відтворення в семантиці і художніх образах різних видів мистецтва, характеру впливів «емоційно-почуттєвих кодів» на гендерну ідентичність індивідів, формування і розвиток характерних рис творчої свідомості суб'єктів навчання);

– *навчально-корегуючу* (опанування навичками естетико-пізнавальної і творчої діяльності, комунікації вільної від негативних стереотипів міжособистісного спілкування, засвоєння альтернативних форм спілкування з мистецтвом (на рівні «внутрішнього» і «зовнішнього» діалогу), створення нової системи взаємовідносин в приватній і професійній сферах як основи особистісної самореалізації учасників освітнього процесу);

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

– *соціалізуючу* (на основі вивчення і аналізу особистісного музично-естетичного досвіду та культурних практик корекція і досягнення позитивних змін у художньому сприйнятті і свідомості індивідів, усвідомлення ними можливості варіативності культурних гендерних проявів, ціннісних ставлень, позитивних установок, як основи формування самоповаги, особистісної відповідальності, уміння «виразити себе» в творчості);

– *світоглядну* (впровадження нових цінностей таких як Любов, Краса, Емпатія, Довіра, Відповідальність, ідей «мирного співіснування», духовно-емоційного ставлення до світу як на особистісному рівні, так і загальнолюдському, прийняття як традиційних, так і альтернативних егалітарних художньо-культурних ідеалів).

Зазначимо, що реалізація гендерного підходу в процесі формування професійної готовності майбутнього вчителя музики потребує вирішення ряду *завдань*, серед яких можна виділити наступні:

– модернізація навчального середовища, включаючи «скритий навчальний план», на основі гендерної експертизи і аналізу. Нівелювання гендерних стереотипів, які обмежують розвиток особистості в процесі навчання, стримують свободу вибору навчальної (професійної) стратегії, спілкування з мистецтвом і оточуючими;

– інтеграція в зміст навчання і виховання студентів сучасних наукових знань про природу соціостатевих відмінностей, мультикультурного різноманіття в поведінці жінок і чоловіків, особливостей сприйняття, обробки і використання інформації в навчальній (професійній) діяльності;

– гуманізація педагогічної взаємодії: залучення студентів до спілкування в учбовій і поза навчальній діяльності на паритетних засадах, поваги до індивідуальності і свободи самовираження;

– створення навчально-виховних ситуацій, що потребують критичного мислення, аналізу і оцінки існуючих педагогічних (соціальних, культурних, мистецьких, художніх) явиш с позиції виявлення гендерних стереотипів;

– навчання студентів основам гендерного аналізу освітнього середовища і культурного оточення, змісту навчальних дисциплін, художніх образів і ідеалів мистецьких творів;

– формування активної життєвої і професійної позиції в питаннях подолання любих форм дискримінації за ознакою статі (адаптовано за Л. Штильовою [4, 180].

Важливо визнати, що значну роль в формуванні когнітивного аспекту професійної готовності майбутнього вчителя музики, його гендерної свідомості відіграють міжпредметні зв’язки. Вивчення музики, історії, літератури, образотворчого мистецтва з точки зору гендерного підходу допомагає

студентам зрозуміти, як в історичному контексті складалися певні типи гендерних відношень, яким чином конструювалася жіноча і чоловіча свідомість, естетичні ідеали і етичні уявлення, як в мистецьких творах виявляється рефлексивне ставлення к патріархальним художнім практикам самих авторів, через які художньо-виразні засоби, тематику творів, стилістичні особливості відтворювалися емоційні стани і почуття – тобто як демонструвалися механізми закріплення і способи трансляції гендерних стереотипів в культурі (в тому числі і музичній). До того ж суттєвим є, по-перше й те, як мистецький твір виражає і представляє досвід чоловіка і жінки, розкриває їх чуттєвість, а, по-друге, яким способом комунікації з аудиторією він є.

Таким чином, активізація інтелектуальної сфери здійснюється в єдності з забезпеченням позитивного емоційного переживання від спілкування з художніми образами під час сприйняття творів мистецтва, усвідомлення їх етико-естетичних ідей. Прийняття нових цінностей студентом відбувається на основі аналізу особистого досвіду, співставлення його з історичними і сучасними практиками, що в подальшому може сприяти перебудові внутрішнього світу майбутнього вчителя і закріпитися на рівні його особистих переконань.

Поряд з цим, суттєвим моментом формування гендерної свідомості як важливої складової професійної готовності майбутнього вчителя в процесі вузівської підготовки є сфера практичних дій студентів. В цьому аспекті, як свідчить наш власний досвід, доцільні тренінгові технології у освоєнні методики побудови бесід, діалогу, дискусії, дебатів, виховних ситуацій; аналіз змісту, морально-естетичного навантаження музичних творів і їх героїв на свідомість слухача; самостійні дослідження студентів динаміки розвитку чоловічих і жіночих образів на прикладі творів різних епох, культур, стилів.

Можна з переконаністю відмітити, що головне у використанні різних технологій і методів це не їх різноманіття, а *нова сутність ідей та змісту впливів*, які здійснюються за їх допомогою і певних організаційно-методичних умов їх застосування. Саме нове наповнення форм і способів організації навчальної взаємодії відкриває шлях до партнерства студентів і викладачів, їх зацікавленості у обміні думками, демократичних стосунків між членами співпраці, активного залучення в навчальний процес всіх студентів, їх особистого досвіду, спостережень, ідей, сприяє подоланню «відчуження знань» і водночас є основою гендерного підходу у формуванні готовності студента до виконання професійних обов’язків з позицій гендерної стратегії.

Висновки. Вивчення сучасного наукового та практичного досвіду дозволило нам зробити висновки про можливість оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя і досягнення позитивних змін у формуванні його професійної готовності при забезпеченні наступних *умов*: 1) презентації в змісті професійної освіти ідей соціокультурного

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

конструювання гендерних відмінностей; 2) пропаганди цінностей егалітарних відносин між статями для професійно-педагогічної діяльності та успішної перебудови на гуманістичних засадах внутрішнього світу майбутнього спеціаліста; 3) спрямованості навчально-виховних завдань на формування гендерної коректності оціночних суджень та поведінки майбутнього вчителя; 4) забезпечення студентів знаннями особливостей сприйняття мистецьких творів індивідами різної статі; 5) озброєння майбутнього вчителя навичками здійснення гендерної експертизи і аналізу механізмів і способів трансляції традиційних стереотипів як через твори мистецтва, так і певний характер організації навчальної взаємодії і спілкування; 6) подолання «відчуження» знань та орієнтація на створення контекстуалізованого та індивідуалізованого змісту освіти (І. Предборська,); 7) стимулювання і розвиток потреб та здатності до нівелювання наслідків негативного впливу «скритого навчального плану» на свідомість учнівської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гендерна педагогіка: хрестоматія; [перекл. з англ. В. Гайденко, А. Предборської] / за ред. Вікторії Гайденко. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 313 с.

2. Мельник Т. 50/50: Сучасне гендерне мислення: словник / Т. Мельник, Л. Кобилянська. – К. : К.І.С., 2005. – 280 с.

3. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А.Сластенин.–М.: Просвещение, 1976.– 156с.

4. Штылева Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

5. Штылева Л.В. Методические условия проектирования эффективного гендерного образования педагогов /Л.В.Штылева // Гендерное образование в системе высшей и средней школы: состояние и перспективы: материалы лекций международной научно-практической конференции. – Иваново, 2003. – С. 70–77.

РЕЗЮМЕ

Л.А. Булатова. Проблема формирования профессиональной готовности будущего учителя музыки в контексте гендерной парадигмы.

В статье рассмотрены вопросы обновления содержания профессиональной подготовки учительских кадров, в частности учителя музыки, с позиции внедрения гендерного похода в учебный процесс. Определены принципиальные положения, функции, задачи успешной реализации новейшей концепции и предложены на этой основе условия формирования профессиональной готовности будущего учителя.

***Ключевые слова**:гендерная парадигма, гендерный подход, профессиональная готовность, «скрытый учебный план», эгалитарные отношения, гендерное сознание, гендерный анализ, принципы и условия организации обучения.*

SUMMARY

L.Bulatova. The problem of formation of professional preparedness of the future teachers of music in the context of gender paradigms.

The paper deals with updating the content of vocational teacher training, particularly

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

teachers of music, from the perspective of gender hike in the learning process. Identified the principal regulations, functions, tasks, successful implementation of advanced concepts and proposed on this basis, conditions for the formation of professional readiness of future teachers.

Key words: the gender paradigm, gender approach, professional commitment, a «hidden curriculum», egalitarian relationships, gender awareness, gender analysis, principles and conditions for training.

УДК [378.147+37.013.43]:78

В. В. Григор'єва
Бердянський державний педагогічний університет

ЗМІСТОВІ ТА СТРУКТУРНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті обґрунтовано необхідність формування у майбутніх учителів музики художньо-педагогічної культури як інтегральної якості особистості. Відзначено роль мистецтва з його поліфункціональним та культуротворчим впливом у процесі гуманістичної спрямованості особистості майбутнього спеціаліста та формування його естетичного тезауруса. Запропоновано структуру зазначеного феномену, що складається із трьох компонентів – аксіологічного, технологічного та індивідуально-творчого.

***Ключові слова**: учитель музики, художньо-педагогічна культура, професіоналізм учителя, гуманістичний потенціал мистецтва.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення національної системи освіти в Україні значно актуалізується проблема професійної підготовки майбутніх педагогів, здатних сприймати, розуміти і створювати матеріальні й духовні цінності.

Перехід суспільства до ринкової економіки визначив появу ринку праці з його досить високими вимогами до рівня кваліфікації педагогічних кадрів. Це положення загострює проблему підготовки конкурентоспроможних фахівців, але не знижує вимог до їх загальної, професійної та художньо-естетичної культури. Саме у змісті діяльності педагога закладені значні потенційні можливості для виховання культурної особистості. Учитель, якому притаманні культурні якості особистості, найбільш конкурентоспроможний на освітньому ринку праці. Отже, нові тенденції інтелектуального й духовного відродження суспільства зумовлюють необхідність у підготовці висококваліфікованих фахівців, зокрема вчителів музики, професіоналізм яких відповідає потребам сучасної школи.

Важливість розв'язання цієї проблеми обґрунтовується положеннями Національної доктрини розвитку освіти, Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), «Концепції національного виховання», «Концепції громадянської освіти в Україні», в яких достатньо чітко сформульовані основні завдання: підготовка нової генерації педагогічних кадрів; підвищення їх професійного і загальнокультурного рівня; відтворення

й трансляція культури і духовності у всім різноманітті вітчизняних і світових зразків; пріоритетність загальнолюдських цінностей; збереження й збагачення культури українського народу; формування цілісної, всебічно розвинутої особистості.

За таких умов виховання нової генерації майбутніх учителів музики, здатних залучити молоде покоління до спілкування з мистецтвом, значною мірою залежить від формування їх художньо-педагогічної культури, яка посідає одне із провідних місць у процесі професійного становлення особистості. Саме без цієї професійної якості неможливо уявити компетентність майбутніх педагогів-музикантів, яка, як зазначено в Законі України «Про вищу освіту», відображає їх ціннісні орієнтації і визначає здатність задовольнити особистісні як духовні, так і матеріальні потреби.

У сучасних умовах посилюється роль мистецтва у розвитку культурного потенціалу суспільства, що актуалізує проблему формування художньо-педагогічної культури особистості і пронизує всі щаблі загальної і професійної освіти. Перспективи її гуманізації багато в чому визначаються ступенем проникнення гуманістичних цінностей, теорій і технологій мистецтва в систему професійної підготовки вчителя. Значущість художньої компетентності для професіонала пояснюється тим, що мистецтво «пробуджує особливий різновид критичної уяви та створює мову символічної комунікації, необхідної для створення культури будь-яких інститутів», «змушує звертати увагу на якість, виразність, жвавість та устрій середовища» [5, 52].

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми формування загальної художньо-педагогічної культури особистості досліджувалися у працях філософів (В. Андрущенко, В. Журавльова, М. Каган, Л. Когана, А. Лосєва, Ю. Фохт-Бабушкіна та ін.); психологів (Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Леонтьєва, Б. Мейлаха, С. Рапопорта, В. Роменця та ін.); педагогів (А. Бойко, В. Бутенко, В. Ванслова, М. Гончаренко, І. Зязюна, Н. Криловой,М. Лещенко, Л. Луганської, А. Лугів, Н. Миропольської, О. Рудницької, Г. Шевченко, та ін.).

Проблема формування педагогічної культури вчителя музики досліджувалася у працях Е. Абдулліна, Ю. Алієва, Л. Арчажнікової, Б. Бриліна, В. Бутенка, А. Гордійчука, В. Дряпіки, Д. Кабалевського, Л. Коваль, С. Мельничука, І. Мостової, Г. Нестеренко, Г. Падалки, Л. Рапацької, О. Ростовського, О. Рудницької, А. Сохора, Л. Хлєбнікової, Г. Ципіна, З. Яропуд та ін. У працях вчених висвітлено зазначену проблему в контексті музично-естетичної підготовки студентів, їх музично-творчої діяльності, формування професійно-педагогічного інтересу до музичної творчості, самореалізації у відповідній музично-виконавській діяльності та інші питання.

Мета статті – визначити зміст та структуру художньо-педагогічної культури майбутнього вчителя музики як інтегральної якості особистості.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Виклад основного матеріалу.Педагогічну культуру деякі автори трактують як інтегральну якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру в сферу професії. У це поняття вкладається синтез високого професіоналізму, володіння методикою викладання, а також наявність культурно-творчих здібностей та розвинуте педагогічне мислення.

В. Бенін визначає педагогічну культуру як інтегративну характеристику педагогічного процесу, що включає єдність безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду й результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок й специфічних інститутів такої передачі від одного покоління до іншого [1]. Таким чином, автор пропонує вважати системоутворюючим елементом педагогічної культури педагогічну діяльність. На думку дослідника Є. Гармаш, у ній проявляються три форми культурної діяльності людини. Перша форма – культуротворча діяльність педагога, яка спрямована на створення особистості вихованців і самою своєю суттю є творчою, як і культуротворча діяльність робітників, творчість яких пов’язана з виробництвом матеріального продукту. Друга форма – оволодіння людиною системою культурного багатства. Третя група прояву людських сил у культурі – практичний прояв людиною власної культури у безпосередньому культурному бутті. У результаті оволодіння певним багатством і цінностями людина стає культурно розвиненою та багатою [2].

Цілісне уявлення про педагогічну культуру подано у фундаментальному дослідженні І. Ісаєва [3], який пропонує розглядати педагогічну культуру як інтегральну якість особистості педагога-професіонала, як умову й передумову ефективної педагогічної діяльності, як узагальнений показник професійної компетенції викладача і як мету професійного вдосконалення.

Ефективним засобом підготовки вчителя до засвоєння способів соціально значущої культурної діяльності, їх інтеріоризації, розвитку відповідних їм особистих якостей і професійних умінь є мистецтво. Воно відіграє настільки важливу роль у розвитку культури, має такий широкий поліфункціональний культуротворчий вплив, що нерідко саме із художньою культурою пов’язують уявлення про власне культурну галузь діяльності.

Останнім часом у педагогічній науці спостерігається помітне посилення інтересу до проведення досліджень, пов’язаних з вивченням впливу мистецтва на формування культури майбутнього вчителя. У працях відомого українського вченого О. Рудницької зроблено спробу зіставити культуру художнього сприйняття і педагогічну культуру вчителя. Автор виділяє блок таких взаємопов’язаних інтегральних якостей, як комунікативність, емпатію, креативність, рефлексію, і доводить, що вони можуть бути багатоаспектною характеристикою і культури художнього сприйняття, і педагогічної культури. Міждисциплінарна сутність цих якостей дає підстави науковцю визначити і

сформулювати закономірності, що лежать в основі розвитку педагогічної культури, в її взаємозв'язку з формуванням культури художнього сприйняття [6].

Художньо-педагогічна культура народжується в діалозі художньої й педагогічної культур. З одного боку, вона реалізує гуманістичний потенціал мистецтва у всьому різноманітті його функцій, а з другого – наповнює естетичним змістом педагогічну діяльність. На макрорівні художньо-педагогічна культура обумовлена соціально-економічними факторами, специфікою національного менталітету, художньо-естетичними і педагогічними ідеями, що властиві певній епосі й особливостями їх реалізації в державній освітній системі.

У процесі інтеріоризації особистістю педагога гуманістичного потенціалу, цінностей і технологій мистецтва, у результаті накопичення досвіду художньо-педагогічної діяльності та наповнення її особистісним і професійним смислом формується *художньо-педагогічна культура вчителя*. Цей феномен ми розуміємо як інтегративне особистісне утворення, що включає систему засобів, способів і результатів діяльності, спрямованої на сприйняття, відтворення та поширення художньо-педагогічних цінностей і технологій.

У процесі вивчення феномену художньо-педагогічної культури вчителя музики необхідно враховувати діалектику загальнохудожнього й педагогічного, а також детермінованість художньо-педагогічної культури закономірностями і властивостями культури в цілому. Теоретичну основу зазначеного феномену становлять праці В. Сластьоніна і представників його наукової школи, зокрема концепція І. Ісаєва щодо трикомпонентної моделі професійно-педагогічної культури [4]. Згідно із цією концепцією у змісті художньо-педагогічної культури вчителя поєднуються три специфічні компоненти – аксіологічний, технологічний та індивідуально-творчий.

Аксіологічний компонент художньо-педагогічної культури вчителя музики включає:

- сукупність гуманістично-ціннісних орієнтацій, педагогічних і художніх цінностей;
- естетичне ставлення до мистецтва, усвідомлення цілісності світової художньої культури і різноманіття її історичних та національних моделей;
- розуміння пріоритету вітчизняної культури у становленні естетичного тезауруса особистості, необхідності етичної домінанти в системі оцінки явищ художньої культури, визнання незамінної ролі мистецтва у процесі формування культурних еталонів у дитинстві й удосконаленні професійної культури вчителя;
- орієнтацію на емпатію та співтворчість, на діалогічні, суб'єкт-суб'єктні відносини у процесі естетичного виховання школярів,

установку на самовизначення, самоосвіту, саморозвиток у сфері художньо-педагогічної культури.

Технологічний компонент утворюють:

1. усна і письмова, народна й академічна традиції естетичного виховання та художньої освіти, канонічні й інноваційні форми художньо-педагогічної культури, техніка вирішення типових й оригінальних художньо-педагогічних завдань;

2. досвід системної організації і планування навчальної та позакласної роботи з естетичного виховання школярів, майстерність інтерпретації художньої інформації та адаптації її для дитячої аудиторії;

3. культура мови і спілкування у художньо-педагогічному процесі, практика діагностики й прогнозування естетичного розвитку школярів;

4. техніка рефлексії з метою аналізу і коригування художньо-педагогічної діяльності, підвищення її ефективності та гарантованості результатів.

Індивідуально-творчий компонент поєднує властивості індивідуальності (незалежність суджень, принциповість, цілеспрямованість, сензитивність, артистичність), інтелектуальні здібності (оригінальність, гнучкість, швидкість, критичність, асоціативність, продуктивність, метафоричність мислення, гармонія раціонального та інтуїтивного), художньо-естетичний досвід особистості (сенсорна культура, багатство емоційних модальностей, загальнохудожня ерудиція, знання універсальних естетичних законів та навички естетичної діяльності), художні здібності, що проявляються у процесі сприйняття, переживання, оцінки і створення художніх образів, а також художньо-педагогічні здібності, які реалізуються у творчому підході до планування й вирішення художньо-педагогічних завдань, у створенні власного стилю художньо-педагогічної діяльності.

Змістові та операціональні характеристики компонентів художньо-педагогічної культури залежать від спеціалізації і кваліфікації вчителя, що дає підстави для поділу художньо-педагогічної культури на загальну і професійну. Розвиток професійної галузі художньо-педагогічної культури здійснюється в умовах спеціальної художньо-педагогічної освіти, профілі якої відповідають різним видам мистецтва (музика, образотворче мистецтво, театр, хореографія). У цій сфері особлива увага приділяється технологічному й індивідуально-творчому компонентам. Аксіологічний компонент художньо-педагогічної культури виконує системоутворюючу функцію, його зміст універсальний і прямо не залежить від спеціалізації вчителя. Загальну художньо-педагогічну освіту отримують студенти всіх факультетів педагогічних навчальних закладів; і для «фізиків», і для «ліриків» мистецтво виступає незамінним фактором виховання гуманістичної спрямованості

особистості, формування її ціннісних орієнтацій, духовного наповнення професійної культури.

Розвиток художньо-педагогічної культури детермінується чергуванням різних фаз, і кожній стадії цього розвитку властива певна домінанта. Так, на довузівському етапі найважливішим завданням є розвиток загальної культури, художньої ерудиції, морально-естетичних цінностей, комунікативних здібностей майбутнього педагога. Для післявузівського етапу провідною є професіоналізація художньо-педагогічного мислення і діяльності з орієнтацією на системне бачення певних завдань, гуманістичні цінності художньої культури, установка на художню самоосвіту й самовиховання. Період навчання у ВНЗ характеризується тенденцією до оволодіння системою художньо-педагогічних знань, технологією художньо-педагогічної діяльності, розвитком особистісної й професійної культури майбутнього вчителя. Студенти-першокурсники приходять у вищий навчальний заклад з певною системою поглядів на світ та мистецтво. Характерна ознака цих поглядів – суперечності між визнанням величезних можливостей художніх творів у контексті їх впливу на людську особистість і недооцінкою мистецтва як освітньої галузі. Унаслідок прагматизації сучасної освіти предмети мистецтва у школі стали другоплановими. Для більшості студентів уроки музики, образотворчого мистецтва в школі були нецікавими, спілкування з мистецтвом за межами школи, як правило, відбувалосяспонтанно, у пасивних формах художньої діяльності й полягало насамперед у прослуховуванні аудіозаписів популярної музики.

Проблеми іншого роду виникають зі студентами, що навчалися в спеціалізованих мистецьких навчальних закладах. У свій час вони були орієнтовані на вдосконалення виконавських навичок, тому у структурі їх художньо-педагогічної діяльності існує дисбаланс між художньо-естетичним і психолого-педагогічним компонентами. Отже, проблема формування художньо-педагогічної культури майбутнього вчителя набуває актуальності вже на довузівському етапі, тому у процесі професійного становлення студентів необхідно реалізовувати компенсаторні, адаптаційні та розвиваючі функції художньо-педагогічної освіти.

На становлення художньо-педагогічної культури вчителя впливає не тільки система освіти у ВНЗ, але й середовище, в якому відбувається життя й діяльність особистості. Цілеспрямованому художньо-естетичному розвитку майбутнього педагога в системі вищої професійної освіти протистоять стихійні впливи телебачення, радіо, преси, відео- та аудіопродукції. Комерціалізація мистецтва та засобів масової інформації, їх позаестетичний і антигуманний характер справили певний вплив на смаки сучасної молоді. Аналіз динаміки ціннісних орієнтацій студентів дозволяє говорити про необхідність

пріоритетного впливу на майбутнього вчителя музики з боку педагогічної системи ВНЗ з метою забезпечення ефективного керівництва взаємодією студентської молоді й художнього середовища.

Зміст музично-педагогічної підготовки вчителя є цілісною багатофункціональною системою, в якій активно взаємодіють художньо-естетичний і психолого-педагогічний елементи, людинознавство й мистецтвознавство. У структурі музично-педагогічної освіти студентів ми визначили наступні компоненти: музично-теоретичний, музично-історичний, музично-виконавський, методологічний, технологічний і практичний. Цей розподіл є умовним, оскільки всі компоненти тісно взаємодіють у системі формування музично-педагогічної культури вчителя музики.

Динаміка розвитку зазначеного феномену залежить від таких провідних факторів: природних задатків, ступеня розвитку музичних здібностей; повноти й адекватності музичних знань, умінь і навичок; особливостей мотивації музично-педагогічної діяльності студентів. Музично-педагогічна культура майбутніх педагогів формується в різному кількісному та якісному співвідношенні цих факторів і проявляється в естетичному ставленні до музики як виду мистецтва й засобу виховання.

Джерелом музично-естетичного розвитку особистості майбутнього вчителя музики є потреби, установки, мотиви, що формуються в музично-педагогічній діяльності. Мотиваційно-ціннісне ставлення до музично-педагогічної діяльності передбачає переконаність в універсальності гуманістичного потенціалу мистецтва, особистісне прийняття музики, активне прагнення майбутнього вчителя до включення музичного мистецтва в навчально-виховний процес, зацікавленість у музично-естетичному розвитку школярів, бажання збагачувати свій методичний багаж і технологію художньо-педагогічної діяльності, установку на розвиток власних творчих здібностей і художньої ерудиції, потребу вдосконалювати навички сприйняття, виконання, творення та оцінки музики. Недостатньо розвинена мотивація до музично-педагогічної діяльності студентів часто пов’язана з невпевненістю у власних творчих силах. Завдання викладача – створення певних умов для самовизначення особистості та ситуацій успіху, в яких майбутній учитель зможе виявити найбільш сильні сторони своєї особистості.

Висновки.У процесі художньо-педагогічної діяльності на рівнях особистісних властивостей, відносин і дій синтезуються психолого-педагогічний і художньо-естетичний компоненти професійної культури вчителя, розвиваються культура мови й спілкування, сенсорна й моторна активність, фантазія, уява, ініціативність, що є значущим для становлення професіоналізму вчителя в єдності його мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операціонально-діяльнісного компонентів, а також підвищення

конкурентоспроможності суб'єктів професійно-педагогічної діяльності. Це дозволяє розглядати художньо-педагогічну культуру як спосіб творчої самореалізації особистості, міру індивідуально-професійного розвитку й показник педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенин В.Л. Сущность понятия «педагогическая культура» / В.Л. Бенин // Понятийный аппарат педагогики. – Екатеринбург, 1996. – 277 с.

2. Гармаш Е. Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя : автореф. дисс. на соискание учёной. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Е. Б. Гармаш. – К., 1990. – 16 с.

3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособ.[для студ. высш. учеб. завед.] / И. Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

4. ИсаевИ. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогическойкультуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – М.–Белгород, 1993. – 112 с.

5. Пахтер М.Культура на перепутье : культура и культурные институты в XXI веке / М. Пахтер, Чарльз Лэндри Ч.; пер. с англ., предисл. М. Гнедовского ; Фонд «Институт культурной политики». – М. : Классика-XXI, 2003. – 96 с. – (Культурные стратегии).

6. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя / О. П. Рудницька – К. : КДПІ, 1992. – 96 с.

РЕЗЮМЕ

В.В. Григорьева.Содержательные и структурные характеристики художественно-педагогической культуры будущего учителя музыки.

В статье обоснована необходимость формирования у будущих учителей музыки художественно-педагогической культуры как интегрального качества личности. Отмечена роль искусства с его полифункциональным икультуросозидательным влиянием в процессе гуманистической направленности личности будущего специалиста и формирования его эстетического тезауруса. Предложена структура представленного феномена, состоящая из трёх компонентов – аксиологического, технологического и индивидуально-творческого.

***Ключевые слова**: учитель музыки, художественно-педагогическая культура, профессионализм учителя, гуманистический потенциал искусства.*

SUMMARY

V. Grigoryeva. Rich in content and structural descriptions of artistic and pedagogical culture of a future music teacher.

The article proves necessity of forming for the future music teachers of artistic and pedagogical culture as integral quality of personality. The role of art is analyzed with his polyfunctional and culturecreate influence in the process of humanism orientation personality of future specialist and forming of his aesthetic thesaurus. The author offers the structure of the presented phenomenon, consisting of three components – axiological, technological and individual-creative.

Key words: music teacher, artistic and pedagogical culture, teacher professionalism, humanistic potential of art.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 378.14:004

Ю. В. Доля, С. Н. Смоленский
Харьковский национальный педагогический
университет имени Г. С. Сковороды,

ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье проанализированы проблемы повышения эффективности учебного процессасредствами информационных технологий. Обоснована необходимость создания электронной среды и введения электронных словарей и учебников в повседневную практику высших учебных заведений. Предложены рекомендации по составлению электронных словарей для будущих учителейхудожественных дисциплин.

***Ключевые слова**: электронный словарь, электронный учебник, информационные технологии, дефиниция.*

Постановка проблемы.Важность и актуальность проблемы эффективного информационного обеспечения науки и образования не вызывает сомнений. В последние годы благодаря использованию современных информационных технологий наметился значительный прогресс в этой области. На состоявшейся недавно международной научно-практической конференции «Высшие учебные заведения и мировое информационное пространство» (г. Харьков, май 2010 г.) был представлен ряд содержательных докладов об опыте работы вузовских библиотек с коммерческими информационными порталами. Например, многие журналы и книги размещены на портале ScienceDirect[12], который является одним из крупнейших в мире электронных ресурсов полнотекстовой научной информации. Обновление содержания базы данных производится ежедневно. При помощи простой и удобной навигации по платформе пользователь может в 1–2 шага найти нужную информацию из около 9,5 млн журнальных статей и текстов 6000 книг. Многообразные гиперссылки позволяют быстро и легко переходить от одного информационного источника к другому, в том числе и к тем, которые находятся вне платформы ScienceDirect. Кроме того, пользователи могут тут же оценить найденную информацию благодаря наличию сведений о количестве цитирований того или иного источника.

Однако, помимо коммерческих порталов, многие научные работы размещены в Интернете в открытом доступе. Такая практика научной коммуникации имеет следующие преимущества: ускорение распространения информации о новых результатах научных исследований (оказалось, что статьи, опубликованные в режиме открытого доступа, цитируются в десятки раз чаще); легкость и быстрота поиска информации; ускорение интеграции в глобальные научные базы данных.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

В связи с указанными изменениями возникла необходимость исследовать, как они отразились на информационном обеспечении подготовки учителей художественных специальностей.

Анализ актуальных исследований. Проблемам информационного обеспечения науки и образования посвящено много работ различных авторов. Так, В. И. Бутенко подчеркивает, что информационная составляющая является одним из краеугольных элементов современного качественного образования[2]. Изменениям функций преподавателя в условиях электронного образования посвящена работа [4]. В ней, в частности, отмечено, что проблема информационного обеспечения учебного процесса стала одной из важнейших. Вопросы использования современных информационных технологий для эффективного информационного обеспечения науки и образования рассмотрены в работе [5]. Однако следует отметить, что, несмотря на многочисленные исследования различных информационных проблем, в этой сфере осталось еще много нерешенных вопросов.

Цельстатьи является анализ современных проблем информационного обеспечения научных исследований и учебного процесса. Мы рассмотрим два важнейших аспекта проблемы повышения уровня информационного обеспечения науки и образования: вопросы, связанные с формированием у будущих специалистов соответствующих компетентностей для эффективной работы с резко возросшим объемом информации, и проблемы создания качественной информационной среды для научных исследований и учебного процесса (включая вопросы подготовки электронных пособий).

Изложение основного материала. В настоящее время в мире накоплен поистине гигантский массив научной информации. Для совершенствования навыков ее обработки средствами информационных технологий будущему специалисту, на наш взгляд, целесообразно в контексте профессиональной компетентности формировать следующие компетентности: компьютерную, терминологическую [3] и лексикографическую.

Мы полагаем, что выпускник вуза должен обладать хотя бы минимальными знаниями о терминологических словарях, к которым относятся:

- информационные (например, информационно-поисковый тезаурус – словарь, в котором для каждого термина приведен синонимический ряд, а также прослежены его родо-видовые и ассоциативные связи);
- регистрирующие (словари, в которых отражено состояние терминологии в определенной области знаний на данный момент);
- регламентные (словари рекомендуемых терминов или содержащие терминологические стандарты в определенной области знаний);
- системные (классификаторы – содержат предметно и алфавитно упорядоченные названия объектов науки, а также их характеристики;

рубрикаторы – в них приведена классификация понятий, относящихся к определенной области знаний; частотные словари – содержащиеся в нихтермины упорядочены по критерию частотности).

Выпускники вузов должны иметь представления об особенностях словарной статьи и уметь правильно строить дефиницию понятия (в частности, признаки понятия, на основе которых она конструируется, должны быть существенными для рассматриваемой области знаний). Поэтому именно на примере определения понятий целесообразно рассмотреть одну из важнейших информационных проблем – ***проблему качества информации***.

На наш взгляд, качественная дефиниция понятия (как и любая другая научная информация) должна соответствовать следующим критериям: терминологическая правильность, научная корректность, актуальность, точность, полнота и др.

Многоаспектное понятие должно иметь ***несколько*** определений, которые будут отражать все основные взгляды на рассматриваемое явление. Так, все известные дефиниции понятия «чудо» описывали этот феномен с религиоведческих или мифологических позиций. Мы же предложили определять чудо как «явление, которое не имеет рационального объяснения с точки зрения наблюдателя». Наряду с другими эта формулировка вошла в авторитетный словарь-справочник [9, 413].

Следует отметить некорректность попыток «определить неопределимое», например, предложить дефиницию понятия «прекрасное». Ведь, согласно современным представлениям, категории эстетики и философии искусства не допускают вербального определения [7]. Прекрасное, как и трагическое, комическое и т.п., скорее чувствуется, чем выражается словами. Исключение составляют лишь те случаи, когда слово «прекрасное» употребляется не для выражения или внушения определенных чувств, а для подтверждения соответствия рассматриваемого произведения искусства принятым в данном месте и в данное время устойчивым представлениям или хорошо известным образцам. Однако, хотя это понятие нельзя определить, его можно попытаться разъяснить в надежде, что знакомство с общими, пусть и не совсем ясными замечаниями о прекрасном и конкретными его примерами позволит постепенно выработать интуитивное представление о нем.

Еще одно важное требование к определению – оно должно быть ***максимально понятным***. В качестве примера рассмотрим понятие «лад» – одно из самых фундаментальных в теории музыки, выражающее специфическое музыкальное средство, аналога которому не существует в других видах искусства и которое крайне важно для формирования у студентастоль необходимого музыканту любой специальности ладового

чувства. Приведем ряд определений лада, принадлежащих признанным музыкантам-теоретикам, которые определяют лад как: «системность высотных связей» (Ю. Н. Холопов); звуковысотную систему «соподчинения тонов», основанную на их логической (субординационной) дифференциации (Т. С. Бершацкая); «взаимосвязь музыкальных звуков, которые мы ощущаем как единое целое» (А. Агажанов); логически дифференцированную систему «взаимоотношений тонов, которая определяется верховенством основного тона и зависимостью от него всех других тонов» (Ю. Н. Тюлин); систему «взаимоотношений между устойчивыми и неустойчивыми звуками» (В. А. Вахромеев); организацию «музыкальных звуков вокруг опорного звука, который называется тоникой» (Г. А. Фридкин); приятную для слуха «согласованность звуков по высоте; системность высотных связей, объединенных центральным звуком (или созвучием)», а также воплощающую ее конкретную звуковую систему (чаще в виде звукоряда) (Музыкальный энциклопедический словарь под ред. Г. В. Келдыша); а) эстетически приятную для слуха «согласованность звуков высотной системы», основу для «возникновения и закрепления в сознании определенных системных отношений между звуками»; б) целесообразно упорядоченную систему «высотных связей звуков, закон последовательности звуков и порядок их последования» (Ю. Е. Юцевич); систему «взаимодействия устойчивых и неустойчивых звуков, интервалов, аккордов, объединенных тяготением к центру – тонике» (Г. А. Смаглий, Л. В. Маловик).

Общим в приведенных выше определениях является то, что все они так или иначе подчеркивают системный характер высотной организации музыкальных звуков, основанной на их функциональном соподчинении. Некоторые из данных формулировок содержат также указание на наличие тоники как обязательного ладового атрибута (что, как свидетельствует анализ путей развития музыкального искусства в XX–XXI вв., справедливо лишь в рамках локального времени и стиля [10], но представляется целесообразным для формирования первичных представлений о ладе в педагогической практике, опирающейся на классические традиции).

Следует отметить, что при всех своих несомненных достоинствах рассмотренные выше определения все же не могут дать ясное представление о ладе студентам с невысоким уровнем довузовской музыкальной подготовки. В связи с этим приведем еще несколько определений лада: «система взаимосвязей музыкальных звуков, обусловленная тяготением неустойчивых звуков к устойчивым» [11, 682]; «упорядоченная система отношений между звуками, различающимися по высоте» [8, 464]; «система связей между звуками, определяемая их отношением к главному опорному звуку – тональному центру, или тонике» [1, 158]; организованная система отношений между звуками, определенным

образом «ладящими» друг с другом [6].

Мы полагаем, что эти определения более доступны для студента, не имеющего основательной музыкальной подготовки. Однако и они не могут в полной мере прояснить ему смысл рассматриваемого понятия (или хотя бы помочь такому студенту увязать лад с хорошо известными ему категориями «мажор» и «минор»). Поэтому в словарных статьях, посвященных музыкальным терминам, наряду с определениями должны содержаться четкие пояснения с нотными примерами, сопровождающимися ***звуковым воспроизведением***. Такую возможность может предоставить пользователю только ***электронный*** словарь. Отметим и другие преимущества электронных словарей по сравнению с бумажными: наличие гипертекста; удобство и быстрота поиска; практически неограниченный объем, что позволяет вносить в словарную статью любое количество характерных примеров, приводить различные определения рассматриваемого понятия, не использовать затрудняющие восприятие перекрестные ссылки (т.к. при необходимости один и тот же фрагмент текста можно размещать в нескольких статьях) и т.д.

При подготовке электронных словарей для будущих учителей, на наш взгляд, следует уделять особое внимание наглядности, подбору интересных примеров и использованию различных подходов к разъяснению сущности рассматриваемых понятий. Помимо толкования терминов, они обязательно должны содержать обзорные статьи с видеорядом.

Для эффективного использования в учебном процессе всех знаний, накопленных человечеством, обязательным условием является применение современных информационных технологий. Именно с их помощью можно организовать использование информации, представленной в электронном виде, на принципах ***системного подхода*** (путем создания электронной среды, включающей средства администрирования учебного процесса, электронную библиотеку, программную оболочку и др. [4]). При этом, вопреки сложившимся в обществе представлениям, роль преподавателя в настоящее время резко возрастает. Ведь именно он должен обеспечить: рассмотрение всей информации с ***современных позиций***; получение студентом ***системного*** представления об изучаемой дисциплине; помощь студентам в эффективном выделении и качественном усвоении ***главного*** в курсе, то есть основных положений данной учебной дисциплины; контроль знаний студентов и оптимизацию учебного процесса; эффективное усвоение учебного материала благодаря учету ***индивидуальных особенностей*** студентов.

Еще одной проблемой информационного обеспечения науки и образования является ***проблемадостоверности информации***. Нами проанализирован контент различных сайтов, а также большое количество наименований современной научной, учебной и нотно-музыкальной

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

литературы. Как показало наше исследование, ***значительная*** часть содержащейся в них информации является малодостоверной, неточной, ошибочной или устаревшей. Например, большое количество существенных неточностей имеется во многих учебных пособиях по культурологии, религиоведению и другим общественным наукам. Ряд особенностей современного процесса распространения информации (резкое увеличение количества источников и объема функционирующей информации, гигантское ускорение процессов поиска, обработки и передачи информации, невысокая требовательность большинства пользователей к качеству получаемой информации) обусловливает то, что ошибки, неточности и опечатки, не исправленные при подготовке исходной информации, тиражируются в дальнейшем практически без корректировки. Вследствие этого доля недостоверной научной информации (по отношению к общему объему) неуклонно возрастает. Фактически происходит загрязнение информационного пространства псевдонаучным мусором, причем, по сравнению с обычным информационным мусором, рядовому пользователю в этом случае отличить недостоверную научную информацию от достоверной довольно сложно. Поэтому в научной деятельности и учебном процессе желательно использовать только авторитетные и надежные источники информации.

Выводы. Анализ некоторых аспектов информационного обеспечения подготовки учителейпоказал необходимость создания электронной среды и составления словарей с использованием всех возможностей современных информационных технологий. С целью эффективного информационного обеспечения каждой учебной дисциплины в системе подготовки учителей художественных дисциплин целесообразно сформировать ***корпус электронных материалов*** (учебников, словарей, справочников, монографий, статей и др.) надлежащего качества, который преподаватели могут рекомендовать студентам для использования в учебном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березовчук Л. Н. Музыка и мы: Самоучитель элементарной теории музыки / Л.Н. Березовчук. – СПб.: Бланка, 1995. – 288 с.

2. Бутенко В. І. Освіта в суспільстві XXI століття: світ, Європа, Україна/В. І. Бутенко //Культура, свідомість, мова в інформаційному суспільстві :матеріали Всеукр.наук.-практ.конф.–Х. : НФаУ, 2007 . – С. 31–38.

3. Васенко Л. Фахова українська мова: навч. посіб./ Л. Васенко, В Дубічинський, О. Кримець. – К.: ЦУЛ, 2008. – 272 с.

4. Гніденко М. П. Тенденції розвитку електронної освіти / М. П. Гніденко, В. Д. Швець // Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, трансформація навчального процесу у технологію навчання: матеріалинаук.-метод. конф. – К.: ДУІКТ, 2008. – С. 3–6.

5. Доля Ю. В. Проблемы использования современных информационных технологий в науке и образовании / Ю. Доля, С. Смоленский, Д. Погорелый //Сучасні

тенденції розвитку вищої освіти, трансформація навчального процесу у технологію навчання: матеріалинаук.-метод. конф.ї. – К.: ДУІКТ, 2008. – С. 44-45.

6. Катанский В. М. Школа-самоучитель игры на фортепіано : учеб.-метод. пособ./ В. Катанский. – М.: Издательство Владимира Катанского, 2005. – 208 с.

7. Музыкальный словарь Гроува /[пер. с англ., ред. и допол. докт. искусствовед. Л. О. Акопяна]. – М. : Практика, 2001. – 1095 с.

8. Никитина И. П. Философия искусства : учеб. пособ. / И. П. Никитина. – М. : Омега-Л, 2010. – 559 с.

9. Новейший словарь религиоведения /[авт.-сост. О. К. Садовников, Г. В. Згурский]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 444 с.

10. Побережна Г. Загальна теорія музики: підр./ Г. Побережна,Т. Щериця. – К.: Вища шк.., 2004. – 303 с.

11. Советский энциклопедический словарь /[гл. ред. А. М. Прохоров]. – [4-е изд.]– М.: Сов. энциклопедия, 1988. – 1600 с.

12. www.sciencedirect.com.

РЕЗЮМЕ

Ю. В. Доля, С. М. Смоленський. Проблеми інформаційного забезпечення підготовки вчителівмистецькихдисциплін.

У статті проаналізовано проблеми підвищення ефективності навчального процесу засобами інформаційних технологій. Обгрунтовано необхідність створення електронного середовища і введення електронних словників та підручників у повсякденну практику вищих навчальних закладів. Запропоновано рекомендації щодо складання електронних словників для майбутніх учителів мистецькихдисциплін.

***Ключові слова**: електронний словник, електронний підручник, інформаційні технології, дефініція.*

SUMMARY

U. Dolya, S. Smolensky.The problems of informational provision of arts teachers' training.

The problems of enhancing the teaching process efficiency by means of modern informational technologies are analyzed. The necessity of creating the electronic environment and incorporating the electronic dictionaries and electronic textbooks into the daily practice of higher educational institutions is emphasized. Some recommendations to composing the electronic dictionaries for prospective teachers are offered.

Key words: electronic dictionary, electronic textbook, informational technologies, definition.

УДК 371.314.6:7.071.2:784

AnnaJeremus-Lewandowska
Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego
Poznań,(Polska)

PRAKTYCZNE ZASTOSOWANIE NOWOCZESNYCH METOD I ŚRODKÓW TECHNOLOGICZNYCH W KSZTAŁCENIU ARTYSTÓW WOKALISTÓW (na przykładzie wybranych przedmiotów)

The author emphasized the need to use modern multimedia in training singers as the most efficient way of development of the sector.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Key words: modern multimedia, training singers, development.

Wstęp. Druga polowa XX wieku przyniosła ekspansywny rozwój technologii multimedialnych i komputerowych, które w doskonały sposób wkomponowały się w istniejące i stosowane już metody nauczania, początkowo rozszerzając zasób tzw. środków dydaktycznych, w efekcie końcowym przyjmując rolę dyscypliny nauk edukacyjnych.

«...od pierwszych prób praktycznego wykorzystania środków dydaktycznych w procesie nauczania i najwcześniejszych badań eksperymentalnych nad ich stosowaniem (a więc już od lat trzydziestych naszego wieku) – technologię kształcenia utożsamiano z zastosowaniem technicznych środków dydaktycznych w toku nauczania. Poszukiwania badawcze były w tym okresie skupione przede wszystkim na tzw. porównywaniu oceniającym. Porównywano skuteczność nauczania wspartego technicznymi środkami dydaktycznymi ze skutecznością nauczania prowadzonego bez użycia tych środków.

Z czasem dostrzeżono, że o dydaktycznych walorach środków decyduje nie tyle ich złożoność i poziom wykonania, co raczej pełnione przez nie funkcje. Zauważono także, że wprowadzenie środków technicznych wzbogaciło źródła wiedzy i metodykę pracy, ale również przyczyniło się do zmian w organizacji procesu dydaktycznego»[1, s. 15].

Niezaprzeczalnie, nowoczesne metody technologiczne uatrakcyjniły i wzbogaciły przekaz wiedzy, jednocześnie zwiększając kreatywność samych studentów we współkształtowaniu procesu dydaktycznego – i co do tego nie trzeba chyba już dzisiaj nikogo przekonywać[1, s. 15]. Przysłowiowe – «tablica i kreda», chociaż nadal wydają się niezbędnymi, coraz częściej ustępują miejsca wielofunkcyjnym ekranom komputerowym i kursorowi, dzięki którym dostęp do zasobu informacji wydaje się wręcz nieograniczony i jednocześnie o wiele bardziej interesujący. Potrzeba stosowania nowoczesnych metod nauczania, dziś nie podlega już jakimkolwiek dyskusjom. Także studenci zdecydowanie preferują zajęcia zorganizowane w sposób technologicznie urozmaicony. W ten sposób nowe trendy we współczesnej dydaktyce zostały socjologicznie usankcjonowane poprzez narastające zapotrzebowanie ze strony odbiorców wiedzy.

«Dzisiaj – po latach – technologię kształcenia traktuje się najogólniej rzecz ujmując, bądź jako system naukowo uzasadnionych rekomendacji odnoszących się do praktyki edukacyjnej, bądź jako swoistą subdyscyplinę pedagogiczną – «dydaktykę stosowaną» (Januszkiewicz, 1983), bądź naukę (dyscyplinę nauk edukacyjnych) «optymalizującą» działalność oświatową» [1, s. 15].

Zastosowanie nowoczesnych środków dydaktycznych zmieniło całkowicie oblicze współczesnego procesu kształcenia na wszystkich jego płaszczyznach – począwszy od metod edukacyjnych, aż po zakres przekazywanej wiedzy. Dotyczy

to zwłaszcza: «...wykorzystania „środków» najnowszych – komputerów, telewizji, programów interaktywnych i innych. Niezwykle ważne wydaję się to, że media interaktywne mogą stwarzać uczącemu się coraz większe możliwości podmiotowego funkcjonowania w procesie edukacyjnym» [1, s. 15].

Nowoczesne środki dydaktyczne znalazły także swoje miejsce w kształceniu artystycznym, oczywiście również – muzycznym. Pozytywnym wydaję się ich zastosowanie zarówno w kształceniu czysto teoretycznym, jak i w procesie edukacji związanym z praktycznym wykonawstwem muzycznym. Uważam, że jest to obecnie jedynie słuszna droga dalszego rozwoju współczesnej dydaktyki muzycznej.

W związku ze specyfiką specjalności, którą reprezentuję czyli wokalistyką artystyczną, moje zainteresowania skupią się na praktycznym zastosowaniu nowoczesnych metod i środków technologicznych w kształceniu przyszłych artystów śpiewaków.

Bazą do rozważań będą moje doświadczenia, jako pedagoga prowadzącego klasę «Śpiewu solowego» oraz wykładowcy przedmiotu „Literatura specjalistyczna». Oba, skierowane do studentów kierunku wokalistyka UMFC, Wydziału Instrumentalno-Pedagogicznego w Białymstoku. Kurs przeznaczony dla poziomu studiów licencjackich – czas trwania 3 lata, przygotowujących do 2 letnich studiów magisterskich.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu RP z dn. 7 września 2004 r., określające standardy kształcenia dla kierunków studiów artystycznych (studia pierwszego stopnia), zobowiązuje każdego pedagoga do stworzenia autorskiego programu dla prowadzonego przez siebie przedmiotu. Z tego zalecenia bezpośrednio wynika samodzielność i decyzyjna kreatywność w zakresie zastosowania wybranych metod i środków dydaktycznych, co jest jednym z głównych czynników rozwojowych dziedziny.

Zastosowanie nowatorskich metod i **ś**rodków dydaktycznych dla przedmiotu «**Ś**piew solowy»

Nauka przedmiotu «Śpiew solowy» polega na kształceniu i rozwijaniu praktycznych umiejętności w dziedzinie wokalistyka artystyczna.

Miejsce przedmiotu w programie nauczania:

nazwa przedmiotu– śpiew solowy, czas trwania: I – III rok studiów (1-6 semestrów), liczba godzin: 180, liczba godzin w semestrze: 30, liczba godzin w tygodniu: 2, rodzaj zajęć: indywidualne, forma prowadzenia zajęć: wykłady, forma zaliczeń: I – VI semestr: egzamin.

Cele nauczania:

- Kształcenie w zakresie podstaw śpiewu solowego, realizujące się poprzez: pracę nad elementami techniki i sztuki wokalnej, kontrolę brzmienia głosu, pracę nad właściwą emisją głosu, a także kształtowaniem muzykalności i wrażliwości artystycznej;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

- Wykształcenie techniki wokalnej, umożliwiającej artystyczne wykonanie różnych pod względem stylistycznym utworów muzycznych;
- Praca nad repertuarem wokalno-instrumentalnym w kontekście pokonywania problemów techniczno-wykonawczych;
- Przygotowanie studenta do samodzielnej współpracy z pianistą oraz zespołami kameralnymi, symfonicznymi i operowymi;
- Przygotowanie do pracy pedagogicznej w zakresie przedmiotów «emisja głosu» i «śpiew solowy»;
- Przygotowanie od strony praktycznej i teoretycznej do podjęcia studiów drugiego stopnia.

Dla uzyskania większości z wyżej wymienionych celów stosowano:

1. metodę mentalno-skojarzeniową,
2. metodę porównawczą,
3. metodę prób i błędów.

O tym, że przekazanie wiedzy z zakresu przedmiotu praktycznego wykonawstwa artystycznego nie jest zadaniem łatwym, wiemy wszyscy. Gwarantem właściwego przebiegu procesu kształcenia oraz uzyskania zadawalających rezultatów – było od wieków doświadczenie oraz umiejętności dydaktyczne pedagoga prowadzącego, który bazował przede wszystkim na swojej wiedzy, intuicji artystycznej, a także muzycznym i wokalnym wyczuciu prawidłowości przebiegu procesu nauczania. Niezastąpiona była intuicja wokalna oraz umiejętność stworzenia płaszczyzny werbalno-mentalnego porozumienia ze studentem.

Ze strony studenta zaś, możliwość przyswojenia umiejętności wokalnych polegała głównie na metodzie prób i błędów własnych lub co najwyżej przesłuchiwaniu nagrań wzorcowych, zasugerowanych przez pedagoga prowadzącego (płyty audio).

Oczywiście, także dziś, wszystkie te elementy, niezależnie od nowoczesnych metod i środków dydaktycznych, mają ogromne znaczenie. Jednakże, na obecnym poziomie rozwoju technik multi-medialnych oraz nauk specjalistycznych, tak działania pedagoga jak i studenta, może wspomóc zastosowanie nowoczesnych metod technologicznych.

Przedstawię metody i działania dydaktyczne, oparte na zastosowaniu nowoczesnych technologii, z których korzystałam osobiście, podczas zajęć ze studentami.

- W fazie podejmowania decyzji o przydatności kandydata do kształcenia wokalnego wielokrotnie brałam pod uwagę wyniki badań, przeprowadzanych przy pomocy nowoczesnego sprzętu foniatrycznego, analizującego pracę krtani i więzadeł głosowych. (Wyniki dostępne były na ekranie monitora komputera lub jako plik filmowy). Badania foniatryczne można stosować prewencyjnie (stwierdzenie braku dysfunkcji w pracy aparatu głosowego) lub jako metodę

leczenia specjalistycznego (przypuszczenie o nieprawidłowościach w budowie lub pracy aparatu głosowego).

- W pierwszym roku nauki zaznajamiamy studenta z podstawowymi elementami techniki wokalnej. W procesie dydaktycznym uzyskanie właściwych efektów znacząco wspomaga zastosowanie kamery filmowej, przekazującej na bieżąco (w czasie trwania lekcji) przebiegu realizacji zaleceń pedagoga np.: właściwa postawa wokalna, praca mięśni oddechowych, mimikę twarzy itp. Przyspiesza to znacznie proces kodowania zachowań właściwych oraz korekty niepożądanych.
- Rozpoznanie oraz zrozumienie funkcji właściwych zachowań wokalnych, znacząco wspomoże obserwacja podobnych elementów u znanych artystów śpiewaków, co w czasie lekcji jest możliwe dzięki bezpośredniej łączności z Internetem. Daje to sposobność obserwacji tychże zachowań u profesjonalnych artystów śpiewaków (np. osobiste strony internetowe artystów, potral YOU TUBE i inne).
- Słuchanie nagrań uznanych artystów pozwala nie tylko na obserwację techniki śpiewu, ale także na zapoznanie z utworami, stylem wykonawczym, a także ułatwia korektę prawidłowości wymowy w językach obcych, inspiruje poszukiwania w kierunku interpretacji artystycznej.
- Bezpośrednie niebezpieczeństwa czyhające na śpiewaków o wiele łatwiej jest uświadomić sobie sięgając do zasobów np. portalu YOU TUBE o nazwie PERLE NERE. Oglądanie wspólne z pedagogiem tych prezentacji pozwala na analizę powstawania błędów i najróżnorodniejszych nieprawidłowości w śpiewie.
- Podczas lekcji, gdy student nie może we właściwy sposób wykonać przekazanej sugestii, niezwykle pomocnym jest rejestracja wykonywanych przez niego ćwiczeń na sprzętach nagrywających – dyktafon, MP3, MP4, kamera, komputer itp. W ten sposób stwarzamy możliwość bezpośredniej korekty niewłaściwego elementu wokalno-techniczno-artystycznego (dotyczy zagadnień takich jak np.: właściwa emisja dźwięku, wyrównywanie barwy głosu, prowadzenia głosu, opanowania techniki oddechowej, artykulacja, aż po artystyczną interpretację utworu).
- Podobną funkcję spełnia rejestracja każdego koncertu na nośniku audio lub video. Pozwala to na dokładne przeanalizowanie nagrania pod względem nieprawidłowości techniki wokalnej czy także jakości wykonawstwa artystycznego. Przy pomocy formatów MP3 i MP4 można sprawnie przesyłać pliki z nagraniem na odległość, co umożliwia przeprowadzenie analizy konkretnej produkcji artystycznej.
- Rejestracja filmowa (video) próby lub koncertu pozwala także na korektę zachowań młodego śpiewaka – postawa, mimika, gestykulacja, a nawet strój czy odbiór ze strony publiczności. Dzięki czytelności, przekaz jest elementem wspomagającym kształtowanie wokalnej odporności psychicznej.
- Rejestracje pozwalają także studentowi na przyzwyczajenie się do

warunków panujących obecnie na koncertach i przedstawieniach, a także pomagają w opanowaniu stresu przedkoncertowego.

- Rejestracja produkcji egzaminacyjnych pozwala na prześledzenie postępów studenta, co jest elementem motywującym. Pozwala też na wczesne wychwycenie popełnianych błędów, w celu ich eliminacji. Odtworzenie takich prezentacji np. podczas zajęć z przedmiotu „Metodyka nauczania», może stanowić niezwykle pouczający materiał dydaktyczny, tak dla osoby zainteresowanej, jak i innych studentów.
- Lekcje i konsultacje wokalne mogą być prowadzone na odległość przez komunikacyjne portale internetowe np. SKYPE, oczywiście przy zastosowaniu odpowiedniej jakości sprzętu przekaźnikowego: mikrofony, kamery internetowe.
- Konsultacje drogą internetową mogą także dotyczyć wcześniej dokonanych rejestracji audio (MP3) lub video (MP4).
- Niezwykle wzbogacającym jest dostępność w sieci internetowej podręczników oraz zbiorów ćwiczeń z zakresu wokalistyki, tak archiwalnych jak i obecnie tworzonych oraz nieograniczony dostęp do zasobów literatury wokalnej.

Wszystkie wyżej wymienione metody stosuję w pracy z moimi studentami. Zyskiwały one szybko ich akceptację. Studenci z zadowoleniem korzystają ze zdobyczy współczesnej techniki, często podkreślając celowość takich działań, zwłaszcza w kontekście zrozumienia i przyswojenia wiadomości teoretycznych jak i korekty umiejętności praktycznych. Pozytywne efekty zastosowania współczesnych technologii w nauce „Śpiewu solowego» potwierdzają moje pedagogiczne doświadczenia. Jestem przekonana, że stosowanie nowoczesnych metod i środków technologicznych, w znaczący sposób wspomaga i przyspiesza proces kształcenia w tak trudniej dziedzinie jaką jest wokalistyka artystyczna.

Zastosowanie nowatorskich metod i **ś**rodków dydaktycznych dla przedmiotu «Literatura specjalistyczna» – specjalno**ść** «**ś**piew solowy».

Przedmiot «Literatura specjalistyczna» powstał w celu wyposażenia przyszłego artysty wokalisty w niezbędną wiedzę z zakresu literatury wokalnej, przeznaczonej dla głosu solowego, ze szczególnym uwypukleniem osiągnięć muzyki polskiej.

Miejsce przedmiotu w programie nauczania:

nazwa przedmiotu – literatura specjalistyczna, czas trwania: I rok (2 semestry), liczba godzin: 30, liczba godzin w semestrze: 15, liczba godzin w tygodniu: 1, rodzaj zajęć: zbiorowe, forma prowadzenia zajęć: wykłady, forma zaliczeń: I semestr: zaliczenie, II semestr: egzamin.

Cele nauczania:

- Zapoznanie z podstawowymi pozycjami literatury wokalno-instrumentalnej (od baroku do współczesności);

- Wykształcenie umiejętności rozpoznawania podstawowych dzieł z literatury wokalno-instrumentalnej;
- Wykształcenie umiejętności analizy roli partii wokalnych w dziełach muzycznych;
- Orientacja w repertuarze wokalno-instrumentalnym oraz umiejętność doboru repertuaru;
- Przygotowanie studenta do samodzielnej analizy utworu wokalno-instrumentalnego w aspekcie pokonywania wokalnych problemów techniczno-artystycznych;
- Przygotowanie studenta do podjęcia studiów drugiego stopnia.

W programie można wykorzystać zagadnienia szczególnie interesujące studentów np. ze względu na rodzaj głosu, doświadczenia artystyczne czy preferencje repertuarowe, w ten sposób dodatkowo ich aktywizując do współtworzenia zajęć.

Wcześniej proces dydaktyczny tego przedmiotu polegał w głównej mierze na przekazie słownym określonego zakresu materiału teoretycznego. Pedagog, w najlepszym wypadku mógł wesprzeć się przygotowanymi przez siebie pomocami naukowymi jak np. tablice historyczne czy pojęciowe (systematyzujące całość zagadnienia) lub prezentację nagrań audio (trudnodostępnych, w bardzo wąskim repertuarze).

Obecnie, zastosowanie komputerów, urządzeń multimedialnych oraz możliwość stałego połączenia z Internetem, rozszerzyło zakres przekazywanej wiedzy oraz bazę repertuarową właściwie w sposób nieograniczony. Z wszystkich tych źródeł, tak student jak i pedagog, mogą korzystać przygotowując się do zajęć, a także na bieżąco, już w trakcie lekcji, rozszerzając zakres przekazywanych informacji i modyfikując program.

Przygotowując program autorski dla tego przedmiotu, postanowiłam skorzystać z formy wykładów jako metody podstawowej, ale wzbogacić ją o prezentacje nagrań audio CD, video DVD, prezentacje specjalistyczne z dziedziny oraz wykorzystanie zasobów wiedzy znajdujących się w Internecie – w połączeniu ze szczegółowym omówieniem zagadnień techniczno-wykonawczych, artystycznych, formalnych materiału stanowiącego treść zajęć.

Dzięki zastosowaniu nowoczesnych technologii metody dydaktyczne zostały wzbogacone o:

- Możliwość korzystania z wszelkich źródeł informacji znajdujących się w Internecie (portale informacyjne rodzaju WIKIPEDIA, KULTURA POLSKA, Encyklopedie kompozytorów, czy też witryny internetowe specjalizujące się w gromadzeniu wiadomości o kompozytorach, dziełach muzycznych, artystach wykonawcach itp.)[2, s. 183-186];
- Możliwość korzystania z szerokiej i obecnie powszechnie dostępnej bazy repertuarowej (powszechna dostępność nagrań DVD i audio);

- Poszerzenie kręgu przedstawianych artystów wykonawców (wielość nagrań DVD i audio i ich dostępność) [3, s. 196-197] ;
- Stosowanie analizy teoretycznej słuchanych utworów z wykorzystaniem materiałów nutowych (dostępność partytur na bezpłatnych stronach internetowych);
- Możliwość tworzenia autorskich prezentacji tematycznych (programy graficzne np. POWER POINT, ACROBAT RIDER i inne);
- Możliwość korzystania z gotowych prezentacji multimedialnych przygotowanych dla dziedzin: historia sztuki i historia muzyki np. seria zaprezentowana przez wydawnictwa naukowe[4];
- Możliwość korzystania z gotowych programów multimedialnych;
- Możliwość korzystania z elektronicznych baz bibliotecznych w Polsce i Europie [5].

Wymienione przez mnie metody i środki w sposób zasadniczy odmieniły organizację przedmiotu «Literatura specjalistyczna». Wykorzystując nowe technologie i dostępne środki multimedialne, pedagog prowadzący zyskał możliwość aktualizowania programu oraz dostosowywania przekazywanej bazy informacji do struktury poziomu wykształcenia i zainteresowań grupy, która uczestniczy w zajęciach, tak aby zdobyta wiedza prowadziła do harmonijnego rozwoju muzyczno-wokalnego każdego studenta.

Podsumowanie.

Przełom wieków XX i XXI w sposób diametralny zmienił współczesną dydaktykę. Zgromadzone przez mnie w tym czasie doświadczenie jednoznacznie wskazuje, że zastosowanie nowoczesnych metod technologicznych, a także wykorzystanie współczesnych środków medialnych w sposób zauważalny wpływa na postrzeganie poszczególnych przedmiotów, aktywizację studentów podczas zajęć oraz przyspieszenie procesu nauczania i uzyskiwania pożądanych efektów.

Zastosowanie nowoczesnych środków technologicznych:

- W przedmiotach o charakterze praktycznym, zwiększa efektywność pracy ze studentem, przyspiesza powstawanie prawidłowych nawyków w zakresie techniki wykonawczej, wpływa na szybszy rozwój artystyczny;
- W przedmiotach teoretycznych zwiększa atrakcyjność przedmiotu, ułatwia przyswajanie wiedzy, aktywizuje kreatywność studentów w aspekcie współtworzenia zajęć;

Niezwykle pozytywne efekty pedagogiczno-edykacyjne korzystania z najnowszych technologii wpłynęły na coraz większe nimi zainteresowanie ze strony pedagogów:

- Zauważalnie zwiększa zainteresowanie uczestnictwem w specjalistycznych kursach, warsztatach i konferencjach naukowych;
- Powstaje coraz więcej programów autorskich, które przy zastosowaniu

nowoczesnych metod realizują programu nauczania dla Studiów licencjackich w zakresie ponad wymaganym,

- Nowatorskie metody nauczania stosowane są w procesie dydaktycznym różnorodnych przedmiotów;
- Rozbudowywanie przez Uczelnie Wyższe baz komputerowo-medialnych oraz upowszechnienie korzystania z sieci Internetowej:
- Wyposażanie przez Uczelnie Wyższe pracowni specjalistycznych w coraz nowocześniejszy sprzęt komputerowy oraz urządzenia multimedialne, przekazujące dźwięk i obraz w najwyższej jakości HD;

Za stosowaniem wyżej omawianych metod i technologii przemawia fakt ich powszechnej dostępności i atrakcyjności, a także łatwość z jaką można je zastosować w procesie nauczania na wszystkich poziomach edukacji i praktycznie we wszystkich dyscyplinach naukowych, tak podczas indywidualnych wykładów jak i ćwiczeń, dyskusji, prelekcji, lekcji pokazowych, prezentacji, prób, koncertów itp..

«Media zawładnęły współczesną dydaktyką, uatrakcyjniając i poszerzając możliwości przekazu wiedzy oraz niezwykle poszerzając jej zakres. Już w latach 90-tych ubiegłego stulecia zauważono, że tak szerokie zastosowanie multimediów jest niezwykle kreatywnym i dobrym posunięciem oddziałując na odbiór intelektualny, spostrzeżeniowy, manualny, a także emocjonalny studenta, przekształcając środki multimedialne z form pomocy dydaktycznych w metodę nauczania» [6, s. 14].

Współczesna kultura medialna dąży do zatarcia granicy między realną rzeczywistością a światem wirtualnym. Myślę, że zjawisko to może w niezwykle pozytywny sposób eksploatować współczesna dydaktyka, w celu podniesienia poziomu wykształcenia młodej europejskiej inteligencji, która już za moment będzie kreować otaczający ją świat, na miarę potrzeb i marzeń społeczeństw XXI wieku.

LITERATURE

1. T. Lewowicki Oświata i nowoczesne technologie edukacyjne – dawne i nowe nadzieje, rozczarowania, wyzwania i szanse,[w] Nowoczesna technika w kulturze – nauce – oświacie, red. W. Strykowski, A. Zając, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Tarnów 1995, s. 15.
2. Por. E. Partita, Zastosowanie technologii informacyjnej w rozwoju zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży, [w] red. A. Białkowski, Nowe trendy w edukacji muzycznej, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005, s. 183-186.
3. Por. G. Mazzola, Colaboratory. Internet rewolucjonizuje teorię i praktykę muzyczną, [w] red. J. Zathey, Wychowanie muzyczne i nauka o muzyce wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych, Akademia Muzyczna w Krakowie, Kraków 2003, s. 196-197.
4. Sztuka, Literatura i muzyka, Encyklopedia multimedialna Wydawnictwo Naukowe PWM, Skarby kultury, Wydawnictwo Naukowe PWM – Świat Książki. Za E. Partita, op. cit., s.183: A. Tomaszewski Fryderyk Chopin – życie twórcy, opr. I. poniatowska, M. Wroński Słownik szkolny – Muzyka, Polskie Media Mercom Muzyczne wędrówki – Romantyzm,; Encyklopedia muzyki klasycznej.
5. Europejski programwykorzystania zasobów bibliotecznych np.:

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

6. www.e-biblioteka.com, Federacja bibliotek cyfrowych http://fbc.pionier.net.pl/owoc?action=ChangeLanguageAction&language=pl, Cyfrowa Biblioteka Narodowa http://www.polona.pl/dlibra, RefWorks www.refworks.com i inne.

7. W. Strykowski, Wideo i mikrokomputer w kształceniu multimedialnym, [w] Wideo interaktywne w kształceniu multimedialnym, Zakład Technologii Kształcenia Instytutu Pedagogiki UAM, Poznań 1991, s. 14.

РЕЗЮМЕ

Анна Єремус-Левандовська. Практичне використання сучасних методів і технічних засобів навчання в підготовці артистів-вокалістів (на прикладі вибраних предметів).

У статті обґрунтована необхідність використання сучасних мультимедійних технологій в навчанні солістів-вокалістів як найперспективнішого шляху розвитку галузі.

***Ключові слова**: мультимедійні технології, навчання солістів-вокалістів.*

РЕЗЮМЕ

Анна Еремус-Левандовская. Практическое использование современных методов и технических средств обучения в подготовке артистов-вокалистов (на примере избранных предметов.).

В статье обоснована необходимость использования современных мультимедийных технологий в обучении солистов-вокалистов как наиболее перспективного пути развития отрасли.

***Ключевые слова**: мультимедийные технологии, обучение солистов-вокалистов.*

УДК378.14:78:004

С. П. Зуєв
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ЦИФРОВИМ ЗВУКОМ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті висвітлено основні аспекти теми «Цифровий звук» у межах курсу «Музичні комп'ютерні технології», включеного у 2009 році у навчальний план підготовки фахівця зі спеціальності (7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика») факультету мистецтв СумДПУ ім. А.С.Макаренка. Розкрито принципи аналогово-цифрового перетворення звука та застосування нелінійного монтажу під час роботи з аудіоматеріалом.

***Ключові слова**: музичні комп'ютерні технології, аналогово-цифрове перетворення, цифровий звук, звуковий редактор, нелінійний монтаж.*

Постановка проблеми. У своїй професійній діяльності – творчій, науковій та викладацькій – сучасний учитель музики активно використовує ресурси персонального комп'ютера та електронного обладнання.Це набір тексту, створення презентацій, демонстрація на уроках відеоматеріалів тощо. Особливого значення набуває робота на комп'ютері з аудіоінформацією, що потребує специфічних знань і вмінь. На формування цих знань і вмінь

спрямоване вивчення теми «Цифровий звук» у межах курсу «Музичні комп'ютерні технології».

Поняття «цифровий звук» є ключовим у технології запису звука за допомогою комп'ютера. Принципи цифрового представлення звука застосовуються не тільки для його запису,але широко використовуються також для синтезу музичного звука, його обробки, перетворення, комп'ютерної звукорежисури. Тож оволодіння теоретичними знаннями з основ аналогово-цифрового перетворення звука та навичками практичного застосування нелінійного монтажу під час роботи з аудіоматеріалом відкриває нові горизонти в професійній діяльності вчителя музики.

Аналіз актуальних досліджень. Як частину музичної інформатики поняття цифрового звука досліджує А. Харуто [6], який розкриває процес дискретизації звукового сигналу, його кодування та основи цифрового синтезу та обробки звуку. Принципи цифрового представлення звуку та технології цифрового звукозапису докладно аналізують Б.Меєрзон [3], В.Нікамін [4]. У дослідженнях В.Деревенських [1], А. Загуменова [2], Дж.П.Фішера [5] викладено основи нелінійного монтажу на прикладі роботи з аудіо інформацією в популярних програмах – звукових редакторах.

Мета статті – висвітлити технології роботи з цифровим звуком у межах курсу «Музичні комп'ютерні технології».

Виклад основного матеріалу. Курс «Музичні комп'ютерні технології» передбачає засвоєння та поглиблення теоретичних знань і практичних навичок у галузі новітніх комп'ютерних технологій, які застосовуються для роботи з музичним матеріалом. Зміст курсу спрямований на вирішення конкретних, практично зрозумілих музиканту завдань. Він не має на меті здійснення розгорнутого огляду мультимедійного програмного забезпечення для роботи з музичною інформацією (програми для програвання музики, запису аудіо-CD, а також різноманітні електронні підручники і навчальні посібники, довідники, програми-тренажери для відпрацювання різних навичок, тести тощо). Аудиторні години курсу зосереджують увагу на вузькофахових програмах, які дозволяють створювати, записувати та редагувати музичний матеріал.

Одним із фундаментальних понять сучасних музичних комп'ютерних технологій є поняття цифрового звука, що його неможливо розкрити без звернення до теоретичних положень фізики. Як правильно зазначає В. Нікамін, «цифрові технології передбачають наявність …крім якісної мистецької підготовки, певного запасу технічних знань, що забезпечує можливість ясного розуміння характеру та особливостей тих перевтілень, які відбуваються з аналоговим звуковим сигналом, перезаписом на носій» [4, 3].

Отже, звук – коливання тиску повітря, що сприймається слухом людини,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

є безперервним процесом. Зміна тиску повітря у часі від одного значення до іншого відбувається поступово і містить безкінечну множину проміжних значень цієї величини. Відображення такого процесу за допомогою аналогічної зміни іншої фізичної величини (наприклад, електричного струму або напруги) також має відбуватися безперервно. Цей принцип реалізується в мікрофоні, що перетворює звук на електричний сигнал, який є типовим аналоговим сигналом. Системи механічного запису, де у канавці платівки прорізано «зліпок» звукових коливань, та магнітного запису, що фіксує звукові коливання за допомогою намагнічування плівки, також є аналоговими.

Для того щоб звук став об'єктом застосування комп'ютерних технологій, його необхідно перевести у двоїчний вигляд, так званий цифровий. Яким чином аналоговий звуковий сигнал «оцифровується»?

Регулярні коливання пружного тіла (безпосередньо пов'язані з музичними звуками, що мають висоту тону) описуються за допомогою гармонічного закону, тобто мають періодичний характер і розвиваються у часі за законом синусоїди.

Коливання характеризуються періодом T (часом, за який відбувається один повний цикл коливання) або частотоюf (кількістю таких періодів за одну секунду). Частота вимірюється в герцах і позначається Гц. 1 Гц відповідає одному повному циклу коливання за секунду. Відомо, що людина сприймає як звук коливання з частотою приблизно від 15–20 Гц до 15–20 кГц (15000–20000 Гц). Коливання з меншими та більшими частотами, ніж зазначений діапазон, які не сприймаються людиною, звуться відповідно інфразвуком та ультразвуком.

Іншою характеристикою коливання є його розмах, або амплітуда. Вона безпосередньо пов'язана з інтенсивністю звука, що вимірюється у децибелах (дБ). Децибел – величина, що виражає відношення двох інтенсивностей звука. Так, збільшення амплітуди сигналу у два рази збільшує його рівень на 6 дБ, у чотири рази – на 12 дБ, у вісім разів – на 18 дБ. Різниця між мінімальним і максимальним рівнями інтенсивності сигналу називають динамічним діапазоном. Відомо, що динамічний діапазон людини становить 120 дБ, за межами якого знаходяться поріг чутності та больовий поріг.

Частота та амплітуда звукового коливання відіграють основну роль у психоакустиці: частота визначає сприйняття людиною висоти звуку, а амплітуда сприймається як гучність.

Повертаючись до процесу оцифровування звука, необхідно нагадати, що спочатку він має бути перетворений на електричний сигнал за допомогою мікрофона. Отримане безперервне електричне коливання може бути підсилено електронною апаратурою та відтворено через гучномовець. Подальше перетворення аналогового електронного сигналу на цифровий

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

відбувається у два етапи. На першому безперервний хід коливання замінюється послідовністю миттєвих значень, отриманих через рівний інтервал часу, що звуться відліками або вибірками. Другий етап – перетворення кожного з цих значень на двоїчне число. Отже, процес «оцифровування» складається з двох операцій: дискретизації аналогового електронного сигналу за часом і рівнем [6, 297], які у графічному відображенні звука відповідають горизонтальній і вертикальній осі координат. Така процедура називається аналогово-цифрове перетворення, а пристрій для її реалізації – аналогово-цифровий перетворювач (АЦП).

Традиційним стало застосування терміна дискретизація відносно процесу перетворення аналогового сигналу на послідовність миттєвих значень (вибірок). Відповідно швидкість проходження відліків у секунду називають частотою дискретизації, яка вимірюється в кГц. Її вибір визначається теоремою Котельникова, суть якої полягає в тому, що частота дискретизації має бути щонайменше в два рази вище за максимальну частоту звукового діапазону [3, 55]. Наприклад, якщо необхідно представити у дискретному вигляді звук у спектральній смузі до 20 кГц, то частоту дискретизації обирають не нижче за 40 кГц. Стандартом лазерних програвачів компакт-дисків прийнято частоту дискретизації 44,1 кГц, яка забезпечує невикривлену передачу смуги частот до 20 кГц «із запасом». У студійній апаратурі найчастіше використовується частота дискретизації 48 кГц, однак у сучасних АЦП параметри дискретизації досягають значень 196кГц.

Процес визначення числового значення величини вибірки (амплітуди сигналу) називають квантуванням, а поділки, що на них розбивається весь динамічний діапазон сигналу, – рівнями (зонами) квантування. Їх кількість пропорційна 2n, де n – розрядність квантування. Чим більша кількість розрядів квантування, тим менший крок квантування (відстань між рівнями квантування) і точніше аналогово-цифрове перетворення. Під час запису на компакт-диски використовується 16-розрядне квантування. Однак підвищення вимог до якості запису звука обумовлює появу АЦП, де використовуються 32 або 64 розряди.

Процедура квантування полягає у привласненні кожній зоні квантування певного порядкового номера, вираженого у двоїчних інформаційних одиницях – бітах. Далі рівень кожного відліку (вибірки) порівнюється з рівнями зон квантування та отримує номер тієї зони, в межах якої знаходиться. Зрозуміло, що реальні відліки сигналу практично ніколи не збігаються точно з визначеними зонами квантування, тобто їх необхідно буде округлити до найближчої зони. Неминуча погрішність, яка вноситься до запису звукового сигналу і становить половину кроку квантування, називається шумом квантування.

Отже, у результаті оцифрування звука безперервна залежність

амплітуди сигналу від часу замінюється на дискретну послідовність рівнів гучності, що на графіку виглядає як заміна гладкої кривої на ступінчату лінію.

Прослуховування цифрового запису пов'язано з процесом цифро-аналогового перетворення, що реалізується за допомогою цифро-аналогового перетворювача (ЦАП). Двоїчні числа, що презентують значення відліків цифрового сигналу, спочатку перетворюються на послідовність електричних імпульсів, амплітуда яких відповідає значенням цих відліків. Далі шляхом згладжування кривої сигналу відновлюється безперервна фонограма.

Принципи цифрового представлення звука застосовуються не тільки для його запису. Вони широко використовуються також для синтезу музичного звука, його обробки, перетворення, комп'ютерної звукорежисури.

У галузі сучасного програмного забезпечення презентована велика кількість програм, що декларуються як професійні додатки для роботи з аудіоінформацією. Це Steinberg WaveLab, Samplitude, Cool Edit Pro та ін. Серед них особливою популярністю користується програма Sound Forge, яка поєднує зручний інтерфейс, функціональність та якісні алгоритми обробки звука.

Основні функції Sound Forge 9.0 – запис та редагування аудіоданих. Інструментарій програми дає такі можливості:

- запис високоякісного цифрового звука з параметрами 192 KHz, 32 bit;
- редагування цифрового звука з точністю до одного відліку;
- виправлення помилок, видалення шумів або зниження їх рівня;
- відновлення старих записів з аналогової плівки, вінілових пластинок та інших носіїв;
- архівування аудіоматеріалів;
- конвертування файлів;
- можливість використання недеструктивних ефектів і процесів;
- велика кількість стандартних схем обробки звука;
- редагування музики у відеофайлах;
- запис майстер-дисків.

Важливою функцією програми є можливість застосування нелінійного монтажу – компонування та редагування звукового матеріалу у вільній послідовності. На відміну від аналогової техніки, де фонограма монтується шляхом розрізання та склеювання магнітної плівки з наступним послідовним перезаписом на майстер-плівку, на диску комп'ютера складається монтажний перелік дій, що містить команди звернення до адресів відповідних копій. Монтажний перелік дозволяє вирізати та вставляти фрагменти звукового матеріалу, програмувати повторення, паузи, характеристики плавного затухання та зростання гучності тощо.

У процесі обробки звукового файлу змінюється не оригінальний файл, а його копія, що зберігається в оперативній пам'яті комп'ютера та на диску у вигляді тимчасових файлів. Вихідний матеріал змінюється тільки після

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

виконання команди «зберегти». Зрозуміло, що оброблений файл може бути збереженим під іншим ім'ям, залишивши оригінал у недоторканості.

Зберігаючи елементи традиційної техніки лінійного монтажу, нелінійний монтаж має власні переваги. Вони пов'язані з точністю, простотою, зручністю та наочністю, що їх обумовлює візуальне відображення форми звукового сигналу на екрані монітора. Таке представлення сигналу допомагає легко знайти монтажну точку, особливо в ритмічній музиці або мовленні, де добре помітні паузи. Навіть малопомітні щиглики та випадання звука зручніше віднаходити на екрані монітора, ніж на слух.

Комп'ютер дозволяє локалізувати фрагмент фонограми та прослухати його для точного визначення меж. Це особливо корисно для видалення «щигликів» у місцях склеювання. При цьому забезпечується швидкий прямий доступ до будь-якого фрагмента фонограми, без витрати часу на перемотку плівки. А. П. Загуменов у книзі «Запис і редагування звука. Музичні ефекти» виділяє низку важливих переваг нелінійного (недеструктивного) монтажу, серед яких:

- виправлення невдалого монтажу за допомогою функції скасування дій (Undo);
- можливість експериментів з копіями за збереження вихідного матеріалу;
- роздільний монтаж стереодоріжок;
- видалення перешкод;
- часова та звуковисотна корекція фонограми;
- перетворення частоти дискретизації;
- економія часу порівняно з аналоговими методами обробки;
- візуальний контроль результатів на екрані відеомонітора [2, 297].

У програмі Sound Forge для монтажу використовуються стандартні команди копіювання через буфер обміну. Процедура копіювання / вирізання починається з виділення необхідного фрагмента фонограми, що здійснюється у два способи. Для графічного виділення потрібно активізувати за необхідності інструмент редагування Edit Tool на стандартній панелі (<Ctrl> + <D>) та, натиснувши кнопку миші на початку фрагмента, протягнути її до кінця фрагмента.

При цьому на смузі огляду, що знаходиться над зображенням форми сигналу, з'явиться відповідної тривалості сірий прямокутник між двох жовтих прапорців. Цифрові значення початку та кінця фрагмента для виділення можна визначити у вікні Set Selection, що відкривається командою Set підменю Selection меню Edit (<Ctrl> + <Shift> + D). За необхідності виділення можна переміщувати, зберігаючи його тривалість. Для цього слід, натиснувши та утримуючи клавішу <Shift>, схопити мишею край виділення та

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

переміщувати його ліворуч або праворуч усталеним блоком. Інший спосіб – перемістити сірий прямокутник на смузі огляду.

Програма дає можливість слухового контролю за фрагментом, що виділяється. По-перше, межі виділеного фрагмента можна графічно коригувати під час його програвання у циклічному режимі (команда Loop Playback меню Options, або клавіша Q). По-друге, якщо фрагмент вирізається, є можливість попередньо прослухати уривок запису вже без виділеного фрагмента, тобто змоделювати кінцевий результат до здійснення операції вирізання (команда Preview Cut/Cursor меню Edit, або комбінація клавіш Ctrl+K).

Для того щоб вирізати виділений фрагмент і помістити його в буфер обміну, слід виконати команду Cut меню Edit (Ctrl+X). Для копіювання використовується комбінація клавіш Ctrl+C або виконується команда Copy меню Edit. Дані буфера обміну вставляються у вікно даних, починаючи з позиції курсору. При цьому частина запису, розташована праворуч курсору, зміщується далі праворуч. Якщо був виділений фрагмент, то він замінюється даними з буфера обміну.

У програмі передбачена можливість копіювання даних з одного файлу в інший. Важливо пам'ятати, що будь-яка операція (копіювання, вирізання, вставляння тощо) здійснюється для активізованого вікна. Його титульний рядок має бути синього кольору, на відміну від сірих титульних рядків вікон даних, які знаходяться в пасивному стані. Копіювання виконується за допомогою традиційних команд меню Edit, а також шляхом перетаскування виділеного фрагмента з одного вікна в інше.

Для виконання спеціальних операцій вставляння у меню Edit передбачено підменю Paste Special. Використовуючи команду Mix, або комбінацію Ctrl+M, можна накласти сигнал з буфера обміну на основний сигнал або здійснити плавний перехід від одного сигналу до іншого. При цьому у вікні Mix/Replace установлюється гучність обох сигналів і параметри затухання/наростання звука. Команда Overwrite дозволяє замінити скопійованим фрагментом відповідну частину запису від початку виділення. За допомогою команди Replicate виділений фрагмент заповнюється повторами звукових даних із буфера обміну.

Під час копіювання даних з одного вікна в інше може виникнути проблема невідповідності частот дискретизації записів. При цьому програма попереджає, що звук скопійованого фрагмента буде програватися з іншою швидкістю. Для того щоб уникнути цієї проблеми, необхідно до процедури копіювання привести до відповідності частоти дискретизації файлів. Цьому слугує сторінка Format вікна Properties, яке відкривається однойменною командою меню File. Тут визначається параметри звукового файлу: частота дискретизації, розрядність та кількість каналів.

Видалення частин звукової хвилі без поміщення у буфер обміну

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

виконується командами Delete (Clear) та Trim/Crop меню Edit. Перша видаляє виділений фрагмент, друга – всі дані, крім виділеного фрагмента.

Нелінійна система, реалізована у програмі Sound Forge, дозволяє застосовувати під час обробки звука такі ефекти, які неможливі на лінійних носіях. Це специфічні ефекти, пов'язані зі зміною часових параметрів запису (стискання та розтягування за часом без зміни тональності), а також зміна тональності без зміни темпу.

Висновки. Володіння інформаційними технологіями – важлива компетенція сучасного вчителя музики. Курс «Музичні комп'ютерні технології» дозволяє сформувати у студентів уміння виконувати основні операції в музичних комп'ютерних програмах зі створення, зберігання та конвертування музичної інформації. Однією з фундаментальних тем курсу є тема «Цифровий звук», опанування якої дозволить учителю музики кваліфіковано та ефективно працювати з аудіоінформацією на комп'ютері. Проте використання інформаційних технологій у підготовці вчителів музики має ще багато недосліджених аспектів. Тому у наступних публікаціях буде висвітлена проблема застосування MIDI-технологій у навчальному процесі на факультеті мистецтв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деревских В. В. Синтез и обработка звука на PC / Деревских В. В. – СПб. : БХВ – Петербург, 2002. – 352 с.

2. Загуменнов А. П. Запись и редактирование звука. Музыкальные эффекты / А. П. Загуменнов. – М. : НТ Пресс, 2005. – 181 с.

3. Меерзон Б.Я. Акустические основы звукорежиссуры: Часть 3: Курс лекций на 1 и 2 курсах звукорежиссерского факультета: учеб. пособ. – М.: Гуманитарный институт телевидения и радиовещания им. М.А. Литовчина, 2002. – 102 с.

4. Никамин В. А. Цифровая звукозапись. Технологии и стандарты / Никамин В. А. – СПб. : Наука и техника, 2002. – 256 с.

5. Фишер Джеффри П. Создание и обработка звука в Sound Forge / Джеффри П. Фишер; пер. с англ. С. В. Корсакова. – М. : НТ Пресс, 2005. – 136 с.

6. Харуто А. В. Музыкальная информатика: Теоретические основы : учеб. пособ. – М. : Издательство ЛКИ, 2009. – 400 с.

РЕЗЮМЕ

С. П. Зуев. Технология работы с цифровым звуком в подготовке будущего учителя музыки.

Встатье освещены основные аспекты темы «Цифровой звук» в рамках курса «Музыкальные компьютерные технологии», включенного в 2009 году в учебный план подготовки специалиста (7.010103 «Педагогика и методика среднего образования. Музыка») на факультете искусств Сумского государственного педагогического университета. Раскрыты принципы аналогово-цифрового преобразования звука и применения нелинейного монтажа при работе с аудиоматериалом.

***Ключевые слова**: музыкальные компьютерные технологии, аналогово-цифровое преобразование, цифровой звук, звуковой редактор, нелинейный монтаж.*

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

SUMMARY

S. Zuyev.Digital audio technique in future music teacher training.

The article analyzes the basic points of theme «The digital audio» as a part of course «Music computer technologies», comprised of 2009 in curriculum of preparing the specialist (7.010103 «Pedagogika and methods of the secondary education. The Music») on faculty art of Sumy State Pedagogical University. The principles of analog-to-digital conversion of sound andapplication of the nonlinear editing during work with audio are expose.

Key words:music computer technologies, digital audio, audio editor, nonlinear montage.

УДК 371.315.6:51

И.А.Ларина, **В.В.Сыромятникова**
Харьковский национальный педагогический
университет им. Г.С.Сковороды

МУЗЫКАЛЬНО-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙПОДГОТОВКИБУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассмотрены педагогические возможности использования музыкально-терапевтических технологий как способа, позволяющего воздействовать на эмоциональное состояние личности, а также содействующего приобретению новых знаний и практических умений в области искусства, накоплению опыта творческой деятельности и формированию коммуникативных способностей.

***Ключевые слова**: арт-терапия, музыкально-терапевтические технологии, эмоциональное самочувствие, детское творчество, индивидуальное развитие.*

Постановка проблемы. На современном этапе развития нашего государства проблема совершенствования психолого-педагогической подготовки специалистов педагогического образования становится всё более актуальной. Особое внимание сегодня обращает на себя и заметное ухудшение здоровья детей в процессе обучения. По мнению специалистов, необходимо усилить психолого-педагогическую подготовку учителей посредством включения в учебно-воспитательный процесс элементарных сведений из области психотерапии. Наиболее эффективным в работе с детьми психотерапевтическим направлением является арт-терапия.

Анализ актуальных исследований. По В. Беккеру-Глошу, арт-терапия обращена к сильным сторонам личности, а также обладает удивительным свойством внутренней поддержки и восстановления целостности человека [1, 48]. В основе современного определения арт-терапии лежат понятия экспрессии, коммуникации, символизации, с действием которых и связано художественное творчество [1, 49]. В педагогической интерпретации арт-терапию следует понимать как заботу об эмоциональном самочувствии и психическом здоровье средствами художественной деятельности (Л. Аметова, Л. Лебедева, О. Полухина, Д. Соколов.

Благодаря использованию разных форм художественной экспрессии возникают условия, при которых каждый ребенок переживает успех в той или другой деятельности, самостоятельно справляется со сложной ситуацией. Дети учатся вербализации эмоциональных переживаний, откровенности в общении, спонтанности. В целом происходит индивидуальное развитие ребенка, формируется опыт новых форм деятельности, развиваются способности к творчеству, саморегуляции ощущений и поведения.

Структурной основой арт-терапии и арт-педагогики как двух взаимосвязанных методов являются разные виды искусства (изобразительное искусство, музыка, литература, театр, ритмика и другие), а наглядным полем влияния – эмоциональная сфера личности: процессы восприятия и ощущений, рефлексии и эмоционально-волевой регуляции, коммуникативной культуры [7, 27].

Эффективность использования разных видов искусства в коррекции и лечении подтверждается широким спектром работ по музыкотерапии (Л. С. Брусиловский, И. М. Гринева, С. И. Петрушин и др.), вокалотерапии (С. С. Шушарджан), изотерапии (М. Э. Бурно, А. И. Захаров, Р. Б. Хайкин и др.), библиотерапии (А. М. Миллер, С. С. Мурашевский, Ю. Б. Некрасова, Э. Ю. Рау и др.), имаготерапии (И. Э. Вольперт, Н. С. Говоров).

Цель статьи – определить педагогический потенциал музыкально-терапевтических технологий.

Изложение основного материала. Современная педагогическая практика использования искусства при действии на человека показывает, что разные средства искусства, особенно музыка, оказывают корректировочное действие как на физиологические процессы организма, так и на психоэмоциональное состояние человека.

При активном восприятии музыки физиологические ритмы человека резонируют и невольно подстраиваются под ее частотные и динамические показатели. Доказано, что музыкальный темп, ритм, лад произведения и другие музыкальные факторы могут подчинять себе ритм внутренних физиологических процессов.

По мнению Д. Кемпбелла, музыкальная стимуляция уменьшает время двигательной реакции, повышает лабильность зрительного анализатора, улучшает память и ощущение времени, стимулирует условные рефлексы.

Музыка вызывает и разные двигательные реакции организма. При слушании музыки у человека возникают реальные мышечные пульсации в самых разных областях: в мышцах рук, ног, головы, туловища, в области гортани. Музыкальные импульсы оказывают влияние на ритм нашего мышления и поведения.

Музыка, как педагогический способ арт-терапии, в процессе занятий и

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

упражнений сама по себе реализует ряд целей: позволяет преодолеть психологическую защиту ребенка - успокоить или, наоборот, активизировать, настроить, заинтересовать; помогает развить коммуникативные и творческие возможности; повышает самооценку на основе самоактуализации; помогает пережить катарсис; развивает эмпатические способности; формирует практические умения и навыки.

При организации музыкально-корректировочных занятий необходимо учитывать следующие факторы: физические условия, качество и набор музыкальных инструментов, количество детей в помещении и, кроме всего прочего, взаимоотношения между музыкантом, педагогом и детьми в этом пространстве.

Занятия следует проводить в хорошо освещенной просторной комнате, чтобы могли поместиться все участники (не более 15). Стулья должны быть удобные, но с достаточно прямыми спинками, чтобы ребенок оставался открытым для восприятия.

Следует подбирать соответственно замыслу достаточно выразительные инструменты, которые не требуют специальной подготовки для игры на них. Чаще всего используется барабан – инструмент наиболее доступный, обладающий большой ритмической силой, передающий тончайшие эмоциональные нюансы. Дополняют барабан цимбалы, колокольчики, маракасы, трещотки, металлофон и т. п. [7, 138].

Специально подобранная музыка с частотой ритма не более 60 ударов в минуту помогает ребенку сосредоточиться на создаваемых им образах, ощутить мышечное расслабление, синхронизировать дыхание, поскольку музыкальный ритм влияет на длину волн, которые генерируются человеческим мозгом, изменяет гемодинамику, обмен веществ, гуморальные реакции. Расслабившись, ребенок выстраивает с помощью педагога приятные ему образы, «оживив» приятные воспоминания, которые помогут ему справиться с имеющимся напряжением.

Важной составляющей любых отношений является личностный контакт. Взаимоотношения педагога и ребенка строятся на основе сопереживания – временного проживания жизни других, состояния «быть вместе» с ребенком, без вынесения оценок [5, 15]. Педагог проходит через разные изменения звука, вслушиваясь в мир ребенка и в собственные музыкальные и личные реакции. Он слушает не музыку, а личность, которая выражается в спонтанном музыкальном произведении. Такие изменения связаны с разными уровнями сознания: миром ребенка, профессиональным и личным миром педагога.

В процессе работы педагогу важно следовать строгим правилам: 1) неприемлемы команды, указания, требования, принуждение; 2) ученик

может отказаться от выполнения некоторых заданий, вербализации своих чувств и переживаний, коллективного обсуждения и т. п.; 3) ребенок может просто наблюдать за работой товарищей или заниматься чем-либо по желанию, если это не противоречит социальным и групповым нормам; 4) запрещены оценивающие суждения, отметки, критика, наказания.

Содержание музыкальных занятий состоит из двух разделов: подготовительного и собственно музыкального. Подготовительный раздел занятий содержит артикуляционные игры-упражнения, фонопедические коммуникативные сигналы и анализ окружающей звуковой реальности с целью накопления опыта осознания разнообразных эмоциональных состояний. В начале занятия (настрой на творческую деятельность и внутригрупповую коммуникацию) можно использовать различные упражнения-аутотренинги, например: «Солнечный лучик», «Отдых около моря», «Произнеси свое имя», «Ласка мамы», «Доброе воспоминание» и другие. При этом происходит снижение контроля со стороны сознания и развивается состояние релаксации.

Собственно музыкальный раздел занятий предусматривает слушание музыки, исполнение музыкальных фрагментов и пьес (вокальное, инструментальное и вокально-инструментальное), а также детскую импровизацию.

В зависимости от активности детей, степени их участия в корректировочном процессе и поставленных задач, музыкальная работа с детьми может быть представлена в форме активной, когда они активно проявляют себя в музыке, и пассивной (рецептивной), когда детям предлагают только прослушать музыку [2, 132].

Активная музыкальная форма выражается в детском исполнении, сочинении, импровизации с помощью голоса и выбранных музыкальных инструментов. Активная форма может быть индивидуальной (пение) и групповой (вокальный ансамбль, хор) или же в форме игры на музыкальных инструментах, или музыкального творчества.

Активное прослушивание предполагает дискуссию в группе. Занятия могут проводиться в форме музыкальных викторин, с помощью которых легче удается привлекать детей к беседе, фиксируя их внимание на предмете обсуждений.

С помощью несложных музыкальных инструментов детям предлагается передать определенные ситуации, например, трудный разговор с кем-нибудь из ближайшего окружения. Ребенок выбирает музыкальный инструмент и инструмент для своего партнера, и потом с помощью звуков создается диалог.

Видом активной музыкальной деятельности может быть хоровое пение, с помощью которого создается соответствующая эмоциональная атмосфера в классе, снижается уровень напряжения, скованности и

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

отчужденности, формируется сотрудничество и взаимопонимание.

Групповое пение – важный метод активной музыкальной педагогической коррекции. Песни подбираются соответственно эмоциональному тону группы. Размещение группы – замкнутый круг. Педагог находится в круге и поет вместе со всеми.

Сначала упражнение сводится к основным музыкальным элементам: воспроизведение звука закрытым ртом, воспроизведение громких звуков в сочетании с движениями рук и всего тела и т. п.

Групповая пассивная музыкальная работа проводится в форме регулярного (2 раза в неделю) группового (6–8 человек) прослушивания произведений инструментальной классической музыки. Программа прослушивания составляется с учетом предыдущей апробации пьес на групповых занятиях, наблюдения за детьми во время прослушивания [6, 97].

Правильный выбор музыкальной программы – ключевой фактор музыкальной корректировочной педагогики. Для того чтобы музыка контактировала с ребенком, она должна отвечать его эмоциональному состоянию. Музыка способна устанавливать общее настроение, причем эмоциональная окраска образов, которые возникают при ее восприятии, разные в зависимости от индивидуальных особенностей музыкального восприятия, степени музыкальной подготовки, интеллектуальных особенностей того, кто слушает. Изучение эмоциональной значимости отдельных элементов музыки – ритма, тональности – показало их способность вызвать состояние, адекватное характеру раздражителя: минорная тональность обнаруживает депрессивный эффект, быстрые пульсирующие ритмы действуют возбуждая и вызывают отрицательные эмоции, мягкие ритмы успокаивают, диссонансы – возбуждают, консонансы – успокаивают.

В моделировании эмоций основную роль играют лади темп, другие же компоненты, такие, как мелодия, ритм, динамика, гармония, тембр при всей их важности остаются второстепенными.

Успокаивающе на ребенка действуют, например, такие произведения, как: А. Бородин Ноктюрн из Струнного квартета; Ф. Шопен Ноктюрны Фа мажор, Ре бемоль мажор, Этюд Ми мажор, крайние части; Ф. Шуберт «Аве Мария»; К. Сен-Санс «Лебедь» и др.

Радостные эмоции вызывают такие произведения, как: Г. Чайковский начало Пятой симфонии, финал Шестой симфонии; Э. Григ Смерть Озе, Жалоба Ингрид из сюиты «Пер-Гюнт»; Марш из сонаты си-бемоль минор и др.

Следует иметь ввиду, что такие произведения, как: Ф. Шопен – этюды № 12, 23, 24, Скерцо № 1, прелюдии № 16, 24; А. Скрябин – этюд № 6 соч. 8; П. Чайковский – увертюра «Буря», Р. Шуман – «Порыв», Л. Бетховен – финалы сонат № 14, 23 могут вызвать раздражение и даже гнев.

Настоящая красота музыки заключается не столько в самих тембрах и

переливах звучания, сколько в возможности пережить с помощью музыки свое единство с природой, с другими людьми, со своим народом и со всем человечеством в целом и через переживание этого единства найти в себе самом желательную психологическую стойкость и душевное здоровье.

Выводы. Система арт-терапевтических занятий в школе, как одна из форм внеклассной работы учителя, ориентирована на эмоциональную поддержку, достижение желаемых изменений в психологическом самоощущении и выработку у детей гуманных моделей поведения с учетом реальностей окружающего мира. Освоение будущими учителями некоторых доступных арт-терапевтических техник и форм работы позволит целенаправленно и систематически заботиться о психологическом состоянии и здоровье школьников, содействовать накоплению опыта творческой деятельности и формированию коммуникативных способностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя/ М.Ю.Алексеева. – М., 2003. – 370 с.
2. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н.Д.Бабич. – Львів : Світ, 2007. – 199 с.
3. Буко М.Е. Терапия творческим самовыражением / М.Е.Буко. – М., 1989. – 218 с.
4. Копытин А. И. Арт-терапия / А.И. Копытин; ред.-сост. А.И. Копытин.– СПБ., 2001. – 345 с.
5. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии / Л.Д. Лебедева. – СПб. : ЛОИРО, 2000. – 200 с.
6. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика /Л.Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 201 с.
7. Петрушин В. И. Теоретические основы музыкальной психотерапии / В.И. Петрушин // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. – 1991. – № 3. – С. 12–20.

РЕЗЮМЕ

І. О. Ларіна, В. В. Сиромятнікова. Музично-терапевтичні технології як складова змісту професійної підготовки майбутніх учителів.

У статті розглянуто педагогічні можливості використання музично-терапевтичних технологій як засобу, що дозволяє впливати на емоційний стан особистості, а також сприяє набуттю нових знань і практичних умінь у галузі мистецтва, накопиченню досвіду творчої діяльності та формуванню комунікативних здібностей.

***Ключові слова**: арт-терапія, музично-терапевтичні технології, емоційне самопочуття, дитяча творчість, індивідуальний розвиток.*

SUMMARY

I.Larina, V.Suromaytnikova. Musically-therapeutic technologies as making maintenances of professionalpreparation of future teachers.

In the article pedagogical possibilities of the use of musically-therapeutic technologies are considered as a method, allowing to affect the emotional state of personality, and also contributory infringement to acquisition of new knowledge and practical abilities in area of

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

art, to the accumulation of experience of creative activity and forming of communicative capabilities.

Keywords: art-therapy, musically-therapeutic technologies, emotional feel, child's creation, individual development.

УДК 784:378:371.13–057.87

О. В. Маруфенко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено особливості вокальної підготовки студентів у системі мистецько-педагогічної освіти. Розвинута вокально-слухова діяльність розглядається як передумова процесу формування вокально-педагогічної майстерності. Запропоновано педагогічну модель та поетапну схему процесу формування вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики. Обґрунтовано необхідність перенесення акценту з виконавського на педагогічний напрям.

***Ключові слова**: вокальний слух, навички вокально-слухової діяльності, педагогічна модель, вокально-педагогічна майстерність, вокально-слухове мислення.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови суспільства, спроможного інтегруватися у міжнародний простір, проблеми розвитку мистецької освіти та вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців мистецьких дисциплін постають дуже гостро. Проблемні питання підготовки вчителів мистецьких дисциплін, і особливо вчителів музики, набувають нової гостроти. Усе цеповною міроюстосується до вокальної підготовки майбутніх учителів музики.

Визначаючи стан методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів музики до вокально-слухової діяльності, був здійснений аналіз навчальних і робочих програм з предмета «Постановка голосу» (наприклад, А. Г. Менабені, О. Г. Стахевича, Ю. Е. Юцевича та ін. [3, 4, 5]), які протягом багатьох років використовувались у навчально-виховному процесі музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів педагогічної освіти. Аналіз дозволив виявити, що метою предмета «Постановка голосу» традиційно вважається формування у студентів власне вокально-виконавських навичок сольного співу.

Таким чином, виникає ситуація, коли навчальна дисципліна, яка повинна забезпечити готовність майбутнього вчителя музики до вокально-педагогічної роботи зі школярами, сформувати у студентів «інструмент», за допомогою якого вони зможуть проводити діагностування дитячого співацького процесу, озброїти їх конкретними знаннями і навичками вокально-слухової діяльності, вплинути на формування їх професійної вокально-педагогічної свідомості, має суто виконавський характер і формує в особистості не стільки педагогічні знання і навички, скільки особисті уявлення

на власному рівні про вокально-виконавську діяльність. На практиці ці навички часто мають не активний творчий характер, а репродуктивний, який не передбачає перенесення набутої навички на інший рівень.

Отже, актуальнимє висвітлення шляхів формування спеціальних навичок вокально-слухової діяльності, які є передумовою формування вокально-педагогічної майстерності вчителя музики.

Аналіз актуальних досліджень.На сьогодні існує велика кількість наукових праць з проблем вокальної педагогіки. Вокальному навчанню професійних співаків присвячені дослідження І. Алієва, В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієва, В. Ємельянова, В. Морозова, О. Стахевича, В. Юшманова та ін. Питання вокальної підготовки майбутніх учителів музики досліджували Л. Василенко, А. Менабені, Л. Пашкіна, Г. Стасько, Ю. Юцевич та ін.

Аналіз методичної літератури засвідчує, що більшість науковців підіймають питання про необхідність формування у майбутнього співака спеціального вокального слуху. Вокальна педагогіка має цілу історію становлення цього поняття, яка на першому етапі пов’язана з іменами М. Глубоковського, В. Кареліна, А. Кастакаса, К. Мазуріна. [1; 395]. Другий етап, пов’язаний з іменами Т. Беркмана, М. Микиші, А. Мишуги, Б. Теплова, М.Фомічова, які робили перші спроби на шляху визначення цього поняття. На третьому етапі, що пов’язаний з іменами Л. Дмитрієва, В. Морозова, Г. Стулової, Ю. Юцевича, було надано науково обґрунтоване визначення сутності вокального слуху. І нарешті, на останньому четвертому етапі, пов’язаному з іменами В. Ємельянова та О. Маруфенко, визначення цього поняття набуло чіткої, педагогічно спрямованої структури.

Отже, ми будемо оперувати низкою визначень, а саме:

- ***вокальний слух*** *майбутнього вчителя музики* – це професійна якість, яка «забезпечує здатність особистості виконувати діагностичні, прогностичні та коригувальні дії на основі свідомого оперування вокально-теоретичними знаннями та опанування комплексним усвідомленим вокально-слуховим сприйняттям явищ голосоутворення» [2, 15];
- ***вокально-слухові навички*** – це «автоматизовані дії з вокально-слухового аналізу та корекції процесу голосоутворення з пооперaційним контролем за роботою як власного, так і стороннього співацького апарату»[2, 15].

Мета статті – висвітлити психолого-педагогічні особливості процесу формування навичок вокально-слухової діяльності, спираючись на наукове визначення понять «вокальний слух» та «вокально-слухові навички».

Виклад основного матеріалу. Вокально-слухові навички як результат практичного засвоєння студентами складових частин процесу вокально-слухового сприйняття формуються у процесі багаторазового повторення

окремих вокально-слухових дій. Якщо «вокальний слух – це здатність майбутнього вчителя музики до свідомої і точної вокально-слухової діяльності, то вокально-слухові навички – це автоматизовані ланки цієї діяльності»[2; 15].

Процес формування навичок вокально-слухової діяльності майбутнього вчителя музики відображений у розробленій нами педагогічній моделі. Педагогічна модель процесу формування вокально-слухових навичок зорієнтована на цілеспрямоване керування цим процесом у межах факультету мистецтв педагогічного університету з метою вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-слухової діяльності.

Модель ураховує специфіку навчального процесу на факультеті мистецтв педагогічного навчального закладу, конкретизує його мету, зміст, завдання, методику і форми навчання. Орієнтуючись на особистісний підхід до формування вокально-слухових навичок, ми визначили мету: формування індивідуальної готовності майбутнього вчителя музики до вокально-слухової діяльності у вигляді сформованого комплексу вокально-слухових навичок діагностування власного та дитячого співацького процесу. Виходячи з цього, педагогічна модель розглядає майбутнього вчителя музики не як об’єкт педагогічного впливу, а як суб’єкт навчально-пізнавальної взаємодії. Взаємодія викладача і майбутнього вчителя музики реалізується у процесі співпраці, співпошуку, співдослідження.

Реалізація особистісного підходу у процесі вокально-педагогічної підготовки відображається у формах і методах навчання. Серед форм навчання у процентному відношенні переважають індивідуальні заняття. Семінарські заняття передбачають роботу малими групами в межах наукових та творчих гуртків, а на старших курсах – у межах проблемних груп. Методичні засоби і прийоми орієнтуються на унікальність, особливість кожного студента, що певним чином змінює моделювання навчально-виховного процесу. Запропонована педагогічна модель передбачає наявність особистісної рефлексії студента.

Розглядаючи навчально-виховний процес формування вокально-слухових навичок як цілісну складну систему, ми визначили його сукупністю різних елементів, відображених у запропонованій моделі. Модель педагогічного процесу формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики включає різні складові. До відносно визначених елементів педагогічного процесу відносяться суб’єкти, мета, завдання й основний зміст, до невизначених – нові умови, засоби, форми і методи підготовки майбутнього вчителя музики до практичної вокально-слухової діяльності. Зв’язки, що існують між складовими елементами системи, спонукають до появи найближчих і подальших цілей, взаємодії суб’єктів педагогічного процесу, а також умов, засобів, форм і методів здійснення обраних цілей (методики). Кінцевим результатом (метою) запропонованої моделі

формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики є сформований комплекс вокально-слухових навичок діагностування дитячого співацького процесу. Крім того,педагогічна модель зосереджує увагу на:

- перенесенні акценту вокальної підготовки з виконавського на педагогічний напрям з метою формування вокально-слухових навичок як необхідного інструментарію вокально-педагогічної майстерності;
- активізації формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики за рахунок формування установки на вокально-слухову діяльність, яка проявляється у вокально-діагностуючому напрямі мислення;
- інтенсифікації формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики за рахунок використання активних розвиваючих методів, прийомів та способів навчання;
- використанні асоціативних зв'язків (вокальних, загальномузичних і немузичних), які виникають у процесі сприйняття вокального звука і сприяють формуванню вокально-слухових навичок, поширюють розуміння ролі вокально-слухових навичок у досягненні художньо-образної виразності виконання.

Психологічним підґрунтям процесу формування навичок вокально-слухової діяльності виступили основні положення теорії поетапного формування розумових дій, яка була розроблена П. Гальперіним, Н. Тализіною і конкретизована А. Карповою, В. Чижиком та ін.

На основі цієї теорії була визначена послідовність етапів формування вокально-слухових навичок. Запропонована схема послідовності етапів формування вокально-слухових навичок (див. схему 2) характеризує зміст етапів із психолого-педагогічних позицій. Для визначення рівня володіння вокально-слуховими навичками в таблиці подано поетапну характеристику особливостей вокально-слухового мислення з позицій нейродинаміки та якості виконання вокально-слухових дій.

Перший етап відповідає дуже низькому рівню володіння вокально-слуховими навичками. Це допрофесійний рівень, який спостерігається лише у деяких абітурієнтів. Але вже після перших занять студент дізнається про наявність специфічного слухового навчання у процесі вокальної підготовки. Тому на той час, коли здійснюється діагностичне обстеження, він вже виявляє наступний рівень володіння вокально-слуховими навичками.

На другому етапі рівень володіння вокально-теоретичними знаннями все ще низький, але вони вже існують у свідомості студента, хоча немає зв'язку з практичними шляхами їх використання. Починається процес усвідомлення власних вокально-слухових відчуттів, які надійшли у мозок від фізіологічних «інформаційних воріт», починає формуватися нейродинамічний механізм: вогнище вокально-слухового збудження у свідомості студента починає пов'язуватися з його висловом, відображеним у другій сигнальній

системі, – студент розуміє деякі власні вокально-слухові почуття і може їх пояснити. Він розуміє мету і завдання вокально-слухової дії, але ще не бачить шляхів її досягнення, тому невміло виконує дії, припускається помилок.

Третій етап відповідає середньому рівню володіння вокально-слуховими навичками. Для цього етапу характерне свідоме і продуктивне виконання вокально-слухових дій: студент розуміє мету, завдання і шляхи виконання вокально-слухової дії, має певні успіхи у спробах виконання вокально-слухового діагностування. У нейродинамічному механізмі відбуваються якісні зміни: встановлено зв'язки між першою і другою сигнальними системами, студент може трансформувати особливості вокально-слухового сприйняття у педагогічно значущу форму. Вокально-слухові дії, їх послідовність та аналіз інформації здійснюються на рівні свідомості і потребують постійного контролю за процесом виконання.

На наступному, четвертому, рівні відбувається автоматизація набутої навички. Процес виконання вокально-слухових навичок майбутнім учителем музики стає дедалі більш якісним, виникає можливість розподілу уваги між виконанням кількох завдань та переносення алгоритму набутої навички на інші завдання. Вокально-слухова навичка починає набувати автоматизму. У процесі діагностування власного співацького процесу студент уміє автоматично діагностувати недоліки, здійснювати корекцію співу і може науково обґрунтувати свої дії.

Останній п'ятий рівень – це рівень майстерності. Вокально-слухова навичка стає автоматизованою, з'являється можливість поєднання певних навичок у комплекси відповідно до визначених операційних показників.

Висновки.Таким чином, на основі викладеного матеріалу можна зробити такі висновки:

- передумовою вокально-педагогічної майстерності вчителя музики є сформовані спеціальні навички вокально-слухової діяльності;
- педагогічна модель процесу формування навичок вокально-слухової діяльності майбутнього вчителя музики відображає найбільш характерні ознаки досліджуваного явища і передбачає наявність особистісної рефлексії студента;
- послідовність етапів формування вокально-слухових навичок визначає психолого-педагогічні особливості досліджуваного процесу з позицій нейродинаміки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маруфенко О.В. Слухацька установка як психологічна умова формування та розвитку вокально-слухових навичок / О. В. Маруфенко // Наукові записки: Псих.-пед. науки. – Ніжин : НДПУ, 2004. – С. 155–158.

2. Маруфенко О.В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя

музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / О. В. Маруфенко. – К. , 2006. – 20 с.

3. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / А.Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 95 с.

4. Робоча програма з постановки голосу для спеціальності «Музика та світова художня культура» / [уклад. О.Г.Стахевич]. – Суми : СумДПУ, 2003. – 15 с.

5. Юцевич Ю. Е. Вокальный класс / Программа педагогических институтов / Ю. Є. Юцевич. – К. : РУМК, 1991. – 20 с.

6. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу : навч.-метод. посібн. [для викл. і студ. мистець. навч. закл., учителів шкіл різного типу / Ю. Є. Юцевич. – К : ІЗМИ, 1998. – 160 с.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Маруфенко. Особенности вокальной подготовки в системе художественно-педагогического образования.

В статье исследованы особенности вокальной подготовки студентов в системе художественно-педагогического образования. Развитая вокально-слуховая деятельность рассматривается как предпосылка процесса формирования вокально-педагогического мастерства. Предложены педагогическая модель и поэтапная схема процесса формирования вокально-слуховых навыков будущих учителей музыки. Обоснованы необходимость перенесения акцента с исполнительского на педагогическое направление.

***Ключевые слова**:вокальный слух, навыки вокально-слуховой деятельности, педагогическая модель, вокально-педагогическое мастерство, вокально-слуховое мышление.*

SUMMARY

H. Marufenko.Features of vocal preparation in the system of artistic-pedagogical education.

The article is devoted the features of vocal preparation of students in the system of artistic-pedagogical educations. The developed vocal-auditory activity is examined as pre-condition of process of forming of vocal-pedagogical trade. An author is present a pedagogical model and stage-by-stage chart of process of forming of vocal-auditory skills of future music masters, the necessity of transference of accent aktualiziruetsya from performance to pedagogical direction.

Keywords:vocal ear, skills of vocal-auditory activity, pedagogical model, vocal-pedagogical trade, vocal-auditory thought.

УДК 371.134+37.041:7.071.4(045)

Ю.М. Найда

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ВПЛИВ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРУВАННЯ НА ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розкрито зміст поняття власного стилю педагогічного керівництва, з'ясовано його сутність та особливостів реалізації ідей компетентнісного підходу.

***Ключові слова**:власний стиль педагогічного керування, компетентнісний підхід.*

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Постановка проблеми. Керівництво, лідерство у суспільних відносинах стало об'єктом науково-теоретичного дослідження вже на початку XX століття, оскільки саме тоді було розпочато вивчення процесу управління. Донедавна авторитаризм залишав глибокий слід у сучасній вітчизняній освіті. Освіта в цілому та школа зокрема також культивували тоталітаристські, авторитарні відносини у формуванні людини, здатної до життя у відповідному суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. Засновником вивчення стильових особливостей є німецький психолог К. Левін, який наприкінці 30-х років минулого століттяпроводив експериментальні роботи разом із Р. Ліпітом. У галузі педагогіки інтерес до цієї проблеми з'явився у 60–70-ті роки. Якщо вчені Т. Буторіна, Т. Мальковська, Р. Шакуров використовують теоретичне твердження К. Левіна, досліджуючи різні аспекти стилю педагогічного керівництва, то Н. Березовін, О. Киричук, Я. Коломинський уперше дослідили форми стилю, виходячи з поєднання внутрішніх мотивів діяльності педагога та їх зовнішнього вираження.

Існує два основних підходи до розуміння суті керівництва. Згідно з першим, поняття «керівництво» використовують як синонім поняття «управління». Згідно з другим, «керівництво» – це елемент управління, який за своїм змістом є набагато вужчим. Ми належимо до прихильників другого підходу, однак, оскільки об'єктом нашого дослідження є власний стиль (а він існує і в керівництві, і в управлінні), то у статті ми будемо розглядати обидва поняття.

Досвід доводить, що низька управлінська культура негативно впливає на професійну компетентність учителя музики та серйозно позначається на всій його педагогічній діяльності. Однією з важливих умов успішного виконання завдань, що постають перед учителем музики, є наявність власного стилю педагогічного керування, оскільки викладання здебільшого спрямоване на управління пізнавальною діяльністю учнів. Отож керування педагогічним процесом здійснює вчитель. «Удосконалення стилю педагогічного керівництва... активізує творчі якості вчителя музики, поглиблює інтерес до обраної професії, підвищує рівень викладання» [7, 26]. Ефективність здійснення керівництва значною мірою залежить від того, який стиль використовує керівник. «Орієнтація учителя музики ...на знаходження правильного тону й оптимального стилю педагогічного керівництва є запорукою успіху в його практичній діяльності» [7, 22]. Зазначимо, що проблема стилю є однією із найбільш вивчених у сфері управління. Між тим її актуальність не зменшується і сьогодні, оскільки наша система навчання потребує стрімкого оновлення відповідно до вимог часу. Уже нині є стандартна ситуація, коли молодий фахівець, щойно закінчивши ВНЗ, володіє

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

знаннями які вже застаріли.

Метастатті – обґрунтувати та з'ясувати роль власного стилю педагогічного керуванняупрофесійній компетентності майбутнього вчителя музики. Досягнення визначеної мети потребує вирішення таких **завдань**: проаналізувати сучасний стан стильової проблематики в педагогічному керуванні, розкрити сутність стилю педагогічного керування, визначити його роль у ряді компетентностей учителя музики.

Виклад основного матеріалу. Для надання визначення цього поняття звернемося до літератури різного наукового спрямування. «Управління є елементарною функцією організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їх програм» [5, 5]. Під стилем експериментатори К. Левін та Р. Ліпіт розуміли спосіб, за допомогою якого здійснювалась функція керівництва особами, які виконують її у певній групі. «Стиль являє собою соціальне явище, оскільки, по-перше, у ньому віддзеркалюються світогляд та переконання керівника, і, по-друге, він багато в чому визначає кінцеві результати спільної діяльності керівника та колективу» [7, 23]. «Стиль керівництва – це цілісна, відносно стійка система методів, способів, прийомів впливу керівника освітньої установи (або групи керівників) на колектив з метою виконання управлінських функцій, яка характеризується певними індивідуально-типологічними особливостями» [6, 58]. «Стиль керівництва в контексті управління – це звична манера поведінки керівника стосовно підлеглих, щоб вплинути на них і спонукати їх на досягнення мети організації» [10, 141]. Так, стиль – категорія досить уживана. У реаліях управління можна спостерігати велику кількість стилів керівництва, що створюється поєднанням основних і другорядних параметрів стилю. А. Макаренко відзначав, що стиль складається з «буденних деталей кожного сьогоднішнього дня», з практики кожного керівника, кожного колективу, взятого окремо.

Ми погодимося із Л. Карамушкою, що «індивідуальний стиль керівництва за своєю структурою є інтегрованою, ієрархічно побудованою системою, що в ній один або кілька компонентів є провідними, домінантними, а інші – опосередкованими. Провідні, домінанті компоненти стилю і визначають «почерк», «обличчя» стилю (його демократичність, авторитарність, ліберальність)» [6, 65]. «Індивідуальний стиль керівництва є неповторною, цілісною системою методів, способів, прийомів керівництва, які суттєво відрізняють одного керівника від іншого» [6, с. 75]. Існують різні підходи до класифікації стилів керівництва й управління. Так, одні автори виділяють позитивні та негативні стилі: бюрократичний, прогресивний, волюнтаристський; парадний, шумний, діловий; пасивний і діловий;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ефективний та неефективний [3, 360]. Іноді стилі мають образну назву: «інтелектуал», «свій хлопець», «Фігаро», «імітатор», «бульдозер» [2, 165], які більше характеризують імідж викладача.

Існує класифікація стилів управлінської діяльності за такими критеріями: основної спрямованості управлінської діяльності («адміністратор», «педагог», «лідер», «штовхач»); цілей управлінської діяльності, завдань, які ставить і вирішує у своїй діяльності керівник («стратег», «операціоналіст», «максималіст», «клопотун», «організатор») [4, 24–36].

К. Левін окреслив три основні стилі лідерства (керівництва), що найчастіше зустрічаються і в сучасній психолого-педагогічній літературі, незважаючи на різноманітність класифікації: авторитарний (автократичний, адміністративний, вольовий, директивний). Це – жорсткі способи управління, визначення всієї стратегії діяльності групи, припинення ініціативи й обговорення прийнятих рішень, одноосібне прийняття рішень тощо; демократичний (колегіальний, товариський). Це – заохочення ініціативи, колегіальність тощо; спонтанний, або ліберальний (вільний, анархічний, нейтральний, формальний, такий, що не втручається), що проявляється у відмові від керування, усунення від керівництва та ін.

За традиційною схемою класифікації стиль може бути автократичним (одна крайність) чи ліберальним (інша крайність) або це буде стиль, зосереджений на роботі, і стиль, зосереджений на людині. Н. Коломінський також дотримується усталеної класифікації стилів керівництва: директивний (авторитарний); колегіальний (демократичний); ліберальний.

У дослідженнях Н. Березовіна та Я. Коломинського переважає психологічний аспект, і вибрані критерії для визначення п’яти стилів уміщують полярні характеристики: активно-позитивний, активно-негативний, ситуативний, пасивно-позитивний, пасивно-негативний.

Системний підхід до класифікації форм стилю управління здійснив О. Киричук. Розглядаючи стиль педагогічного керівництва як систему впливу педагога на окремих школярів і навчально-виховний процес загалом, автор провадить класифікацію за трьома параметрами: активна чи пасивна позиція педагога стосовно вихованців; безпосередній або опосередкований вплив педагога на об’єкт управління; позиція педагога, його вплив, який базується на тісному емоційному контакті з учнями або є відокремленим. Певне поєднання параметрів дає чотири форми стилю педагогічного керівництва: активно-безпосередню, відокремлену; активно-безпосередню, контактну; активно-опосередковану, контактну; пасивно-спонтанну, відокремлену.

Активно-безпосередня, відокремлена форма стилю педагогічного керівництва характеризується повною регламентацією дій учасників колективу, постійним контролем за їхньою діяльністю. Керівник такого стилю

діяльності вимагає повного підкорення своїй волі, нав'язує трактування твору, змінює його залежно від власного настрою, не враховуючи творчої ініціативи колективу. Керівник такого типу користується застиглими мовними та музичними штампами. Такий стиль керівництва може дати непогані результати, але досягаються вони повільно. Особистісні вольові якості керівника примушують колектив підкорятися, але учасники колективу не виявляють інтересу до занять, не люблять свого керівника. Принцип взаємодії керівника з колективом повинен ґрунтуватися на тому, що можна «вести», водночас «наслідуючи», і «давати», «одержуючи». Активно-безпосередня, контактна форма стилю педагогічного керівництва полягає у глибокому розумінні ролі колективу, у вмінні зацікавити його результатами практичної роботи. Керівники такої форми активні й енергійні, упевнено, у доступній формі пояснюють колективу свої вимоги. Такий керівник має своє завершене трактування твору та вміє переконати колектив у його правильності. Представники активно-опосередкованої, контактної форми стилю педагогічного керівництва сприятливо впливають на розвиток творчих здібностей колективу. Це – педагог-наставник, влучним словом, жартом він створює робочу обстановку, приводить колектив до творчої рівноваги, обговорює трактування концепції твору, залучає колег до більш повноцінного аналізу. Педагог цього стилю керівництва виявляє постійну увагу до колективу в цілому і до кожного його учасника зокрема. Керівник пасивно-спонтанної, відокремленої форми стилю педагогічного керівництва є аморфним, у нього відсутні чітко визначені цілі і завдання. Він часто виконує роль спостерігача, не вникає у справи колективу. Його способи спілкування є адміністративними. Педагог пасивно-спонтанної, відокремленої форми стилю в роботі не виявляє комунікативних та організаторських здібностей, залежно від ситуації може змінювати прийняті раніше рішення [7, 26].

Л. Орбан-Лембрик серед нових стилів керівництва відзначила насамперед такі стилі: прихований, або анонімний стиль керівництва. Його зміст «полягає в тому, що вища ланка керівництва, яка приймає найбільш відповідальні рішення і визначає життя всієї корпорації, була невідома не лише рядовим співробітникам, але й керівникам нижчої і навіть середньої ланки»; відкритий, або видимий стиль керівництва, який з'явився згодом у результаті різних перетворень. «Різке зростання значущості горизонтальних зв'язків та каналів комунікації, вільне спілкування між відділами тощо» [8, 200]. Л. Орбан-Лембрик, аналізуючи моделі управлінської сітки американських дослідників Р. Блейка та Дж. Моутона, описує такі стилі керівництва: невтручання (низький рівень турботи про виробництво і людей. Керівник, який сповідує такий стиль, не керує, а сам багато працює, домагаючись мінімальних результатів, достатніх для збереження своєї

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

посади). Цей стиль називається «зубожіння» керівництва. Керівник такого стилю докладає мінімальних зусиль, потрібних для того, щоб зберегти своє місце в організації. При цьому докладання мінімальних зусиль для виконання роботи відповідає цілям збереження належності до організації; стиль керівництва приміським клубом (характеризується високим рівнем турботи про людей та низьким – про виробництво, прагненням до встановлення дружніх відносин, зручного темпу праці тощо. Натомість керівника не дуже цікавить, чи будуть досягнуті конкретні результати); стиль «керівництво завданнями» (увага керівника повністю зосереджена на виробництві, а особистісний чинник залишається поза його турботою). Інакше цей стиль ще можна назвати «режим підпорядкування керівникові»; максимальна турбота про виробництво поєднується з мінімальною турботою про людей. Такий керівник віддає пріоритет максимізації виробничих показників шляхом реалізації наданих повноважень і встановлення контролю над діяльністю підлеглих, диктуючи їм свою волю. За таких умов ефективність діяльності від підлеглих майже не залежить; стиль золотої середини (керівник прагне поєднати орієнтацію як на завдання, так і на підлеглих та їх інтереси); командний стиль (керівник повністю прагне поєднати у своїй діяльності як інтерес до успіху виробництва, так і увагу до потреб людей). Такий стиль, на думку авторів моделі, є найбільш ефективним. Керівники намагаються створити згуртовані виробничі осередки, досягають високих результатів праці та високого ступеня задоволеності нею співробітників. Цей стиль керівництва створює зорієнтований на досягнення мети колективний підхід, характерними особливостями якого є прагнення до досягнення оптимальних результатів діяльності організації за активної участі працівників, вияв ініціативи, колективне розв'язання конфліктів усіма зацікавленими сторонами тощо. При цьому досягнення цілей організації забезпечується зусиллями відданих спільній справі працівників, створюється система участі всіх членів організації у виробленні мети діяльності організації, що забезпечує атмосферу поваги, довіри і відповідальності. Цю класифікацію стилів О. Киричука вважає найдоцільнішою для вивчення специфіки педагогічного керівництва А. Козир. За цією класифікацією стилів пропонується розглянути характерні особливості, властиві педагогічним керівникам.

Сучасні автори виокремлюють такі стилі: виконавчий– орієнтація керівника на офіційну субординацію і міжособистісні контакти; ініціативний– орієнтація на справу та на себе; уважний стиль, який виділяють американські дослідники – відтворює турботу про статус підлеглих, умови їх праці. Керівники виявляють увагу до особистісних проблем, готові прийти на допомогу, дякують підлеглим за добре виконану роботу; стиль ініціювання структури– керівники цього стилю вміють поставити мету і розробити план для її досягнення. Вони

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

розподіляють особливі завдання підлеглих, установлюють стандарти виконання роботи, стимулюють використання уніфікованих процедур, інформують підлеглих про вимоги, що ставляться до роботи.

Дослідники виокремлюють п'ять стилів керівництва, виходячи із ситуаційної моделі прийняття рішень В. Врума і П. Йєттона, що показує керівникам спосіб повного залучення підлеглих до процесу прийняття рішень: автократичний – самостійне вирішення завдань за допомогою існуючої інформації; пошук інформації – отримання інформації від підлеглих та на її основі прийняття рішення; консультації – обговорення проблеми з підлеглими, яких спеціально підібрали для цієї ролі, і прийняття рішення, що може і не збігатися з думкою підлеглих; переговори – доведення суті проблеми до підлеглих, ознайомлення з їхніми думками та прийняття рішення, яке може і не збагитяся з ідеями підлеглих; делегування – оцінення разом із групою альтернативи та прийняття рішення [8, 204].

Існують ще чотири типи поведінки керівника (а отже, чотири стилі керівництва): керівництво, зорієнтоване на підтримку – увага до потреб підлеглих, турбота про їх добробут, формування дружньої атмосфери; директивне керівництво – до підлеглих доводиться лише необхідна з погляду керівника інформація, спрямування і координація дій співробітників, контроль за їх діяльністю; керівництво, спрямоване на співчуття – консультування підлеглих, урахування їхніх думок, пошук шляхів подолання суперечностей; керівництво, зорієнтоване на досягнення – постановка та пояснення цілей, пошук способів підвищення результативності праці тощо [8, 203].

Сучасна педагогічна думка розглядає управлінську схему та характеристики стилів: невтручання – від керівника потрібні лише мінімальні зусилля; тепла компанія – керівник зосереджується в організації праці на добрих, «теплих» людських відносинах, дружній атмосфері і робочому ритмі; авторитет, влада, підлеглість – керівник дуже турбується про ефективність роботи, але замало звертає уваги на моральний настрій підлеглих; золота середина – найреальніший рівень, за якого керівник досягає необхідної якості виконання робіт, знаходячи баланс ефективності та гарного морального настрою; команда – завдяки посиленій увазі до підлеглих і до ефективності роботи керівник досягає того, що підлеглі свідомо залучаються до мети організації; це забезпечує високий моральний настрій та високу ефективність. Якщо проаналізувати цю управлінську сітку, можна стверджувати, що найефективнішим стилем керівництва є поведінка керівника з позицій «команда».

У центрі уваги сучасних теорій керівництва знаходиться так званий трансформаційний стиль. Керівники цього стилю звертаються до високих ідеалів і моральних цінностей співробітників, спонукаючи їх змінювати попередні цілі, потреби та прагнення. Поведінка керівників будується так,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

щоб продемонструвати свою впевненість, бути прикладом для підлеглих, надихнути їх на досягнення цілей.

Згідно з П. Герсеєм, стиль керівництва повинен вибиратися з урахуванням указаних якісних характеристик персоналу (сценарії управлінської діяльності): директивний стиль – при невмілому і нестаранному персоналі, управління за допомогою наказів та вказівок; тренуючий стиль – при невмілому, але старанному персоналі; за допомогою навчання і пояснення; стимулюючий стиль – при умілому, але нестаранному персоналі; управління за допомогою підтримки та задіяні до співучасті у виробленні рішень; делегуючий стиль – при вмілому і старанному персоналі за допомогою делегування повноважень та надання самостійності [9, 159].

Звернемося до Ю. Азарова, який пише, що авторитарність є ще й скритою (опосередкованою), де вона ніби розчиняється в тому багатстві методів і прийомів, якими користується педагог. Авторитаризм виступає в ліберальному обліку. В основі всієї діяльності педагога лежать авторитарно-опосередковані дії. Їм підпорядковує вчитель і самоуправління, і довіру, і гру, і систему перспектив тощо. «Авторитарно-опосередкований стиль роботи потрібно кваліфікувати як найжорстокіший спосіб педагогічного керування, а в результаті – і спосіб спілкування. Він породжує насилля з середини, через самих дітей» [1, 33]. Є пряма, груба авторитарність – відкрите невизнання індивідуальності будь-якого учня, будь-якого підлеглого. Керівник бравує своєю відкритістю, прямотою, тримається на відстані. Його девіз: «Кожен повинен знати своє місце». Демагогічна авторитарність своє невизнання інших особистостей прикриває набором догматично висловлюваних положень: політичних, моральних, методичних. Любить тріскучі фрази. Його педагогічне кредо: впливати на свідомість учнів за допомогою бесід, навіювань, роз'яснень. Ліберальна авторитарність. З дітьми і педагогами поводиться запросто. Навіть ходить обійнявшись по коридору. Зайти в кабінет – у будь-який час! На ходу вирішити питання – будь-ласка. Дотепний, вишукано ввічливий, винахідливий та рівний у спілкуванні. Адміністративна авторитарність. Виникає тоді, коли адміністрування переходить в абсолют, в єдиний спосіб спілкування з людьми. Не стане розмовляти перш, ніж не займе позиції, з якої він зможе наказувати, на якій він буде значно виглядати. Його мотивування: «Не можна на ходу вирішувати питання». Боїться спілкування з колективом учителів, впливає на них лише через своїх підлеглих, які, як правило, незвичайно старанні, оскільки у чомусь залежать від нього (квартира, прописка, навчальне навантаження, відпустка тощо). Ю. Азаров розпізнає ще один стиль – стиль бездушно-бюрократичного адміністрування. Це стиль показухи, де побутує міщансько-обивательська натура, байдуже ставлення до справи, а авторитарні методи на певний період стають у педагогічному середовищі зразком майстерності і навіть предметом поклоніння [1, 32–36].

Теорія ситуативного управління, яка виникла останнім часом, доводить, що не існує універсального стилю керівництва. Спостерігається поєднання ознак різних стилів за умови домінування якогось одного. Будь-який стиль може бути ефективним залежно від конкретної ситуації. Керівник, який хоче працювати ефективно, повинен опанувати всі стилі або ж «виробляти гнучкий адаптований стиль» [10, 146].

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що процес формування власного стилю педагогічного керування є необхідним етапом на шляху до підвищення професійної компетентності майбутнього вчителя музики. Узагальнюючи сказане, наголосимо, що найефективнішим слід вважати власний гнучкий адаптований стиль, проблему формування якого у студентів факультетів мистецтв ми розглянемо у наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азаров Ю. П. Радость учить и учиться / Азаров Ю. П. – М. : Политиздат, 1989. – 335 с.

2. Власова Н. …И проснёшься боссом: справочник по психологии управления : [в 3 т.] / Власова Н. – Новосибирск : Экор, 1994. – Ч. 1. – С. 165–169.

3. Генов Ф. Психология управления / Генов Ф. – М. : Прогресс, 1982. – С. 360–369.

4. Гичан И. С. Психология управления трудовыми коллективами / Гичан И. С. – К. : КИИГА, 1987. – С. 24–36.

5. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні / Дарманський М. М. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 384 с.

6. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с.

7. Козир А. В. До проблеми стилю педагогічного керівництва шкільним хоровим колективом / А. В. Козир // Музика в школі. – К. : Музична Україна, 1987. – Вип. 11. – С. 22–26.

8. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 695 с.

9. Подольська Є. А. Культурологія : навч. посіб. / Подольська Є. А., Лихвар В. Д., Іванова К. А. – К. : Центр навчальної літератури 2003. – 288 с.

10. Поплавський М. М. Менеджер культури : підруч. / М. М. Поплавський – К. : М. П. «Леся», 1996. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Ю. М. Найда. Влияние собственного стиля педагогического руководства на повышение профессиональной компетентности будущего учителя музыки.

В статье раскрыто содержание понятия собственного стиля педагогического руководства, объяснена его сущность и особенности в реализации идей компетентносного подхода.

***Ключевые слова**: собственный стиль педагогического руководства, компетентносный подход.*

SUMMARY

Yu. Naida. Influence of the own style of pedagogical management onto the rise of professional competence of the future music teacher.

In the article the category of the own style of pedagogical management is revealed,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

its essence and peculiarities in the realization of the ideas of competence approach are cleared.

Key words: own style of pedagogical management, competence approach.

УДК 371:378:37.013.3:78

Г.Ю.Ніколаї
Сумський державний педагогічний
університетім. А. С. Макаренка

МУЗИЧНИЙ ФОЛЬКЛОР У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ: ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті обґрунтовано доцільність розширення змісту підготовки вчителів початкової школи, музики та хореографії до використання музичного фольклору як дієвого засобу української народної педагогіки, проаналізовано сферу етнопедагогічних досліджень. Доведено, що музичний фольклор безпосередньо впливає на духовний світ особистості, на формування її морально-етичних переконань та національної самосвідомості.

***Ключові слова**: музичний фольклор, підготовка вчителів, етнопедагогічні дослідження, українська народна педагогіка.*

Постановка проблеми. Реформування системи вищої освіти в Україні спонукає до глибокого вивчення і творчого осмислення педагогічної думки та позитивного навчально-виховного досвіду минулого, у тому числі надбань етнопедагогіки. Національність людини є культурно-цивілізаційним явищем. Від культури нації її доля залежить так само, як життєвий успіх конкретної людини – від її особистих якостей. Буття в культурі усвідомлюється людиною як природна належність до особливого культурного світу – «укоріненість» у рідній культурі, буття саме на «цій» землі тощо. Українська етнокультура у всіх її проявах упродовж століть була носієм самобутніх ідей та ідеалів нашого народу. Саме самобутність культури української нації стала підґрунтям для здобуття суверенітету Україною та входження її у світове цивілізоване співтовариство.

Трансляція від покоління до покоління, збереження цінностей, зокрема художньо-освітніх, здавна були головною метою народної педагогіки. Ефективному використанню надбань останньої в сучасному навчально-виховному процесі мають передувати етнопедагогічні дослідження щодо її історії, змісту та виховних можливостей. Майже на всіх рівнях освітньої системи такі традиційні засоби народної педагогіки, як приказки, прислів’я, казки, обряди, народні ігри, думи й пісні можуть дати високі позитивні результати як у навчанні, так і в патріотичному, моральному, фізичному та художньо-естетичному вихованні дітей та молоді.

Необхідність упровадження музичного фольклору до змісту педагогічної освіти зумовлюється його потенційними можливостями безпосередньо впливати на духовний світ особистості, що віками ефективно використовувалося у народній педагогіці. У музичному фольклорі – продукті колективної творчості –

відображені історія й характер народу, його думки і почуття, його життя, побут, трудова діяльність, суспільна боротьба тощо. Музика більше, ніж будь-який інший вид мистецтва, впливає на формування ідейних і морально-етичних почуттів, національної самосвідомості, виховання всебічно розвиненої особистості, засвоєння нею історії та культури свого народу.

В. Сухомлинський уважав музику мовою почуттів, яка поєднує моральні, емоційні, естетичні сфери людини. У праці «Народження громадянина» видатний український педагог наголошував на тому, що пізнання світу почуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання – основа емоційної, естетичної, моральної культури[6, 454]. Особливого значення музичний фольклор набуває у підготовці вчителів початкової школи, музики та хореографії.

Аналіз актуальних досліджень. Визначна роль у справі вивчення та популяризації народної педагогіки належить видатним діячам української культури: В. Гнатюку, Б. Грінченку, М. Драгоманову, Ф. Колессі, І. Нечуй-Левицькому, О. Потебні, М. Сумцову. Над розробкою ідей виховання молоді за допомогою музики працювали: В. Гошовський, А. Іваницький, Б. Кирдан, О. Кошиць, М. Леонтович, М. Лисенко, І. Ляшенко, О. Правдюк, Д. Ревуцький, В. Сухомлинський, С. Шелухін та ін. Виховний вплив фольклору, народних традицій, обрядовості вивчали О. Кузик, Ю. Ледняк, Г. Майборода, С. Стефанюк, В. Стрельчук, І. Таран, Т. Чернігівець. Проблеми художньо-музичного і морально-естетичного виховання учнів засобами народної творчості у процесі їхньої навчальної, позакласної та позашкільної діяльності досліджували О. Аліксійчук, Г. Карась, Ю. Мандрик, А. Петров, Т. Турсунов, Л. Шемет. Формуванню національної самосвідомості дітей і молоді засобами української етнокультури присвятили свої дослідження Р. Береза, Г. Кловак, В. Чорнобай. Процес виховання школярів на основі діяльнісного підходу до етнокультури, зокрема фольклору і народних традицій, з метою формування соціально відповідальної, творчої особистості досліджували Л. Купріянова, А. Лукановська, Р. Прима, Н. Соломко.

Фундамент сучасних наукових досліджень у галузі українського народного хореографічного мистецтва й використання його у педагогічній практиці було закладено у працях В. Верховинця. Останнім часом відбувається значне пожвавлення в розробці регіональних та локальних проблем української етнохореографії (Галичина – О. Пастух, Закарпаття – О. Голдрич, Поділля – В. Тітов, Волинь – М. Полятикін, Гуцульщина – Б. Стасько, Закарпаття – К. Балог, Покуття – Д. Демків, Кіровоградщина – Б. Кокуленко). Проте проблема використання музичного фольклору як

етнопедагогічного засобу в підготовці вчителів різних спеціальностей потребує детального вивчення як у теоретичній, так і в методичній площині.

Мета статті – обґрунтувати доцільність розширення змісту підготовки вчителів початкової школи, музики та хореографії до використання музичного фольклору як дієвого засобу української народної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Філософські підвалини етнопедагогіки, у тому числі її музично-педагогічної складової, були закладені Г. Сковородою, філософського-педагогічні ідеї і просвітницька діяльність якого ґрунтувалися на кращих здобутках другої половини XVII–XVIII ст. – періоду педагогічної думки і школи Козацької доби (українського бароко) – в галузі педагогіки, філософії та народнопісенної творчості й відзначалися високим рівнем духовності, демократизмом та гуманізмом [1, 58–59].

У музично-педагогічній спадщині Г. С. Сковороди, яка спрямована на національне виховання людської особистості, самопізнання та самореалізацію нею «сродних» музичних нахилів, здібностей та обдарувань у процесі майбутньої практичної життєдіяльності за покликанням, органічно поєднувалися теоретичні ідеї та регіональний досвід музично-просвітницької діяльності педагога-наставника. У своїх працях та листах до учнів він визначає музику як «філософію педагогіки», український фольклор – як «тритисячолітню піч», філософію – як «найдосконалішу музику» [5]. Розуміння цих понять та їх ролі в духовному формуванні «істинної» гуманної розвиненої особистості лягло в основу обґрунтування Г. С. Сковородою принципів музично-педагогічного виховання особистості, найважливішим з яких стали принципи національного виховання особистості на засадах музичного мистецтва та опори на народнопісенну творчість як основу духовного формування особистості.

Усе життя і діяльність великого мислителя і педагога були тісно пов’язані з національною народнопісенною творчістю. Під впливом музичного фольклору відбувалося не тільки становлення музично-педагогічних ідей молодого Григорія Сковороди, але і їх остаточне формування в останній період життя під час мандрівної музично-просвітницької діяльності на Слобожанщині, що тісно пов’язано з українським фольклором, народною творчістю, національними звичаями та музично-пісенними традиціями. Музична національно-просвітницька діяльність педагога-наставника серед різних верств населення завжди спиралася на використання творчої народнопісенної спадщини як засобу розвитку української музичної культури, високих моральних і гуманних якостей людей, формування в них прагнення до життя, де будуть панувати правда, добро і справедливість.

На думку С. Бакай, становлення майбутніх учителів, викладачів середніх і

вищих навчальних закладів як педагогів-митців, що знайдуть своє покликання у творчій педагогічній праці з молоддю, повинно відбуватися на зразках філософсько-педагогічної народнопісенної спадщини Г. С. Сковороди [1].

Результати аналізу наукової літератури свідчать про те, що музичний фольклор є найдавнішим культурним комплексом, що увібрав виховний, естетичний, етичний тощо досвід людства, який є вкрай важливим для цивілізованого світу. Видатний український фольклорист, музикознавець, композитор та етнограф Ф. Колесса вважав, що українська народна музика розповідає про «довговікову дорогу, яку пройшов український народ у своєму духовному розвитку, …та освітлювала в історичній перспективі перехрещування культурних впливів», які залишили значний слід у народній музичній культурі [3, 19].

Зауважимо, що систематичне збирання і вивчення фольклору розпочинається за доби Просвітництва у XVIII ст., коли народжуються ідеї використання фольклорних традицій в освітній сфері, формується фольклористика, розпочинається публікація музичних записів фольклору, з'являються обробки народних пісень для голосу і фортепіано. Ці процеси активно розвиваються у XIX ст., коли закладаються підвалини історичного й теоретичного вивчення народної музики.

В Україні XIX століття було позначене діяльністю збирачів народної музики О. Гулака-Артемовського, О. Кольберга, А. Коціпінського, М.Лисенка, О.Рубця, П.Сокальського та інших, зусиллями яких і було створено наочну й документальну базумайбутньої наукової і навчальної фольклористики. З другої половини XIX ст. увперше ставляться питання про необхідність включення фольклору до переліку навчальних предметів консерваторій.

У 1906 р. Музично-етнографічна комісія ухвалює рішення про необхідність викладання музичного фольклору у приватних і державних музичних навчальних закладах. Було визначено близько 15 тем із музичного фольклору і фольклористики, які мали б вивчати у консерваторіях. На жаль, ця програма не була реалізована. Лише М. Лисенко з утворенням його Музично-драматичної школи (на правах вищого навчального закладу) у 1907 р. зробив першу в тодішній Росії спробу ввести викладання гри на бандурі. Він заклав основи майбутнього музичного виховання на фольклорних засадах. Саме його треба вважати першим практиком-педагогом з упровадження музичного фольклору у вищі музичні навчальні заклади не тільки в Україні, але й у колишній Росії.

На початку 20-х років минулого століття видатні українські музиканти і педагоги В. Верховинець, М. Леонтович, Я. Степовий, К. Стеценко, Г. Хоткевич зосередили зусилля на шкільному музичному вихованні,оскільки вбачали у шкільній освіті фундамент музично-фольклорної освіти. К. Стеценко розробив

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

проект організації музичного навчання в єдності всіх ланок – від школи до університету, в якому пропонував відкрити спеціальні музичні факультети, де студенти могли б отримати не лише кваліфікацію вчителя музики, але й дослідника та збирача музичного фольклору. Проте ця мрія здійснилася тільки у 60-ті роки минулого століття, коли в педагогічних інститутах України відкриваються музично-педагогічні факультети.

На відміну від вищих закладів музичної освіти, де в останній чверті минулого століття створюється комплекс музично-фольклористичних дисциплін [4], на музично-педагогічних факультетах переважає *фольклоризм* (спів та гра народної музики у фахових композиторських обробках), оскільки йдеться не про підготовку власне фольклористів-музикознавців, а вчителів музики та співу, які були б обізнані з народною музикою, але при цьому спиралися на академічні традиції. Не менш ніж 15 навчальних дисциплін (солоспів, гра на музичних інструментах, сольфеджіо, хор, оркестр, ансамбль, диригування, методика музичного виховання та ін.) насичені матеріалами фольклору значно більшою мірою, ніж це було в консерваторській освіті.

З моменту заснування музично-педагогічного факультету в Сумському педагогічному інституті ім. А. С. Макаренка (1978 р.) фольклор займав особливе місце у змісті підготовки вчителів музики, оскільки засновником факультету став відомий етномузиколог В. Дубравін (1933–1995 рр.). Своїми невтомними пошуками фольклорних скарбів у найвіддаленіших куточках Сумської області Валентин Володимирович надавав студентам приклад самовідданого служіння національній культурі, вражаючи їх своїм життєлюбством і мужністю. Із рюкзаком за плечима, забуваючи про тяжке поранення, отримане сином полку у воєнні роки, що стало причиною втрати зору, професор мандрував по селах і хуторах. Здається, сама доля поріднила його зі сліпими кобзарями, загострила музичний слух, нагородила даром миттєвої і точної оцінки людей, філософським баченням світу, вмінням викликати довіру. І древні старці згадували перед включеним магнітофоном давно забуті думи й пісні, розкривали секрети кобзарської майстерності, відчуваючи у професорі рідну душу.

Майбутні вчителі мали змогу збагатити свою музично-етнографічну культуру на наукових конференціях, які організовував В. Дубравін. Дві з них були присвячені найвідомішим кобзарям – у грудні 1983 року у зв'язку з 80-річчям Є. Адамцевича, а у 1988 р. – у зв'язку з 90-річчям Є. Мовчана. Зміст фольклорної підготовки вчителів значно збагачують публікації В. Дубравіна «Пісні однієї родини: українські народні пісні села Волошнівка на Сумщині» (Київ, 1988), «Пісні Сумщини» (Київ, 1989), три випуски Хрестоматії української народної музичної творчості (Ніжин, 1994–1996) [2], а також опубліковані вже після смерті автора його дружиною Валентиною Григорівною Дубравіною «Народні пісні Черніговщини» (Чернігів, 2001) та

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

«Пісні одного села» (Ніжин, 2002). Загалом, за 30 років самовідданої наукової праці В. Дубравіним зібрав понад 30 тисяч примірників народних пісень, більшість з яких ще чекають на свою публікацію.

Педагогічна діяльність Валентина Володимировича Дубравіна позначилася на українській музичній освіті. Серед його учнів є відомі фольклористи, музикознавці й композитори; його випускники утворюють сьогодні кістяк професорсько-викладацького складу факультету мистецтв СумДПУ ім. А. С. Макаренка, працюють увчителями загальноосвітніх шкіл.

Зауважимо, що й нині у підготовці вчителів музики фольклорні елементи зберігаються у змісті профільних предметів. Крім того, викладаються й окремі навчальні дисципліни. Сьогодні на факультеті мистецтв СумДПУ ім. А. С. Макаренка викладач О. В. Гончаренко читає курси «Народознавство. Фольклор України» та «Фольклорний ансамбль», а також керує науково-дослідницьким гуртком студентів і фольклорним колективом «Серпанок», у репертуарі якого багато автентичних пісень Сумщини.

Потреба збільшити питому вагу музичного фольклору як етнопедагогічного засобу виховання молодших школярів у змісті підготовки вчителів початкової школи зумовлена суспільно-політичними й культурними чинниками. Саме фольклор є одним із найпотужніших засобів народної педагогіки, який формує світогляд дітей та сприяє засвоєнню етнічних стереотипів поведінки, що становить головний механізм стабільності і безперервності культури. Саме з мови, танцю та пісні розвинулися першоелементи духовної культури, на їх основі зростала національна література, музика, філософське сприйняття світу.

Беззаперечною є роль українського танцювального фольклору у хореографічній підготовці студентів факультетів мистецтв. Удосконалення її змісту відбувається у напрямку розроблення фольклорних номерів з урахуванням сучасних принципів хореографічного мистецтва (тематика, естетика, удосконалення лексики), що активно впливає на рівень професійної майстерності майбутніх учителів хореографії.

Висновки. Зміст підготовки вчителів початкової школи, музики та хореографії доцільно розширити за рахунок вивчення та виконання музичного фольклору як дієвого засобу української народної педагогіки, оскільки музичному фольклору іманентно притаманний безпосередній вплив на духовний світ особистості, на формування її морально-етичних переконань, національної самосвідомості, засвоєння нею історії та культури свого народу.

Проблема використання музичного фольклору як етнопедагогічного засобу в підготовці вчителів потребує подальшого розроблення в контексті різних педагогічних спеціальностей, що й буде висвітлено в наших наступних публікаціях.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакай С. Ю. Шляхи використання музично-просвітницьких ідей Г. С. Сковороди в сучасних умовах / Бакай С. Ю // Вісник Харківського національного університету № 551. Серія: Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих вчених м. Харкова : матеріали V міської наук.-практ.ї конф.– Харків : ХНУ, 2002. – Ч.1. – С. 57–61.

2. Валентин Володимирович Дубравін : Бібліографічний покажчик / [укл. В. Г. Дубравіна]. – Ніжин : НДПУ, 1999. – 14 с.

3. Колесса Ф. Мелодії українських народних дум / Колесса Ф. – К., 1969. – 591 с.

4. Кухарська Т. Навчально-методичне забезпечення з музичного фольклору та фольклористики 1950-х – поч. 1990-х років / Кухарська Т. // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Випуск 221. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2004. – С. 79–87.

5. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів : [у 2-х т.]/ Г. С. Сковорода ; [ред. кол. В. І. Шинкарук]. – К. : Наук. думка, 1973. – Т. 2. – 574 с.

6. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / Сухомлинский В. – К., 1987. – 543 с.

РЕЗЮМЕ

Г. Ю. Николаи. Музыкальный фольклор в содержании подготовки учителей: этнопедагогический аспект.

В статьеобоснована целесообразность расширения содержания подготовки учителей начальной школы, музыки и хореографии к использованию музыкального фольклора как действенного средства украинской народной педагогики, проанализирована область этнопедагогических исследований. Доказано, что музыкальный фольклор непосредственно влияет на духовный мир личности, на формирование ее морально-этических убеждений и национального самосознания.

***Ключевые слова**:музыкальный фольклор, подготовка учителей, этнопедагогические исследования, украинская народная педагогика.*

SUMMARY

H. Nikolai. Musical folklore in the content of teachers' training: ethnopedagogical aspect.

The author substantiates the propriety of expanding the content of training of elementary school teachers, teachers of music and dancing via use of musical folklore as an efficient tool of Ukrainian traditional pedagogy, analyzes the spheres of ethnopedagogical research. It is proven that musical folklore has direct influence on spiritual sphere of an individual, on shaping his moral convictions and national identity.

Key words: musical folklore,training of teacher, ethnopedagogical research, Ukrainian traditional pedagogy.

УДК378:78:371.3:372.4–057.87

Л.В.Пушкар
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто теоретичні аспекти формування музичних компетенцій студентів, які навчаються за напрямом підготовки «Початкова

освіта»; проаналізовано галузеві стандарти вищої педагогічної освіти (освітньо-професійна програма та освітньо-кваліфікаційна характеристика); підібрано необхідні музичні компетенції відповідно до вимог до підготовки майбутніх учителів початкової школи.

***Ключові слова**: музичні компетенції, галузеві стандарти, майбутні вчителі початкової школи.*

Постановка проблеми. Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи спричиняє посилення акценту на компетентнісний підхід, що регламентується нормативно-правовими й актуально-фаховими аспектами вищої освіти. Ураховуючи потреби сучасного ринку праці, освітня система змінює акценти зі звичайного накопичення й вироблення знань, умінь і навичок на вміння оперувати інформацією, активно діяти, швидко ухвалювати рішення, навчатися упродовж життя, тобто бути компетентним. Підвищення фахової компетентності випускника зумовлюється розробленням та впровадженням нових стандартів освіти, а ступінь сформованості низки компетенцій (у тому числі й музичних) визначається здатністю майбутнього вчителя до виконання різних видів діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній науково-педагогічній літературі проводиться багато досліджень щодо необхідності запровадження компетентнісного підходу в українську освіту (Н. М. Бібік, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, О. М. Семеног, І. В. Соколова). Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, у тому числі музично-педагогічної, присвячені праці Н. П. Гуральник, А. В. Козир, О. В. Лобової, Л. М. Масол, Г. Ю. Ніколаї, Г. М. Падалки, М. М. Ткач. Науковці О. В. Єременко, М. А. Михаськова, Н. М. Мурована, Є. М. Проворова, Т. П. Танько досліджують специфіку компетентності вчителів музики.

Вирішенню кола питань музично-естетичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів та музичного виховання молодших школярів сприяють дослідження Н. О. Батюк, В. В. Григор'євої, О. В. Лобової, М. В. Матковської, В. В. Мішедченко, С. В. Олійник, В. В. Федорчук, О. П. Хижної, Л. Л. Хоружої, Л. В. Школяр та ін. Водночас аналіз науково-теоретичної літератури, нормативних документів та стану підготовки студентів, які навчаються за напрямом підготовки «Початкова освіта» дозволив виявити низку невідповідностей, зокрема між визначеними у галузевих стандартах вимогами до компетентності вчителя та відсутністю чіткого переліку її складових – компетенцій, а також між потребами загальноосвітніх навчальних закладів у компетентних, музично освічених учителях початкової школи і реальним станом їх музичної підготовки у межах фаху.

Метастатті – проаналізувати наукову думку щодо музичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, розглянути галузеві державні стандарти

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

вищої освіти напряму «Початкова освіта» за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра та обґрунтувати на їх основі перелік необхідних для випускників музичних компетенцій.

Виклад основного матеріалу. Жоден із відомих історії видатних педагогів не залишив поза своєю увагою значущість місця мистецтва у соціокультурних системах, а також можливості його впливу на вихованців, як то постійному збагаченні особистісного потенціалу людини. Вирішенню питаннь розвитку загальної і моральної культури підростаючого покоління засобами музичного мистецтва, у тому числі поліпшення процесу музичного виховання, присвячували свої дослідження відомі українські, російські та зарубіжні філософи і педагоги (М. Д. Леонтович, С. П. Людкевич, Я. С. Степовий, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, С. Т. Шацький), які обґрунтовували доцільність застосовування мистецтва, зокрема музичного, у навчально-виховному процесі з метою підвищення його ефективності. Вони розглядають музику як потужний засіб виховання, що емоційно й естетично наповнює духовне життя людини.

Науковці розробили загальні теоретичні основи формування естетичної культури, культурологічної освіченості майбутніх учителів (С.Г. Мельничук, Г. І. Побережна, О. Л. Шевнюк). М. І. Чембержі наголошує на важливості чисельних експериментів, які протягом ХХ століття були спрямовані на вдосконалення освіти. Серед напрямів таких пошуків автор підкреслює важливість «з'ясування ролі мистецтва у формуванні і становленні особистості», яке «відігравало при цьому далеко не останню роль» [5, 174].

Видатний російський педагог С. Т. Шацький уважав залучення до сфери прекрасного (музики, живопису, театру) тим ядром, навколо якого має вибудовуватися освітньо-виховна система. Він стверджував, що у структурі «життя мистецтва» (так учений називав естетичне виховання) відбувається з'єднання впливів на особистість через активізацію пізнавальних та емоційно-естетичних процесів. Згідно з поглядами С. Т. Шацького, мистецтво гармонічно формує всі компоненти особистості і здатне не лише змінювати духовний світ людини, але й переорієнтовувати цілі та ідеали особистості [5, 174–175].

Досить цікавими є мистецькі педагогічні ідеї Рудольфа Штайнера, німецького філософа та педагога, засновника вальдорфської педагогіки, значення якої полягає в її спрямуванні на гармонізацію інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості. Як зазначає у своїх дослідженнях Л. С. Пушня, вальдорфська педагогіка намагається максимально використати *музику*, тому що остання має виняткові можливості для впливу на розвиток почуттєвої, вольової та мисленнєвої сфер людини. Водночас у вальдорфській школі викладається особливий предмет – *евритмія*. Це вид художнього руху, який ґрунтується на закономірностях мовлення та музики і є ретельно

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

вибудуваною системою пластичного вираження поетичної та музичної мови у просторі. «В евритмії характер рухів визначається всім єством людини таким чином, що порушує питання: що переживає душа, коли тіло здійснює той або інший рух?» [9, 46].

Окремі аспекти музичного виховання учнів початкової школи розглядаються у працях сучасних науковців. Так, О. В. Лобова у своїх дослідженнях висвітлює загальнотеоретичні та дидактико-методичні основи формування музичної культури молодших школярів. Л. В. Школяр аналізує музичну культуру молодших школярів у контексті теорії та методики музичної освіти дітей. Проблеми формування музичної культури молодших школярів в умовах взаємодії загальноосвітньої і дитячої музичної шкіл актуалізуються у наукових розвідках О. М. Грисюк [3, 57–74].

Серед комплексу педагогічних умов формування ціннісного ставлення до навчання в учнів початкових класів школи-комплексу естетичного виховання С. М. Лупінович називає підвищення професійної педагогічної компетенції вчителів, що допомагає охопити всі етапи становлення особистості учня і забезпечити формування ціннісних орієнтацій на пізнання предметів, ціннісного ставлення до учіння і навчання з усіх предметів [4, 16].

У методичних пошукуваннях Н. І. Євстігнєєвої доводиться, що підготовка майбутнього вчителя початкових класів до *використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану*молодших школярівсприяє творчій самореалізації студентів у подальшій професійній діяльності. Підґрунтям окресленої підготовки є пріоритетні положення гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми сучасної освіти у вищій школі [1, 16–17]. Л. Л. Хоружа розкриває теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів [3]. На підставі аналізу сучасної соціокультурної ситуації науковець О. П. Хижна теоретично обґрунтувала систему художньо-педагогічної підготовки вчителя початкової школи як компонента професійної підготовки у педагогічному ВНЗ [10, 397].

Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчує, що вища школа традиційно використовувала музичне мистецтво як невід'ємну складову підготовки майбутніх учителів початкових класів.

На факультетах мистецтв ведеться докладна підготовка майбутніх учителів музики. Проте вважаємо за потрібне основи музичної освіти (музичні компетенції) ґрунтовніше надавати майбутнім учителям початкової школи, а не тільки педагогам-музикантам. У попередніх публікаціях ми зосереджували увагу на необхідності формування музичних компетенцій у корекційних педагогів [8]. Подальші дослідження привели до виокремлення у структурі музичних компетенцій учителя музики таких, що допоможуть удосконалити професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи. Нагадаємо, що

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

згідно з моделлю музичних компетенцій студентів педагогічних університетів визначено такі компетенції: *когнітивно-перцептивні*, *музично-виконавські*, *креативно-інтеграційні*.

У підготовці фахівців за напрямом підготовки «Початкова освіта» набувають важливості ***когнітивно-перцептивні*** музичні компетенції, які складаються з *історико-теоретичних (елементарних), аудиційних та оцінно-аналітичних* [7, 187]. Ці компетенції майбутнього вчителя початкових класів ґрунтуються на його музичній грамотності, під якою розуміється здатність сприймати музику емоційно й осмислено як живе й образне мистецтво; здатність на слух визначати характер музики, відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і її виконанням; критично оцінювати її, виявляючи гарний смак [2, 28].

Ми вважаємо, що зафіксовані у стандартах вимоги до вчителів початкових класів можуть набути універсальності через музичну діяльність. Тому для виконання значної кількості завдань, які містяться у галузевих стандартах, необхідно залучати студентів до гри на елементарних музичних інструментах, активного слухання музики, участі у ритмічно-рухових вправах. Подані в ігровій формі, вони знадобляться фахівцям під час проведення занять з дітьми. Саме на цьому ґрунтуються ***музично-виконавські*** компетенції, що конкретизуємо як *вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові* [7, 187].

Майбутні вчителі початкової школи мають бути підготовленими до творчого використання музики у своїй професійній діяльності. Тому їм знадобляться *імпровізаційні* музичні компетенції (здатність до вокальної, інструментальної, ритмічно-рухової імпровізації); *компонувальні* (робота з аудіозаписами музичних творів для їх використання у потребах фаху); *проектувальні* (здатність самостійно складати творчі міні-проекти), що об'єднані у ***креативно-інтеграційну*** складову [7, 187].

Основою для таких міркувань слугує вивчення досліджень науковців щодо розгляду характеристики та змісту різних видів музичної діяльності, науково-педагогічної літератури відносно освітніх компетенцій, а також нові стандарти вищої освіти, зокрема галузеві – освітньо-професійна програма (ОПП) та освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ), – на яких зупинимося докладніше.

У Додатку А (обов'язковому) ОКХ окреслені виробничі функції, типові завданнядіяльності та вміння щодо їх вирішення, які дублюються наведеною у Додатку Б ОПП системою знань у вигляді системи змістових модулів щодо складових узагальнених структур діяльності.

Для нашого дослідження значущими стали типові завдання, що конкретизують «Освітню», «Соціально-виховну», «Розвивальну», виробничі функції: формування елементів музично-естетичної культури молодших школярів, навчання учнів основних елементів музичної культури,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

стимулювання та розвиток інтелектуальної сфери особистості, сприяння розвитку рухової і сенсомоторної сфери дитини, формування дитячого колективу, забезпечення засвоєння учнями основних термінальних та інструментальних цінностей, оволодіння зразками передового педагогічного досвіду і вдосконалення педагогічної техніки тощо.

Серед основних видів музичної діяльності пропонуються такі: спів, рухи під музику, пластичне інтонування, гра на елементарних музичних інструментах, слухання музики. Водночас студенти повинні залучатися до музично-теоретичної, музично-історичної та музично-аналітичної діяльності. Тобто з переліку музичних компетенцій майбутнім учителям початкової школи знадобляться *вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові,імпровізаційні, історико-теоретичні, оцінно-аналітичні, аудиційні,компонувальні, проектувальні.*

Предмет «Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання» входить до переліку навчальних дисциплін у Додатку Г (обов'язковий). Проте подальший аналіз ОПП та ОКХ дав змогу констатувати, що сформованість музичних компетенцій допоможе у здійсненні інших педагогічних завдань майбутніх учителів початкових класів. Для такого твердження підстави нам дає розгляд різних змістових модулів Додатка Б (ОПП) та зміст умінь із Додатка А (ОКХ).

В освітньо-професійній програмі підготовки (ОПП) установлюються вимоги до змісту, обсягу і рівня освіти й професійної підготовки фахівця у формі системи модулів змісту навчання. Як відомо, модуль – завершена частина ОПП (навчальної дисципліни, практики, державної атестації). Вона реалізується через відповідні види навчальної діяльності студента (лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, самостійна та індивідуальна робота, практики, контрольні заходи, кваліфікаційні роботи). Змістовий модуль – це система навчальних елементів навчальної дисципліни, що засвоюються за допомогою відповідних методів навчання. Кожний модуль складається з кількох змістових модулів.

Змістові модулі окреслюють досить широкий спектр музичних знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень тощо, якими повинні оволодіти студенти напряму «Початкова освіта»: «Хоровий спів», «Слухання музики», «Позакласна музична робота», «Музична грамотність», «Музична творчість», «Музично-дидактичні ігри», «Гра на дитячих музичних інструментах». Водночас, такі змістові модулі, як «Виникнення системи музично-ритмічного виховання» та «Ритмічні етюди» пропонують студентам «уміти забезпечувати в учнів засвоєння знань про основні види танцю (класичний, народний, бальний, сценічний, побутовий, спортивний, естрадний, модерний), складові художньої системи танцю» [6]. Тобто ритмічне виховання пропонується здійснювати через хореографічне мистецтво. Ми пропонуємо ритмічні

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

заняття проводити на основі методики музичного виховання, зокрема формуючи *ритмічно-рухові, елементарно-інструментальні компетенції*.

Під час проведення різноманітної музичної діяльності у майбутніх учителів початкової школи накопичуються теоретичні, історичні, аналітичні знання щодо музики. Поряд з тим сприймання музики на заняттях має перманентний характер: майже всі вправи та ігри виконуються на основі її слухання. Тому ми можемо зосереджувати увагу на формуванні у студентів спеціальності «Початкове навчання» також *історико-теоретичних та оцінно-аудиційних* компетенцій.

Висновки. Отже, аналіз галузевих стандартів дозволив зробити деякі узагальнення щодо вимог до професійних компетенцій майбутнього вчителя початкових класів з урахуванням використання саме музичних компетенцій. Розгляд змістових модулів Додатка Б (ОПП) та зміст умінь Додатка А (ОКХ) зумовив можливість визнавати доцільність активного їх формування, серед яких пріоритетними є:*вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, компонувальні та проектувальні.*

Таким чином, маючи музичні компетенції у своєму фаховому багажі, вчителі початкової школи зуміють якісніше вирішувати зафіксовані у галузевих стандартах завдання. Набуття музичних компетенцій постане вихідною точкою вдосконалення інших предметних компетенцій, що, у свою чергу, сприятиме розширенню професійних можливостей випускників напряму підготовки «Початкова освіта».

Розгляд складної проблеми формування музичних компетенцій майбутніх учителів початкової школи потребує звернення до історичного вітчизняного та сучасного зарубіжного досвіду, а також до методичних аспектів розглянутих у статті положень, що стане темою наших наступних публікацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євстігнєєва Н. І. Підготовка майбутнього вчителя до використання музики як засобу саморегуляції функціонального стану учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. І. Євстігнєєва. – Вінниця, 2005. – 20 с.

2. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя / Д. Кабалевский ;сост. В. И. Викторов. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.

3. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : [монографія] / О. В. Лобова. – Суми : ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.

4. Лупінович С. М. Формування ціннісного ставлення до навчання в учнів початкових класів школи-комплексу естетичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. М. Лупінович. – Тернопіль, 2006. – 22 с.

5. Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / [за ред., передм. та післямова Н. Г. Ничкало]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

6. Наказ МОН України № 774 від 30.12.2005 р. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу [Електронний ресурс] / Web-сторінка Міністерства освіти і науки України – Режим доступу :

www.mon.gov.ua.

7. Пушкар Л. В. Структура фахових музичних компетенцій майбутніх учителів-гуманітаріїв / Л. В. Пушкар // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2008. – № 4. – С. 185–188.

8. Пушкар Л. В. Формування музичних компетенцій майбутніх корекційних педагогів в рамках спецкурсу «Постановка голосу та виразне мовлення» / Л. В. Пушкар // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. Праць. Спец. вип. : Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2006. – Ч. 1. – С. 173–177.

9. Пушня Л. С. Мистецькі педагогічні ідеї Рудольфа Штайнера / Пушня Л. С. // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів наук.-метод. семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 44–47.

10. Хижна О. П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи : [монографія] / О. П. Хижна. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 456 с.

РЕЗЮМЕ

Л.В.Пушкарь.Теоретические основы формирования музыкальныхкомпетенций будущих учителей начальной школы.

В статьерассмотрены теоретические аспекты формирования музыкальныхкомпетенцийстудентов, которые учатся по направлению подготовки «Начальноеобразование»; проанализированыотраслевые стандартывысшегопедагогическогообразования (образовательно-профессиональная программа и образовательно-квалификационная характеристика); подобранынеобходимыемузыкальныекомпетенциииотносительнотребований к подготовке будущих учителейначальнойшколы.

***Ключевые слова**:музыкальные компетенции, отраслевые стандарты, будущие учителя начальной школы*

SUMMARY

L. Pushkar.The theoretical basis of the formation the future primary school teachers' musical competence.

The article examines the theoretical aspects of the formation the students' musical skills that study after the direction of «Primary Education»; the industry standards of higher pedagogical education (educational and vocational programs and educational-qualifying characteristics) are analyzed; the necessary musical competence of the requirements for the preparation of future elementary school teachers are selected.

Key words:musical competencies, sector standards, future primary school teachers.

УДК 371.134:784.4[(477)+(510)]

У Ифан
Южноукраинский национальный
педагогический университет

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

В статье обоснована структурная компонентная модель этнокультурной компетентности будущих учителей музыки с учетом их будущей педагогической

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

деятельности в полинациональной среде. Структуру составляют: познавательно-мировоззренческий, этично-эмоциональный, музыкально-ориентационный, профессионально-деятельностный компоненты. Все компоненты по содержанию отвечают требованиямполиэтнического образовательного пространства.

***Ключевые слова**: компетентность, этнокультурная компетентность, структурная компонентная модель, полиэтническое образовательное пространство.*

Постановка проблемы. Глобализация и интернационализация международного образовательного пространства актуализирует сегодня проблемы сохранения этнокультурных традиций народной педагогики и стимулируют антипедагогические исследования. Наиболее существенным атрибутом этнопедагогики справедливо считаются этнокультурные достояния народов, среди которых народному творчеству, фольклору уделена самая важная роль.

В связи с тем, что в профессиональную подготовку будущего учителя в контексте евроинтеграционных процессов активно внедрён компетентностный подход, целесообразным представляется использовать его и в таком педагогическом сегменте высшей школы, как подготовка будущего учителя музыки к этнокультурному воспитанию школьников. Пока ещё эта сторона профессиональной подготовки учителя не исследована достаточно полно с научной и методической точек зрения.

Анализ актуальных исследований. Проблемы национального и межнационального взаимодействия народов, живущих в общем государственно-территориальном пространстве, всегда были в поле зрения не только политики, социологии, но и педагогики. Об этом свидетельствуют работы А.Алексеевой, Г.Волкова, В.Горбуновой, Г. Комарова, Л.Майковской и многих других учёных. В психолого-педагогической науке в связи с этим развивается целое направление – этнопедагогика и этнопсихология, научная проблематика которых рассматривает народные традиции, обряды, национально-идентификационное сознание, межнациональное общение основными средствами воспитания детей и молодёжи (Г.Абибулаева, В.Афанасьев, А. Бугаева, Г. Волков, З. Гасанов). Методологической основой этнопедагогики являются труды украинских, российский, зарубежных философов и культурологов, таких как: В.Библер, Л.Буева, В.Вундт, Г. Гачев, Э. Дюргейм, С.Лурье, С.Москвичи, О.Потебня. В документе «Концепция национального воспитания» Министерства образования Украины ещё в 1994 году указано на значимость искусства и культуры не только для украинской, но и для мировой, а также культур национальных меньшинств. Авторами Концепции были такие известные учёные, как П. Щербань, И.Бех, Т. Буяльская, В.Герасименко, А.Капская[1].

Известно, что в репертуаре музыкантов часто используются и обработки народных песен (вокал, хоровые произведения, произведения для

народных инструментов) и читается курс «Народоведение и фольклор Украины». Однако, как показывают наши пилотажные исследования, методическая направленность этих видов обучения будущего учителя не прослеживается. Актуальность данной проблемы подчёркивается тем, что в педагогических университетах Украины всё большее количество китайских студентов получают специальность «Учитель музыки». При этом в профессионально-педагогическом блоке дисциплин отсутствует стратегия их подготовки к работе в полиэтническом Китае, где существуют особенности национального искусства и даже разные диалекты китайской речи.

Цель статьи– определить понятие «этнокультурная компетентность будущего учителя музыки», презентлвать компонентную структуру данного профессионального образования.

Изложение основного материала. Культура – явление всечеловеческигуманистичное, планетарное. И.Т.Фролов, утверждая тезис о единстве культуры, пишет, что оно выражается в общечеловеческих устремлениях, а своеобразие культуры проявляется в её индивидуально-человеческих характеристиках[8,37]. Многообразие национальных образов мира

(Г.Гачев), проявляющихся в различии стиля, жанра, индивидуально-творческого почерка, художественно-образных ореолах и символах различных представителей человеческих этносов, – «бытиё культуры – бытиё культурно значимого жеста в ней» [8, 44]. Но эти «жесты культуры», её мозаичные проявления имеют своеобразный фактор развития – взаимовлияние атрибутов культуры.

Этот фактор наиболее сильно действует в условиях полинациональных государств, культура которых характеризуется «единством противоположностей», а именно: развитием культуры каждой этнической группы, пониманием и уважением культуры друг друга, что и составляет это сложное единство. Культура многонациональных государств как целостное явление формируется на основе межнационального общения. По мнению М. Куранова, люди рождаются с задатками к межнациональному общению, однако, как и другие способности, эту способность нужно развивать [2]. Автор выводит две причины, тормозящие развитие такой способности и стимулирующие явления национализма, этноцентризма. Первая причина – культурный консерватизм, недостаток знаний про другие народы, отсутствие опыта межнационального общения. В связи с этим автор напоминает известную мудрость: «Кто знает один народ – не знает ни одного. Кто знает одну религию, одну культуру – не знает ни одной».

Вторая причина – эффект отдельных конкретных социальных ситуаций, которые вызывают психологическое недовольство людей, переносимое на

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

национальную почву. Предвзятое отношение к какой-либо нации формируется не одним поколением людей. Очистить личностное сознание от предвзятого отношения очень трудно, и, не потратив на это годы, невозможно освободиться от стереотипов, занимаясь только своей культурой или близкой к ней [2].

Оптимизировать процесс формирования позитивных и толерантных межнациональных отношений в обществе можно, по мнению Р. Кусарбаева, путем целенаправленных воспитательных действий по формированию культуры межнационального общения у студенчества [3]. М. Б. Насырова видит эффективность этого процесса в использовании этнопедагогического и компетентностного подходов [5]. Актуализацию этнопедагогического подхода автор поясняетследующими причинами:реальной ситуацией возрождения национального самосознания этносов и национальных культур, которые приводят к осознанию необходимости дальнейшего углубленного изучения истории и культуры народа для эффективного межнационального общения; демократизацией и гуманизацией образования, направленных на реализацию этнокультурного потенциала педагогики как учебного предмета в вузе; потребностями развивающейся личности в межнациональном общении [5, 10]. Автор видит путь решения задачи в следующем: 1) обеспечение студентов теоретическими знаниями о культуре межнационального общения; 2) формирование системы ценностей и высоконравственной мотивации поступков и поведения в процессе общения с представителями различных национальностей, интереса к межнациональному общению; 3) организация позитивного опыта межнационального общения в студенческой среде. Таким образом, прослеживается путь введения компетентностного подхода на уровне практики: знания, система отношений (ценности) и практический опыт.

М. Б. Насырова проводила свои исследования на конкретной группе студенчества – будущих учителях. Мы конкретизировали эту социальную часть общества такими представителями студенчества, как будущие учителя музыки.

В предыдущих наших работах мы выделили этнокультурный компонент в профессиональной подготовке учителя музыки с такими его составляющими элементами, как: этноментальная осведомлённость и самосознание; этнокультурная компетентность; культурно-диалогическая направленность деятельности; фольклорно-музыкальная грамотность; этнопедагогическая воспитательная мотивация и ориентация [7]. Мы считаем, что эти компоненты как части сложной системы тесно взаимосвязаны между собой и оказывают влияние друг на друга.

Предметом нашего исследования является этнокультурная компетентность будущего учителя музыки, которая представляется

самодостаточным атрибутом специальной профессиональной подготовки. Понятно, что другие элементы системы оказывают влияние на рассматриваемый феномен, на его качество и содержание, на его структуру. Так, этноментальная осведомлённость и самосознание позволяют выделить в этнокультурной компетентности будущего учителя музыки познавательно-ориентационный аспект, направленный на усвоение знаний национально-культурной составляющей государства, региона, местности проживания. Поскольку сфера деятельности учителя музыки – искусство, целесообразно конкретизировать функцию данного компонента и его структуру в целостном профессионально-качественном образовании «этнокультурной компетентности учителя музыки».

В нашем исследовании представлен познавательно-мировоззренческий компонент, ориентационный, состоящий из ряда содержательно-регулятивных элементов: этнохудожественные ориентации; знания особенностей региональной этнической среды; знания особенностей народного искусства и культурных традиций представителей конкретных этносов и народностей; направленность познавательной среды на народное художественное творчество. Функция, выполняемая данным компонентом, обозначена как этнохудожественно-ориентационная. Главная задача – обеспечение студентов такими художественными знаниями, представлениями картины мира у разных народов, которые могут быть востребованы в учебно-воспитательной ситуации в конкретном полиэтническом образовательном пространстве.

Учитель музыки должен хорошо ориентироваться во всех аспектах духовной сферы своих учеников – представителей разных культур: в области мифологии, религии, народных обычаев, традиций, национально-культурных символов и обрядов, моральных взглядов и норм отношений между людьми. Нередко именно искусство становится тем мощным художественным информатором, который обеспечивает необходимую этнохудожественную ориентацию. Так, через разнообразные жанры пекинской оперы можно постичь особенности символического языка того или иного региона Китая; через народные обряды можно понять сущность и психологию взаимоотношений между людьми в традициях национальных культур; через музыкальную интонацию можно ощутить общий эмоциональный строй, доминирующий в той или иной народности.

С учётом вышесказанного, целесообразно выделить музыкально-фольклорный, коммуникативный компонент с оговоркой на народно-творческие, фольклорные музыкальные жанры. Этот компонент в своём содержании включает и фольклорную грамотность, которая помогает распознать и понять воспитательную сущность того или иного фольклорного

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

действа. Речь идёт о жанрах фольклора, художественных образах и символах – знаках, масках – действиях, словесных метафорах, которыми наполнен фольклорный материал. Методология и теория фольклора с позиций его жанров, стилей, современных представлений, представлена в учебнике М. Лановик и З. Лановик «Українська усна народна творчість» [4]. Наше внимание обращено на данную работу именно в связи с её педагогической направленностью: содержательностью материала и дидактическим, поясняющим стилем изложения.

Культурно-диалогическая направленность деятельности в этнокультурной компетенции оказывает влияние на такой аспект, как этнохудожественный опыт. В нашем исследовании опыт понимается как категория, характеризующая накопление навыков и практических действий в исполнительской сфере народного художественного творчества. В педагогике искусства категория опыта часто встречается в таких словосочетаниях, как: «эстетический опыт» (И. Зязюн), «музыкально-эстетический опыт» (Т. Завадская, Г. Карась), «опыт художественного творчества» (О. Жукова, А. Мелик-Пашаев и З. Новлянская), «опыт музыкально-исполнительской деятельности» (О. Хлебникова), «опыт восприятия искусства, музыки» (Б. С. Мейлах, М. И. Сибирякова-Хихловская). Мы же в своём исследовании используем понятие «этнохудожственный опыт» и интерпретируем его как процесс и результат практического, исполнительского освоения художественно-воспитательной сущности музыкального народного творчества в многообразных формах его национального проявления. Концептуальным положением для нас здесь становится деятельностный подход, который мы используем в подтверждение того, что именно через деятельность, практическое усвоение народного творчества разных этнокультур формируется культура межнационального общения.

Межнациональное общение и этнохудожественный опыт являются атрибутами профессионально-деятельностного компонента. В нашем исследовании его структурными элементами являются: опыт исполнительской деятельности в музыкальном народном творчестве, опыт этнохудожественной деятельности, а также важный педагогически направленный элемент – опыт использования педагогического потенциала народного искусства, фольклора в музыкальном обучении школьников с целью формирования культуры межнационального общения. Таким образом, мы выделили функции, которые выполняет данный элемент в этнокультурной компетентности будущего учителя музыки: художественно-развивающая; художественно-коммуникативная; национально-идентификационная.

Компетентностный подход как новая парадигма образования характеризуется переориентацией с освоения информации на формирование

качеств, необходимых для творческой деятельности и постоянного усвоения новой информации [6, 447]. Как пишет А. В. Семенова, компетентностный подход к профессиональному образованию в контексте Болонского процесса даёт возможность сохранить культурно-исторические и этносоциальные ценности, если компетентности рассматривать как личностные образования, которые содержат интеллектуальные, эмоциональные и моральные составляющие [6, 449]. Ми полностью разделяем точку зрения А. В. Семеновой и считаем, что этнокультурная компетентность как раз и направлена на сбережение культурно-исторических, этнических ценностей всех без исключения этносов и народов. При этом важной стороной этнокультурной компетентности учителя музыки в нашем исследовании становится мотивационно-моральная составляющая – эмоционально-этической компонент. Мотивация в постижении многообразия народного художественного творчества обеспечит учителю многоплановость подготовки и художественно-деятельную профессиональную мобильность в условиях работы в полиэтнической художественной среде. Факторами появления такой мотивации становятся: потребность творческого личностного роста, художественного самовыражения, которое средствами народного искусства и фольклора происходит более естественно и гармонично, для всех студентов с разными способностями и уровнем подготовки; понимание необходимости конкурировать в полиэтнических условиях жизнетворчества. Качествами, необходимыми для этнокультурной компетентности, становятся этнохудожественная толерантность, ценностное отношение к художественной культуре, народному творчеству, музыкальному фольклору народов и наций конкретного региона. Функциями данного компонента являются: гуманистическая, морально-этическая, функция личностного развития и профессионального роста.

Выводы. Подытоживая наше представление об этнокультурной компетентности будущего учителя музыки, определим её как личностно-профессиональное качественное образование, основанное на знании особенностей и опыте исполнительско-педагогического использования этнокультурного наследия, музыкального фольклора народов и наций в полинациональном образовательном пространстве в процессе музыкального обучения школьников. Основными компонентами данного качественного образования стали: познавтально-мировоззренческий, ориентационный; музыкально-фольклорный, коммуникативный; профессионально-исполнительский, деятельностный; эмоционально-этический, личностный.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепція національного виховання / П. М. Щербань, І. Д. Бех, Т. Б. Буяльська та ін. // Рідна школа. – 1994. – № 6. – С. 1–8.

2. Куранов М. Культура межнационального общения/ Куранов М. //Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С.41–44.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

3. Кусарбаев Р.И.Формирование культуры межнационального взаимодействия у студентов высших учебных заведений:автореф. дисс.на соискание ученой степени канд.пед.наук. : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»/ Р.И.Кусарбаев. – Москва. – 2001. – 216с.

4. Лановик М. Українська усна народна творчість : підруч./ М. Лановик, З. Лановик. – [4-е вид.]. – К. :Знання Пресс, 2006. – 591.

5. Насырова М.Б. Этнопедагогический подход в воспитании культуры межнационального общения сутедентов: автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук:спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. Б. Насырова. – Оренбург, 2008. – 43 с.

6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [Курлянд З.Н., Хмелюк Р.І., Семенова А.В. та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495с.

7. У Ифан. Этнокультурный компонент в профессиональной подготовке учителей музыки в Китае и Украине / У Ифан // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К. : Вид-во НПУ, 2009. – Вип. 7 (12). – С. 122–128.

8. Фролов И. Т. Единство и своеобразие культуры/ И.Т.Фролов// Красная книга культуры / [сост., подгот. текста и предисл. В.Рабиновича]. – М. :Искусство, 1989. – 423 с.

9. Черепанова С. Філософія родознавства : навч. посіб. / С. Черепанова. – К. :Т-во «Знання», КОО, 2008. – 460 с.

РЕЗЮМЕ

У Іфан. Структурна модель етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики.

У статті обґрунтовано структурну компонентну модель етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики з урахуванням їх майбутньої педагогічної діяльності в полінаціональному середовищі. Структура становлять: пізнавально-світоглядний, етико-почуттевий, музично-орієнтаційний, фахово-діяльнісний компоненти. Усі компоненти за змістом відповідають вимогам поліетничного освітнього простору.

***Ключові слова**: компетентність, етнокультурна компетентність, структурна компонентна модель, поліетнічний освітній простір.*

SUMMARY

U Ifan. Structural model of ethnic's cultural competence of future music teachers.

In the article the structural component model of ethnic's cultural competence of future music teachers is grounded taking into account their future pedagogical activity in a polynationalenvironment. A structure is made: cognitive is a world view component, ethics-emotional, musically-orientation, professional-activity components. All of the tools on maintenance answer to the requirements polynationalof educational space.

Key words: competence, ethnic's cultural competence, structural component model, polynationalof educational space.

УДК 084:7.071.4(510):378–057.875:78

Цюй Сяо Юй, **Чен Дин**
НПУ ім. М.П.Драгоманова

МЕТОДИЧНІ ПОГЛЯДИКИТАЙСЬКИХ ВИКЛАДАЧІВ З ВОКАЛУ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Глобалізація культурно-освітніх процесів XXI століття уможливлює розвиток перспективних підходів до обміну різними національними концепціями, трансформації існуючих навчальних систем між Сходом і Заходом. Вища педагогічна школа, в якій відбувається обмін досвідом викладання, у тому числі з мистецьких дисциплін, у процесі реформування національної освіти забезпечує високий рівень становлення трансцендентних методик щодо музичної освіти.

***Ключові слова**: китайська вокальна школа, вокальна методика.*

Постановка проблеми. Глобалізація культурно-освітніх процесів XXI століття вимагає від світового товариства перспективних підходів до обміну різними національними концепціями, розвитку й трансформації існуючих навчальних систем між Сходом і Заходом. Не є винятком і вища педагогічна школа, в якій відбувається обмін досвідом викладання, у тому числі з мистецьких дисциплін, становлення міжнаціональних методик щодо музичної освіти.

Демократичність сучасних тенденцій культуротворення в Україні створює унікальні умови для обміну педагогічними технологіями представників різних народів світу, синтезу кращих музичних методичних традицій Китаю на українському національному ґрунті.

Аналіз актуальних досліджень. Невід'ємною складовою підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є вокальна підготовка. Науково-теоретичними засадами розв'язання обраної проблеми стали праці з історії та методики вокального навчання українських учених : В. Антонюк, Б. Гнидь, Н. Гребенюк, Ю. Юцевич та ін. Долучилися до розробки методики вокального навчання і китайські дослідники (Ма Ге Шунь, Чжан Цзянь Го, Шен Сіан та ін.). Методичною базою статті стали положення таких китайських педагогів : Пен Сяо Лин, Цюн Сан Хай, Чжан Чжен Кай, Ян Усан та інших.

Метастатті – розкрити зміст окремих методик китайської вокальної школи. Розв'язання цієї проблеми зумовлює постановку таких завдань: надання оцінки особливостей китайської вокальної методики у контексті підготовки вчителя музичного мистецтва та можливості адаптації відповідних технологій з вокальної підготовки у контексті навчання майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні.

Виклад основного матеріалу. Перед тим як визначити специфічно вокальні положення методики китайських майстрів, доречно вказати на те, що багатьом китайським викладачам, як і українським, притаманне усвідомлення співу як функції організму, яка підпорядкована загальним законам його діяльності. Головним чином мова йде про функції нервової системи, тому для перспективного розвитку вокальних навичок необхідно багато уваги приділити вивченню будови нервової системи співака.

Розкриваючи китайські методи навчання співу, необхідно пам'ятати, що значне місце в них посідає емоційне включення у процес звукоутворення.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Зауважимо, що будь-яке виконавство відбувається у вигляді низки емоційно забарвлених рухів. Тому доречно згадати наукове положення І. М. Сеченова, який точно відзначив, що всі нескінченні зовнішні прояви діяльності мозку людини зводяться до лише одного явища, а саме руху м'язів [4, 9].

Видатні музичні виконавці завжди вражали слухачів тим, що сприйняття звучання їх голосів відбувалося в абсолютній техніці розкриття безпосередньо образної сфери, передачі переживання співаком музичного змісту. Натомість художнім образам завжди передують кропіткі заняття із засвоєння теоретичних понять щодо звуковидобування з подальшим практичним їх відпрацюванням. Не є винятком і методики китайських майстрів вокалу, які розкривають деякі особливості співу.

Так, Чжан Чжен Кай у своїй книзі з теорії навчання вокальної культури (яка поділяється на дві частини) подає багато положень щодо головних елементів співу (у першій з них), а саме: проблем дихання, якості звука, резонансу, мови, основних принципів та законів композиції вокального твору як художнього. Приділяє велику увагу емоційній виразності, тобто вважає, що вокальний звук має бути проявом високого виконавського мистецтва, закоханого ставлення співака до змісту твору. Автор проводить систематичний виклад матеріалу, створює умови для розуміння читачами головних понять, здобуття знань з теорії вокальної музики [6].

У другій частині у безпосередньому зв'язку з теорією розкриваються основні принципи навчання співу, практичного засвоєння вокальної музики, надаються щодо змісту, створення відповідних моделей, систем, які уможливлюють визначення та аналіз практичних результатів прослуховування студентських голосів; даються поради щодо виправлення помилок у процесі управління своїм голосом; розкриваються найбільш поширені захворювання голосового апарату, навіть наводяться деякі медичні поради для його оздоровлення. Це особливо стосується молодих людей. Ці поради спрямовані на зміцнення їх здоров'я. Крім того, розкриваються проблеми підготовки кадрів до музичної діяльності та інші важливі питання, що необхідні читачам, які бажають отримати ґрунтовнішу інформацію щодо розуміння особливостей викладання вокалу.

Отже, ця книга може стати у пригоді для тих, хто особливо цікавиться вокальним виконавським мистецтвом, а також навчально-методичним посібником для музичного навчання майбутніх фахівців, викладачів вокалу та може бути використаний як довідник. Її можуть використовувати студенти, а також ті, хто зацікавлений у викладанні співу, учителі музики у початкових та середніх закладах, школах.

Іншого спрямування є книга «Вокальна музика та ефективність практики у викладанні мистецтва», яку пропонує Ян Усан. Автор описує голосовий апарат як вокальний інструмент, що є власне людським

механізмом для виконання вокальної музики, створення мистецтва співу. Розкриваються особливості процесу співу порівняно з навчанням співу в інших країнах та визначається його соціальна роль. Якщо в інших країнах більше уваги приділяється розкриттю особливостей сольної кар'єри кожного співака, характеристиці його голосу та манери співу, то у Китаї більш популярним є спів в оперному театрі або народний спів у колективній формі.

Ян Усан спирається у методиці на використання наукового підходу до питань виконання гучним голосом. При цьому він пропонує не втрачати потребу видобувати «красивий звук». Крім музичного змісту, у співі багато уваги, на думку автора, повинно приділятися і літературній мові, оскільки вона доповнює яскраву форму художнього відтворення змісту вокального твору, загального настрою, власних думок і почуттів, які викликані виконуваною музикою.

Думка автора перегукується з науковим положенням І. Сеченова про те, що спів є складним фізичним процесом, який здійснюється до того ж за допомогою емоційної реакції. Вона, у свою чергу, є результатом діяльності вищої нервової системи [7].

Для того щоб усвідомити можливості власного голосу як інструменту, співак повинен мати необхідну інформацію, бути обізнаним із теоретичними аспектами вокальної методики, вивчати будову власного співацького апарату, постійно і систематично координувати свої знання з практикою, забутим досвідом співу.

Вокальні техніки, які у сучасній художній культурі мають бути високопрофесійними дисциплінами, повинні і далі розвиватися. Прийоми методики викладання вокалу отримують безпосередню оцінку слухачів, на яку вони завжди спираються. Іноді виникає необхідність змінювати деякі положення методики залежно від запитів «мудрої» публіки. Крім того, практичні результати впливають безпосередньо на технічні методи навчання. Виконавський досвід різних педагогів та виконавців впливає на неоднорідність вокальних методик, що обумовлює деяку складність у виробленні єдиної для всіх методичної системи.

У згаданій книзі Ян Усан надає деякі характеристики вокального мистецтва:

1) автор зазначає, що спів є особливим мистецтвом, яке, наприклад, відрізняється від філософії або соціальних наук тим, що воно спирається не на міркування, пояснення своїх думок, а твориться за допомогою людських почуттів. Також спів відрізняється і від інструментальної музики та поезії, оскільки має унікальні художні особливості.

Образно розкриваючи власну думку, автор порівнює творення мистецтва співу з тим, як у будівництві або архітектурних спорудах використовуються балки, колони, інші матеріали, так, застосовуючи звук, митці «будують» музичні

твори, які сприймаються на слух і в яких виражаються думки та почуття народу, образно розкривається його життя та побут;

2) оскільки вокальне мистецтво є таким, що розгортається у часі, до того ж твориться людським голосом як інструментом, звук не може без кінця продовжуватися в устах людини. Цей час, який необхідно витрачати, є обмеженим природою самого дихання для розкриття певних почуттів. Тому виникає певна проблема. Підтримуючи необхідний рівень дихання, співак може утримувати опорне дихання та виражати свої почуття у співі за цей проміжок часу, який є у кожного різним, в одного – більший, в іншого – менший. Тобто вокальна музика відрізняється обмеженими у часі можливостями співака для організації та формування у процесі виконання власної системи відбиття художнього задуму, потребує значних фізичних витрат для вдалого зосередження на ньому;

3) вокальна музика пов'язана із слуховим сприйняттям, є своєрідним предметом розвитку мистецтва слухання. Методика китайських митців спрямована на те, щоб створити умови для сприйняття естетичного, приємного звучання людського голосу. Співак має подавати свій звук так красиво, щоб стимулювати симпатію публіки, збагачувати слухачів красою музичних творів, розкривати зміст художнього твору для кращого його розуміння, давати можливість публіці споглядати та насолоджуватися музикою, отримувати своєрідну винагороду за слухання;

4) виконавський проект «вокальної музики» має сприйматися як об'єднаний жанр мистецтва, в якому синтезовані спів, музика, література, текст та ідейна концепція. Щоб гідно представити таку складну драматичну дію, необхідно сформувати у вокалістів сильні голоси, здатні витримувати відповідне фізичне навантаження та відтворювати такий художній задум, який уможливить розуміння «музики в музиці». Мета такої синтетичної дії «заразити» публіку, справити сильне та незабутнє емоційне враження.

Розкриваючи психологічні проблеми вокального мистецтва, Цюн Сан Хай пропонує ідею суб'єктивного погляду на поінформованість співака у вокальному «IN VITRO». Спів цього «інструменту» є співом «людського розуму» [5]. Необхідними компонентами організації цього інструменту є губи, зуби, язик, рот, очі, ніс, горло, легені та інші органи людини. Деякі органи співу домінують. Це, насамперед, мозок, який проявляється через нервову систему і є першорядним. Краще за нього ніщо не може домінувати у співі. Якщо хтось хоче посперечатися з такою думкою, то має заперечувати цю психологічну теорію, тобто сформувати інші «Правила» [5].

Висновки. Аналіз методичних положень деяких китайських педагогів з вокалу та психологів доводить, що ці методики навчання співу спираються на традиційні філософські та психологічні позиції китайських фахівців, які пов'язані не лише зі специфічними манерами окремих виконавців, а розкривають загальні ідеї використання вокального мистецтва для організації

більш грандіозних музично-драматичних видовищ. При цьому у розглянутих методиках приділяється велика увага використанню теоретичної підготовки майбутніх фахівців. Головними позиціями у викладанні мистецтва співу є обов'язкове спирання на усвідомлення власних виконавських дій, регуляція психологічного та фізичного навантаження у формуванні вокальної культури співака. Однією з особливостей вокального мистецтва стає дбайливе ставлення до публіки, намагання своєю вокальною майстерністю викликати емоційну насолоду у слухачів.

Ці позиції мають багато спільного із системою вокальної підготовки майбутнього вчителя музики в Україні, який повинен оволодіти багатьма прийомами художнього виконання вокальних творів.

У статті залишилися неохопленими методичні положення інших китайських педагогів з вокалу, що стане предметом іншої публікації. Залишається не вивченим досвід організації музично-драматичних видовищ, емоційних за естетичним впливом на слухачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк В. Г. Виховання співом / В. Г. Антонюк // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 32–34.

2. Барсова Л. Г. Сольное пение : термины и понятия / Л. Г. Барсова. – СПб. : Изд-во СПбГАТИ, 2009. – 128 с.

3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Дмитриев Л. Б. – М.: Музыка, 2007. – 368 с.

4. Сеченов И. М. Избранные произведения / И. М. Сеченов.– М.: Академия наук СССР, 1952.– Т. 1. – 772 с.

5. Психологические проблемывокального искусстваЦюн Сан Хай – Пекин, 2000. – 493 с.

6. Теория и пратика обучения вокальной музыке / Чжан Чжен Кай. – Шан хай, 2002. – 171 с.

7. Вокальная музыка и эффективность практики в преподавании искусства / Ян Усан.–Гуан Ждо, 2009. – 251 с.

РЕЗЮМЕ

Цюй Сяо Юй, **Чен Дин**. Методическиевзгляды китайских преподавателейпо вокалу в контексте подготовки учителя музики.

Глобализация культурно-образовательных процессов XXI века способствует развитию перспективных подходов относительно обмена национальными разными концепциями, трансформации существующих учебных систем между Востоком и Западом. Высшая педагогическая школа, в которой происходит обмен опытом обучения, в том числе по дисциплинам эстетического цикла, при реформировании национального образования обеспечивает высокий уровень становления трансцендентных методик по музыкальному образованию.

***Ключевые слова**: китайская вокальная школа, вокальная методика.*

SUMMARY

Tzoy Siao Youi, Chen Din. Methodic opinions of china vocal educational specialists in the context music teacher training.

Globalization of the cultural and education process of XXI century favour the

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

development of promising approaches rather exchange of concepts, transformation of legacy educations systems between East and West. The higher pedagogical school, in which take place the adopt smb's practices, including the aesthetics disciplines, during the national education reformation ensure the high level of establishment of transcendental music educational methodics.

Key words: china vocal school, vocal methodic.

УДК 378.1:78:17.023.34

Чжан Яньфен
Южноукраинский национальный
педагогический университет

СУЩНОСТЬ И КОМПОНЕНТНАЯ СТРУКТУРА ВОКАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В статье актуализирован вопрос художественной направленности вокальной подготовки будущего учителя. Раскрыта сущность понятия «вокальная художественно-исполнительская подготовка будущего учителя» как сложный компонент профессиональной деятельности учителя музыки, который ориентирован на полихудожественную стратегию вокального исполнительства в педагогическом процессе».

***Ключевые слова**: вокальная подготовка, вокальное исполнительства, полихудожественная деятельность.*

Постановка проблемы. Известный тезис академика Б.В.Асафьева о том, что в своей повседневной работе педагог-музыкант должен проявлять себя и исполнителем, владеющим инструментом, и руководителем хора, и музыкальным историком, хорошо знающим музыкальную литературу и свободно ориентирующимся в ней [3] положил начало многим исследованиям в области музыкальной педагогики и музыковедения с позиций деятельностного подхода (В.Беликова, Е. Бодина, Л.Бочкарев, А.Зайцева, А.Каузова, В. Ражников, Ю.Цагарелли). Исполнительская подготовка будущего учителя музыки в университетах Украины и Китае по праву считается основным компонентом становления профессионального мастерства специалиста в области педагогики искусства. С точки зрения теории культуры, музыкальное исполнительство – это целостное и относительно самостоятельное социокультурное и художественное явление, поскольку является предметом социальных потребностей и интересов, социально значимым субъектом художественного производства(Н. Б. Жайворонок). Доминирование художественного начала в исполнительской деятельности подтверждается тем, что в науке часто используется понятие художественной деятельности. Так, В.П.Билоус использует понятие исполнительского художественного мастерства [4,4] в контексте музыкального исполнительского мастерства. Автор определяет последнее как свойство личности, которое сформировано в процессе

профессиональной подготовки и исполнительской деятельности и проявляется в ней как высший уровень усвоенных умений, гибких навыков и интерпретаторского творчества [4,5].

Среди всех видов исполнительской подготовки наиболее соответствующей категории «художественность» можно считать вокальную подготовку. В вокальном искусстве находит свое отображение весь ход развития художественной культуры – от народного фольклора до городского романса, от оперы до мюзикла. Кроме того, в самой вокальной деятельности, наиболее доступном виде художественного творчества, совмещается и процесс активного постижения всех стилей, жанров, направлений в искусстве, и творческие условия «погружения в образ героя», возможности для художественно-творческого самовыражения.

Анализ актуальных исследований. В педагогической деятельности учителя музыки пение – самый мобильный вид исполнительства. Сегодня проблема исполнительской подготовки вокалиста является одной из актуальных в музыкальной педагогике, как Украины, так и Китая. Особенное значение уделяется методическим вопросам пения (Л.М. Василенко, В.В. Емельянов, О.В. Комисаров, Т.А. Млечко, А.В. Саркисян, В.Л. Чаплин, В.И. Юшманов, А.С.Яковлева); обобщению педагогического опыта выдающихся мастеров прошлого и настоящего (В.Багадуров, Л.Гавриленко, Л.Дмитриев, Д. Лебедев, М.Львов, А.Филиппов и др.). Несмотря на то, что вокальная подготовка – важный компонент исполнительской деятельности учителя музыки, в музыкально-педагогической науке многие вопросы ещё не имеет полного и необходимого раскрытия. Наиболее важными и востребованными сегодня являются вопросы педагогической направленности вокального исполнительства будущих учителей, так как в большинстве случаев студенты увлечены развитием собственного голоса в не контекста будущей педагогической работы. Интерес вызывает также полихудожественные возможности вокального исполнительства, которые позволяют гармонично реализовывать творческие ресурсы студентов. Таким образом, проблемы формирования вокальной художественно-исполнительской подготовки являются *актуальными*.

Цель статьи – раскрыть сущность и структуру понятия «вокальная художественно-исполнительская подготовка будущего учителя музыки».

Изложение основного материала. Вокальная подготовка студентов в вузе осуществляется в процессе обучения как в классе вокала, так и в смежных видах деятельности: хоровая практика, ансамблевая практика, практика постановки детского голоса. Нередко эти виды вокальной работы для студента являются несовместимыми: по типу голоса, по вопросам гигиені певческого голоса. Практика показывает, что активная вокальная хоровая деятельность нередко становится причиной индивидуальных проблем

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

вокального аппарата. С методологической точки зрения эта проблема нашла своё пояснение в исследовании Цзинь Наня. Автор рассматривает процесс вокального обучения будущих учителей музыки на основе органического единства общего, особенного и единичного. Общим является закономерность получения полного высшего музыкально-педагогического образования. Особенным – наличие специфики, которая отображена, во-первых, составными компонентами вокального обучения, во-вторых, спецификой смыслового наполнения понятия «вокальное обучение», в-третьих, учетом особенностей психофизиологического влияния музыкального искусства на формирование личности учителя. Единичным – зависимость будущей профессиональной деятельности от индивидуальных особенностей студента, приобретенного художественно-эстетического опыта, профессионально личностных качеств, умения применять теоретико-методические знания в практической деятельности [11, 117]. Общее, особенное и единичное в совокупности создают тот самый комплекс вокальной подготовки, который является целью вокального обучения будущего учителя музыки и который, с нашей точки зрения, может быть положен в основу структурной модели вокальной художественно-исполнительской подготовки. В этом ракурсе общее – это закономерность формирования художественной культуры личности в процессе получения высшего музыкального образования; особенное – феномен полихудожественности, присущий вокальному искусству в целом, что делает необходимым освоение студентами не только навыков вокального пения, но и навыков в области других видов искусства, сопутствующих вокальному пению; единичное – тот эмоционально-художественнй опыт, который лежит в основе интерпретации вокального образа как синтетического художественного явления.

Кроме того, следует учитывать, что вокальное искусство в культуре каждой страны, как справедливо утверждает Цзинь Нань, соотносится с эстетическими идеалами и духовными традициями народа. В них отображаются религиозные, обрядовые, культурные ценности, особенности менталитета каждой нации [11,117]. О.М.Шпортун по этому поводу пишет: «Для формирования национально окрашенного индивидуального стиля профессиональной деятельности современного учителя важным является целеустремленное использование в содержании его подготовки факторов, которые служат выразителями украинской национальной идеи, способствуют становлению национального самосознания студентов, помогают постичь значимость национальных ценностей в контексте мировой культуры. Среди таких факторов важное место занимает украинское народнопесенное творчество, в котором аккумулировано не только безграничное богатство

звуковой палитры искусства нашего народа, но и могучий воспитательный потенциал, способность влиять как на личностные черты будущего педагога-музыканта (чувствительность и ум, эмоциональность и интеллект, уровень духовности), так и на сугубо профессиональные, связанные, в частности, со стилевыми особенностями профессиональной деятельности» [12,3]. Как точно выразился В.М.Крицкий,музыкальное исполнение – трансформация, переведение художественного замысла исполнителя в материализованную форму [7,98]. А это требует от студента особой готовности, владения комплексом специальных умений и навыков, подкреплённых необходимыми знаниями в области теории, истории искусства, методики и закономерностей исполнительского творческого процесса.

С учётом того, что деятельность вокалиста предполагает самостоятельное «строение» и совершенствование своего музыкального инструмента – голосового аппарата, обязательным профессиональным требованием является компетентность студента в вопросах постановки певческого голоса, его развития, умения им пользоваться, быть компетентным в вопросах гигиены и экологии певческого голоса, в том числе детского. На основе анализа литературы по вокальной педагогике О. М. Прядко конкретизировала понятие «вокальный голос» и «развитие вокального голоса». Понятие «вокальный голос» автор трактует как сложную психофизиологическую функцию голосового аппарата человека, результатом деятельности которого является возникновение музыкальных звуков, которые имеют определенные акустические свойства: звуковысотный объем (диапазон), динамику, длительность звучания, тембральные характеристики (пение «вибратор», полётность, объемность, блеск). Качественные характеристики голоса певца зависят от физиологических особенностей строения голосового аппарата и целеустремленного педагогического влияния на развитие вокального голоса [9]. Таким образом, владение собственным вокальным аппаратом предполагает компетентность студента в вопросах певческого голоса и наличие такого голоса, соответствующего специальным требованиям по отношению к профессиональной деятельности учителя музыки: чистая интонация, чёткая дикция, слуховой самоконтроль, резонаторная рефлексия – технологическая сторона певческого голоса; умение исполнить любой стиль (от народного до эстрадного, от песни из детского репертуара до партии в хоровой партитуре), использовать вокальный голос в педагогическом процессе с детьми – исполнительско-педагогическая сторона. Итак, можно выделить уже два взаимосвязанных компонента, которые мы определили как вокально-исполнительскую компетентность: наличие необходимого уровня вокальной образованности, наличие состава таких знаний, которые обеспечивают технологическую,

гигиеническую, педагогическую стороны вокального исполнительства будущего учителя музыки; наличие вокального аппарата, соответствующего профессии учителя музыки (профессиональная пригодность), и сформированного, динамически развивающегося вокального голоса.

Такая вокально-исполнительская компетентность обеспечивает соответствие вокального голоса учителя тем требованиям, которые перед ним ставит учебный процесс. Какие же требования и критерии качества можно предъявить к вокальной подготовке учителя музыки в школе? Э. Абдуллин и Е.Николаева акцентируют внимание на *свободном владении учителем своим певческим голосом*. При этом не обязательно, чтобы голос по силе приближался к голосу профессионального певца-солиста. Он должен быть профессионально поставлен, красивым по качеству звучания, гибким, выразительным [1,183]. Качество пения учителя является тем фактором, который формирует вокально-хоровую культуру школьников. Как пишет Э.Абдуллин, выразительное, грамотное, технически точное пение учителя может стать для учащихся тем образцом, к которому они будут стремиться в своём пении [1,184]. Мы же добавим не только в пении, но и в оценки пения, что очень важно в сегодняшней ситуации свободного эстрадного вокального пространства, в котором каждый сам выбирает для себя «кумиров», «эталоны подражания», «эстрадные предпочтения в вокальном исполнительстве». Очень важно выделить ценностный компонент в вокальной подготовке, так как функция его достаточно актуальна на сегодняшний день. Ценностно-ориентационный аспект направляет внимание студента на выработку собственных эталонов звучания, культуры исполнения, что важно для учителя музыки особенно. Выработка такой ориентации происходит также на основе глубокого постижения всех азов вокально-певческой культуры как сложного интегрированного, художественного феномена. Умение критически мыслить в области вокального искусства в процессе создания и восприятия художественно-синтезированного образа не является исчерпывающим. Необходим ещё и навык рефлексии исполнительского процесса, анализ самоощущений, самоконтроль и коррекция. Таким образом, мы видим, что в вокальной-художественно-исполнительской подготовке важным является оценочно-рефлексивный компонент, который отвечает и за операциональные художественно-образные мыслительные процессы, и за оценку качества вокального исполнительства.

Ещё одним аспектом вокальной подготовки многие учёные считают вокально-речевые и вокально-коммуникативные компоненты. Они представлены в исследованиях и трудах Л.Арутюнова,Л.Азаровой, Л. Василевской-Скупы, А. Мархлевской, А.Менобени, Н.Швеци др. Так, Л.Г.Азарова определяет вокально-речевую культуру учителя как комплекс

знаний, умений, приёмов, навыков голосообразования, культуры речи, логики и выразительности речи, степень развитости речевой и вокальной техники, навыков перехода от пения к речи и наоборот [2,8]. Главное, что их сближает – интонация. В основе интерпретации музыкального образа лежит навык выразительного музыкального интонирования. Музыкальная интонация – основа любого музыкального искусства: композиторского творчества, исполнительского и даже творческого восприятия музыкального произведения. С точки зрения существующей практики исполнительской подготовки в Китае, большее внимание уделяется технической стороне. На Украине в силу самого музыкального сегмента славянского искусства, выразительность интонации нередко становится доминирующей задачей в исполнительской подготовке студентов-музыкантов.

Коммуникативная составляющая в вокальном искусстве также опирается на полихудожественную возможность вокала. В своём стремлении передать экспрессию чувств вокалист прибегает и к жестикуляции, соответствующей эмоции, и к движениям корпусом, и к мимике лица, глаз. Весь этот арсенал средств является комплексным атрибутом актёрско-сценической игры.

Исследованиям возможностей использования художественно-развивающего потенциала театрального искусства посвящены диссертационные и методические работы таких учёных: как Н.А.Гарипова, Л.Г. Дубина, Ю. П. Елисовенко, И. Е.Зайцева, Н.Е. Миропольская, Г.И.Перехуненко, Л.О.Хомич, О.О.Швидкая, Г.А.Ястребова, Е.В. Язовицкий и др. Взаимосвязь вокальной подготовки и театральной деятельности будущего учителя музыки отражена в ряде статей Ю.П.Елисовенко

В диссертационном исследовании Ван Лея выведено понятие «вокально-сценическое мастерство будущего учителя музыки» [5]. Мы также в своём исследовании учитывали тот факт, что учитель музыки в процессе своего пения должен опираться на силу воздействия такого искусства, как сценическое актёрское творчество. Оно в исследовании получило «статус» художественного самовыражения. В вокальной подготовке будущего учителя художественно-артистический компонент не менее важен, чем владение вокальным голосом. Именно он должен базироваться на национальных традициях художественной культуры. Исходя из этого, вокальная подготовка будущего учителя должна протекать в условиях активизации синтетических видов творческой исполнительской деятельности. Такой подход соответствует актуальным стратегическим заданиям научных исследований в педагогике искусства Украины. Г.М.Падалка определяет среди наиболее приоритетных такие: обеспечение гуманистических основ постижения искусства; опора на национальные принципы художественного развития личности; ориентация

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

системы художественного обучения на взаимодействие равноправных его компонентов, а именно: достижение профессиональной компетентности выпускников, создание полихудожественного контекста профессионального художественного образования и обеспечения культуросоответствующего обучения; соблюдение оптимального баланса между тремя основными сферами учебной деятельности студентов: познавательной, оценивающей, творческой [8,15–16].

На основании этого выделяем художественно-коммуникативный компонент, который использует в своём составе средства художественного общения различных видов искусства.

Педагогическая направленность вокальной подготовки представлена в трудах таких учёных, как Л.Л.Алексеева, В.Г.Антонюк, Л. А.Венгрус, Е.А.Егорова, Л.Я.Пашкина. Главный «сегмент» вокально-речевой культуры будущего учителя музыки Л.П.Василевская-Скупа видит в художественно-педагогическом общении с учениками и музыкальным искусством в процессе вокально-хоровой деятельности, так как это имеет большие возможности морально-эстетического и социокультурного воспитания детей [6]. А.Филиппов использует понятие «вокально-педагогическая деятельность» и характеризует её как деятельность, связанную с развитием способностей к восприятию и исполнению вокальной музыки и с формированием на этой основе мышления, которое развивает эмоционально-ценностное, художественно-эстетическое отношение личности к действительности, к постижению основных истин цивилизации, поиском смысла жизни и своей деятельности, самореализации [10]. Если требования к академическому образованию вокалиста определяются такими качествами и характеристиками как: широкая гуманитарная культура, знание классического репертуара, освоение сложных по музыкальному языку современных вокальных произведений, владение различными стилями и техниками, развитость артистических способностей,то для учителя музыки требования к его вокальной подготовке намного шире. Главное – целенаправленное использование педагогического потенциала вокального искусства в формировании художественной культуры школьников. Именно на этой функции и основано наше трактование понятия «вокальная художественно-исполнительская подготовка будущего учителя музыки».

Выводы. Дадим определение ключевому понятию. Вокальная художественно-исполнительская подготовка будущего учителя музыки в исследовании представлена как художественно-синтезированный комплекс, состоящий из знаний закономерностей и специфики вокального творчества, владения вокальным голосом и сопутствующими его средствами выразительности других видов искусства, направленный на реализацию

музыкально-развивающей и художественно-эстетической функции вокального искусства в учебном процессе со школьниками. Так как вокальное искусство является интегрированным, совмещает в себе музыку, искусство пения, поэзию, актерскую игру, пластику движений, подготовка студента (будущего учителя музыки) должна быть ориентирована именно на такой сложный художественно-синтезированный процесс. Особенно это касается студентов из Китая по причине внедрения в школьную практику уроков музыки пекинской оперы, которая требует более разнообразных художественно-исполнительских навыков. Составляющими компонентами художественной вокально-исполнительской подготовки были выбраны следующие: х*удожественно-вокальная образованность и компетентность*, состоящая из: знаний особенностей средств выразительности видов искусства, с которым синтезируется вокальное пение; ориентации в вокальном репертуаре; художественно-национальной и полинациональной направленности вокальной подготовки; *вокальная исполнительская подготовка*, состоящая из: владения голосовым аппаратом; интонационно-слухового самоконтроля; рефлексивно-операциональных мыслительных процессов; *художественно-исполнительские качества и способности,* состоящие из: креативности, артистизма; художественной коммуникативности; специальных музыкальных и творческих способностей; *комплекс сопутствующих исполнительских навыков:* владение двигательными навыками (мимика, жестикуляция, пластика тела, культура эстрадного движения); вербально-интонационная убедительность; ощущение сценической свободы и культуры поведения в процессе пения; х*удожественно-мотивационный комплекс*, состоящий из: мотивации к художественному самовыражению в исполнительской деятельности; мотивации к художественному самовыражению в пении в педагогической деятельности; мотивации к освоению комплекса художественно-исполнительских средств как пути саморазвития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования : учеб. [для студентов вузов] / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М. : ACADEMIA, 2004. – 333 с.

2. Азарова Л. Г. Формування вокально-мовленнєвої культури студентів педвузу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Л. Г. Азарова. –Харків, 1994. –23 с.

3. Асафьев Б. В. Музыка в современной общеобразовательной школе /Б. В. Асафьев // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании; ред. и вступ. ст. Е.М.Орловой. –[2-е изд.]– Л.: Музыка, 1973. – 144с.

4. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис.на здобуття наук. ступ. канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / В. П. Білоус. – К., 2005. – 16 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

5. Ван Лей. Формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд.пед.наук:спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання/ Ван Лей.– К., 2010. – 20 с.

6. Василевська-Скупа Л. П. Формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. П. Василевська-Скупа. – Винниця, 2007. – 20 с.

7. Крицький В. М. Педагогічні умови формування інтонаційно-драматургічного мислення студентів у процесі музично-виконавської діяльності / В. М. Крицький // Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2004. – № 2. – С. 96–99.

8. Падалка Г. М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти/ Галина Микитівна Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2004. – С. 15–20.

9. Прядко О. М. Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. М. Прядко. – К., 2009. – 23 с.

10. Филиппов А. В. Педагогическая система формирования готовности студентов к вокально-педагогической деятельности : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед.наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» /А.В. Филиппов. – М., 2005.–19с.

11. Цзинь Нань. Структурні компоненти вокальної підготовки студентів КНР у системі музично-педагогічної освіти України / Цзинь Нань // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. –Луганськ, 2009. – №7 (170). – С. 117–122.

12. Шпортун О. М. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики засобами народопісенної творчості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Шпортун. – Вінниця, 2009. – 22 с.

РЕЗЮМЕ

Чжан Яньфен. Сутність та компонентна структура вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

У статті актуалізовано питання художньої спрямованості вокальної підготовки майбутнього вчителя. Подано сутність поняття «вокальна художньо-виконавська підготовка майбутнього вчителя» як складний компонент професійної діяльності вчителя музики, що орієнтований на поліхудожню стратегію вокального виконавства в педагогічному процесі.

***Ключові слова**: вокальна підготовка, вокальне виконавств,ополіхудожня діяльність.*

SUMMARY

Zhang Yanfeng.Essence and component structure of vocal of artistically-performance preparation of future music master.

The question of artistic orientation of vocal preparation of future teacher of actualityin the article. Exposedessence of concept «Vocal artistically is performance preparation of future teacher» as difficult component of professional activity of music master which is oriented to strategy of polyartistic of the vocal carrying out in a pedagogical process».

Key words: vocal preparation, vocal carrying out, polyart activity.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ III. КОМПОЗИТОРСЬКА СПАДЩИНА ТА ВИКОНАВСЬКА ТВОРЧІСТЬ: ШКОЛИ Й ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

УДК 78.03:7.071.2«180/185»

Е. А. Антонец
Сумской государственный педагогический
университет им. А.С.Макаренко

САЛОННЫЕ ТРАДИЦИИ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ ВИРТУОЗОВ-ПИАНИСТОВ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

В статье исследованы вопросы исполнительских школ первой половины XIX века. В контексте салонной традициирассмотрены творческие открытия виртуозов-пианистов, в которыхихметодические рекомендации становятсяважной составляющей.

***Ключевые слова**: салонная музыка, виртуозность, фортепианная техника,исполнительская интерпретация.*

Постановка проблемы. Смена ориентиров, обусловленныхжизнью современного общества, вызывает поиск новых векторов в музыкальном исполнительстве. Изменениеидеологическисложившихся установок и предвзятого отношения ко всему, связанному саристократическими салонами, сегодня формирует объективный взгляд на салонное искусство исалонную музыку.Этот факториниициирует введение новых концертных форм в обучении и обновлении репертуара за счет вовлечения незаслуженно забытых произведений так называемого «салонного толка». Поэтому введение в программы обученияслонных произведений и изучение методических рекомендаций виртуозов-пианистов сегодня становится **своевременным и актуальным**.

Цель статьи– рассмотреть факторы, определяющиесалонную традициюв исполнительских школахвиртуозов-пианистовXIX века.

Изложение основного материала. Расцветом салонной музыки в европейском искусстве по праву считается первая половина XIX века. В это время салоны как центры публичной культуры прочно утвердились во Франции в Париже. «Круг избранного общества», как часто именовали себя посетители салонов,включает теперь гостей не только аристократического происхождения. У людей менее именитых, наконец, появляетсявозможностьособыми заслугами завоевать уважение высшего общества. Поэты, писатели, музыканты и просто незаурядные люди стремятсябыть приглашенными в салоны. Путь через них должен пройти каждый, кто стремится к признанию в аристократическом обществе. Салоны, как центры публичной культуры, становятся обязательной ступенью кизвестности, которую необходимо пройти каждому незаурядному человеку в какой бы сфере деятельности – политике, литературе или искусстве его талант не проявлялся.Важным качеством малоименитых гостей становится

умение стать «звездой» и произвести эффект, к которому стремятся все «от поэта до кондитера» [6, 115].

Схватить удачу и стать «звездой» стремятся и многие музыкантыв Париже первой половины XIX столетия, по впечатлениям Г. Гейне и его современников, царил «прежде всего культ виртуозности» [9, 102], который являлся сродни царившему в салоне стремлению к совершенству. Это явление главным образом было распространено вокруг модных пианистов. Выступления приезжающих гостей-виртуозоввносило особый шарм в светские развлечения и с восторгом принималось варистократических салонах. Туда приглашали,как правило, для того, чтобы показать парижский свет и узнать нечто новое. Музыканты становятся кумирами французских салонов, «они ведут за собой огромный хвост подражателей, искателей славы, а также весьма широкую среду приверженцев моды, для которых игра на фортепиано становилась одним из элементов буржуазного престижа» [9, 102].

Культ фортепиано привел к повсеместному его распространению,превращаясамый демократичный инструмент в«любимейшее и доступнейшее из всех музыкальных орудий»[16,5]. Его стремятся иметь в своих гостиных все более идаже менее состоятельные люди. О «роковом» распространение фортепиано в обществе,со свойственным ему юмором,писал Г.Гейне: «Фортепиано превратилось в орудие пытки (instrument de torture), истязающее аристократию за все ее погрешения» [17, 284]; «от него теперь уже никуда нельзя укрыться», его звуки «слышишь во всех домах, во всяком обществе днем и ночью» [4, 204].

Мода на пианистов-виртуозовспособствуетизобретению все новых и новых механизмов, преобразующих возможности его звучания. Обновленный инструмент обладает широким диапазоном, способностью к постепенному увеличению и уменьшению звучности, резонатором, правой и левой педалями. Возрастаетполнота и сила звучания, открываются неведомые прежде регистровые краски.

Сенсационным становится открытие парижанином Себастьяном Эраром в 1821 годудвойного скольжениия– механизма (á double é chappement). Благодаря механизму С. Эрара рояль научился мгновенно отвечать прикосновению руки пианистаи сделал возможным извлекать повторно звуки, не отпуская клавиши до самого верха.Механика«двойной репетиции», какстали называть ее позднее, позволила расширить возможности инструмента с помощью введения новых приемов игры в практике исполнительства.

Впервые потенциал усовершенствованногорояля С. Эрар предоставил продемонстрировать двенадцатилетнему Ф.Листу. Его виртуозные находки произвели фуроръ гостиныхмногочисленных салонов Парижа.Это были

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

первые сцены, на которых гениальный вундеркинд прокладывал путь к большому успеху. Отец Ференца – АдамЛист вспоминал об этих незабываемых концертах:«После каждого пассажа публика выражала свой восторг самым оживленным образом; после каждой вещи его вызывали два–три раза и бурно аплодировали».Юный Ф. Листбыл очень непосредственен ичасто на концертах предавался «самым сумасбродным виртуозным изощрениям» [20, 52]. Вероятно, этим проявлениям внешних эффектов предшествовало огромное впечатление от ореола сенсаций, исходящих от концертов Н.Паганини. Потребностьзавоевать и подчинить публикупровоцировала вундеркинда «разными мелочами, ребячьими выходками и тому подобными вещами» [11, 137] создать незабываемый эффект в светском обществе. В эти незабываемые моменты Ф. Лист воспринимался слушателями как «безумное, прекрасное, безобразное, загадочное, чудесное, капризное дитя своего времени» [17, 294]. Он мог позволить себе излишнюю «манию орденов» на концертном фраке, «приторное и изысканное обращение со всеми встречающимися», известный трюк с прыжком на сцену и броском перчаток на пол под фортепиано [5, 225].

Почти двадцать лет спустя,юный вундеркинд АнтонРубинштейнс большим артистизмом копируетФ. Листа в своих выступлениях, чем производит все тот же эффект, только теперьвпетербургских салонах. Впоследствии уже в зрелом возрасте Антон Григорьевич будет осуждать подобные концертные выходки Ф. Листа, объясняя это тем, чтоюный вундеркин«был страшно избалован с самых молодых лет, избалован всеми, даже самыми замечательными личностями... Результатом этого явилась позировка и аффектация: позировка в искусстве перед слушателями, позировка в религии перед богом, позировка в лиризме, доведенная иногда до карикатурной, болезненной, изысканной сентиментальности» [15, 199]. Воспоминания А.Г.Рубинштейна не лишены субъективности, но позволяют увидеть в исполнительском амплуа юного Ф. Листа некую грань салонного enfant terrible[1], особую притягательностькоторой невозможно не заметить. Несомненно, творчество Ф. Листа выходит за рамки салонного искусства. Однако предполагаемое влияние салонной эстетики на становление артистического имиджа Ф. Листа в ранний период творчествастановится очевидным фактом и не только для него.

Атмосфера парижских салонов первой половины XIX века, превозносящая виртуозность и экзальтированную браву ру как способ выражения протеста против усредненности жизни, против juste milieu (золотой середины) в обществе, в искусстве, сказывается на артистическом

[1]Enfant terrible [анфан тэррибль], с фр. букв. «ужасный ребенок»; человек, смущающий окружающих своим поведением, своей бестактной непосредственностью.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

амплуа исполнителя. Еговнешний обликпредполагает наличие «десяти гибких, нервных пальцев, стальную кисть, пышную шевелюру, символический и дышащий поэзией элегический лоб, одухотворенное лицо и артистическую голову» [10, 30]. Целые эшелонытаких виртуозов «закочевали по Европе ...полководцы роялей, с безвредными, но шумными битвами. Их слишком черные фраки и слишком белые воротники были мундирами, надетыми на голое тело. Все эти гении были без белья и без родины. Полями сражения были фортепьяна Эрара, Пляйеля или Бабкока» [18].

Эпоху «играющих сочинителей» сменяло время «сочиняющих виртуозов».Они должныбыли успеть «сделать себе имя, которое после очень легко доставит им денежную жатву в любой стране» [17, 284].

Между тем устоявшееся амплуа салонного виртуозане означало отсутствия индивидуальности.«Братию рояльных акробатов», по едкому замечанию Ф.Листа, возглавлял немец Ф. Калькбреннер (1785–1849). Г.Гейневиделего с забальзамированной улыбкой и марципановой щеголеватостью и считал, что «Калькбреннер похож на конфету, упавшую в грязь» [4, 208]. Другой современникФ. Калькбреннера – салонный композитори пианистАнт. Контский не был столь категоричен в своих высказываниях. Он отмечал прежде всего особый исполнительский стиль пианиста, который отличался чистотой, жемчужностью, энергической заполненностью, «но его игра была более аффектированной, чем певучей, и оттенки у нее более рассчитанные, чем истекающие из души» [13, 80]. Стилем игрыФ. Калькбреннера иего безукоризненной техникой был покоренФ.Шопен. В своих письмахон восторженно писал о том, что «трудно описать его (Калькбреннера)«спокойствие», его чарующее туше, неслыханную ровность и обнаруживающееся в каждой ноте мастерство» [2, 95]. Вероятно, печать французской элегантности в игре маэстро была весьма притягательнакак для Ф.Шопена, так и еще для многих почитателей игры Ф. Калькбреннера.

Р. Шуман, кроме высокой оценки исполнительского мастерства,положительно отзывался ометодических принципах Ф. Калькбреннера,изложенных в школе «Метод изучения фортепиано при помощи образователя руки»[1]. В педагогическом труде былиявные заблуждения относительномеханического принципа тренировки с помощьюаппарата (рукостава) и чтения книг во время занятий. Однако рекомендации, касаемые приемов игры и выразительных возможностей педалей,являются и сегодня интересными для изучения. Актуаленвзгляд Ф. Калькбреннера на возможности фортепиано, какединственного инструмента, который«может самостоятельно исполнять значительную часть того, что исполняет оркестр; искусный пианист должен учиться всю жизнь, чтобы достигнуть этой прекрасной цели».

[1]«Méthode pour apprendre le Piano-Forte á l'aide du Guide-mains», изданав 1830 годувПариже.

Выдающимся представителем венских пианистов и одним из крупнейших виртуозов своего времени был «король пианистов», баловень аристократических салонов Сигизмунд Тальберг (1812–1871). Его находили «благоразумным, спокойным, тихим» [12, 207], «корректно-сдержанный, филигранно-отточенный», с лицом «красивой графини с мужским носом» [20, 237]. Отличительной чертоймаэстро считаласьмузыкальность манер иврожденный такт. А «...игра его такая джентльменская... так благопристойна, так чужда надутого гениальничанья, так чужда глупой хвастливости» [4, 210] становилась эталоном наравне спианизмом Ф.Листа.

Р.Шуман и Г.Гейне не были склонны иронизировать над аристократизмом С.Тальберга, для которого «способ общения с публикой был много в чем смоделирован стереотипом поведения аристократа в своем обществе – учтивость и воспитанность, недопустимость выставления напоказ личных глубоких переживаний» [19, 194].

С. Тальберг прежде всего славился искусством пения на фортепиано. Свой виртуозный блеск и изящество демонстрировал, как и многие пианисты-композиторы,на салонных пьесах и фантазиях на оперные сцены, преимущественно собственного сочинения.Отличительной чертой исполнительского стиля маэстро считались различные фактурные приемы, обеспечивающие мелодии наибольшую полноту звучания. Впервые продемонстрированное им распределение звучащей мелодиимежду двумя руками, обрамленные гирляндой пассажей, создавало необыкновенный эффект игры тремя руками.

Осознавая свои значительныеоткрытия в области пианизма, С. Тальберг создал для последователей своего искусства методу «Искусство пения в применении к фортепиано». Целью сборника транскрипцийс предисловием становилосьформирование умения исполнителя петь на рояле. Предлагаемый принцип достиженияполного округлогозвуканивелировал ударную природу инструмента, что становилось возможным приосвобождении прежде всегоот всякого напряжения.

В методических рекомендациях С. Тальберг акцентировал внимание исполнителя на том, «чтобы в предплечье, запястье и пальцах было столько же гибкости и подвижности, как в голосе искусного певца» [1, 127]. При этом особое значение в исполнениисследовало уделять артикуляции,ясность и отчетливость которойв мелодии«должна быть такой же рельефной, как голос хорошего певца на фоне очень нежного аккомпанемента оркестра» [1, 127]. Между тем С. Тальбергв методе особое место отводил чувству меры в приеме запаздывания мелодии после баса, столь известную в салонном пианизме. Он акцентировал внимание исполнителей лишь на эпизодах с протяжной мелодией, «выписанной нотами крупной стоимости»,

в которых запаздывание производит, по его мнению, хорошее впечатление, да и то «только в случае едва заметном». Среди полезных советов исполнителям С. Тальберг рекомендовал «побольше слушать себя во время исполнения, задавать себе вопросы, быть строгим к самому себе и научиться судить о собственном исполнении». Ведь обычно «слишком много работают пальцами и слишком мало головой» [1, 128].

Еще однимсалонным пианистом, виртуозом, композитором и педагогом XIX века, «победителем всех виртуозов-пианистов» [13, 77] иизвестным музыкальным эклектикомсчитался Антон Контский (1817–1899). Ученик Дж.Фильда отличался особо виртуозным стилемигры,шутя преодолевали ослеплял изумленных слушателей бурным вихрем своих гамм. «Он играет, а не поет, удивляет, а не трогает», но «ищет выражения в акцентуации и в изяществе, и в щегольстве исполнения» [13, 79].

Воспитанный с раннего возраста комплекс вундеркинда с поведенческой установкойна внешний эффект сказывался в А. Контского впозерстве, но несколько ином, чему Ф.Листа. «Г-н Контский, кажется, щеголяет своим бесчувственным видом за инструментом», – писал в то время о стиле поведения маэстро известный немецкий музыкальный критик Б. Дамке [13, 91].

Братья Антон и Аполлинарий Контские – пианист и скрипач – вошли в историю как настоящие светские львы, баловни светских салонов как Парижа, так и Петербурга. Их выступления вызвали бурю восторга, которая нашла отклик в высказываниях современников. Сохранились воспоминания Ц.Кюи, восхищенного выступлениями братьев, становившихся «львами несколько сезонов подряд» [7, 23].Г.Гейне и А.Серов– приверженцы исполнительского стиля Ант.Контского – отмечалиего исполнение сочинений классиков, особенно В.Моцарта и Л.Бетховена. А. Серов в своих оценкахдаже признавалАнтона идеалом пианиста с«большой эмоциональной сдержанностью и уравновешенностью» [8, 24].

В репертуаре пианиста, кроме произведений венских классиков и ранних романтиков, как правило, были салонные пьесы и танцысобственного сочинения. Для Ант.Контского понятиекомпозитор-пианист было единым. И в этом единствебыла одна из примет салонного искусства.

Хотя маэстро был автором оперы, оперетты и около 400 фортепианных сочинений, в историю музыки он вошел как автор единственной фортепианной пьесы героического каприса «Пробуждение льва», ор.115, написанного в 1848 году. Этапьеса «сделалась впоследствии до известной степени символом салонности» [3, 34]. Слушатели находили в этом произведении отклики на революционные события тех лет,хотя жанр каприса, казалось бы, меньше всего связан со сферой героического. Очевидным для современников Ант. Контского

становится желаниемаэстро создать эффект, чтобы«нравиться и игрою, и манерою, и родом сочинения» [13, 91].

Это произведение отличает вторичность художественных решений. Тут соединились жанр каприса, фактурные принципы Ф.Листа и известные интонационные формулы Ф.Шопена. Стилевая эклектика, выраженная разнообразными арпеджированными, октавными, трелеобразными формулами общего движения, лишенными глубокого смысла, к сожалению, не оставляет иллюзий относительно оригинальности творческого дарования композитора. Эта музыкастала лишь поводом для салонной беседы на темы модного трактата или о готовящихся военных событиях.

Между тем Ант. Контскийкроме обширной концертной деятельности и композиторской практики занимался педагогической работой. Он в 1857 году основывает в Петербурге школу фортепианной игры, а годом раньше публикует свои эстетические и педагогические идеи в «Методе фортепианной игры». Среди известных учеников Антона Контского являются имена: М.Балакирева, который некоторое время брал уроки у маэстро и дажена одной из концертных афишназывался его учеником, известного музыкального критика В.Чечотта (1848–1917) и Н.Г.Холодковой – первой учительницы А.Глазунова.

В 1858 году появляетсяисследование А.Контского, посвященное анализу исторического развития фортепианного творчества, «Замечательные композиторы-фортепианисты прошедшего и настоящего и влияние их на музыкальное искусство». В этой работе была освещена и буквально ожила игра Дж.Фильда (1782–1837), Д.Штельбельта (1765–1823), И.Мошелеса (1794–1870), Г.Герца (1857–1894), М.Калькбреннера (1788–1849). Давая характеристики крупнейшим пианистам предромантической эпохи, А. Контскийобъединил их единым стилем, назвав его «классико-романтическим».По его мнению, отличительной особенностью стиля было сочетание романтической взволнованности с камерно-лирическим характером ее воплощения. Составной частью классико-романитеского стиляА. Контский считал элемент салонности, которая не получает в его устах отрицательного оттенка, а имеет «привлекательную сторону, противостоящую столь чуждой ему бравурности» [13, 81]. Воспитательное воздействие А.Контского на музыкантов своего времени было неоспоримым. Он рассуждал о необходимости пианистам получать серьезное музыкальное образование, изучать классическую музыку, которую знал прекрасно и «с большим мастерством исполнял (иногда даже в открытых концертах, но чаще в салонах или тесном кругу музыкантов» [13, 82]).

А.Контский разделял традиционный взгляд на правомерность существования концертного и камерного репертуара. По его неординарному мнению, в публичных выступлениях должна звучать музыка салонно-

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

виртуозного плана, и только в салонах следовало исполнять произведения Й. Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена, Ф.Шопена, Ф.Шуберта и других великих композиторов, так как «музыкальное чувство нежного, робкого свойства, оно бежит от шума и многолюдной толпы» [13,75].

Выводы.Таким образом, традиции парижских салонов определяют общие тенденциив исполнительском искусствевиртуозов-пианистов первой половины XIX века. Культивирование различных салонных амплуасказывается на стиле интерпретации. Виртуозность, как установкана эффект, становится доминирующейв творчестве композиторов-пианистов.Развитие профессинализма в исполнительстве вызываетпоявление метод, многие из которых направлены на усовершенствование элементов салонно-виртуозного стиля игры. Задачи преодоления технических сложностейразрабатываютсянаравне спроблемами звукоизвлечения, в котором уход от ударной природы фортепиано становится решающим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А.Д. Из истории фортепианной педагогики: Руководство по игре на клавишно-струнных инструментах (от эпохи Возрождения до середины XIX в.): хрестоматия / А.Д. Алексеев. – К.: Муз. Україна, 1974. – 263 с.

2. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: в 3 ч. Ч.2/А.Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1967. – 284 с.

3. Алексеев А.Д. Русские пианисты: Очерки и материалы по истории пианизма / А.Д. Алексеев. – М.–Л. : Музгиз, 1948. – Вып. 2. –313 с.

4. Гейне Г. Проза. Мемуары. Письма / Г. Гейне ; пер. с нем., общ. ред. А. Дмитриева // Собрание сочинений : в 6 т. – М.: Худож. л-ра, 1983. – Т. 6. – 462 с.

5. Глинка в воспоминаниях современников / [под общ. ред. А.А.Орловой].– М.: Гос.муз.изд-во, 1955. – 429 с.

6. Гоголь Н.В. Последний день Помпеи. (Картина Брюллова) / Гоголь Н. В. // Собрание сочинений : в 8 т. – М. : Правда, 1984. – Т.7. – С.113–120.

7. Грум-Гржимайло Т.Н. Братья Контские и полемика о музыкально-исполнительских стилях / Т. Н. Грум-Гржимайло // Вопросы музыкально-исполнительского искусства. – М. : Музыка, 1967. – Вып. 4.– С.22–45.

8. Грум-Гржимайло Т.Н. Искусство фортепиано / Т.Н. Грум-Гржимайло. – М.: Знание, 1979. – 56 с.

9.Житомирский Д.В. Избранные статьи / Д.В. Житомирский. – М.: Сов. композитор, 1981. – 390 с.

10. Зингер Е. Из истории фортепианного искусства Франции до середины XIX века /Е. Зингер. – М.: Музыка, 1976. – 111с.

11. Мерцалова М.Н. В интерьере классицизма / М. Н. Мерцалова // Наше наследие.– 1989. – №4. – С.136–142.

12. Мильштейн Я.И. Ф.Лист: в 2 т./ Я.И. Мильштейн.– [2-е изд., расш. и доп.]. –М.: Музыка, 1971. – Т.1. – 864 с.

13. Овчинников М.А. Фортепианное исполнительство и русская музыкальная критика XIX века / М.А. Овчинников. – М.: Музыка, 1987. – 198 с.

14. Романтизм в музыке // Критика и музыкознание.– Л.: Музыка, Ленинградское отд-ние, 1980. – Вып.2. – 270 с.

15. Рубинштейн А. Литературное наследие: в 3 т. / А. Рубинштейн ; сост., текстолог. подгот., коммент. и вступ. ст. Л. А. Баренбойма.– М.: Музыка, 1986. – Т. 3 : Письма 1872–1894. Лекции по истории фортепианной литературы. – 279 с.

16. Серов А.Н. Статьи о музыке: Музыкальная критика : в 7 вып. / А.Н. Серов. – М.: Музыка, 1985. – Вып. 2 А : 1854–1856. – 352 с.

17. Серов А.Н. Статьи о музыке: Музыкальная критика : в 7 вып./ А. Н. Серов. – М.: Музыка, 1990. – Вып. 6 : 1863–1866. – 343 с.

18. Тынянов Ю.Н. Смерть Вазир-Мухтара [Электронный ресурс] / Ю. Н. Тынянов.– Режим доступа:
http://az.lib.Ru/t/tynjanow_j_n/text_0020.shtml.

19. Чернявська М.С. Піаністичні новації З.Тальберга та їх вплив на фортепіанну музику XIX століття / М. С. Чернявська // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. пр. –К. : КНЛУ, 2002. – Вип.23. –С.194–198.

20. Шуман Р. Избранные статьи о музыке / Р. Шуман ; под ред. Д. В. Житомирского.– М.: Музиздат, 1956. – 400 с.

РЕЗЮМЕ

О. А. Антонець. Салонні традиції у виконавських школах віртуозів-піаністів першої половини XIX століття.

У статті досліджено питання виконавських шкіл першої половини XIX століття. У контексті салонної традиції розглянуто творчі відкриття віртуозів-піаністів, в яких їх методичні рекомендації стають важливою складовою.

***Ключові слова**: салонна музика, віртуозність, фортепіанна техніка, виконавська інтерпретація.*

SUMMARY

O. Antonets.Salon traditions in performance schools virtuosos-pianists of the first half of XIX of century.

The article is sanctified to the questions of performance schools of the first half of XIX of century. The creative opening of virtuosos-pianists, in which their methodical recommendations become an important constituent, is examined in the context of salon tradition.

Keywords: salon music, virtuosity, piano's technique, performance interpretation.

УДК 371.311.1:7.071.2:786.2–057.875

О. В. Березовська
Київський державний педагогічний
університет ім. М. П. Драгоманова

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ЯК УМОВА ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА-ПІАНІСТА

У статті розглянуто суто професійні питання щодо важливості розвитку індивідуальної творчості особистості, її індивідуальних особливостей у музичному мистецтві. Охарактеризовано такі поняття, як: «індивідуальність», «творча особистість», «індивідуальні особливості» та необхідність їх синтезу в мистецькій галузі освіти. З'ясовано суть музично-виконавської діяльності. Обґрунтовано необхідність індивідуального підходу у виконавській діяльності студентів та його забезпечення на шляху формування виконавської досконалості піаніста.

***Ключові слова**: індивідуальний підхід, особистість, творчі здібності, виконавська діяльність.*

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Постановка проблеми. Поступова зміна концептуальних засад освітньої системи в Україні, гостре відчуття потреби у фахівцях високої культури, підготовці кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, самовдосконалення, мобільності в опануванні та впровадженні новітніх технологій, реалізується у особистісно орієнтованому підході, спрямованому на ефективний розвиток творчої особистості, її неповторного індивідуального стилю діяльності, естетичну орієнтацію на досягнення єдності користі, добра та краси. Цей підхід сприяє в мистецькій галузі гармонійному співвідношенню особистісних, фахових і творчих якостей молодих спеціалістів, формуванню людини з високим рівнем духовності та багатим загальноестетичним внутрішнім світом. Разом з тим, у мистецькій спеціально-музичній підготовці студента-піаніста на початку залучення до педагогічної праці існує особлива потреба в поглибленні теоретичної та практичної підготовки щодо майбутньої самостійної практичної діяльності вчителя мистецтва, оволодінні ним технологією виконавського процесу, розвитку його індивідуально-творчих можливостей.

Аналіз актуальних досліджень. Процес творчості притаманний людській діяльності взагалі, однак яскравіше творча індивідуальність проявляється у мистецтві. В. Сухомлинський уважав, що мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. На думку великого педагога, «воно випрямляє душу так, як гімнастика випрямляє тіло»[10, 34]. Платон відносив до творчості все, створене людиною: «...Усе, що викликає перехід з небуття у буття-творчість...» [6, 135]. «Новизна» І. Канта і його поняття творчості більше суб'єктивується, з універсальної перетворюється у часткову здібність людини, яке стає надалі джерелом подальшого розкриття сутності творчості.

Над визначенням і осмисленням сутності творчості працювали такі філософи, як Г. В. Ф. Гегель, Б. Спіноза, І. Г. Фіхте, Л. Фейєрбах, Ф. Г. Шеллінг та ін. У працях науковців (Н. А. Бердяєв, В. А. Бухвалов, І. Г. Геращенко, В. І. Загвязинський, Н. Д. Нікандров, С. А. Рубінштейн, Л. І. Рувинський, С. О. Сисоєва) з'ясовано сутність основних понять, визначено специфіку педагогічної творчості та шляхи її практичної реалізації. Визначенню поняття творчої особистості приділяли багато уваги Б. Г. Ананьєв, В. І. Андрєєв, Ю. К. Бабанський, С. М. Бондаренко, Р. М. Грановська, В. А. Кан-Калик, Н. Ф. Тализіна та ін. С. Л. Рубінштейн, обґрунтовуючи суспільну значущість процесу творчості, відзначав її як діяльність у створенні нового, оригінального, що входить не тільки в історію розвитку творця, а й в історію розвитку науки, мистецтва тощо [8, 178]. Визначаючи виняткову значущість творчого розвитку особистості, Л. Виготський писав, що «творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів або почуттів, властивих самій людині» [12, 35]. Отже, проаналізувавши низку наукових положень із філософії, психології,

педагогіки, ми усвідомлюємо що найголовнішою проблемою під час вивчення творчості є проблема її носія – особистості, яка творить. Це зумовлює актуальність теми.

Мета статті – обґрунтувати практичну доцільність застосування індивідуального підходу у процесі навчання щодо ефективності розкриття низки важливих індивідуальних особливостей та можливостей, які забезпечують формування його виконавської індивідуальності. Для досягнення мети необхідно було вирішити такі завдання: проаналізувати сутність особистісного компонента в загальній проблемі творчості; визначити міру ефективності застосування індивідуальної форми педагогічного впливу на розвиток особистості студента-піаніста.

Виклад основного матеріалу. Особистість – головний виконавець у творчій діяльності. Сучасні дослідники творчості вважають, що особистісні чинники є визначальними у досягненні творчих результатів. На думку Г. Айзенка, риса «креативність» пов’язана із творчими досягненнями через особистість, тому що саме особистість є механізмом реалізації творчих здібностей у творчій діяльності [1, 69]. Особистість здобуває більшу суспільну значущість за умов осучаснення власних можливостей, прогресивності її дій, які характеризуються неповторністю, яскравою індивідуальністю.

Поняттю індивідуальність властива та відмінність, яка відрізняє одну людину, одну особистість від іншої, зумовлює специфічний стиль її діяльності й поведінки, надає їй своєрідної краси і неповторності. Виконавець, педагог або музикант, виявляє свою індивідуальність у процесі відтворення музичного твору, який набуває художньої цінності лише за умови, якщо його особистості притаманна індивідуальність.

Відомі педагоги-музиканти (Л. Баренбойм, О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, Г. Коган, Б. Міліч) завжди наголошуючи на тому, що із самого початку і до кінця навчання в учнях необхідно дбайливо пестити мистецьку індивідуальність, музичне «Я». М. Фейгін у праці «Індивідуальність учня та мистецтво педагога» детально висвітлив різні аспекти цієї проблеми.

Цікавим для педагогічної науки є створення авторської методики Марією Монтессорі. Основна її ідея полягає в тому, що кожна дитина проходить індивідуальний шлях розвитку, а звернення дитини до вчителя: «Допоможи мені це зробити самому» є девізом педагогіки М. Монтессорі. Сутність її характеризують три провідних положення. Так, виховання має спиратися на дані спостережень за дитиною: «вільним»; «індивідуальним».

Отже, факти свідчать про те, що багато педагогів, психологів, музикантів звертаються до науки, шукаючи допомоги у вдосконаленні свого мистецтва, в розв’язанні проблем, що виникають постійно впродовж їх педагогічної праці, адже нові орієнтації й цінності сучасної освіти виявляють необхідність розуміти

учня як індивідуальність з її особливими можливостями. Тому питання індивідуального підходу, яке посідає особливе місце в теорії та практиці відомих педагогів, учених (Х. Д. Алчевська, В. П. Бехтєров, В. Г. Бєлінський, М. Ф. Бунаков, М. О. Добролюбов, Я. А. Коменський, М. Л. Толстой, К. Д. Ушинський, М. Г. Чернишевський, П. Д. Юркевич) відображється в навчально-виховній системі та полягає у конкретизації загальних цілей навчання і виховання відповідно до індивідуальних якостей учнів.

Індивідуальний підхід забезпечує своєрідність у розвитку особистості дитини, її пізнавальних процесів, створює сприятливі можливості для засвоєння навчального матеріалу; знання індивідуальних рис учня; урахування специфічних умов, що вплинули на появу будь-якої особливості особистості; знання мотивів дії; чуйність і такт викладача стосовно учня; уміння передбачати наслідки педагогічного впливу. У зв’язку з цим проблеми формування сучасної особистості, питання індивідуального підходу досліджували О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, В. К. Котирло, Г. О. Люблінська, В. М. М’ясищев, Д. Ф. Ніколенко, Л. М. Проколієнко, Д. Б. Ельконін, П. Р. Чамата та інших видатних учених.

У сучасному тлумаченні індивідуальний підхід розглядається як психолого-педагогічний принцип, що передбачає таку організацію педагогічного впливу в навчально-виховному процесі освітніх закладів та сім’ї, яка враховує індивідуальні особливості дитини та умови її життя. Під час визначення сутності індивідуального підходу встановлено, що в деяких працях здійснюється змістова диференціація вказаного поняття залежно від специфіки педагогічної діяльності – навчальної або виховної. Найбільш повно подав ознаки індивідуального підходу Є. С. Рабунський, який виділив та обґрунтував дванадцять «суттєвих ознак індивідуального підходу». Однак він зазначає, що іноді індивідуальний підхід формулюється неточно, що сприяє його неправильному розумінню у педагогічній практиці [7, 4].

Щодо музичного навчання, «індивідуальний підхід» має два принципових змістових напрями. Перший – розкриває психологічні проблеми сумісності учня і педагога у навчальному процесі. Грамотний і досвідчений педагог окреслює ефективні шляхи розвитку учня, знаходить найкращі форми особистого спілкування. Другий напрям усвідомлення поняття «індивідуальний підхід» стосується спеціально-музичних проблем, комплексу вимог,що виникають у процесі виконання музичного твору. На думку Г. Нейгауза:«саме ця сторона педагогіки – найбільш приваблива, найбільш захоплююча і втішна її сторона. Не тільки тому що, тут професійна педагогіка стає потроху справжнім вихованням, але головним чином тому, що це чиста форма спілкування і зближення людей на основі спільної відданості мистецтву і здатності щось створювати в мистецтві» [4, 11–12].

Потреба індивідуального підходу у виконавській діяльності студента-піаніста зумовлена тим, що будь-який вплив на учня переломлюється через його індивідуальні особливості, через «внутрішні умови». Тому необхідною умовою успішної індивідуальної роботи піаніста є наявність у нього таких індивідуальних особливостей, як: внутрішня свобода, впевненість у собі; потреба у творчому самовираженні; витримка, воля, терплячість. Вони і сприяють прояву та повноцінному формуванню деяких важливих творчих здібностей, зокрема: творчого складу мислення; сміливості уяви і фантазії; емпатії; натхнення; інтуїції; оригінальності, відходу від шаблону. Це зумовлює те, що перспективність розвитку індивідуальних особливостей та формування творчих здібностей не можлива без застосування до них саме індивідуального підходу, який дозволяє: а) збагатити і зміцнити емоційні ресурси, комунікативні й творчі можливості студента; б) розвинути його виконавський артистизм, а саме специфічні для виконавця творчі якості, як переконливість, емоційну заразливість, здатність до імпровізації, розподіленість уваги, емпатію; в) виховати здатність до адекватного реагування на критику, виникнення несприятливих ситуацій та спроможність адаптуватися до різних умов оточення; г) сформувати вольові якості студента, чіткість його мети та мотивацію до дій, здатність до саморегуляції, мобілізації в потрібний момент; д) розвинути творчу активність та пізнавальний інтерес; е) збагатити репертуар особистим виконавським досвідом, який забезпечує інтелектуальне та духовне зростання студента-піаніста і вдосконалює його виконавську культуру.

Індивідуальний підхід є необхідною умовою у виконавській діяльності студента-піаніста, адже лише за його наявності можливе формування таких головних чинників виконавської майстерності, як: а) виконавські вміння і навички, які визначаються музичною грамотністю; точністю, швидкістю, пластичністю, лабільністю, пристосованістю та енергійністю виконуваних музично-ігрових рухів; рівнем володіння специфічно інструментальними прийомами з урахуванням акустичних можливостей інструмента та перцептивних властивостей виконавця, що дозволяє у виконуваному творі максимально виразного втілення музично-образної системи. Рівень сформованості цих умінь визначає віртуозність гри музиканта-інструменталіста; б) художній компонент виконавської майстерності, який полягає в інтерпретаторській осмисленості виконавського інтонування мікро- та макроструктури і динаміки музичного твору, розкритті драматургії цілісної музичної форми виконуваного твору – вміння «відтворити художній образ», тобто створювати і передавати слухачеві емоційну природу музичного твору; в) емоційно-естетична сприйнятливість, коли сприйняття виконавця формуються на основі одночасно з відчуттями, де необхідною умовою надійності гри є відчуття та сприйняття безперервного орієнтовно дотикового контакту пальців з

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

клавіатурою; г) виконавський артистизм, адже поведінка артиста на естраді – це не тільки передавання слухачам змісту музичного твору, створеного композитором, але й процес його спілкування з публікою в концертному залі.

Наголосимо на тому, що артист презентує себе не тільки у процесі гри, але також зовнішнім виглядом, поведінкою, власною особистістю. Крім того, виконавська діяльність за умови індивідуального підходу спонукає студента до власної творчості, в якій він відкриває свій талант й отримує насолоду від самого процесу творіння. Це є найвищим рівнем музично-виконавської діяльності студента, оскільки його самостійна творча діяльність дозволяє зробити особистий творчий внесок у свою професійну виконавську діяльність.

Висновки. На підставі теоретичного аналізу філософської, психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури визначено, що індивідуальний підхід у музичному виконавстві займає вагому, вирішальну позицію, де відбувається охоплення цілої низки складних виконавських завдань і проблем, розв'язання яких вимагає різних творчих підходів і спільних зусиль спеціалістів у галузі психології, естетики, педагогіки, музикознавства. За умови постійної опори на індивідуальний підхід у навчально-виховному процесі забезпечується плідність та перспективність розвитку особистості в мистецько-виконавській діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айзенк Г. Как измерить личность / Айзенк Г., Вильсон Г. – М.: Когито-центр, 2000. – 257 с.

2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

3. Геращенко И. Г. Педагогическое творчество и формализм / И. Г. Геращенко // Школа. – 2000. – № 1. – С. 2–5.

4. Кременштейн Б. Л. Педагогіка Г. Г. Нейгауза. / Кременштейн Б. Л. – М : Музика,1984, – 89 с. (Вопросы истории, теории, методики).

5. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : [монографія] / О. М. Отич; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена ковина, 2007. – 752 с.

6. Платон. Сочинения : [в 4 т.]. – М, 1969. – Т. 2. – 265 с.

7. Рабунский Е. С. Индивидуальный поход в процессе обучения школьников / Рабунский Е. С. – М.,1975. – 213 с.

8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологи / Рубинштейн С. Л. – М. : Педагогіка, 1976. – 538 с.

9. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / Рудницька О. П. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.

10. Сухомлинский В. А. Советы учителю / Сухомлинский В. А. // Народное образование. – 1966. – № 5. – С. 32–38.

11. Холопова В.Н. Музика как вид искусства : учеб. пособ. / В. Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – 320 с.

12. Щербакова К. І. Вступ до спеціальності : навч. посіб. / Щербакова К. І. – К., 1990. – 166 с.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Березовская. Индивидуальный подход как условие усовершенствования исполнительской деятельности студента-пианиста.

В статье рассмотрены профессиональные вопросы относительно важности развития индивидуального творчества личности, её индивидуальных особенностей в музыкальном искусстве. Охарактеризовано такие понятия, как: «индивидуальность», «творческая личность», «индивидуальные особенности» и необходимость их синтеза в художественной области образования. Определена суть музыкально-исполнительской деятельности. Обосновывается необходимость индивидуального подхода в исполнительской деятельности студентов и его обеспечение на пути формирования исполнительского совершенства пианиста.

***Ключевые слова**: индивидуальный подход, личность, творческие способности, исполнительская деятельность.*

SUMMARY

O. Berezovska. The individual approach as a necessary condition in performing activity of the student-pianist.

Considered purely professional issues concerning the importance of individual creative personality, his individual characteristics in music. Characterized by terms such as: «individuality», «creative personality», «personality» and the need for synthesis in the art of education. Musical performance is determined by the essence of music and performing activities. Reveals the necessity of individual approach to music and performing activities of students and providing positive step for performing excellence pianist.

Key words: individual approach, creativity, personality, individual characteristics, work of performance.

УДК 786.8 (477)

А.І. Душний, **А.В. Боженський**
Дрогобицький державний педагогічний
університет ім. І.Франка

БАЯННО-ОРКЕСТРОВА ТВОРЧІСТЬ АНАТОЛІЯ ОНУФРІЄНКА В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОРИГІНАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ ДЛЯ НАРОДНИХ ІНСТРУМЕНТІВ В УКРАЇНІ

У статті розглядається композиторське компонування музики для баяна, ансамблю баяністів та оркестру народних інструментів Заслуженого діяча мистецтв України, професора Львівської державної консерваторії імені М. Лисенка Анатолія Васильовича Онуфрієнка.

***Ключові слова**: творчість, композитор, баян, ансамбль, оркестр народних інструментів, диригент, Львівська баянна школа.*

Постановка проблеми. Процес інтенсивного розвитку композиторських традицій «народників», який пов’язаний з прагненням до самоствердження народних інструментів в колі академічних інструментів, широке суспільне функціонування народно-інструментального виконавства та його проблеми свідчать про актуальність цього мистецтва для наукових розвідок. Дослідження проблеми регіональних шкіл, творчого доробку композиторів,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

науково- та навчально-методичного забезпечення за останні роки набуло широкого розмаху серед низки науковців України М. Булди, М. Давидова, А. Душного, В. Зайця, Є. Іванова, В. Князєва, Р. Кундиса, О. Кужелєва, Б. Пица, Л. Пасічняк, А. Семешка, А. Свєтова, А. Сташевського, О. Трофимчука, В. Шафети, тощо. Проте діяльність регіональних виконавських шкіл, яка є невід'ємною складовою частиною цілісного процесу розвитку народно-інструментального мистецтва, незважаючи на їх суттєві творчі здобутки, до цього часу не одержала належного наукового обґрунтування та висвітлення.

Аналіз актуальних досліджень. Історія української музики для народних інструментів сьогодні активно досліджується вітчизняних музикознавцями (М. Давидовим, А. Душним, Д. Кужелєвим, Є. Івановим, М. Імханицьким, А. Семешком, А. Сташевським). За останні роки захищено ціла низка кандидатських дисертацій, зокрема – по бандурі (І. Дмитрук, Л. Мандзюк, Н. Морозевич, І. Панасюк, М. Семенюк тощо), по баяну (Р. Безугла, М. Булда, А. Гончаров, С. Калмиков, С. Карась, Д. Кужелєв, А. Сташевський, Л. Черноіваненко, І. Єргієв тощо), цимбали (Т. Баран), гітара (В. Сидоренко), оркестрах та ансамблях народних інструментів (В. Дейнега, Л. Пасічняк, О. Трофимчук), які науково обґрунтовують Українську школу народно-інструментального мистецтва у всіх її амплуа.

Щодо Львівської школи баянного виконавства, то дослідження проводяться порівняно недавно (з 2005 року). Проблемам становлення, розвитку та пропаганди Львівської баянної школи було присвячено низку наукових конференцій[1], організованих групою ентузіастів[2], які поставили собі на меті – відродити усі жанрові аспекти школи. У цих заходах піднімались питання відносно поняття «Львівська баянна школа», аналізувались творчі портрети видатних представників та засновників, колективів, окремих виконавців, наукове та навчально-методичне напрацювання. Проблемам композиторської творчості для народних інструментів була присвячена науково-практична конференція «Творчість композиторів України для народних інструментів», проведена 10 квітня 2006 року на базі ЛДМА імені М. Лисенка. Підвищена актуальність цієї теми зумовлена необхідністю нового композиторського бачення вітчизняного виконавства як явища національної культури, з притаманною їй неповторністю творчого обличчя та унікальністю традицій.

Оригінальне репертуарне забезпечення композиторської династії Львівської баянної школи активно досліджує низка науковців (М. Булда,

[1]«Львівська баянна школа та її видатні представники» (2005, Старий Самбір; 2006, Львів); «Академічне народно-інструментальне мистецтво та вокальні школи Львівщини» (2005, Львів); «Творчість композиторів України для народних інструментів» (2006, Львів); «Народно-інструментальне мистецтво на зламі XX–XXI століть» (2007, 2009, 2010, Дрогобич); «Музична освіта України:проблеми теорії, методики, практики» (2008, 2009, 2010, Дрогобич); «Українське музикознавство в контексті Болонського процесу» (2010, Львів).

[2] А.Душним, С.Карасем, Б.Пицем.

А. Душний, С. Карась, Д. Кужелєв, В. Князєв, Р. Кундис, Б. Пиц, І. Фрайт, А. Славич, Ю. Чумак, А. Шамігов, В. Шафета та інші). Їхні наукові розвідки торкаються композиторського доробку А. Батршина, В. Балика, В. Власова, М. Корчинського, Е. Мантулєва, С. Максимова, А. Оберюхтіна, Я. Олексіва, В. Салія, Р. Стахніва, Ю. Чумака, В. Чумака, В. Шлюбика та інших.

Серед цієї когорти композиторів постає ім'я Заслуженого діяча мистецтв України, професора Львівської державної консерваторії імені М. Лисенка Анатолія Васильовича Онуфрієнка (1935–1997), внесок якого є чи найбільшим за об'ємом та різноплановістю.

Мета статті – висвітлити композиторське напрацювання для баяна та оркестру народних інструментів одного із корифеїв Львівської баянної школи Анатолія Васильовича Онуфрієнка.

Виклад основного матеріалу. В академічному виконавстві постать педагога завжди посідала особливе місце, нерідко уособлюючи собою сформовану високопрофесійну школу. Саме педагог, від природи щедро наділений різносторонніми талантами, своєю цілеспрямованою діяльністю акумулює механізми системи, де «структурується індивідуально-практичне в загальнотеоретичне з поверненням до виконавської практики у вигляді загального методу навчання...» [4, 50]. І справді, все, що робить у своєму професійному житті педагог, має дидактичний сенс, все, чим він займається – стратегічну мету. Тому не дивно, що завершивши своє буття на землі, він продовжує спілкуватися з нами не лише через налагоджений комунікативний «зв'язок», але й свідомо закладені настановчі синтаґми (термін Є. Назайкінського)[1]– написані ним оригінальні твори.

Висловлені сентенції повною мірою стосуються Анатолія Васильовича Онуфрієнка – неперечісної особистості в історії Львівської баянної педагогіки. Його постать – це ідеал для наслідування, адже А. Онуфрієнко, як педагог возив студентів на конкурси, як науковець – буквально форсував питання формування високопрофесійних кадрів, паралельно працював над навчальними посібниками, брав участь в журі міжнародних і всесоюзних конкурсів, слугуючи своєрідним «рекламним обличчям» національної школи народників тощо[2], і все це, у поєднанні із керівними посадами (проректора із навчальної роботи та завідувача кафедри народних інструментів) у Львівській консерваторії імені М. Лисенка.

Необхідно зазначити, що для А. Онуфрієнка як митця, котрий не мав композиторської освіти,компонування супроводжувалось рядом

[1]Назайкинский Е. Проблемы комплексного изучения музыкального произведения / Назайкинский Е. // Музыкальное искусство и наука. Вып. 3. – М. : Музыка, 1978. – С. 9.

[2] Педагогічну, науково-методичну та громадську сторони діяльності А.Онуфрієнка висвітлено у відповідних доповідях на науково-практичній конференції «Львівська баянна школа та її видатні представники», що відбулась у квітні 2005 р. на базі ДМШ м.Старий Самбір (Львівська обл.).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

визначальних спонук: *усвідомлення необхідності заповнення прогалин у виконавському репертуарі баяністів; застосування додаткового важелю впливу на процес утвердження народного інструментарію в культурно-художньому житті сучасного суспільства та в стінах навчальних закладів; прагнення надати своїм творам «виховних» повноважень; свідома громадянська позиція в суспільстві* [2].

Композиторські напрацювання А. Онуфрієнка знаходили своє практичне використання у педагогічній та концертній практиках студентів консерваторії й музичних училищ. Створені переважно у 70-х рр. XX ст., оригінальні композиції демонструють напрочуд гармонійне і водночас професійно грамотне поєднання загальних тенденцій розвитку сучасного музичного мистецтва з авторсько-самобутньою манерою письма. За загальною стилістикою переважна більшість творів 50-70-х років відбиває романтичні риси, тому цей період в українській музиці для баяна визначається як «романтичний» *(термін А. Сташевського)* [6, 66].

Баянна творчість композитора розглядається у таких ракурсах: *репертуар для дітей; репертуар студента-баяніста; репертуар для ансамблю баяністів; перекладення для баяна.*

Основа доробку А. Онуфрієна для баяна це творчість для дітей. Адже саме початковий етап навчання гри на баяні професор вважав провідною ланкою подальшого становлення музиканта-інструменталіста, музиканта-виконавця, майбутнього носія прекрасного баянного мистецтва. Для дітей композитор створив низку етюдів, які носять навчальний характер. Зокрема: етюди-картинки пісенного характеру, які структурою нагадують форму сюїти і, крім технічних завдань, несуть художнє «навантаження»; етюди спрямовані на розвиток технічної вправності учнів на різних рівнях навчання та з різними музично-моторними задатками.

«Мініатюри» та «Ескізи» створюють ауру музиканта, який своїм вмінням доводить до слухача різні ритмічні музичні побудови. Цикл «Прелюдій» втілює багатий внутрішній світ митця. «Хороводи» та «Співанки» стилізують пісенні мелодії народної тематики, які майстерно поєднані багатоманітними виконавськими прийомами та штриховою палітрою.

Особливістю створення репертуару – література дидактичного спрямування, яка не лише засвідчила композиторське обдарування митця, але й продемонструвала узагальнення його педагогічного досвіду, методичних напрацювань, розуміння специфіки поетапного опанування технічно-виразових засобів молодими виконавцями-баяністами. Важливим аспектом його мистецької позиції у окресленій галузі є методична спрямованість, у якій А. Онуфрієнко дотримується поглядів, які характеризують музику для дітей Б. Бартока, Й.С. Баха, Р. Шумана. Кожен з

названих митців усвідомлював потребу виховання підростаючого покоління на зразках високохудожньої, національно-окресленої творчості, яка оперує усіма засобами модерного музичного мистецтва. Тобто музика для дітей розглядалась ними не лише як засіб технічного вдосконалення, але й як потужний чинник естетичного виховання, тому перед творами, написаними для музикантів-початківців обов'язково ставились і художньо-виконавські, інтерпретаторські завдання.

Власне з цієї позиції варто розглядати доробок А. Онуфрієнка як творця навчальної літературидля баяна, адже важливо було надати дидактичним творам жанрової та образної розмаїтості, до яких у ХХ столітті долучаються і стильові відмінності, завдяки чому можна повніше реалізувати потребу індивідуального підходу для мистецької реалізації творчої особистості. Будучи досвідченим педагогом з багатолітнім стажем, він звертався до цієї важливої ланки творчості, усвідомлюючи принципово нові вимоги до багаторівневої підготовки виконавця-баяніста в умовах стрімко зростаючих потреб академічного народно-інструментального виконавства. Саме тому серед композицій цієї групи представлено як мініатюри, які відрізняє доступність технічних засобів, так і масштабні віртуозні твори, які сягають рівня високотехнічних концертних п'єс.

Окреме місце відводиться сюїтам, зокрема «Маленькій сюїті № 1», котра темпераментом нагадує дитяче змагання. Завдяки довільному поєднанню п'єс у сюїті, без строгої регламентації чи закономірності, баяніст на власний розсуд може виконувати як весь цикл, так і його окремі частини. Дані ознаки вказують на педагогічне спрямування циклу.

Низка творів А. Онуфрієнка поповнили репертуар баяністів середніх та вищих навчальних закладів музично-педагогічної та виконавської підготовки, серед яких: «Варіації», «Скерцо», «Токата», «Маленька гуцульська рапсодія», «Фреска», «Сонатина», «Рапсодія».

Найбільш популярною композицією, що увійшла до репертуару численних виконавців є «Рапсодія». Складна за фактурою та сприйняттям, вона уособлює в собі поєднання східних інтонацій із токатним викладом, причому її середня вальсоподібна частина переростає у широкофактурну коду. Виконавську редакцію цього твору здійснив лауреат міжнародного конкурсу Володимир Стецун. Широкого визнання у професійних колах музикознавців композиція отримала на ІІ-му Всесоюзного конкурсі баяністів 1984 року у Ворошиловограді (Україна), де репрезентувалась учнем професора – Ігорем Влахом.

1976 року у Львові композитор створює «Сонатину», яка є зразком дидактично-виконавського репертуару з неокласичним спрямуванням та притаманним йому розширеним трактування тональності, строгою формою як на рівні усього циклу так і на рівні окремих частин.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Будова сонатного циклу досить масштабна, проте достатньо традиційна за драматургічними функціями складових:

1 частина – Allegro moderato (сонатне Allegro);

2. частина – Andante cantabile (складна тричастинна);

3 частина - Allegro scherzando (складна тричастинна);

4 частина – Allegro (рондо-варіації).

«Токата»[1] здобула популярність серед виконавців завдяки особливому ефекту, створеному поєднанням прозорості та наспівності середньої частини (нагадує «Веснянку») з експресією першої та третьої частин.

Репертуар для ансамблів А. Онуфрієнко поповнює творами для дуету («Танець с полонини»[2], «Піонерський марш», «Маленька поема») та тріо («Співанки») баяністів. Ансамблеві композиції доповнює і «Порив», який на початковому етапі був написаний для оркестру народних інструментів, а з часом перекладений автором для двох баянів. Твір присвячений дружині Людмилі Євстахіївні.

Закономірним є зацікавлення і глибоке знання А. Онуфрієнком поліфонічних форм перекладення та транскрипцій, які він опрацював, адже у науковому доробку його наставника (М. Оберюхтіна) є праця «Виконання органних п'єс на баяні» [3]. Цю ж лінію продовжують і їх учні та послідовники, кандидати мистецтвознавства С. Карась[4] та Д. Кужелев[5], які присвятили проблемам стилістики та інтерпретації академічних форм баянного виконавства свої дисертаційні дослідження, доповнивши тим самим наукові напрацювання В. Власова, М. Давидова, А. Семешка, А. Сташевського.

Серед композицій-перекладень для баяна в доробку А. Онуфрієнка на окрему увагу заслуговує транскрипція органного циклу «Пасакалія і фуга» Хр. Кушнарьова. Над цим перекладенням А.Онуфрієнко працював у 1976 році, перебуваючи у Гагрі та Краснодарі. Твір, обраний митцем, є віртуозним зразком володіння формою та композиторською технікою, про що свідчить цікава робота автора над інтонаційним матеріалом, розгортанням драматургії, розбудовою архітектоніки твору. Композиція є прикладом синтезу рис необароко, неоромантизму та модерної композиторської мови [3].

Вагомим та масштабним доробком А. Онуфрієнка є творчість для оркестру народних інструментів. Ця ділянка творчості у порівнянні із баянною, є значно

[1]Даний твір був обов'язковими на І-у Всеукраїнському конкурсі виконавців на народних інструментах ім. А.Онуфрієнка (25-30.03.2007, ДДМУ ім. В.Барвінського) в номінації «баян-акордеон» у II – III категоріях.

[2]Обов'язковий твір на конкурсі баяністів, який проводив Дрогобицький педагогічний інститут імені Івана Франка (1972).

[3] Оберюхтін М. Виконання органних п'єс Й.С. Баха на баяні. – К.: Музична Україна, 1973. – 54 с.

[4]Карась С. Інтерпретація музики бароко на баяні (теоретико-виконавський аспект): Автореф. канд… мистецтв.:17.00.03 – музичне мистецтво / ЛДМА ім. Лисенка. – Львів, 2006. – 20 с.

[5] Кужелєв Д. Художні тенденції розвитку академічного баяного виконавства у другій половині XX століття: Автореф. дис… канд. мист.: 17.00.01 – теорія і історія культури / КНУКіМ. – К.: КНУКіМ, 2002. – 20 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

більш обумовлена практикою, оскільки музика композитора для оркестру народних інструментів поставала насамперед з потреб педагогічної діяльності. У цих композиціях спостерігається не лише авторська еволюція стилістики, музичної мови, гнучкість постановки методико-педагогічних завдань. Цікавим аспектом спостереження може слугувати аналіз комплектування оркестру народних інструментів, склад інструментальних груп та їх функції в оркестровій тканині, вибір виразових засобів.

До народно-оркестрової музики А. Онуфрієнко послідовно звертався протягом усього життя і саме з цього жанру розпочав своє становлення як композитор у 1959 році. Ця сторінка його творчості характеризуються неоромантичною стилістикою та установками на оркестр андреєвського домро-балалаєчного типу з провідною мелодичною функцією баянів, доповнений мінімальною групою ударних.

Оркестрова творчість А. Онуфрієнка розподіляється на: твори для баяна з оркестром («Романтична п'єса», Сюїта (фінал «Веснянки»), «Замальовки»); твори великої форми (Фантазія, Увертюра, Сюїти № 1, 2, Варіації, Симфоніетта, Рапсодія); п'єси (Елегічна поема «Пам'яті героїв», Маленька поема, Поема, «Порив», Хороводи, «Гуцульський танець», «На полонині», Танець, «Награвання», «Спогад», «Гуцульська імпровізація», «Піонерський марш», «Співанки» (слова та музика автора).

За підсумками наукових робіт студентів 1958–1959 навчального року у Львівській консерваторії відбулась науково-творча студентська конференція[1]. На цьому заході А. Онуфрієно проявив себе у різному амплуа, зокрема: як інструментувальник (Гомоляка «Карпатські ескізи»); композитор (А. Онуфрієнко «Народні сценки»); диригент оркестру народних інструментів ЛДК імені М. Лисенка.

Закінчивши ВНЗ, А. Онуфрієнко систематично диригує різноманітними оркестрами, створює оригінальні твори та перекладення (інструментування, обробки). У березні 1964 року студентським оркестром народних інструментів ЛДК у межах студентської конференції[2] було виконано «Дві прелюдії» та «Дві мініатюри» А. Онуфрієнка[3] та Етюд f-moll К. М'яскова в оркеструванні А. Онуфрієнка[4].

Восени (27 листопада) цього ж року відбулась презентація твору А. Онуфрієнка «Романтична п'єса для баяна з оркестром народних інструментів». Перше виконання твору відбулось під диригуванням автора, соло на баяні виконав старший викладач консерваторії, лауреат Всесвітнього фестивалю В. Воєводін.

---

[1] Науково-творча студентська конференція (підсумки наукової роботи СНТ за 1958-59 учбовий рік) // ЛДК ім. М.Лисенка (15-19 травня 1959 року): Програма. – Львів, 1959. – 4 с.

[2] Студентська наукова конференція (присвячена 150-річчю з дня народження Т.Г. Шевченка) // ЛДК ім. М.Лисенка (25-28 березня 1964 р.): Програма. – Львів, 1964. – 8 с.

[3] диригент, студент IV курсу С. Коб'ялко

[4] диригент, студент V-курсу В. Рябінін

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

У якості диригентів студентським оркестром народних інструментів В. Воєводін та А. Онуфрієнко створили творчий тандем, який приніс значні творчі напрацювання в репертуарному та виконавському аспектах. Як зазначає старший викладач ЛДК імені М. Лисенка В. Філатов: «Керівники колективу В. Воєводін і А. Онуфрієнко поставила на меті збагатити репертуар не тільки за рахунок творів, написаних у своєрідних формах чисто народного (пісенно-танцювального) характеру, а й за рахунок кращих зразків сучасної інструментальної спадщини. Як результат, відмінний концерт оркестру, присвячений 50-річчю Радянської України. Його програма відкривалася величною увертюрою до опери «Заграва» лауреата державної премії, Заслуженого діяча мистецтв УРССР А. Й. Кос-Анатольського. Оркестр звучав монолітно, підкоряючись волі і енергії диригента А. Онуфрієнка». «Варто зазначити, – продовжує автор, – «що на цьому концерті на погляд слухачів цікавими були «Чотири замальовки» А. Онуфрієнка для баяна з оркестром народних інструментів, соло на баяні В. Воєводіна» [7].

Паралельно до творчої, педагогічної та адміністративної роботи, Анатолій Васильович часто відвідував різні навчальні заклади, зокрема початкові (музичні школи). Професор був присутній на репетиціях творчих колективів, зокрема в оркестровому класі. Ним створено низку оркестрових композицій для початкових мистецьких навчальних закладів. Кореспондент газети «Львівська правда» К. Костіна зазначає: «Ось і недавно, слухаючи «Піонерський марш» у виконанні оркестру народних інструментів Львівської музичної школи № 4, я подумала про те, як характерна історія створення цього маршу для наших днів. Частим гостем юних оркестрантів став завідувач кафедри консерваторії Анатолій Васильович Онуфрієнко. Він і подарував дітям написаний спеціально для їхнього оркестру «Піонерський марш» [5].

У концерті присвяченому 40-річчю возз'єднання західноукраїнських земель із Радянською Україною у складі СРСР, у виконанні оркестру народних інструментів з успіхом було презентовано нову композицію професора А. Онуфрієнка – «Варіації»[1]. У концертному залі ЛДК 17 червня 1982 року оркестром народних інструментів під керуванням А. Онуфрієнка, було виконано низку творів, серед яких авторські композиції «Елегічна поема» та «Варіації».

Низка творів А. Онуфрієнка увійшли до репертуару різних колективів, ансамблів, різноманітних оркестрів. Через кілька десятків років, на конкурсі, присвяченому його пам'яті[2] (Дрогобич, 2009) було відроджено «Фантазію» автора для оркестру народних інструментів. Твір презентував оркестр українських народних інструментів ЛНМА ім. М. Лисенка під

[1]Козинский А. Праздник музыки // Львовская правда. – 1979. – 17 ноября.
[2] Всеукраїнський конкурс виконавців на народних інструментів імені Анатолія Онуфрієнка (Дрогобич, ДДМУ ім. В.Барвінського, 2007, 2009).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

орудою його учнів В. Гарбарука та Я. Олексіва. Пам'яті А. Онуфрієнка та його оркестровій творчості, молодий львівський композитор Я. Олексів присвятив свій оркестровий твір «Українська фантазія», який одержав схвальні відгуки від низки фахівців.

Отже, перекладення та оркестрування А. Онуфрієнка, як і його оригінальні твори, охоплюють широке емоційно-образне коло. Саме тут (через атрибутику жанру) митець об'ємно демонструє свою гнучкість в переосмисленні методичних надбань академічних інструментальних культур, досвідченість в їхній адаптації до специфіки міхового інструменту (ансамблю, оркестрового складу). Залучаючи музичні зразки різних епох, стилів, національних шкіл, А. Онуфрієнко програмує їх на різний рівень виконавсько-технічної складності, прагнучи охопити всі ланки навчання і концертної практики. Це і класика («Серенада» Л. Бетховена), і романтизм («Слов'янський танець» Дворжака, «Елегійна мелодія» Ґріґа), і сучасність (I ч. симфонії № 10 Шостаковича, «Вальс» Стравинського). Окремий розділ складає музика українських авторів («Українська симфонія» Калачевського, симфонія Вербицького, «Український танець» Штогаренка, «Давно те минуло» Кос-Анатольського). Збагачуючи світогляд музиканта, перекладення А. Онуфрієнка сприяють виробленню культури звуку, оволодінню манерою виконання відповідної епохи, додають виразності в палітру міховедення та звуковидобування. Їх не помістити в межі звиклого ремісництва – настільки цікавим, уважним і художньо-обґрунтованим є підхід автора до цього жанрового пласту. Тому не дивно, що його переклади й оркестрування користуються сьогодні чималим виконавським попитом.

Переклади, транскрипції, аранжування не лише поповнили свого часу гострий брак навчальної та концертної літератури в умовах професіоналізації та академізації цілого ряду інструментів фольклорного походження. Твори великих форм та сформованих жанрів класичної інструментальної музики через переклад вплинули на процеси становлення оригінальної творчості для народних інструментів, зокрема для баяна.

Висновки. Відповідаючи професійним вимогам академічного мистецтва, музичні композиції А. Онуфрієнка слугують яскраво-самобутнім прикладом органічного розширення репертуарної скарбниці для колективів і виконавців на народних інструментах. Виваженість, раціональність, дидактичність, конкурентоздатність – далеко не вичерпний перелік якостей, котрими послуговувався митець при написанні, редагуванні, перекладенні, оркеструванні, селекціонуванні.

Баянне напрацювання композитора А. Онуфрієнка – це невід'ємна частина золотої колекції українського мистецтва, композитора, який майстерно втілював свій внутрішній світ на музичному полотні через улюблений інструмент. Оркестрова творчість митця – важлива складова виконавського репертуару колективів спеціальних музичних навчальних

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

закладів, написана з врахуванням специфіки виконавських проблем та особливостей колективів академічних народних інструментів.

Композитор живий, допоки його музика звучить і сприймається народом. Так і композиції Анатолія Васильовича через багато років живуть у навчальному репертуарі ВНЗ, у пам'яті його учнів та колег, передаючись із покоління в покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Душний А. Анатолій Онуфрієнко: життя присвячене музиці : [монографія] / А. Душний ; за заг. ред. Б.Пица. – Дрогобич : Посвіт, 2010. – 328 с.

2. Душний А. Композиторська спадщина Анатолія Онуфрієнка (методико-виконавський зріз) / А. Душний // Творчість композиторів України для народних інструментів : зб. мат. наук.-практ. конф. (Львів, 10.04.2006 року, ЛДМА імені М. Лисенка) / [ред.-упоряд. : А. Душний, С. Карась, Б. Пиц]. – Дрогобич : Посвіт, 2006. – С. 41–45.

3. Душний А. Методичні рекомендації по виконанню «Пассакалії та Фуги» Хр. Кушнарьова (перекладення А. Онуфрієнка) / А. Душний // Народно-інструментальне мистецтво на зламі XX–XXI століть: зб. мат. II-ї міжн. наук.-практ. конф. (ДДМУ ім. В. Барвінського, 25.03.09, м. Дрогобич) / [ред.-упоряд. А. Душний, С. Карась, Б. Пиц]. – Дрогобич : Посвіт, 2009. – С. 50–56.

4. Заєць В. Авторські школи в контексті розвитку традицій виконавського мистецтва / В. Заєць // Львівська баянна школа та її видатні представники (70-річчю від дня народження А. Онуфрієнка присвячується) : зб. мат. наук.-практ. конф. / [упоряд. А. Душний, С. Карась, І. Фрайт]. – Дрогобич : Коло, 2005. – С. 49–50.

5. Костина К. Подарок юным оркестрантам / К. Костина // Львовская правда. – 1978. – 15 апреля.

6. Сташевський А. Нариси з історії української музики для баяна : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл. мистецтв і освіти] / А. Сташевський. – Луганськ : Поліграфресурс, 2006. – 152 с.

7. Филатов В. Играет студенческий оркестр / В. Филатов // Львовская правда. – 1968. – 7 февраля.

РЕЗЮМЕ

А. И. Душный, А. В. Божэнский. Баянно-оркестровое творчество Анатолия Онуфриенко в контексте становления оригинального репертуара для народных инструментов в Украине.

В статье рассматривается композиторское компонирование музыки для баяна, ансамбля баянистов и оркестра народных инструментов заслуженного деятеля искусств Украины, профессора Львовской государственной консерватории им. Н. Лысенко Анатолия Васильевича Онуфриенко.

***Ключевые слова**: творчество, композитор, баян, ансамбль, оркестр народных инструментов, дирижер, Львовская баянной школа.*

SUMMARY

A. Dushniy, A. Bozhenskyy. Bayan-orchestral works by Anatoly Onufrienko formation in the context of original repertoire for folk instruments in Ukraine.

In the article composer's arrangement of music for accordion and ensemble bayan and orchestra of folk instruments Honored Artist of Ukraine, professor of the Lviv State Conservatory n. N. Lysenko Anatoly Vasilovisha Onufrienko.

Key words: creativity, composer, accordion, ensemble, orchestra, folk instruments, conductor, Lviv bayan school.

УДК 376.113.+370711=38(477)

Інь Юань
Південноукраїнський національний педагогічний
університет ім. К.Д.Ушинського

СПЕЦИФІКА ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОЇ ПАМ'ЯТІ ПІАНІСТА ТА ЇЇ ЗВ'ЯЗОК З МИСЛЕННЯМ

У статті здійснено аналіз поняття «художньо-образна пам'ять», конкретизовано складові компоненти, виявлено її зв'язок із мисленням, яке служить системоорганізуючим чинником процесу запам'ятовування і забезпечує надійність виконання музичних творів напам'ять.

***Ключові слова**: художній образ,художньо-образна пам'ять, мислення, гра напам'ять, запам'ятовування.*

Постановка проблеми. Дослідження питань, пов'язаних із проблемою осягнення та відтворення (виконання) художнього образу в музичному мистецтві, ведеться в різних галузях науки – філософії, естетиці, психології, педагогіці, мистецтвознавстві, виконавстві. Мистецтво створює особливі естетичні емоції, які, фіксуючись пам'яттю, здатні ефективно служити суспільній практиці розвитку людини, формуванню повноцінної людської особистості. Особливого значення проблема художньо-образної пам'яті піаніста та її зв'язок з мисленням набуває в контексті підготовки вчителів музики, для якого головне не володіння блискучою фортепіанною технікою, а вміння використовувати резерви пам'яті та мислення для створення яскравих музичних образів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми пам'яті докладно вивчають відомі психологи Л. Виготський, С. Науменко, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін. Видатні фортепіанні педагоги минулого і сучасності (О. Алексєєв, Г. Коган, Я. Мільштейн, Г. Нейгаз, С. Фейнберг, Г. Ципін) звертають увагу на особливості формування структурних компонентів пам'яті майбутніх піаністів та її роль у процесі виконавської інтерпретації музичних творів.

Мета статті – сконкретизувати складові компоненти поняття «художньо-образна пам'ять», розглянути його зв'язок з мисленням як системоорганізуючим чинником процесу запам'ятовування, який забезпечує надійність виконання музичних творів напам'ять.

Виклад основного матеріалу. Той факт, що людині від природи ще властиво мислити образами, породив таке унікальне явище, як мистецтво. Саме мистецтво через простір і час несе об'ємну образну інформацію про культуру певної історичної епохи, тим самим через сприймання і запам'ятовування збагачує нас досвідом минулих поколінь О. Рудницька звертала увагу на те, що мистецтво дає унікальну можливість «...особистісно пережити чужий досвід, зберігаючи власну автономність, «перебування» в

образі інших зумовлює таку універсальну самовизначеність, якої людина не досягла б, користуючись лише засобами наукового пізнання» [7, 12]. Тому, як відзначає автор, художній світогляд є не менш важливим, ніж інші його види, зокрема філософський та науковий. І об'єктивні знання, і образні уявлення, накопичуючись механізмами людської пам'яті, культивують світосприйняття людини [7]. Художня свідомість передає головну роль у формуванні необхідних уявлень емоціям, але вже не повсякденним, а художнім. І в повсякденних, і в художніх емоціях закріплений певний досвід відносин, відображається цінність явищ навколишнього світу та внутрішнього стану суб'єкта в системі особистісних цінностей. У цьому процесі велику роль відіграють процеси запам'ятовування, зокрема функція емоційної пам'яті.

Людина, як і художник, укладає свої враження в певний цілісний синтезований образ, який включає найрізноманітніші зв'язки [6] Л. Виготський звертає увагу на те, що мистецтво викликає своєрідну «центральну емоцію». Почуттєве ставлення людини до навколишнього світу, з її переживаннями, значно тісніше пов'язане з образом (який завжди наповнений особистісним смислом), ніж з поняттям Не можна створити і втримувати образ у своїй пам'яті, а тим більше ним оперувати, якщо до нього ти байдужий. Якщо образ не наповнений особистісним смислом і значущістю, він зникає, розмивається, перестає існувати. Образ – це завжди особистісне перетворення, де фіксується не просто суспільний, а суб'єктивно перетворений (індивідуальний, особистісний) досвід кожної людини [2].

Художні образи, які формуються засобами літератури, музики, живопису, завжди поліфункціональні. Джерело їх виникнення може бути одне іте саме, наприклад, читання певного художнього тексту, прослуховування музики, сприйняття картини. Але у створенні суб'єктивного образу на цій основі завжди є присутні чуттєві ознаки різної модальності, пов'язані з особистим досвідом людини, з тією «базою даних», яка зберігається її пам'яттю. Чим багатша і різноманітніша палітра цих різномодальних чуттєвих ознак – зорових, слухових, тактильних, тим яскравішим, виразнішим буде створений образ, який несе в собі не просто відображення фізичних характеристик такого об'єкта, але й естетичне ставлення людини до дійсності.

Зв'язок з реальним світом людина здійснює через сприймання, яке є «...чуттєвим відображенням предметів і явищ об'єктивної дійсності в сукупності притаманних їм властивостей та особливостей за їх безпосередньої дії на органи чуття» [2]. Музичне сприймання, як справедливо вважає О. Я. Ростовський, у зв'язку зі специфікою об'єкта сприймання – музики поняття значно ширше, ніж безпосереднє почуттєве відображення дійсності, бо відбувається одночасно у формі відчуттів, сприймань, уявлень,

зафіксованих пам'яттю. Це складний багаторівневий процес, зумовлений не лише музичним твором, а й духовним світом, досвідом людини, яка сприймає цей твір, рівнем розвитку, психологічними особливостями тощо. Сприймання, відчуття, запам'ятовування і мислення споконвічно не існують незалежно одне від одного [5, 11]

Звернемо увагу на роль особливого типу пам'яті, який можна назвати художньо-образним. Це здатність зберігати в пам'яті певні цілісні художні образи, які мають особливо ціннісне значення для конкретної людини (дитини) і відіграють певну базисну роль для її поглядів, смаків, світоглядних позицій.

Художньо-образна пам'ять – це своєрідна пов'язуючи ланка, яка об'єднує всі види мистецтва. Адже мова йде про здатність оперувати накопиченими художніми образами в різних асоціативних зв'язках (візуальних, звукових та ін.), причому саме сукупність, органічна єдність цих асоціативних образів здійснює найважливішу виховну функцію – зв'язок з естетичними та етичними цінностями життя.

Музично-виконавська діяльність тісно пов'язана з розвитком загальних (генералізованих) та спеціальних (у нашому випадку – музичних) здібностей людини. На сьогодні проблема розвитку музичних здібностей вивчена в різних аспектах. У філософсько-естетичному планівона розглядається крізь призму загальних закономірностей перетворювальної діяльності людини (О. Андрєєв, А. Арсеньєв, А. Буров, К. Горанов, М. Каган, А. Лосєв, Г. Шингаров та ін.). Психологи вивчають здібності до музичної діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Е. Голубєва, О. Гусєва, О. Костюк, Н. Лейтес, О. Мелік-Пашаєв, В. Мясіщев, С. Науменко, К. Тарасова, Б. Теплов та ін.). На перетині названих підходів знаходяться педагогічні дослідження музичних здібностей, адже музична освіта безпосередньо пов'язана з пошуком шляхів та методів формування й розвитку цих особистісних якостей. (П. Вейс, В. Верховинець, Н. Ветлугіна, Л. Горюнова, Е. Жак-Далькроз, Д. Кабалевський, З. Кодай, М. Леонтович, Ф. Лисек, М. Монтессорі, К. Орф, К. Стеценко, Ш. Судзукі, Б. Трічков та ін.).

Ці дослідження в основному стосуються проблеми музичності та її складових компонентів, причому більшість учених подає класифікацію музичності, виходячи з основних засобів музичної виразності (мелодії, гармонії, ритму). Рідко хто з дослідників виділяє пам'ять як складовий компонент музичних здібностей.

Б. Теплов відхиляє доцільність розгляду пам'яті як специфічно музичної здібності : «Чи можна музичну пам'ять, поряд з музичним слухом і почуттям ритму, вважати однією з основних музичних здібностей? Імовірно, ні, тому що *безпосереднє* запам'ятовування, впізнавання і відтворення звуковисотного і ритмічного руху утворюють прямі прояви музичного слуху і почуття ритму. Правда, теоретична і практична проблеми музичної пам'яті цим не

вичерпуються, а включають дуже широке коло питань, що стосуються всяких опосередкованих прийомів запам'ятовування, відтворення і впізнавання музики. Але немає підстав говорити у зв'язку з цим про які-небудь специфічні *музичні* здібності у сфері пам'яті» [9, 210].

Б. Теплов, як відомо, виділяє такі музичні здібності :

1. *Ладове відчуття*, тобто здатність емоційно розрізняти ладові функціїзвуків мелодії чи почувати емоційну виразність звуковисотного руху.Цю здатність можна назвати інакше – емоційним, чи перцептивним компонентом музичного слуху.Ладове відчуття нерозривно поєднується з відчуттям висоти звука (відділеної від тембру).

2. *Здатність до слухових уявлень*, тобто здатність довільно користуватися слуховими уявленнями, що відображають звуковисотний рух. Її можна інакше називати слуховим чи репродуктивним компонентом музичного слуху.Вона безпосередньо виявляється у відтворенні по слуху мелодій, насамперед у співі. Разом із ладовим відчуттям вона лежить в основі гармонійного слуху. На більш високих ступенях розвитку вона утворить те, що звичайно називають *внутрішнім слухом.* Ця здатність творить основне ядро музичної пам'яті і музичної уяви.

3. *Музично-ритмічне відчуття,* тобто здатність активно (моторно) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його. Це почуття лежить в основі всіх тих проявів музикальності, пов'язаної зі сприйняттям і відтворенням плинності змін музичного руху.

За Б. Тепловим саме названі компоненти творять основне ядро музикальності.

Проте зауважимо, що ладове відчуття пов'язане із запам'ятовуванням. Відомо, що релятивна система сольмізації здійснює розвиток ладового відчуття через запам'ятовування дітьми тонального центру (тоніки) і постійного зіставлення з ним звуків мелодії. У такий спосіб одночасно розвивалися як мінімум дві здібності: ладовий слух *і* музична пам'ять (діти постійно тримають у пам'яті звучання тоніки), а також координація слуху і голосу через постійний внутрішній самоконтроль.

Називаючи здатність до слухових уявлень «*слуховим чи репродуктивним компонентом музичного слуху»,* Б. Теплов, напевно, розумів, що «репродукція» – це відновлення, пригадування того, що збережено пам'яттю [9].

Музично-ритмічне відчуття – це здатність активно (моторно) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його. Але чи можна відтворювати те, що не запам'яталося ?

Н. Ветлугіна у структурі музичності виділяє загальні музично-естетичні та спеціальні здібності. До спеціальних автор відносить музичні здібності, що

полягають у пізнаванні, розрізненні, зіставленні, відтворенні звуковисотних, ритмічних, темброві і динамічних співвідношень [1]. С. Науменко висловлює сумнів щодо правомірності поняття «спеціальні здібності». Вона вказує, що дедалі більше дослідників уводять до категорії музичності музично-пізнавальні здібності в цілому, музичне мислення, пам'ять тощо [4, 6]. Приблизно таку ж точку зору відстоює Ю. Цагареллі, обґрунтовуючи важливість музичної пам'яті [10].

Привертає увагу погляд на структуру музичності К. Тарасової, яка подає її як утворення з двох підструктур: 1) емоційність відгуку на музику; 2) пізнавальні музичні здібності, до яких автор відносить сенсорні, інтелектуальні (музичне мислення в єдності його репродуктивного та продуктивного компонентів, музична уява) і музичну пам'ять

Л. Маккіннон уважає, що музичної пам'яті як якогось особливого виду пам'яті не існує. Те, що звичайно розуміється під музичною пам'яттю, у дійсності є співробітництвом різних видів пам'яті, якими володіє кожна нормальна людина. Це пам'ять слуху, ока, дотику і руху; досвідчений музикант звичайно користується всіма типами пам'яті [3].

Дуже цікавими є погляди на пам'ять, який висловлює С. Савшинський [8]. Музика існує у звучаннях. Твір, народжуючись у творчій уяві композитора, оформляється і фіксується в нотному записі, де завмирає, як рослина в насінині. «Вже» або «ще» не є живим, воно тільки готове жити. Для того, щоб стати сущим, воно повинно пройти через творчу уяву виконавця. Виконавець повинен прочитати нотний запис, почути, зрозуміти, пережити його, запам'ятати і втілити у звучаннях інструмента. Прочитання тексту музичного твору – це творчий процес. *Прочитати* – це означає *почути і зрозуміти*.*Почути* музичний твір – означає відчути, зрозуміти функціональне і виразне значення кожного елементу музики, логіку розвитку, роль кожної «події» у ній і звідси зрозуміти зміст твору в цілому [8].

Зрозуміти – означає пов'язати з усім своїм досвідом, з усіма своїми знаннями, зробити своїм.

Пам'ять – це властивість нервової системи зберегти реакції на одержані організмом сприйняття. Але вона не магнітофонний запис, не фотографічна пластинка, яка відтворює стереотипні відбитки. Пам'ять не тільки зберігає, але і перетворює сприйняте. Уже під час слухання музики відбувається накладення сприйнятого на фон усього життєвого і музичного досвіду, а також і злиття з ним. Слухаючи музику, ми віддаємося не тільки безпосередньому переживанню. У процесі сприймання твору ми пізнаємо повторно те, що є знайомим, узнаємо і те, що нам знайомо з інших творів, установлюємо тотожність, подібність і відмінності у сприйнятій музиці і спогадах, які виникли. Ми підсвідомо і свідомо аналізуємо викликані твором

емоції, оцінюємо конструктивні та естетичні властивості, форму, тональний план, фактуру тощо. Ми доповнюємо сприйняття музики супутніми асоціаціями, безпосередньо пов'язаними із прослуханим твором, а також асоціаціями випадковими і до певної міри віддаленими [8].

Огляд літератури засвідчує про неоднозначне розуміння ролі пам'яті в діяльності людини, пов'язаної з музичним мистецтвом. Б. Теплов та його послідовники розглядають пам'ять як психічну функцію, яка не має своїх специфічних істотних проявів у характеристиці такої якості, як музичність. Інші вчені, вважаючи музичність інтелектуально-пізнавальною здібністю, звертають увагу на те, що художні образи певного мистецтва (зокрема музичного) обумовлюють специфічність функціонування пам'яті та мислення.

Учені розрізняють двоякий прояв пам'яті: як здібності збереження і пізнавання та як здібності відтворення. Ці здібності іноді розрізняють як пасивну й активну пам'ять. Про них можна говорити і як про різні рівні запам'ятовування.

Пам'ять не зводиться до випадкових асоціацій. Людина не тільки запам'ятовує, але й осмислює те, що запам'ятовує. Думка відображається не обов'язково в її дослівному виразі: запам'ятовування емоційне домінує над запам'ятовуванням мовних асоціацій слів. Явище або образ також фіксуються пам'яттю лише вибірково, залежно від установки сприйняття. Цемає значення і для музичної пам'яті. Але специфіка пам'яті виконавця полягає в тому, що вона повинна закріпити значення в його текстуально точному вираженні.

Сприйняття звукової картини твору не буває незмінним. Кожен раз, особливо якщо повторення відбувається через деякий проміжок часу, та сама музика сприймається дещо по-іншому. Інакше осмислюються логічні зв'язки, музика починає звучати в іншому емоційному тоні, до безпосереднього музично-слухового уявлення приєднуються всякі музично-теоретичні міркування, різні асоціації, образні порівняння; глибше та зовсім інакше усвідомлюються і словесно визначаються зв'язки головного і другорядного плану, характеристика деталей та ін.

Усе це зв'язує й одночасно ускладнює зміст матеріалу, який потрібно запам'ятати. Усвідомлюючи та систематизуючи його, ми ніби розгалужуємо «коріння» і тим самим робимо запам'ятовування більш надійним і деталізованим.

Цікаву паралель можна провести з психолого-педагогічним дослідженням здатності дітей до навчання. Загальноприйнятою є думка про те, що головна причина поганої успішності «невстигаючих» дітей пов'язана з їх поганою здатністю запам'ятовувати. Проведені дослідження встановили, що серед усіх психічних процесів, які відповідають за здатність дитини до навчання, найважливішим є мислення. Саме недоліки в розвитку мислення, а

не пам'яті та уваги, як звичайно вважають педагоги, є найпоширенішою психологічною причиною труднощів у навчанні. Аналогічно і в діяльності піаніста: художньо-образне мислення є тим цементуючим, об'єднуючим засобом, який робить нашу пам'ять надійною.

Висновки. Отже, пам'ять піаніста комплексна: вона і слухова, і зорова, і м'язово-ігрова. У музично-слуховій пам'яті можна розрізняти здатність запам'ятовувати мелодію, гармонію, тембр і ритм. Доцільно говорити і про інтонаційну пам'ять, тобто пам'ять на музичні інтонації. Музично-ритмічна пам'ять також є складним явище. У ньому злиті слухові та м'язові враження. Але тільки відповідний рівень мислення через усвідомлене поєднання цих компонентів сприяє гостроті сприйняття і силі відображення, тим самим забезпечуючи надійність виконання музичних творів напам'ять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини/ Н. О. Ветлугіна – К.: Муз. Україна, 1978. – 245с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства /Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 334 с.
3. Маккиннон Л. Игра наизусть / Л. Маккиннон. – Л.: Музыка, 1967. –144с.
4. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів: навч. посіб./ С. І. Науменко. – К. : КДПІ, 1993. – 160 с.
5. Ростовський О. Я. Керівництво процесом сприймання музики школярами: метод. рекоменд. / О. Я. Ростовський. – К. : Рад. шк., 1990, – 64 с.
6. Рубинштейн. С. Л. Проблеми загальної психології/ С. Л. Рубинштейн. – М., 1973.
7. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічної культури вчителя / О. П. Рудницька. – К. : КДПІ, 1992. – 95 с.
8. Савшинский С. Пианист и его работа / С. И. Савшинский. – Л. : Советский композитор, 1961. – 320 с.
9. Теплов Б. М Психология музыкальных спосібностей / Б. М. Теплов. – М.—Л., 1947.
10. Цагареллі Ю.О. Структурно-функциональна модель виконавської надійності музикантів / [Електронний ресурс]. – Ю. О. Цагарелли. – Режим доступу: http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=48503&pg=4

РЕЗЮМЕ

Инь Юань. Специфика художественно-образной памяти пианиста и ее связь с мышлением.

В статье совершён анализ понятия «художественно-образная память», конкретизированы составные компоненты, выявлена её связь с мышлением, которое служит системоорганизующим фактором процесса запоминания и обеспечивает надежность исполнения музыкальных произведений наизусть.

***Ключевые слова**: художественный образ, художественно-образная память, мышление, игра наизусть, запоминание.*

SUMMARY

In Yuan. Specific features of a pianist's image-bearing memory and its connection

with thinking.

In given article is presented analysis of the notion «artistic-figurative memory», are rendered concrete component components, as well as is revealled his(its) relationship with thinking, which serves системоорганизующим factor of the process memory and provides reliability of the performance of the music product by heart.

Key words: artistic image, artistic-figurative memory, thinking, play by hear.

УДК 781.65:785.1(81)

S. Marcos Cavalcante
Northern New Mexico College, USA

IMPROVISATION IN BRAZILIAN CHORO

The author characterizes Brazilian urban style choro, reveals the specific features of its form and improvisation-based techniques of performance by soloists as well as by choro ensembles.

Key words: urban style choro, improvisation, rondo, choro ensemble, composition, instrumentation.

Problem statement. A Brazilian urban folklore genre, the choro was initially a way of performing the music that was brought to Brazil from Europe, since the 1500's. Dances such as waltzes, polkas, mazurkas and schottisches were played in a different manner, with Brazilian characteristics and with the typical instrumentation of cavaquinho, guitar and flute.

The word *choro* had been used since the second half of the 19th century. Tinhorao comments that in the beginning of the 1920's the word choro did not define a music genre yet, but rather suggested the music played for the dances of simple people, with the instruments based on the harmony played by the cavaquinho and the guitar.

Perderneiras published in 1922 a vocabulary of urban expressions in which the word choro was defined as follows: «Dance, sonata. Concert of flute, cavaquinho and guitar. Dive into choro, to dance»[1].

Basic material. Choro was originally played by amateur musicians whose style of playing «developed distinct melodic, harmonic and rhythmic characteristics, which were later incorporated into the compositional process, resulting in the transformation of the style of playing into a distinct genre». Throughout time, choro developed its own characteristics, including its typical instrumentation.

A typical choro group consists of cavaquinho, six string guiar, seven string guitr (a classical guitar with an extra lower string most commonly tuned to the low C, and sometimes the low B), and the percussiom instrument, which in general is the pandeiro (a drum similar to the tambourine, with skin and shingles) and a small surdo drum, a kind of portable bass drum. In addition to that, there are varied kinds of instruments that may function as soloists, among them the mandolin, the flute, the clarinet and the trombone. Sometimes other instruments

assume that function, such as the accordion and the violao tenor (tenor guitar).

Each instrument of the choro ensemble has a different function or role, even though sporadically they do share and exchange functions. Usually, players improvise their parts inside some stylistic constraints. Some of the most important songwriters in choro are Pixinguinha, Joao Pernambuco, Garoto, Dilermando Reis, Jacob do Bandolim, Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth, Sivuca, Severino Araujo, Abel Ferreira, and classical composers Radames Gnattalli, Fracisco Mignone and Heitor Villa Lobos.

Regarding form in choro, most of the genre originated from European dances, such as waltzes, polkas, mazurkas, Gavottes, the Portuguese Moda and schottisches. A typical choro song has a Rondo form, generally AA BBA CCA. Each secton contains an individual tune, albeit there are relationships between their motives. Form can vary, to AA BB A, or AA BB. There are also through composed choros, whose form is an extended melody with chord changes. The most commonly used is AA BBA CCA. In many of Pixinguinha's compositions, if the A is on a major key, B is on the relative minor, and C on the subdominant key. (C Major, A minor and F Major, for instance). If the piece is predominantly on a minor key, A is on that key, B is on the relative major key and C is on the parallel major key. (A minor, C Major and A Major, for instance).

Contemporary composers of Brazilian instrumental music have written choro music with altered forms. Among them, Hermeto Pascoal, Tom Jobim, Helio Delmiro, Cesar Camargo Mariano and Paulo Moura.

Choro players are expected to know enough of that genre's vocabulary, and musical harmony in order to play it idiomatically. The soloists play the melody «with feel», adding ornaments and arpeggios, creating variations, playing ahead or behind the beat, and providing a loose feel to the melody, in contrast with the rhythmic instruments. Not only the soloists have to play idiomatically, but the accompanists also must be aware of their roles, which vary from one instrument to another. the accompanying instruments almost always perform in an improvisational manner, interacting with the other accompanists and with the soloist.

Nevertheless, there are some expected conventions, rhythmic or harmonic or both, that have become part of the composition throughout time, as mandatory parts of the piece. In a choro gathering (roda de choro), the participants are expected to know the ornaments, the repertoire, the grooves, the baixarias (bass lines played by the guitars) and the chord changes for the accompaniment, the melodies, and the affections expressed by each song. In general, no written music is brought to the playing session, and all the members play their parts by memory, always allowing interaction to happen, producing various kinds of improvisational situations.

Before getting into some of the details of improvisation in choro, it seems to me that some of the genre's players became, through time, the best examples

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

performance-practice of their own instrument in choro music. The most important mandolin players were Jacob do Bandolim (Jacob Bittencourt), Luperce Miranda, Deo Rian, Joel Nascimento, and, nowadays, Hamilton de Holanda. Altamiro Carrilho and Carlos Poiares represent the choro flute players. Abel Ferreira and Paulo Moura represent the choro clarinet players. Sivuca is the most important of the accordion players. Dino dos Sete Cordas (Herondino da Silva), Ventura Ramirez and Raphael Rabello are the most important seven string guitar players.

As choro soloists are expected to play the melody adding ornaments and arpeggios, creating variations, playing ahead or behind the beat, providing a loose feel to the melody, they need to know enough «vocabulary» in order to play and improvise this music idiomatically. The vocabulary is acquired non-verbally, through intense listening and imitating great players, for years. Many believe the learning process occurs in three stages: imitation, assimilation and innovation.

There are many choro musicians and groups that have gone through the first two stages of their learning process, and they have contributed for the continuation of the choro tradition and its perpetuation. However, some choroes transcended the first two stages into innovation, adding new elements to the aesthetic of the genre, either with their playing or with composing, sometimes with both. Jacob do Bandolim is a quintessential example of musicians who contributed both with his playing and with his composing. Pixinguinha did the same, but his composing surpassed his playing.

I believe it is safe to affirm that he is the greatest of all choro composers and songwriters. Most of his compositions are important part of choro «canon», and many of them are textbook master pieces that are not only pleasant to listen to but also lessons on how to write a choro piece. Some of Pixinguinha's compositions could be considered «frozen improvisations', due to their freedom in nature. Others are etude-like compositions, employing pervasive use of scalar passages, arpeggios and signature «licks». The technical difficulty of some Pixinguinha songs is comparable to Bebop improvisations; from time to time however, you can find pieces that are highly lyrical, allowing a lot of room for the interpret's creativity. Some of these are «Lamentos», «Ingenuo», «Oscarina», «Carinhoso», «Rosa», «Naquele Tempo», «Choro Triste» and «Vou Vivendo».

Improvisation in traditional choro is similar to the one in early Jazz, in which the players improvised their parts, and the soloists improvised around the main melody. After listening to countless choroes and talking to a number of them, I came to the realization that there is a bulk of knowledge of the ornamental vocabulary that is passed on from generation to generation in a non verbal fashion. A few times, I met players who believe that their skill cannot be taught, since one is supposed to be born with it. When I addressed this subject talking to choroes, I received in most cases a subjective answer. They used words such as

«feel», «groove», «born with it» and so on. Only the transcription and observation of the common performance-practices could provide a more objective and may be, trustworthy, insight into those.

Asked about the possibility to improvise over the tune Ingenuo, Jacob Bittencourt (Jacob do Bandolim) made the following statement, and I paraphrase: «-Well, I improvise when I interpret a tune, to improve its delivery and the emotion of what the composer composed, also I am not completely committed to what the composer made, because I am not obliged by it. I can play the way it pleases me the best, like a painter who paints nature according to his/her own interpretation. Therefore, what drives my improvisation is not the desire to improvise and be original, but it is to find in the tune's phrases a wealth that provides, enables me to interpret the tune. Generally the tune is so well composed, so subtile, so fancy in its details, that it gives me many, countless possibilities, as for instance, in the tune 'Lamentos» (by Pixinguinha); how many arrangements of that tune have you heard? The wealth of the tune is what allows so many different interpretations». In contemporary choro, however, some musicians use similar improvisational concepts of later jazz styles such as bebop; in that case, the improvisation is based on the harmonic progressions or, in other words, the «chord changes». As mentioned before, the most common melody instruments in choro are the flute, the cavaquinho, the mandolin, the clarinet and the trombone.

Improvisation on the seven string guitar consists of a combination of chordal and bass playing. The improvisational bass passages, called «baixarias», have the role of linking chords by the use of bass runs, with occasional chords added. Arpeggios, scalar passages and chromatic lines form those bass runs(chromatic lines generally delay or anticipate chord resolutions or simply add tension). The seven-string guitar player is expected to know enough harmony and choro vocabulary in order to play «baixarias» idiomatically.

There are also bass lines that can be used in different combinations, and also bass lines that are typical of specific songs, that could be borrowed into a different song with a similar chord progression (this borrowing procedure is also typical in bebop, and it is sometimes called «quotes» in that context).

Seven string guitar players use a thumb pick, and most of the runs are played with it. Tinhorao said once: «-all structured in a concerto form, with the improvised part represented by the melodic passages played on the lower sounds of the guitar, conferred to this modulatory exercise the name of Baixaria»[1].

The six string guitar is sometimes called «centro» (center), because it plays the harmonies in the middle range, with occasional bass runs. Jacob do Bandolim called the «violao centro» (center guitar) by the word «gemedeira» (moaning guitar). Its runs are played along with the seven string guitar, generally in intervals of thirds or sixths. When the six string guitar is used in a duo situation, it assumes

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

the role of seven string guitar, playing more baixaria passages, and at the same time keeping its own role of providing the chord progressions.

Another Brazilian genre, Bossa Nova, finds its guitarists playing essentially «violao centro» style. Lush harmonies, and a somewhat understated rhythmic approach on the right hand. The great Brazilian singer Leni Andrade told me in 1996, to pay attention to the guitar playing of Durval Ferreira, the author of great Bossa Nova tunes, including «Batida Diferente», composed along with harmonica player Mauricio Einhorn. Batida Diferente was recorded by Cannonball Adderley, with the Sergio Mendes ensemble, in the 1960's. A number of guitarists that play violao centro, grew up listening to choro music and samba, among them the great guitarist and songwriter Paulinho da Viola, who contributed to choro repertory with several compositions, the best known being «Choro Negro» and «Sarau para Radames».

The cavaquinho belongs to the guitar family as one of its soprano members. The instrument, like the Hawaiian ukelele, derived from the Portuguese cavaco. It measures about 24 inches in length and about 4 inches in depth. It is tuned to the open G chord:

1st string: D
2nd string: B
3rd string: G
4th string: D

Most commonly, the cavaquinho is strummed with a pick. It provides the chordal and rhythmic aspects of the music. It appears on carnaval parades, choro groups, small samba ensembles, etc. The cavaquinho has a predominance of the accompaniment function, although we find cavaquinho soloists such as Waldir Azevedo, from time to time.

When the cavaquinho is used as a rhythm and harmony instrument, it is commonly referred to as «cavaquinho centro» (center cavaquinho). The expression means that the cavaquinho, in that context, is in the center of the ensemble, along with the six string guitar, providing the rhythm and the harmony. Many of the rhythmic figures played of the cavaquinho have helped to delineate rhythmic figures for the guitar. Those were either transferred to the guitar or implied in a transformed new version. One interesting aspect of cavaquinho tradition is that its players develop particular grooves for specific songs. I heard a cavaquinho player say, before demonstrating on his cavaquinho: «-this is what I play on 'Doce de Coco' (by Jacob do Bandolim), or «Araponga», or «Gaucho», «Aguenta seu Fulgencio», «Bole Bole», etc. Specific choro compositions demand sometimes specific grooves.

The Pandeiro's function is to keep the beat and the groove, establishing the rhythmic style, add rhythmic interest and hold the ensemble together while the other instruments play their own roles. The «pandeirista» is expected to know certain rhythms such as samba, waltz, baiao, frevo, partido alto, etc. In some cases, the

pandeiristas should know certain rhythmic punctuations, particular to some songs.

The surdo drum also helps to keep the beat, especially the second beat of each 2/4 measure, where its lower tone is played. On beat 1, the player plays the surdo with a mallet on the right hand and touches the instrument's sking with his/her left hand, producing thus a muffled sound. On beat 2, the player plays the surdo with a mallet on the right hand with the skin open, allowing thus the sound to last, emphasizing therefore the second beat.

Conclusion. Choro music has lasted the test of time, as revivals are happening and young Brazilian musicians are carrying the tradition on. Improvisation has become more and more present and relevant in this genre, as it has been absorbed by other types of ensembles and varied instrumentation. Choro has caught the attention of important improvisers of other genres, in different countries. Even alto saxophonist Charlie Parker, one of the Bebop creators, played and improvised over the chord changes of a Zequinha de Abreu composition called «Tico Tico no Fuba», in the late 1940's. With the emergence of musicians such as Hermeto Pascoal, Cesar Camargo Mariano, Sivuca, and younger ones such as Alessandro Pennezzi, Hamilton de Holanda, the «4X0» electric choro group, Yamandu Costa, Badi Assad, and many others, choro music continues its metamorphosis, catching the attention and commitment of composers, instrumentalists and singers beyond the frontiers of its mother nation, Brazil. Choro is becoming more and more popular all over the world due to its representation in the global web [2; 3; 4; 5]. In the age of information and communication technologies just one click can initiate a journey into the world of fantastic live music.

SOURCES

1. Jose Ramos Tinhorao: Executando Chorosamente a Melodia, article on the Choro issue of Historia da Musica Popular Brasileira (Sao Paulo, Brazil: Abril Cultural, 1982).
2. What Is Choro Music?URL: ttp://saintpaulsunday.publicradio.org/features/ 0109_choro.
3. What Is the Choro? URL: http://www.choromusic.com/o-que-e-o-choro_in.html.
4. Brazilian popular music. URL: http://www.maria-brazil.org/mpb2.html.
5. Cjoro Music. URL: http://worldmusic.nationalgeographic.com/view/page.basic/genre/content.genre/choro_710/en_US.

РЕЗЮМЕ

Маркос С.Кавальканте. Імпровізація в бразильському шоро.

У статті охарактеризовано бразильський урбаністичний стиль шоро, розкрито особливості музичної форми та імпровізаційної технології виконання творів як солістами, так і музичними колективами.

***Ключові слова**: урбаністичний стиль шоро, імпровізація, рондо, музичний колектив, композиція, інструментовка.*

РЕЗЮМЕ

Маркос С.Кавальканте. Импровизация в бразильском шоро.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

В статье охарактеризован бразильский урбанистический стиль шоро, раскрыты особенности музыкальной формы и импровизационной технологии исполнения произведений как солистами, так и музыкальными коллективами.

***Ключевые слова**: урбанистический стиль шоро, импровизация, рондо, музыкальный коллектив, композиция, инструментовка.*

УДК 784(477)

М.М. Каралюс
Дрогобицький державний педагогічний
університет ім. Івана Франка

РИСИ СТИЛЮ МОДЕРН У КАМЕРНО-ВОКАЛЬНІЙ ТВОРЧОСТІ НЕСТОРА НИЖАНКІВСЬКОГО

У статті досліджено камерно-вокальна творчість українського композитора Нестора Нижанківського (1893–1940), що нечисленна за своїм об'ємом, але надзвичайно симптоматична в руслі модерних ідей. Вишуканий естетизм авторських поетичних уподобань спричинив звернення композитора до текстів його сучасників Олександра Олеся, Богдана Лепкого, Меланії Семаки, Уляни Кравченко. Мотиви ностальгії,сну, патетика, драматичність притаманні яскраво-суб'єктивному, максимально емоційному стилю авторського висловлювання.

***Ключові слова**: стиль модерн, солоспів, поліфонізація, ритмічна орнаментальність, психологізм, патетика, драматизм.*

Постановка проблеми. Стиль модерн[1] – одне з яскравих художніх явищ початку XX століття – був надзичайно поширений в українській культурі, він формувався в архітектурних ансамблях, на живописних полотнах, у графічному оформленні численних журналів, у рекламі. Вплив цього стилю позначився досить яскраво та оригінально і на музиці цього періоду – творчість Н. Нижанківського, Б. Яновського, деякі твори В. Барвінського, В. Косенка, М. Лисенка, Л. Ревуцького, Я. Степовою та інших відчутно «забарвлена» стильовими рисами сецесії. Виразовий арсенал музики «в стилі модерн» вирізняється колоритністю гармонії, багатим «декором» фактури за рахунок її активної поліфонізації, плинністю, безперервністю форми поряд з тенденцією до мініатюри, до «мозаїчного» типу формотворення, любов'ю до мотивів-символів. Музичний «сюжет», тематика, образність часто не виходять за межі любовної лірики, але «спектр» її втілень надзвичайно широкий і сміливий – від елегійної споглядальності до любовного екстазу.

Аналіз актуальних досліджень. Більш ніж сторічна дистанція надає

[1]Модерн — один з варіантів назви того стилю, який в різних країнах називався по-різному: *ArtNouveau, JugendStill, Sezessionstill, StilLiberty, Модерн,* і місцезнаходження якого в історії мистецтв охоплює період між 80-ми роками XIX ст. і 20-ми роками XX століття, а в хронології стилів – «десь між імпресіонізмом та експресіонізмом» (Д. Сараб'янов).

стилю модерн все виразніших рис, і найновіші теоретичні дослідження сміливо висувають гіпотезу про модерн як історичний стиль з тенденцією до епохальності. До таких праць відноситься монографія Д.Сараб'янова [7], яка є актуальним підґрунтям у вивченніособливостей стилю модерн в різних видах мистецтва. Серед музикознавчих досліджень, в яких так чи інакше простежується увага до проблематики модерну (або сецесії) в українській музиці першої третини ХХ століттявартовиділити праці Л. Кияновської[3; 4], О.Козаренка[5; 6], М.Ржевської[6],якіповноцінно вводять певні явища української музики в стильовий контекст модерну (сецесії).

Мета статті – проаналізувати основні естетико-стильові риси модерну в камерно-вокальній творчості Нестора Нижанківського на прикладі кількох солоспівів.

Виклад основного матеріалу. Одним з вершинних зразків модерну в українській музиці є камерно-вокальна творчість Н. Нижанківського (1893–1940), нечисленна за своїм об'ємом, але надзвичайно симптоматична в руслі модерних ідей[1]. Як пише дослідник творчості Н. Нижанківського Ю. Булка, «перед талановитим композитором постала ясно усвідомлена художня мета: досягнути органічного синтезу національної і загальноєвропейської музичних традицій» [1, 3].

Звертає на себе увагу, перш за все, вишуканий естетизм авторських поетичних уподобань. Серед поетів, до чиїх віршів звертається композитор, знаходимо імена Р. Купчинського, Б. Лепкого, О. Олеся, М. Семаки, І. Франка. Авторське висловлювання композитора завжди чітко простежується в максимальній щільності образного змісту. Композитор «витворює» свій світ з максимальною щирістю, без узагальнень, без відсторонення. «Його творча палітра відзначається особливою рельєфною, графічно точною картинністю, численністю «швидкоплинних» алюзій до живописної манери, скажімо, Гординського. Коло тем і образів у нього не таке широке, як, наприклад, у Людкевича, і навіть Барвінського, примат лірико-психологічного первеня проявляється практично у всіх творах композитора, зумовлює вибір жанрів і літературних джерел у вокально-хорових опусах» – стверджує Л. Кияновська [4, 248].Мотиви ностальгії («Не співай по весні»), сну («Снишся мені»), патетика, підкреслена драматичність висловлювання («Чому я пробудивсь?») притаманні яскравому, максимально емоційному стилю авторського висловлювання.

Солоспів **«Не співай по весні»**(1917) на слова І. Манжури, починається коротким фортепіанним вступом, початкова «зітхаюча» секундова інтонація якого виступає у ролі епіграфа і просякає всю мелодичну лінію твору. Її

[1]Аналіз камерно-вокальної музики Н.Нижанківського здійснено за: Нестор Нижанківський. СОЛОСПІВИ / Упорядник Мирослав Скорик. – Львів – Київ – Нью-Йорк: Видавництво М.П.Коць, 1996. – 60 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

наполеглеве повторення викликає у нашій уяві асоціацію із модерним орнаментом, яка підкріплюється у початкових фразах солоспіву образом соловейка, що співає в бузку, – адже птахи і квіти були улюбленим мотивом художників модерну. Арпеджоване завершення вступного епізоду надає йому відтінку салонності. Пісенна, дещо сентиментальна мелодія розкриває усі найтонші нюанси вірша, зміст якого – ностальгічні спогади про минулі щасливі дні. Перша строфа вірша повторюється двічі, але мелодія змінюється, «зітхаючі» інтонації, повторюючись знову і знову, призводять до першої кульмінаційної вершини, підкресленої ферматою, примхливим пунктирним ритмом, форшлагом і несподіваною м`якою мажорною барвою арпеджованого септакорду VI ступеня. Середній розділ солоспіву має ще більш драматичний, напружений характер завдяки зміні розміру (6/8 замість 2/4, попередженого у першій частині тріольними ритмічними фігурами), грі мажору й мінору та схвильованій хроматичній фігурації у партії фортепіано. Реприза наступає як тиша після бурі.

Солоспів на слова Олександра Олеся «**Прийди**, **прийди**»(1917) сприймається, як оперна сцена, у якій романтичний герой страждає від розлуки з коханою. Композитор проявляє себе тонким психологом, відтворюючи вир почуттів, які бушують у душі закоханого. Короткий вступ – перший емоційний спалах, який відразу захоплює увагу слухачів, звучить надзвичайно експресивно. Мелодично він являє собою «конспективно стиснений» до чотирьох тактів перший розділ солоспіву і має розвиток динаміки від p до f. Для створення характеру схвильованої мови у початковій аріозо-речитативній частині твору Н. Нижанківський використовує перемінний метр, короткі фрази перериваються паузами, пунктирний ритм створює нервовість, мелодична лінія розвивається хвилеподібно.

Мелодія фортепіанної партії то звучить в унісон з вокальною, то створює виразний підголосок, а тремоло в низькому регістрі підсилюють враження театральності цього епізоду. Друга частина солоспіву різко протилежна за характером першій за всіма параметрами. Змінюється жанрова основа: після аріозо-речитативного розділу звучить справжня ода, у якій ідеал краси і об’єкт кохання підноситься на п’єдестал. Це зумовлює перехід з мінору в мажор, ритмічну сталість хвилеподібних музичних фраз і акордовий супровід, у кульмінаційних моментах прикрашений фейєрверком арпеджіо, і екстатично-піднесений характер.

Талановите і творче втілення ідей та засад музичної сецесії спостерігаємо у солоспіві «**Жита**» (1920–1923) на слова Олександра Олеся. Безкраї хлібні поля постають перед нами у якості символу далекої Батьківщини, розлуку з якою болісно переживав композитор, перебуваючи у Відні. Композитор проявив себе тонким психологом, відтворюючи багату гаму особистих почуттів.

Побудова солоспіву має наскрізний розвиток (її умовно можна поділити

на три розділи) і близька до структури інструментальної поеми. Фортепіанна партія втрачає роль супроводу і набуває значення основного засобу формотворення, вокальний ритмічно-несталий речитатив виступає на її фоні яскравим рельєфом. Національної самобутності мелодиці надає поспівка в гуцульському ладі, орнаментована у дусі манери виконання українських народних музикантів, що виступає у якості лейтмотиву «рідного краю». У солоспіві «Жита» Н. Нижанківського ми відзначаємо усі ознаки сецесійної музики: і появу мотиву-символу, і поліфонізацію фактури (особливо у вступній частині), і надзвичайну колористичність гармонії (з використанням акордів багатотерцової структури, вишуканих альтерацій), і примхливу орнаментальність ритмічного малюнку.

Романс «**Снишся мені**»(1918) написаний Н. Нижанківським на слова молодомузівця Б. Лепкого. Тема сну була популярною у поезії доби модерну і, зокрема, у поетів «Молодої музи»: їх перу належать твори із красномовними назвами – «Який чудовий сон» (П. Карманський), «Я плакав уві сні» (В. Пачовський), «Сонна мрія» (О. Луцький). У вірші Б. Лепкого мрії про кохану, яка приснилася уві сні, дощова осіння пейзажна картина, спогади про весну і молодість і, нарешті, роздуми про вічний сон, що завершує людське існування, з'являються і зникають, як у калейдоскопі. Н. Нижанківський поглиблює це враження музичними засобами, продовжуючи цю гру уяви. Наскрізну форму романсу він складає із контрастних по жанровому походженню епізодів, чутливо йдучи за текстом, внаслідок чого утворюється своєрідний мозаїчний твір.

У короткому фортепіанному вступі імпровізаційного характеру на «фоні» витриманого співзвуччя з двох квінт звучить мелодія у мелодичному мінорі з підвищеним IV ступенем, що нагадує гру народних співаків при виконанні дум чи історичних пісень. Початкова мелодична фраза «Снишся мені так живо, ясно» (наспівна декламація на фоні стриманого акордового супроводу) змінюється на словах «тії сни щось мають з сонця і весни» елегійно-романсовою мелодією, яка становить разючий контраст. Новий епізод має вальсовий характер завдяки зміні розміру з 4/4 на ¾. Мінор переходить у мажор (відбувається відхилення послідовно у B-dur з підвищеними IV та II ступенями та у Es-dur). Широка хвиля пасажу у фортепіанному супроводі охоплює діапазон у 3 октави, а поліритмія та вишукані хроматизми викликають алюзії з творами Ф. Шопена. Короткий чотиритактовий інструментальний програш ненадовго повертає нас до реальності, у сферу мінору, в речитативі «Встану рано, зирну в вікно – там дощ, погано». Його змінює наступний розділ солоспіву («А на душі так любо, красно») – dolce cantabile – сповнений весняних настроїв, який завдяки завершеності образу та яскравості мелодики міг би становити самостійний

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

твір – романтичну елегію. Він виростає із ритмоінтонацій першого мажорного епізоду. Елегійність зумовлює широке дихання мелодії, появу гармонічного мажору і фортепіанний супровід із м'яко синкопованим ритмом.

У ще більш розгорненому, ніж попередній, фортепіанному програші елегійні мотиви забарвлюються в трагічні тони внаслідок появи мінору та тривожного тремоло у басу. У черговому мелодекламаційному фрагменті експресія досягає своєї найвищої точки, і слова «не буде другої весни, пропала дійсність, тільки сни мені остались» звучать як вирок. Останній розділ – розв'язка драми – повертає нас у початкову тональність (g-moll). Синтезуючи початкові інтонації солоспіву із ритмоформулою і типом мелодики широкого дихання елегійних мажорних частин, композитор досягає єдності всього твору.

Текст солоспіву **«Чому я пробудивсь**?» (1920–1923), створений дружиною композитора Меланією Семакою німецькою мовою (автор перекладу українською невідомий), спонукає нас проникнути у глибини людської свідомості. Світ нічних кошмарів, сповнений примарами, приворожує нас своєрідною красою, а фрази на кшталт «мій дух дрижав в розкішному терпінню» або «я забув про все в розкоші болю» нав'язують алюзії до літературної творчості Леопольда фон Захера-Мазоха. Естетизація потворного та акцентована витонченість була притаманна багатьом творам модерністської поезії і своєю появою зобов'язана «Квітам зла» Ш. Бодлера.

Мовно-виразна речитативно-аріозна вокальна партія відтворює всі найтонші нюанси віршу. Питання «Чому я пробудився?» або «пощо ж я пробудився?», повторюючись протягом усього солоспіву (8 разів!), жодного разу інтонаційно не дублюється, одержуючи кожний раз новий відтінок, переростаючи у «жест страждання» (Т. Гундорова)[1].

Основний розвиток відбувається у партії фортепіано. Композитор вражає нас майстерністю у сфері стилізації та багатством музичного матеріалу, адже його цілком вистачило на 3 фортепіанні мініатюри: колискову, ноктюрн та баркаролу. Фортепіанний вступ дуже нагадує колискову завдяки рівномірному «заколисуючому» рухові акордової фігурації, правда, у незвичному тридольному, а не дводольному розмірі. Дисонуюча тритонова інтонація створює настрій збентеженості, а гуцульський лад і форшлаги зі збільшеною секундою додають темі національного колориту. Ця ж мелодія завершує солоспів і виконує роль його обрамлення.

Перший розділ, який можна умовно назвати ноктюрном, викликає асоціації з шопенівськими фортепіанними мініатюрами, проте ритмічна свобода (перемінний метр), часті форшлаги, примхливі зміни темпу –

[1]«Жести страждання, психологічного надриву, нерозділеного кохання, агресивности стають моделями, символами рафінованої душі диференційованого суб'єкта findesiècle» [2, 115].

accelerando, ritardando, con moto rubato) та колористичність гармонії (наприклад, гармонічна послідовність D7-II4/3 у 11–12 тактах) та чергування G-dur`ного тризвуку та es-moll`ного секстакорду на органному пункті у 21-26 тактах належать до музичних засобів виразності модерну. Наступний розділ солоспіву контрастує у ладовому відношенні з попереднім (з'являється одноіменний G-dur`у g-moll). Завдяки зміні розміру (на 6/8), більш наспівній мелодиці та появі хвилеподібної акордової фігурації (на гармоніях g-moll'ного тризвуку та двічі зменшеного септакорду) його можна було б назвати «баркаролою». Проте рівномірний рух восьмих у супроводі то перебивається у вокальній партії дуолями, то переходить у септоль, то розсипається каскадом шістнадцятих. Гармонія у цій частині солоспіву відіграє важливу виразову роль: відхилення у паралельний до g-moll'у B-dur підкреслює слова «в розкоші болю», а альтерована подвійна домінанта (D4/3–5) фразу «дух мій спав».

Кульмінація твору на словах «Мій дух тепер з розпуки кличе світла!» наступає несподівано, як спалах емоцій. Відчайдушні спроби в лінії мелодії прорватися вгору (послідовність висхідних терцевих ходів та стрибків на чисту та збільшену кварти), підтримані низкою дисонуючих акордів багатотерцевої структури), виявляються марними: нисхідний хроматично «сповзаючий» рух у низькому регістрі (такти 56–60) заважає цьому. Таємниче звучання збільшеного тризвуку попереджує появу нічних примар, а довершення їх ефемерного образу здійснюється фактурними зображальними засобами. Завершує твір тричі повторене запитання «по що я пробудивсь?», яке так і залишається без відповіді.

Цікаву трансформацію коломийки, як правило, жартівливої за змістом, у жанр «ліричної драми» пропонує нам Н. Нижанківський у солоспіві «**Ти**, **любчику**, **за горою**»(1930) на словаУ. Кравченко. Цей твір близький за настрєм та національним колоритом пастелі Івана Северина «Гуцулка», оскільки обидва митці ставили перед собою однакову мету – розкрити перед нами внутрішній світ переживань нещасливої в коханні молодої дівчини.

Взявши за основу чотирнадцятискладову будову коломийки з цезурою після восьмого складу, та найбільш типові для неї мелодичні ходи, композитор створює геніальну стилізацію цього запального пісні-танцю. Солоспів має куплетно-варіаційну форму із надзвичайно динамічним розвитком – поступовим наростанням емоційного напруження протягом перших двох куплетів із кульмінацією та розв'язкою у третьому. Композитор максимально виявляє виразові можливості ладів, гру їх барв, використовуючи м'яке звучання натурального мінору у фортепіанному вступі, поступово досягаючи зростання напруження внаслідок ладової альтерації протягом першого куплету (підвищення VII, VI, IV ступенів та рух басового голосу по низхідній хроматичні гамі від VI по II ступінь), використовуючи ладовий

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

контраст завдяки введенню однойменного E-dur'у (зі зниженими спочатку II, а потім VI ступенями) та двічі гармонічного e-moll'ю у другому куплеті і, нарешті, переходячи у e-moll (у трьох варіантах – мелодичний, гуцульський та двічі-гармонійний) та повертаючись у e-moll у третьому куплеті.

Описана вище драматургія твору особливо послідовно втілюється в ритмі солоспіву шляхом поступового згущення ритмічного малюнку до кульмінації включно (від рівномірного руху восьмими, через пожвавлення його за рахунок появи шістнадцятих у хвилеподібних пасажах супроводу, до різкої зміни метру (3/4) у мелодії на фоні пульсуючого акомпанементу) та різкого розрідження його у розв'язці. Поява синкоп підкреслює драматизм останньої фрази «Як не будеш приходити – умру за тобою».

Багата гармонічна палітра надає мініатюрі довершеності. Н. Нижанківський широко використовує колористичність звучання септакордів, а кульмінацію твору підкреслює дисонуючими співзвуччями (ускладненими неакордовими звуками, тризвуками та септакордами).

Солоспів **«Поклін тобі»** (1933), створений на слова І. Франка, – вершина любовної лірики Н. Нижанківського. Тонка градація почуттів, багата палітра емоцій (від легкого суму до спалаху пристрасті,що споріднений релігійному екстазу) майстерно відтворені композитором у музиці твору. Мелодика солоспіву увібрала в себе найбільш виразні інтонації із «музичного словника» епохи і являє собою органічне поєднання наспівного речитативу, побутового (часом навіть «жорстокого») романсу та оперної арії. Вона не скута межами метру внаслідок своєї імпровізаційності і характеру щирого висловлювання.

Цікавим є твір і в ладовому відношенні: світ переживань закоханого змальовано в похмурих мінорних тонах (b-moll з підвищеним IV ступенем, f-moll, a-moll), а всі спогади та мрії, пов'язані з «високим жіночим ідеалом» забарвлені мажором (Des-dur, Es-dur, As-dur, C-dur з альтерованими II та IV ступенями, Ges-dur та B-dur).

Гармонія використовується композитором і як колористичний засіб (наприклад, пасажі паралельних квартсекстакордів на фоні витриманого II 6/5 у 17 т.), і для підкреслення найбільш емоційно загострених моментів вірша (дисонуючі альтеровані септакорди у 18 т., збільшений септакорд у 29 т.).

Надзвичайно важливою у даному творі є роль фортепіанного супроводу, який має імпровізаційно-салонний характер. Ці якості особливо яскраво проявляються у розгорненому вступі та програші між розділами солоспіву (т.т. 35–43). Види фактури постійно змінюються відповідно до перемін у мелодиці.

Висновки.Камерно-вокальна творчість Н. Нижанківського є однією з вершин українського модерну та прикладом органічного поєднання романтичних традицій із сучасними композитору тенденціями мистецтва. Для

творчості Н. Нижанківського характерні сецесійна вишуканість, творче втілення неофольклористичних здобутків композиторів празької школи та колористичне трактування гармонії. У камерно-вокальних творах композитора спостерігаються «ухил до салонності, камерної рафінованості солоспіву, поетизація побутових жанрів, що переважала у «віденському романтизмові» від Ф. Шуберта до Г. Вольфа» [4, 248]. Цікаво, що внаслідок впливу стилю модерн, жанр солоспіву віддаляється від жанрового стереотипу, що склався протягом XIX століття, і набуває надзвичайно великої різноманітності. Це пояснюється і різнохарактерністю поетичних джерел, які покладено в основу солоспівів, і індивідуальнимиособливостями композиторського «почерку». Єдине, що залишається незмінним, це вірність ліричній тематиці та розширення її діапазону. Особлива увага приділяється психологічному аспекту при розкритті настроїв, що панують у кожному романсі. Часто спостерігається навмисне декорування, естетизація образів, що було притаманне для декадентської чуттєвості загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булка Ю. Солоспіви Нестора Нижанківського / Ю. Булка // Нестор Нижанківський. Солоспіви / [упоряд. Мирослав Скорик]. – Львів – Київ – Нью-Йорк : Вид-во М.Коць, 1996. – С. 3–4.

2. Гундорова Т. ПроЯвлення слова. Дискурсія раннього українського модернізму : постмодерна інтерпретація / Т. Гундорова. – Львів :Літопис,1997. – 297 с.

3. Кияновська Л. Стиль сецесії в українській музиці першої третини XX сторіччя / Л. Кияновська // «Musica Galiciana» : Мат. III наук. конф. – Rzeszow,1999. – С.225–237.

4. Кияновська Л. О. Постромантичні тенденції і напрямки в творчості галицьких композиторів першої третини XX століття / Л. О. Кияновська // Галицька музична культура XIX–XX століття : навч. посіб. / Л. О. Кияновська. – Чернівці : Книги – XXI, 2007. – С. 212–303.

5. Козаренко О. Феномен української національної музичної мови / О. Козаренко. – Львів:В-во НТШ, 2000. – 284с.

6. Козаренко О. Гуцульська музична сецесія: національний відгук на європейський виклик / Олександр Козаренко // Музична україністика: сучасний вимір: зб. наукових статей на пошану доктора мистецтвознавства, професора, члена-кореспондента Академії мистецтв України Алли Терещенко / Ред.-упорядник М. Ржевська. – Київ – Івано-Франківськ : Видавець Третяк І.Я., 2008. – Вип. 2. – С. 146–152.

7. Ржевська М. Стильові пошуки в українській музиці 20-х років: авангард чи модерн? / М. Ржевська // Київське музикознавство : зб.статей. – К., 2001. – С. 110–122.

8. Сарабьянов Д. Стиль модерн: Истоки.История.Проблемы. / Д. Сарабьянов. – М.: Искусство,1989. – 294с.

РЕЗЮМЕ

М.М. Каралюс.Черты стиля модерн в камерно-вокальном творчестве Нестора Нижанкивского.

В статьеисследовано камерно-вокальное творчество украинского композитора Нестора Нижанкивского (1893–1940), немногочисленному по своему объёму, но чрезвычайно симптоматичному в контексте модерных идей. Изысканный эстетизм авторских поэтических вкусов повлек обращение композитора к текстам

его современников Александра Олеся, Богдана Лепкого, Мелании Семаки, Ульяны Кравченко. Мотивы ностальгии, сна, патетика, драматичность присущи ярко-субъективному, максимально эмоциональному стилю авторского высказывания.

***Ключевые слова**: стиль модерн, романс, полифонизация, ритмическая орнаментальность, психологизм, патетика, драматизм.*

SUMMARY

M. Karalyus.The features of art nouveau in chamber-vocal works by Nestor Nizhankivskyi.

The article is devoted to chamber-vocal works by Ukrainian composer Nestor Nizhankivskyi (1893–1940), few in scope, but highly symptomatic built in the context of ideas of Art Nouveau. Refined aesthetism of author poetic tastes led composer's treatment to the texts by his contemporaries Alexander Oles, Bogdan Lepkyi, Melanie Semaka, Uliana Kravchenko. Motives of nostalgia, a dream, a pathos, the drama inherent in bright subjective, emotional style of author statements.

Keywords: Art Nouveau, romance, polifonisation, rhythmic ornamentation, psychology, pathos, drama.

УДК 78.071.4:793.3

І.П. Коган
Сумський державний педагогічний
університетім. А. С. Макаренка

ТВОРЧІ ТА ПРОФЕСІЙНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В КЛАСІ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті висвітлено творчі та професійні аспекти діяльності концертмейстера на уроках класичного танцю, які включають співпрацю з педагогом-хореографом і підбір музичного супроводу. Розглянуто проблеми виконавської майстерності, читання нот з листа, фортепіанної імпровізації.

***Ключові слова**: творчість, професіоналізм, концертмейстерська діяльність, класичний танець, музичний супровід, фортепіанна імпровізація.*

Постановка проблеми. Актуальність теми статті зумовлена тим, що інтенсивний розвиток сучасного суспільства вимагає високого професіоналізму фахівців у галузі мистецтва. Яскравим прикладом цього є розширення ролі піаніста-концертмейстера в загальному процесі розвитку музичного мистецтва нашої країни, постійний пошук більш продуктивних рішень у галузі концертмейстерського виконавства. Зміни, які відбуваються в нашій державі, виявляють насущну потребу в активних людях, у творчих особистостях, які здатні до нового мислення, серед характерних рис якого є організація процесу виховання, що спрямована на формування творчої особистості, неординарної індивідуальності. Прогрес суспільства виявляється все тісніше пов'язаним із розвитком внутрішньої самостійності, ініціативи, творчої активності кожної людини. Необхідно зазначити, що професія концертмейстера не набула ще того престижу, якого вона заслуговує. Слово

«концертмейстер» мало хто асоціює з поняттям «артист», «художник». Але ні в якому разі призначення його не «вторинне», а для створення цілісної органічно завершеної композиційної картини потрібна спільна творча співпраця концертмейстера і хореографа. Процес практичної концертмейстерської діяльності в класі хореографії повинен бути спрямований на формування професійної компетентності та творчих навичок в ході невпинного вдосконалення виконавської майстерності.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методичні аспекти вивчення проблеми творчості розкрито в працях, присвячених професійній підготовці музикантів в системі вищої музично-педагогічної освіти (Л. Арчажникова, Л. Баренбойм, Е. Брилін, А. Ковальов, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Прушковська, О. Щолокова та інші).

Сутність визначення творчості розкривається у взаємозв'язку з такими аспектами, як творча активність, виконавча творчість. Аналіз наукової літератури з проблеми творчої активності (Д. Богоявленська, Г. Коган, К. Платонов, Л. П'янова, В. Савицький, Т. Шевченко та інші.) і виконавської творчості (Є. Гуренко, Н. Корихалова, П. Міхель та інні) дозволив виділити такі положення: творча активність реалізується в діяльності особистості; ступінь творчої активності значною мірою визначає продуктивність діяльності особистості.

Імпровізація, як засіб розвитку творчих навичок концертмейстера була предметом спеціальної уваги в працях таких дослідників, як С. Бірюкова, А. Маклигіна, С. Мальцева, І. Розанова, В. Смиренського, В. Чепеленко. Особливості феномену імпровізації розглядаються в працях Д. Лівщиця та А. Шевеля. Проблемою практики концертмейстерства опікувались такі музикознавці, як М. Крючков, А. Люблінський, Дж. Мур. В останні десятиліття О. Кубанцева, Т. Молчанова, Л. Повзун теоретично узагальнили проблеми підготовки професійного концертмейстера, а безпосередньо питанням акомпанементу в хореографічному класі велику увагу приділяли Г. Безуглая та Л. Ярмолович.

Проблема усвідомлення важливості ролі сучасного концертмейстера в хореографічному мистецтві хвилює в більшому сенсі тих суб'єктів, які безпосередньо пов'язані з нею в практичній діяльності. Концертмейстер прагне осмислити власний досвід, поділитися своїми фаховими надбаннями.

Метастатті – спрямувати увагу і проаналізувати творчі та професійні аспекти концертмейстерської діяльності, креативну співпрацю педагога-хореографа і концертмейстера на уроках класичного танцю.

Виклад основного матеріалу. Хореографічне мистецтво сьогодні — складний синтез сучасних видів мистецтва, але зв'язок музики і танцю залишається домінуючим на основі глибинної єдності звуку і жесту.

Об'єм професійних вимог до концертмейстера в хореографії великий і

пов'язаний, перш за все, з освоєнням хореографічної концертмейстерської спеціалізації. Професійні виконавські якості поєднуються з музично-теоретичними знаннями, умінням зрозуміти зміст музики і втілити її в конкретному звучанні, переосмислити та пристосувати до хореографічних комбінацій. Для цього необхідно володіти обширними знаннями в галузі музичної літератури, характерних особливостей музичної мови того чи іншого композитора, виразних засобів і виховних можливостей музики.

Майстерність концертмейстера, як і виконавця-інструменталіста ґрунтується на вмінні глибоко та всебічно проаналізувати художню ідею музичного твору, втілити її в звучанні за допомогою відповідних технічних засобів. На думку вченого М. А. Давидова, виконавська майстерність – вільне володіння інструментом, емоційно яскраве, артистичне. Як бачимо, проблема співвідношення, взаємозв'язку «художнього» та «технічного» у виконавській практиці залишається актуальною і на сучасному етапі розвитку музично-виконавської діяльності.

Специфіка роботи концертмейстера передбачає необхідність володіння такими вміннями, як підбір на слух мелодії та супроводу до неї, вільна імпровізація, здатність створення вступу, відіграшів, закінчення, варіювання фортепіанної фактури акомпанементу при повтореннях музичного матеріалу і таке інше. Конкретне фактурне оформлення підібраного і імпровізованого супроводу повинне відображати два головні моменти — зберегти жанр і характер мелодії. Підбір акомпанементу на слух є не репродуктивним, а творчим процесом, особливо якщо концертмейстер не знайомий з оригінальним нотним текстом супроводу. У цьому випадку він створює власний варіант фактури, втілює імпровізаційні задуми, що вимагає від нього самостійних музично-творчих дій. Як зазначає в своїй праці С. Бірюков: «Імпровізація — це самостійно побудований музичний потік, який уособлює в собі свободу мислення в звуковій палітрі і черпає натхнення з глибини творчого «я» [3].

Свобода та підготовленість, натхнення та розум — неодмінні умови справжнього мистецтва імпровізації. Загальновідомо, що лише та імпровізація викликає емоційний сплеск, заслуговує на увагу, яка добре підготовлена, тобто відповідає логіці музичного розвитку, ґрунтується на високому виконавському та культурному рівні музиканта [7].

Отже, вміння імпровізувати абсолютно необхідне для успішного проведення занять з хореографії. Якість імпровізації, її художня цінність залежать від смаку виконавця, його творчої уяви, теоретичних і практичних знань, запасу гармонічних, мелодичних та ритмічних зворотів. Дійсно, імпровізаційний метод дозволяє більш точно досягти повної відповідності між рухом і музикою, а також підтримати виконавців необхідним ритмічним пульсом, темповими нюансами.

Творча діяльність концертмейстера особливо яскраво проявляється у виконавській майстерності. Органічною складовою його загального музично-виконавського потенціалу являється читання нот з листка. Для того, щоб зрозуміти художню суть твору, потрібно вміти швидко охопити його комплексно. Навчитися проглянути музичний текст, уміння відразу зрозуміти будову та структуру музичної композиції, і, відповідно, її темп, характер, спрямованість образного розвитку, темброво-динамічне рішення – ось мета даної навички. Чим краще музикант читає з листа, тим швидше і легше формується у нього ідеальний образ твору і план його інтерпретації. Тому важливо, щоб концертмейстер постійно удосконалював свою виконавську майстерність: більше імпровізував, читав з листка, практикував прийоми підбору на слух.

Важливою умовою професіоналізму є також наявність у концертмейстера виконавської культури, яка віддзеркалює його естетичні смаки, широту кругозору, свідоме відношення до музичного мистецтва. Добра виконавська форма дозволяє інтерпретувати той чи інший музичний фрагмент різними способами, але зберігаючи при цьому вказівки автора та підпорядковуючи його танцювальним рухам, і віднайти найбільш прийнятний виконавський варіант, сприяє формуванню творчої ініціативи та активності музиканта.

Професійна виконавська майстерність концертмейстера особливо яскраво проявляється на відкритих заняттях, іспитах або показових виступах, де піаніст залишається наодинці з виконавцями і не лише допомагає танцівникам впоратися із складними завданнями, але і несе відповідальність за успіх всього музично-хореографічного дійства.Натхненно, темпераментно і самобутньо в цих випадках розкривається його мистецтво фортепіанного акомпанементу. Виконання музичного репертуару являється переконливим за змістом і художнім втіленням лише в тому випадку, якщо концертмейстер володіє професійними технічними навичками, без яких його наміри залишаться нереалізованими. Для цього потрібно повсякчас тримати себе в належній виконавській формі.

Одна з головних якостей концертмейстера загальна музична обдарованість. Вона зумовлена поліфункціональністю, бо передбачає наявність музичного слуху, відчуття ритму, артистизму, образної уяви, фантазії, здатності відокремлювати істотне від менш важливого. Мобільність, швидкість, активність — також дуже важливі складові професійної діяльності концертмейстера. Проявляти неабиякий інтерес до пізнання нової, незнайомої музики, ознайомлюватися з нотами тих чи інших творів. Концертмейстер не повинен уникати різних жанрів виконавського мистецтва, прагнучи розширити свій досвід і зрозуміти особливості кожного виду інтерпретації, адже в одній діяльності завжди в якійсь мірі присутні елементи інших жанрів.

Концертмейстер має володіти низкою позитивних психологічних якостей, з яких важливе місце посідає увага. Вона має свої особливості. Ця увага багатокомплексна: її потрібно розподіляти не лише між двома власними руками, але й відносити до головних дійових осіб – виконавців. Уміння грати на слух дає змогу концертмейстеру хореографічного класу звільнити увагу, відірвавшись від нотного тексту для того, щоб тримати танцюристів у полі свого зору.

У музичному вихованні надзвичайно важливу роль відіграє творча співдружність педагога-хореографа і концертмейстера, в результаті якої створюється урок класичного танцю в цілому та його складові. Їх сумісна робота з підбору музичного матеріалу для проведення занять полягає у: виборі музичних творів, що відповідають навчальним завданням для освоєння програмного матеріалу, задуму викладача подачі танцювальних комбінацій різного характеру, ритмічного малюнку, темпу тощо. Узагалі ідеальний варіант, коли педагог створює вправу або комбінацію не абстрактно, а орієнтуючись на конкретний музичний матеріал. Частіше буває коли хореограф, придумуючи завдання, орієнтується на щось одне, а концертмейстер грає зовсім інше. Важливо не що грати, а наскільки музичний супровід відповідає задуму педагога. У процесі фахової діяльності концертмейстеру який, на перший погляд, виконує спокійну і «невидиму» роботу, пізнаючи всі тонкощі професії, до того ж необхідно мати терпіння вислухати зауваження і побажання педагога-хореографа протягом уроку.Креативне спілкування хореографа і концертмейстера – це процес, у якому кожен учасник зайнятий насамперед індивідуальною творчістю, тобто продуктивною діяльністю, в результаті якої народжується щось якісно нове, неповторне, оригінальне.

Основна система виразних засобів хореографічного мистецтва — це класичний танець. Він являє собою історично впорядковану систему рухів, котра не містить нічого випадкового або зайвого. Основи класичного танцю настільки універсальні, що навіть досвідчені танцюристи різних танцювальних напрямів не припиняють занять класикою.

«Класичний танець – система художнього мислення, що прикрашає виразність рухів, властивих танцювальним проявам людини на різних стадіях культури»[4;16]. Саме класичний танець впливає на формування сценічної культури, яка не завжди знаходитися на належному рівні.

Як відомо, музика сприяє і допомагає танцівникам передати характер руху, а в перспективі – й емоційно-образний зміст танцю. Зважаючи на це музичний матеріал, який використовується на уроках класичного танцю, повинен стати головним помічником емоційно-творчого самовираження танцівника. А концертмейстер – обов’язковий учасник усіх занять з

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

хореографії, бо музичний супровід являється засобом формування вмінь виконувати рухи у відповідності до ритму, динаміки, характеру твору. Здебільшого для оформлення танцювальних занять використовуються невеликі за об'ємом музичні твори чи фрагменти з них.

Музичний матеріал на уроках класичного танцю має бути не лише ретельно продуманий в плані відповідності рухам класичного танцю, але й грамотно підібраний в сенсі стильово-жанрової різноманітності, художньої спрямованості — лише тоді він сприятиме вихованню музичного смаку та емоційно-ціннісного відношення до мистецтва. Маючи певний виконавський «багаж», музикант, безумовно, удосконалює якість виконання, завдяки чому навіть найпростіші за змістом музичні фрагменти, призначені для супроводу уроків танцю, стають емоційно забарвленими та більш яскравими. При цьому помічено, чим більше концертмейстер розучує твори різних композиторів, стилів і форм, тим вищий рівень його професіоналізму.

Зважаючи на той факт, що концертмейстер багато в чому несе відповідальність за музичне виховання хореографів, підбір музичного матеріалу для уроків класичного танцю і робота над ним стає основними складовими його амплуа в класі хореографії. Поступово в процесі нагромадження практичного музично-слухового досвіду танцівниками приводить до більш усвідомленого відтворення й інтерпретації знайомих йому інтонаційно-мелодійних зворотів, темпо-ритмічніх «блоків» у танці. Засвоєння основ головних структурних компонентів музичних творів допомагає і хореографам набути необхідних знань про емоційно-образну природу мистецтва, засоби музичної мови, особливості побудови музичної фрази і т. д. Таким чином відбувається накопичення знань про різноманіття жанрів, форм, виразних засобів музичної мови, які зумовлюють більш успішне відображення художнього змісту хореографічного тексту.

Наразі жанрово-стильова одноманітність музичного матеріалу, відсутність послідовності його викладення концертмейстером на уроках класичного танцю може негативно позначитися на формуванні музичної культури танцюристів, розвитку їх образного, асоціативного мислення.

Ще приходиться констатувати, що діяльність піаніста значно ускладнюється деякими технічними моментами, як то необхідністю під час гри одночасно тримати в полі свого зору танцівників та дивитися в ноти, вчасно перевернути сторінку клавіру та інших неприємних випадковостей і чинників. Між тим абсолютно очевидно, що виконавці в класі хореографії досить чуйні до індивідуальних особливостей виконавської манери концертмейстера, тобто – до звукообразного змісту його музичних інтерпретацій. Але й концертмейстер прекрасно розуміє і усвідомлює, що від його злагоджених дій залежить загальна результативність навчального процесу.

Якщо піаніст прагне до різноманітності у власному виконанні, він здатний пробудити художню фантазію у танцівників, які, у свою чергу, шукатимуть і знаходитимуть нові відтінки свого виконання. З власного досвіду багаторічної роботи можна засвідчити той факт, якщо музичний матеріал та його виконання подобається танцюристам, вони завжди проявляють глибшу зацікавленість до самої музики, більш старанно виконують хореографічні вправи та композиційні комбінації.

Разом з тим, варто відмітити, що спілкування концертмейстера з студентами-хореографами через музику не лише збагачує їхній внутрішній світ, але й залучає до своїх естетичних і духовних цінностей, формує музичні смаки та уподобання.

Висновки. Серед складових професійної майстерності концертмейстера в хореографічному мистецтві найважливішими вважаємо креативні підходи, які включають співпрацю з педагогом, пошук і виконання музичного супроводу, який повинен націлювати майбутнього педагога-хореографа на усвідомлене сприйняття музичного твору, вільної фортепіанної імпровізації, вміння слухати музичну фразу, розрізняти жанрову стилістику; орієнтуватися в характері музики, ритмічному малюнку, динаміці, зіставляти агогічні відтінки з пластикою рухів. Майстерність концертмейстера потребує артистизму, швидкої реакції, стриманості, володіння різноплановими музичними знаннями.

Розгляд проблеми концертмейстерської творчої діяльності зумовлена рядом позицій: розширення музичних знань в об’ємі, який дозволяє успішно виконувати покладені на концертмейстера обов’язки і самостійно отримувати нові знання; формування необхідних умінь і навиків своєї діяльності; досягнення більш високого рівня концертмейстерської техніки виконання музичних творів. Творчому акту передує тривале накопичення відповідного досвіду, знань, навичок. Це кількісне накопичення переходить в своєрідну нову якість, яка і є вирішенням проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безуглая Г.Н. Концертмейстер балета : Музыкальное сопровождение урока классического танца. Работа с репертуаром /Г.Н.Безуглая. —СПб., 2005. – 217с.

2. Бекина С.И. Музыка и движение / С.И. Бекина, Т.П. Ломова.— М. : Музыка, 1984. – 180с.

3. Бирюков С.Н.Импровизационность в музыке и ее стилевые типы : автореф. дис. на соискание. научн. степени канд. искусствоведения / С.Н.Бирюков. — М., 1981.

4. Блок Л.Д. Классический танец : история и современность / Л.Д.Блок. — М. : Искусство, 1987. – 556с.

5. Костровицкая В.С.100 уроков классического танца / В.С. Костровицкая. – Л. : Искусство, 1972.– 240с.

6. Кубанцева Е. И. Концертмейстерский класс : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Е. И. Кубанцева. — М. : Академия, 2002. – 192с.

7. Мальцев С.Учить искусству импровизации / С. Мальцев, И. Розанов // Советская музыка. – 1973. – №10.

8. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе : размышления педагога/ Е.М.Шендерович – М. : Музыка, 1996. – 207с.

9. Ярмолович Я.И. Классический танец: метод. пособие / Л.И. Ярмолович. – Л. : Музыка, 1986. – 86с.

РЕЗЮМЕ

И.П. **Коган**.Творческие и профессиональные аспекты деятельности концертмейстера в классе хореографии.

В статье отражены творческие и профессиональные аспекты деятельности концертмейстера на уроках классического танца, которые включают сотрудничество с педагогом-хореографом и подбор музыкального сопровождения.Рассмотрены проблемы исполнительского мастерства, чтения нот с листа, фортепианной импровизации.

***Ключевые слова**: творчество, профессионализм, концертмейстерская деятельность,классический танец, музыкальное сопровождение, фортепианная импровизация.*

SUMMARY

I. Kogan. The creative and professional aspects of activity of concertmaster in the class of choreography.

In this article the creativeand professional aspects of activity of concertmaster are reflected on the lessons of classic dance, which include a collaboration with a teacher-choreographer and implementation of musical accompaniment.The problems of performance trade, reading of notes, are considered from a sheet, fortepiannoy improvisation.

Key words:creation,professionalism,koncertmeysterskay activity,classic dance, musical accompaniment,fortepiannaya improvisation.

УДК 781.22:788.43:7.071.2

І. А. Куліжніков
Сумський державний педагогічний
університетім. А. С. Макаренка

ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ЗВУКОТВОРЧОГО АПАРАТУ СУЧАСНОГО САКСОФОНІСТА

У статтіз'ясовано поняття звукотворчого апарату саксофоніста. Проаналізовано складові звукотворчого апарату (виконавське дихання, постановка, артикуляційно-резонуючий апарат) та визначено сучасні методи їх формування, доведена важливість цих компонентів у підготовці майбутнього саксофоніста.

***Ключові слова**: саксофон, звукотворчий апарат, постановка.*

Постановка проблеми. Дослідження історії і сьогодення вітчизняної музичної культури – одна з найважливіших загальних проблем сучасної гуманітарної науки. При цьому справедливо наголошується на уважному вивченні самобутніх рис національного музичного мистецтва, виконавства, творчості, освіти зі збереженням суто наукового, об'єктивного підходу, урахуванням усіх реальних передумов, тенденцій, факторів, взаємовпливів. Красномовними в окресленому контексті явищами є дедалі послідовніші

спроби узагальненої характеристики локальних, регіональних і національних шкіл – вокальної, фортепіанної, скрипкової, виконавства на народних інструментах тощо.

Поряд з тим поглиблюється інтерес до вивчення теоретичних і методичних питань педагогіки і виконавства щодо певного музичного фаху. Так, з'явились дослідження українських науковців, присвячені розробці питань теорії гри і методики викладання відповідно до специфічної природи духових інструментів узагалі і конкретно – флейти, гобоя, кларнета, фагота, валторни, тромбона. При цьому інтерес дослідників нерідко спрямовується до питань розвитку певної виконавської школи (наприклад, предметом спеціального розгляду обирається діяльність сучасної львівської школи гри на флейті).

Саксофон є відносно молодим інструментом в історії світової культури, а отже недостатньо досліджений. У наш час серед усіх видів сучасного музично-виконавського мистецтва духове найбільш динамічно розвивається, і саксофон посідає в ньому гідне місце. Піаністи, скрипалі, віолончелісти вже досягли класичного рівня розвитку, а саксофонне виконавство знаходиться в русі, намагається наздогнати відставання, яке склалося історично, – із нетерпінням чекаючи на свого Ліста і Паганіні, воно рухається в майбутнє.

Сьогодні активно функціонують міжнародні професійні асоціації музикантів-духовиків (флейтистів, кларнетистів, саксофоністів тощо), які видають професійні журнали та методичні видання, проводять міжнародні конгреси з питань духової педагогіки. На цих конгресах виступають кращі педагоги, виконавці; методисти читають доклади, фірми демонструють останні моделі інструментів і мундштуків, різних пристроїв, видавництва ознайомлюють із новітньою музичною і методичною літературою. Серед актуальних проблем сучасної вітчизняної саксофонної педагогіки є проблеми альтернативних аплікатур, виконавського дихання, але базовою залишається проблема звуковидобування.

Аналіз актуальних досліджень.Проблему звуковидобування на духових інструментах досліджували такі педагоги, як С. Рашер (Норвегія), Дж. Бергонзі, Б. Мінтцер(США), М. Волков (Москва), В. Апатський (Київ), Є. Сурженко (Донецьк), Ю. Василевич (Київ). Ці праці мають велике значення для української духової школи, але сучасна композиторська і виконавська практика вимагає від музиканта-духовика розширення арсеналу прийомів звуковидобування, що потребує свого теоретичного і методичного осмислення. Тому дослідження проблеми звуковидобування на саксофоні є актуальним і доцільним.

У сучасній теорії духового виконавства існують два погляди на виконавський апарат музиканта-духовика.

Згідно з першим (інструментальна концепція), звучить лише інструмент.

Функції виконавського апарату – це підведення дихання, яке забезпечує звукову енергію, і регуляція губами звукозбудження. Інструментальну позицію підтримують російський учений М. Волков, американські дослідники Дж. Бакус, С. Паркер та інші. З позиції цієї концепції, духовий інструмент, який звучить, є подвійною зв'язаною акустичною системою: збуджувач звукових коливань + процес коливання у стовпі повітря, який знаходиться в каналі інструмента.

Згідно з другим поглядом (інструментально-вокальна концепція), під час гри звучить не лише інструмент, а й певною мірою і сам виконавець. З цих позицій духовий інструмент, який звучить, є потрійною зв'язаною акустичною системою: збуджувач звукових коливань + процес коливання у стовпі повітря, який знаходиться в каналі інструмента + процес коливання (зі зворотною фазою коливань) у дихальних шляхах музиканта. Усі три елементи системи тісно взаємопов'язані, усілякі зміни в кожному з них (у тому числі і в дихальних шляхах музиканта) повинні позначатися на звуковому результаті.

Мета статті –обґрунтувати компонентну структуру звукотворчого апарату саксофоніста.

Виклад основного матеріалу. Звукотворчий апарат є фундаментом культури звука саксофоніста. Розвиток звукотворчого апарату до рівня інструменту творчості відбувається на заключному етапі формування молодого музиканта. Цей етап досить тривалий, він закінчується досягненням виконавської зрілості. Артистизм звукотворчого апарату виявляється не тільки у високому розвитку сили, витривалості, гнучкості та еластичності всіх його м'язів, але й у найтоншій координації роботи губ, дихання і резонаторів, від яких залежить якість звука саксофона.

Робота виконавського апарату саксофоніста відрізняється великою складністю. Для того щоб вона проходила в оптимальному режимі (саме цього вимагає професійне виконавство), апарат повинен бути правильно сформований. Його формування відбувається у процесі постановки.

Постановку у широкому розуміння можна розглядати як найбільш раціональне пристосування організму музиканта до гри на інструменті.

В. Апатський зазначає: «Постановка – це *динамічний процес* пристосування організму до гри на духовому інструменті. Статика справляє негативну дію на апарат. Від неї прямий шлях до фіксації, а від фіксації – до затискання. Апарат повинен бути вільним і живим. А все живе дихає, рухається. Без рухливості немає гнучкості, пластичності. Статика приводить до швидкого перевтомлення м'язів. Тому рухливий, живий апарат не тільки вільний і гнучкий, але й витривалий. Активність у ньому швидко змінюється пасивністю, напруга – розслабленістю» [1, 46].

К. Мюльберг відзначає, що «в педагогічній практиці під словом «постановка» розуміють спосіб тримання інструмента під час гри, положення

голови, корпуса, рук, ніг і пальців виконавця. Слово «постановка»вживається й для визначення правильного амбушура, техніки дихання, язика і пальців» [3, 26].

У книзі «Основи теорії і методики духового музично-виконавського мистецтва» В. Апатський дуже детально розкриває принципи постановки. Це природність, раціональність, свобода, індивідуалізація постановки, артистизм. Принцип природності полягає в найкращому пристосуванні всіх особливостей будови організму людини до гри на інструменті. Принцип раціональності визначає найкоротші шляхи до поставленої мети, коли виключається все випадкове і непотрібне. Тобто раціональність досягається за рахунок роботи тих м'язів, які безпосередньо беруть участь у процесі гри. Принцип індивідуалізації полягає в тому, що слід обов'язково враховувати індивідуальні особливості учня. Після того, як він засвоїть основні принципи постановки, в майбутньому учень зможе дещо індивідуалізувати її, спираючись на анатомо-фізіологічні особливості свого організму. Кращими радниками у цьому випадку стають звуковий результат, відчуття учня та досвід педагога. Гарна постановка обов'язково в певною мірою індивідуальна. Принцип артистичності ставить певні вимоги до зовнішнього вигляду музиканта. Артистизм є закономірним наслідком добре сформованого апарату й майстерності, коли всі дії виконавця природні, вільні, раціональні. Як правило, гарного музиканта не тільки приємно слухати – не менш приємно бачити його гру.

Видатний російський джазовий саксофоніст О. Козлов пише: «Якщо під час роботи над звуком та й над технікою також саксофоніст-початківець використовує неправильні прийоми звуковидобування, неправильне дихання і постановку рук, а також багато іншого, ... то, чим наполегливіше він займається, тим більше він закріплює свої помилки, яких йому важко буде позбавитися. Одна з поширенихпомилокполягає в тому, щоза будь-яких причин мундштук розміщуєтьсявротінесиметричновідносноцентральної осівсьогообличчя. Абоякщовінпідноситьсядо губ точно по центру, але при цьому весь інструмент, починаючизеса (підмундштучної трубки), зміщується в бікпід кутом, звичайно праворуч, то амбушур буде працювати не так, як йомупотрібно» [2, 39].

Розглядаючи постановку саксофоністів як процес пристосування учня до інструмента, ми маємо право стверджувати, що у цьому процесі доцільним можна вважати таке положення мундштука на губах, розташування пальців, рук, які є найзручнішими для правильного звуковидобування і техніки виконання в цілому. Майстерність талановитих педагогів у багатьох випадках полягає в їх умінні захопити учня виконавськими завданнями, конкретно пов'язати їх з потрібними прийомами так, щоб учень відразу знаходив потрібну звучність і штрихи, тембр і характер, які б сприяли найяскравішому художньому втіленню твору.

У постановці саксофоністів-професіоналів попри загальноприйняті принципи завжди є щось індивідуальне. Неоднаковий прикус зубів впливає на нахил саксофона відносно корпуса виконавця. Від довжини пальців, будови кисті залежить положення на підпорі великого пальця правої руки тощо.Історія саксофонного виконавства знає багато прикладів, коли музиканти з неправильною з наукової точки зору постановкою досягали дуже значних результатів. Наприклад, один із засновників сучасного звучання альт-саксофона Д. Сенборн уводить мундштук до рота не по центру, а класики американської джазової музики Д. Ходжес, Л. Янг узагалі надували щоки під час гри. Однак О. Козлов зазначає: «Ходжес та Сенборн – це гіганти, які мають право робити так, як їм зручніше. Але копіювати їх в усьому не має сенсу. Так можна зайти у безвихідь, з якої вийти буде майже неможливо» [2, 40].

Один із найважливіших компонентів виконавського апарату саксофоніста – це виконавське дихання. Виконавське дихання суттєво відрізняється від фізіологічного. Ось у чому полягає їх відмінність:

1. Фізіологічний вдих, як правило, здійснюється через ніс. Під час гри на духовому інструменті вдих здійснюється головним чином через ріт.

2. Фізіологічний видих має пасивний характер і здійснюється безконтрольно, а виконавський, який здійснюється на опорі, економний.

3. На відміну від фізіологічного дихання, виконавське неритмічне: обидві його фази здійснюються відповідно до характеру побудови музичних фраз, які виконуються. У спокійному фізіологічному диханні довжина фаз вдиху і видиху майже тотожні (час вдиху має співвідношення до часу видиху приблизно 4:5), у виконавському диханні асиметричність вдиху і видиху виявляється у значно більшому співвідношенні (як 1:20 і навіть 1:40). Вміст виконавського дихання значно перевищує вміст фізіологічного. Якщо під час фізіологічного вдиху людина вдихає в середньому 500 см3, то під час гри на духовому інструменті вона використовує весь життєвий вміст своїх легень (3,500 $см^3$ і більше). Таким чином, на відміну від фізіологічного, виконавське дихання пов’язано з великим розходом фізичних сил. Висока техніка дихання необхідна не тільки для досягнення виконавської майстерності, а й для збереження здоров’я.

Розрізняють грудний, черевний і мішаний типи дихання залежно від того, в якому напрямку переважно збільшується об’єм грудної порожнини. Типи дихання залежать від впливу багатьох факторів, серед яких спорт і фізична праця відіграють особливо важливу роль.

З перерахованих вище трьох типів дихання під час гри на саксофоні рекомендується користуватися лише двома: мішаним і діафрагмальним. Грудний тип дихання не рекомендується не лише під час гри на духових

інструментах, а й навіть за звичайних умов життєдіяльності організму, оскільки за цього типу дихання розширюється лише горішня частина грудної порожнини і не відбувається активного процесу газообміну. Мішаний і діафрагмальний типи мають багато спільного між собою, але між ними є і відмінності.

Спільне полягає в тому, що під час вдиху розширюються нижні відділи грудної порожнини в передньо-задньому і боковому напрямках, де розміщені рухові ребра за переважного випинання стінок живота. Вони відрізняються повнотою вдиху, що із зовнішнього боку за мішаного типу дихання виявляється у розширенні грудної порожнини.

Діафрагмальний вдих має ще назву допоміжного, тому що під час гри ним користуються рідше.

Варто зазначити, що за діафрагмального дихання легені розширюються переважно у вертикальному напрямку. З одного боку, позитивна властивість швидкого вдиху і полягає в тому, що вдих можна зробити непомітно, з другого боку, легені не досягають значного об’єму під час їх наповненні атмосферним повітрям.

За мішаного типу виконавського дихання легені найбільш повно і рівномірно наповнюються повітрям. Слід відзначити, що фіксація дихання у досвідчених саксофоністів відбувається не в момент максимального вдиху, як у початківців, а у фазі помірного вдиху. Стінки грудної порожнини в останньому випадку легше утримуються від спадання, утворюється м’язова опора, що забезпечує економну витрату повітря під час видиху.

Від правильно поставленого дихання залежить проблема видобування високих звуків на саксофоні. С. Рашер у своїй книзі «Високі ноти для саксофона» визначає дві складові оволодіння видобуванням обертонів: гарно сформований амбушур, і міцне щільне оперте дихання. Коли у виконавця ці дві складові взаємодіють, у нього не буде проблем з видобуванням обертонів»[6, 57]. Б. Мінтцер у п’єсах баладного характеру радить виконувати джазові акценти «на диханні» зовсім м’яко, без різкої атаки, намагатися якомога м’якше застосовувати язик, іноді навіть можна обійтися і без нього. Він зазначає: «У баладах необхідно «співати» на саксофоні, немовби вести ноту за нотою, всі ноти повинні бути зв’язані між собою, треба намагатися грати *legatissimo*, тому всі штрихи повинні виконуватись якнайм’якше» [7, 48].

Техніка дихання є свідомо контрольованим процесом і здійснюється органами дихання. Професія духовика вимагає спеціального тренування для вироблення необхідного під час гри виконавського дихання, що має багато спільного з диханням співака. Дехто вважає, що оволодіти виконавським диханням досить просто. Насправді ж для досягнення відповідної техніки

необхідно довго і систематично тренуватися не лише саксофоністу-початківцю, а й досвідченому майстрові, який прагне вдосконалення своєї техніки гри на саксофоні.

Висновки. Аналіз сучасних наукових досліджень дозволяє стверджувати, що поняття звукотворчого апарату саксофоніста недостатньо вивчено на пострадянському просторі. Найважливішими структурними компонентами звукотворчого апарату саксофоніста, що потребують наукового аналізу, є постановка та виконавське дихання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апатский В. Н. Основы теории и методики духового музыкально- исполнительского искусства : учеб. пособ. / В. Н. Апатский. – К. : НМАУ им. П. И. Чайковского, 2006. – 430 с.
2. Козлов А. С. Амбушюр и звукоизвлечение / А. С. Козлов. – М., 2004 – 25 с.
3. Мюльберг К. Е. Постановка звукотворчого апарату / К. Е. Мюльберг. – К., 1989. – 34 с.
4. Осейчук А. В. Школа джазовой импровизации для саксофона/ А. В. Осейчук. – М., 2004. – 215 с.
5. Шапошникова М. К проблеме становления отечественной школы игры на саксофоне / М.Шапошникова // Актуальные вопросы теории и практики исполнительства на духовых инструментах:[сб. статей]. – М.: ГМПИ им. Гнусиных, 1985. –Вып. 80. – С. 22–38.
6. Bergonzi J. Inside improvisation. Vol.1. Melodic Structures / J.Bergonzi. – New-York, 1997. – 98 p.
7. Mintzer B. 14 blues & funk etudes/ B. Mintzer. – Miami, 1996. – 57 p.

РЕЗЮМЕ

И. А. Кулижников. Основные компоненты звукообразующего аппарата современного саксофониста.

В статье выяснено понятие звукообразующего аппарата саксофониста. Проанализированы составляющие звукообразующего аппарата (исполнительское дыхание, постановка, артикуляционно-резонирующий аппарат) и определены современные методы их формирования, доказана важность этих компонентов в подготовке будущего саксофониста.

***Ключевые слова**: саксофон, звукообразующий аппарат, постановка.*

SUMMARY

A. Kulizhnikov. The principal components of sound-producing apparatus of a modern saxophone player.

The author offers the definition of sound-producing apparatus of a saxophone player, analyzes its constituents (performer's breathing, training, utterance and resonation apparatus), gives an account of modern techniques of their shaping, proves the importance of these components in future saxophone player's training.

Key words: saxophone, sound-producing apparatus, training.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 786.8(477.83)

Р. Ю. Кундис
Дрогобицький державний педагогічний
університет ім. І. Франка

ЛЬВІВСЬКА ШКОЛА БАЯННОЇ ГРИ З ПОЗИЦІЙ ТИПОЛОГІЧНИХ ОЗНАК РЕГІОНАЛЬНОЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано ознаки регіональної виконавської школи у взаємозв'язку з національною та авторськими школами. Здійснено аналіз особливостей внутрішніх процесів Львівської баянної школи у системі української академічної школи народно-інструментального мистецтва. Осмислено її місце у національній традиції інструментального виконавства.

***Ключові слова**: виконавська школа, баянне мистецтво, концертна практика.*

Постановка проблеми. Сучасне українське музикознавство дедалі докладніше розробляє дефініцію, понятійний апарат, систему типологічних ознакта класифікацію виконавських шкіл. Саме визначення поняття, його змістове наповнення, ознаки, структура, коло функцій істотно відрізняються у працях різних дослідників, що свідчить про пошук найбільш відповідного наукового апарату (категоріального, термінологічного, типологічного та ін.).

Термін «виконавська школа» стосується проблематики теорії та історії інструментального виконавського мистецтва, методики, педагогіки, культурології, музичної соціології. Він широко застосовується у фаховій літературі та наукових розвідках, що свідчить про актуальну потребу окреслення певного кола явищ і наявність загальних закономірностей, які зумовлюють його застосування. Термін має велику шкалу видової диференціації:

1) як засіб диференціації специфіки історичних (наприклад, дорадянський період), стильових (романтичний, постмодерний), територіальних (європейський), національних, регіональних, фахово-освітніх (консерваторія, відділ, кафедра), індивідуально-педагогічних ознак певної сукупності засобів, що зумовлюють інструментальне виконавство як вид мистецтва та рівень професіоналізму;

2) як система напрацювань опанування і засвоєння принципів виконавства на інструментах певної групи (струнне, духове), певного виду (цимбальне, баянне) чи певної традиції (академічне, аматорське, автентичне);

3) як зафіксований результат методичних напрацювань, теоретичних положень, методичних рекомендацій та дидактичного репертуару, що слугує матеріалом у співпраці наставника і учня (наприклад «Школа гри на українських цимбалах» О. Незовибатька, «Школа джазу на баяні та акордеоні» В. Власова);

4) як певна ланка чи етап фахової професіоналізації музиканта–професіонала (початкова, середня, вища школа);

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

5) як модель канону підготовки професіонала-виконавця (осмислення, реалізація в навчальному процесі через підготовку концертної діяльності).

Українське баянне виконавство, педагогіка і творчість мають на сьогодні сформовану традицію, здобутки і надбання, неповторне національне обличчя. За період формування, існування та еволюції українська професійна академічна баянна школа здійснила потужний старт від Київської до самостійних регіональних виконавських шкіл, постійно підтверджуючи високий рівень баянного виконавства на престижних міжнародних та Всеукраїнських конкурсах й фестивалях.

Серед перспективних напрямів подальшої наукової розробки окресленої проблематики Ж. Дедусенко відзначає вивчення взаємодії локальних шкіл з культурною парадигмою географічних ареалів. Це твердження, безумовно, справедливе, оскільки специфіка регіональної школи полягає у засвоєнні неповторних освітньо-фахових, педагогічних, виконавських традицій певного локального осередку, на які проектуються здобутки і напрацювання його яскравих представників, засновників авторських шкіл, що стимулюють поступ і збагачення традиції. До таких належить Львівська баянна школа, аналіз та осмислення особливостей внутрішніх процесів якої та визначення її місця у національній традиції інструментального виконавства постає актуальним та цікавим завданням.

Аналіз актуальних досліджень. Загально-філософське трактування поняття таке: «…школа (у мистецтві) – це художній напрям, течія, представлена групою учнів і послідовників, об’єднаних спільними творчими принципами» [5, 82].

Дослідження культурологічного напряму (А. Алексєєва, Н. Терентьєвої, В. Чинаєва та ін.) трактують школу у широкому узагальнюючому сенсі як частину культурного простору конкретної історичної епохи. Епізодично до пошуків у цьому напрямку зверталися численні музикознавці: Л. Баренбойм, Г. Коган, Т. Рощина, В. Сраджев, Н. Терентьєва. Розгляд школи як роду культурної традиції пропонують Є. Абрамян, А. Антонов, Ю. Левада. На підставі низки праць, у яких окреслена проблематика фігурує як дотична (Є. Бойко, В. Гасілов, Д. Зербіно, Б. Кедров, Г. Лайтко, Л. Салямон, Б. Фролов, Г. Штейнер, М. Ярошевський), поняття виконавської школи позиціонується як «особливий тип комунікації, що здійснюється в синкрезисі двоєдиного процесу творення і навчання творчої діяльності» [2, 7]. У монографічному дослідженні білоруського академічного баянного мистецтва В. Чабана школа представлена як «ефективний механізм всебічного його розвитку та інтеграції баяна в систему розвинених класичних музичних інструментів» [4, 9], який вивчається з позицій еволюції потенціалу виразовості, виконавської культури і жанрової системи баянного мистецтва, а показником школи вважається

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

аналітична культура музиканта-виконавця. Виконавську школу як об'єкт музикознавства вивчала В. Сумарокова.

Багато праць присвячено вивченню характерних ознак інструментальних та національних виконавських шкіл. Серед них: М. Давидов (українська академічна школа народно-інструментального виконавства), В. Чабан (білоруське баянне мистецтво),Д. Кужелєв (академічне баянне виконавство).

Метою спеціального дисертаційного дослідження Ж. Дедусенко «Виконавська піаністична школа як рід культурної традиції» було створення типологічної моделі виконавської школи та апробація її евристичних можливостей на конкретному історичному матеріалі (у названій праці – регіональної піаністичної школи на прикладі Петербурзької консерваторії та авторської школи Т. Лешетицького). Уводячи поняття «виконавська модель» як «єдиний інструмент пізнання, єдина програма», яка фігурує як «напрацьована система нормативів, що містить як первинні компоненти … діяльності (постановка руки, рухові прийоми, посадка…), так і художні завдання (організація роботи над твором і концертне висловлювання)» [2, 6], автор праці дає цілу низку визначень основного поняття. Зокрема вона пропонує розглядати виконавську школу як «тип діа-синхронічного колективу, реально чи віртуально існуючої спільності суб'єктів, члени якого об'єднані за двома ознаками: 1) спільністю виконавської моделі; 2) рольовими функціями вчителя та учня» [2, 8]. Поняття визначається також як: «…виконавська модель, яка забезпечує осмисленість …дій і відтак є способом діяльності, її технологією, тобто школою» [2, 11],«складний структурований організм (система), в якому формується та вдосконалюється професіоналізм, як культурна традиція виконавської ШКОЛИ» [2, 14].

Натомість В. Посвалюк, виділяючи провідні регіональні школи інструментального виконавства на трубі: київську (центральний регіон), львівську (західний регіон), одеську (південний регіон), харківську (північно-східний регіон), указує на окремі осередки розвитку духового виконавства і педагогіки в Донецьку, Луганську, Дніпропетровську тощо, які поки що не набули статусу виконавських шкіл [3, 4], а отже, не відповідають поняттю «школа» за цілісним комплексом необхідних ознак та параметрів. Це доводить етапність освітніх та мистецьких напрацювань окремої регіональної школи, автономність специфіки, тяглість у формуванні її традицій, комплексність реалізації, кількість, вагомість, стабільність здобутків та результативності, перспективність подальшого розвитку. Проблематику окремих регіональних виконавських шкіл розробляли І. Бермес (львівська диригентська школа), М. Долгіх (струнна виконавська школа на Єлисаветградщині), О. Юрченко (цимбальна виконавська школа Слобожанщини). Однак нерідко локальні школи реалізуються у своєму

функціонуванні через спадкоємність кількох поколінь послідовників авторської індивідуальної педагогічно-виконавської школи провідного діяча. Засади діяльності постатей такого масштабу аналізуються у розвідках М. Давидова (педагогічна система М. Геліса), В. Зайця (авторська школа М. Давидова), І. Панасюка (творчість С. Баштана як фундатора академічного виконавства на бандурі), І. Андрієвського (діяльність О. Горохова як представника російської та франко-бельгійської скрипкової шкіл) тощо.

Розділяючи поняття виконавської та педагогічної школи, Т. Баран у монографічній праці констатує значущість саме регіональних осередків: «Об'єднувальним фактором у становленні академічного професіоналізму стало формування дидактичних підходів у певному етнокультурному просторі та виокремлення ряду педагогічних та виконавських шкіл, роль яких є, без сумніву, визначальною для всіх еволюційних процесів – як технологічного, так і мистецького характеру» [1, 100].

Вивчення Львівської баянної школи як виокремленого мистецького явища зі специфічними установками, творчою традицією, напрямами реалізації та яскравими здобутками на сьогодні має потужну базу емпіричних напрацювань. Так, її основу становлять матеріали низки конференцій, приурочених певним етапам, напрямам, здобуткам школи та діяльності окремих яскравих персоналій («Львівська баянна школа та її видатні представники»; «Творчість композиторів України для народних інструментів»; «Академічне народно-інструментальне мистецтво та вокальні школи Львівщини»; «Народно-інструментальне мистецтво на зламі XX–XXI століть»), узагальнюючі праці з історії української школи народно-інструментального мистецтва М. Давидова, Є. Іванова, А. Семешка, А. Сташевського, праці М. Імханицького, довідники А. Басурманова, А. Семешка, словник І. Лисенка, праці В. Балика, А. Батршина, В. Власова, В. Голубничого, А. Душного, С. Карася, Д. Кужелєва, Е. Мантулєва, М. Оберюхтіна, Я. Олексіва, А. Онуфрієнка, Б. Пица, Л. Посікіри, М. Римаренка, А. Славича, І. Фрайта, М. Черепанина, Ю. Чумака, А. Шамігова, О. Якубова, В. Янчака та ін.

Мета статті – дослідити феномен Львівської школи баянно-акордеонного мистецтва і довести педагогічну та інструментально-виконавську результативність.

Виклад основного матеріалу. Структуризація школи за етнічно-територіальним принципомвідбувається на національному, регіональному (периферійна, локальна), авторському (індивідуально-педагогічна) рівнях. На кожному з них у різний спосіб реалізуються функції школи: пізнавальна, комунікативна та дидактична. Пізнавальна функція спрямована на підсумування й осмислення творчого, методичного, педагогічного, пізнавального, виховного досвіду через створення навчальної літератури,

репертуарних збірників, самовияв через інтерпретаційну, композиторську та інші види творчої діяльності. Комунікативна та дидактична функції полягають у відборі та розбудові дидактично вивіреної системи передачі та засвоєння знань, співпраці педагога та учня над етапами підготовки концертних виконань, формуванні у цьому процесі творчої особистості молодого музиканта, вихованні емоційної, художньої, інтелектуальної, технічної та виразової сфер, спрямованих на виконавський процес.

Таким чином утворюється симетрична система: «педагог–наставник», який пройшов стадію формування у лоні певної виконавської та навчальної традиції, творчо переосмисливши її, доповнивши власним практичним виконавським досвідом та навичками, набутими у процесі інших видів діяльності (організації, керівництва, участі в колективах, ініціювання концертного виконавства, наукової, методичної, публіцистичної фольклористичної, композиторської діяльності); з одного боку «педагог–учень», для якого взірцем слугує мистецька позиція, методична система та виконавський приклад педагога, є визначальними його методи творчої і технічної роботи, які в подальшому проектуються на власний стиль творчої і педагогічної діяльності, свідомо обраний соціальний статус та громадянську позицію.

Цікаво зауважити, що в основі різних аспектів діяльності школи, як гнучкої балансуючої системи взаємодії педагога й учня є діалектика константних та динамічних елементів:

– учитель як носій та взірець комплексу музичного професіоналізму та учень, що переймає, реалізує і творчо переосмислює цей комплекс крізь власну особистість;

– певна амбівалентність із стереотипу та новації у контексті традиції (за Ю. Левадою);

– школи–навчальні заклади як носії сформованої традиції, канону та школи окремого педагога як фактор розвитку, збагачення, примноження традиції;

– кінцевий результат навчання – концертне виконання, як співвіднесення виконавської інтерпретації (індивідуально-авторського начала) та віртуозності (як прояву особистості);

– співвідношення музичного професіоналізму та виконавської творчості;

– взаємозв’язок педагогічної, дослідницької, виконавської і композиторської діяльності;

– єдність і взаємозумовленість просвітництва і рівня фахової підготовки;

– централізація фахової освіти (педагогіки, методики, наукової діяльності, виконавської і композиторської творчості) у провідному осередку і поширення його здобутків на різні освітні рівні та види діяльності, асиміляція

в інші регіональні школи із збереженням комплексу ознак первинної моделі, охоплення концертною практикою нових національно-географічних теренів та соціальних груп цільової аудиторії;

– виховання, формування установок творчої особистості та вдосконалення професійно-технічних навичок.

Особливістю регіональної школи є її проміжне положення між явищами загальнонаціонального масштабу і вузьколокальними сферами реалізації з налагодженою системою двосторонніх взаємозв'язків. Формування регіональної школи тісно пов'язане з основними фаховими осередками країни. Так, біля витоків формування фахового професіоналізму, педагогічно-методичних принципів та виконавської традиції були вихованці класу М. Геліса у Київській консерваторії Г. Казаков (як основоположник професіоналізму народно-інструментальної освіти регіону, засновник народно-інструментальних класів у музичному училищі та консерваторії Львова, організатор, учасник та диригент перших ансамблів, ініціатор концертної, теоретичної, творчої діяльності, автор численних творів навчального репертуару) та М. Оберюхтін (як баяніст-віртуоз і талановитий педагог консерваторії та середньої спеціальної музичної школи-десятирічки ім. С. Крушельницької у Львові, наставник потужного грона виконавців, диригентів, діячів музичної науки і педагогіки[1], автор методичних праць, що узагальнюють досвід педагогіки, звукоутворення, артикуляції, фразування та інтерпретації).

Зворотний зв'язок реалізується через успіхи представників регіональних шкіл на міжнародних конкурсах, їх концертно-гастрольну практику, реалізацію аудіозаписів, які засвідчують зрілість і перспективність педагогіко-методичних принципів національної школи в цілому, сприяють популяризації українського оригінального та перекладного баянного репертуару на світових теренах. Визначні випускники поповнюють педагогічний склад провідних навчальних закладів України (С. Карась – Львів–Київ, В. Власов – Одеса, В. Стецун – Ялта) та зарубіжжя (А. Батршин – США, В. Голубничий – Росія, В. Балик – Хорватія, І. Влах – Словаччина), тим самим утілюючи засвоєні і творчо переосмислені засади фахової освіти і виховання у нових моделях творчої традиції, забезпечують тяглість і розвиток фахових мистецьких та дидактичних установок регіону (Є. Дацина, Я. Ковальчук, Д. Кужелєв, А. Онуфрієнко).

Актуальність напрацювань регіональної школи виявляється в підготовці всебічних у своїй діяльності висококваліфікованих педагогів для навчальних закладів середнього та початкового рівнів, що створює належні передумови

[1]Серед учнів М. Оберюхтіна – лауреати і дипломанти міжнародних конкурсів – В. Балик, В. Голубничий, Б. Гуран, Є. Дацина, Я. Ковальчук, А. Нікифорук, народний артист України, лауреат Національної премії ім. Т. Шевченка, проф. Р. Іванський, народний артист України О. Личенко, заслужені діячі мистецтв України, проф. В. Власов, А. Онуфрієнко, доктори наук, проф. Ю. Медведик, О. Олексюк, проф. Е. Мантулєв, кандидат мистецтвознавства, доц. Д. Кужелєв та ін.

для забезпечення спадкоємності методико-виконавських принципів на рівні всіх ланок освітньої системи, які постають як виконавці – солісти та ансамблісти, організатори та керівники виконавських колективів, творці навчального та концертного репертуару.

На цьому рівні складаються особливо сприятливі умови для реалізації просвітницького та виховного аспектів творчо-виконавської діяльності у складі та процесі керівництва колективами філармонійного, фольклорно-самодіяльного рівнів, дитячих ансамблів. Так, випускник класу Є. Дацини В. Іванець – викладач Львівського державного музичного училища ім. С. Людкевича, водночас засновник та керівник ансамблю «Галицькі кольори», представник класу А. Онуфрієнка; викладач баяна та диригування Дрогобицького музичного училища ім. В. Барвінського С. Максимов є співзасновником та учасником «Прикарпатського дуету баяністів», тріо «Гармонія», солістом оркестру народної музики п. о. М. Пуцентелли, народного ансамблю пісні і танцю «Трускавчанка», художнім керівником і концертмейстером ансамблю народної музики «Барви Карпат».

Практична сфера діяльності у поєднанні із здобутим професіоналізмом дає підстави для здійснення методичних, педагогічних, виконавських, фольклористичних, краєзнавчих та інших напрямів дослідницької діяльності. Наприклад, випускник класів баяна Я. Ковальчука та С. Карася Я. Олексів викладає у ЛНМА ім. М. В. Лисенка, ССМШ ім. С. Крушельницької та училищі культури і мистецтв, де, крім викладання баяна, як диригент очолює народно-оркестрові колективи. Досвід та напрацювання, здобуті у практичній діяльності, розширення сфери професійних інтересів зумовили заснування проекту «Львівські народно-інструментальні традиції – баяніст, диригент, композитор».

Висновки. Львівська школа баянно-акордеонного мистецтва є сформованою регіональною школою, яку визначає вагомість внеску в розвиток української академічної школи народно-інструментального мистецтва, наявність розроблених, осмислених у стрункy методичну систему і сформульованих у численній теоретично-методичній літературі положень. Результативність методичних положень школи підтверджена численними успіхами виконавців, що пройшли стадію формування виконавського досвіду під проводом наставників (представників зазначеної школи) на конкурсах різних рівнів. Авторитетність суспільно-громадянської, етичної, мистецької позиції засвідчує спадкоємність активності вихованців школи у пріоритетних видах творчої, виконавської, наукової, краєзнавчої діяльності, їх залучення до широкої сфери напрямів самореалізації, дотичних до фахової освіти та практичного виконавського досвіду, спрямованих на просвітництво, навчання і спадкоємність у передачі фахових традицій. Ця школа виховала низку професійних музикантів – лауреатів найпрестижніших конкурсів (В. Балика, Л. Богуславця, І. Влаха, В. Голубничого, Є. Дацину, М. Дмитришина, Р. Капранова, С. Карася, Я. Ковальчука, С. Максимова, Я. Олексіва,

В. Пацюрковського, В. Стецуна, Ю. Чумака, В. Янчака, та ін.), науковців (А. Душного, С. Карася,Д. Кужелєва, Ю. Медведика, О. Олексюк,), композиторів (В. Балика, А. Батршина, В. Власова, Б. Гивеля, В. Коваля, М. Корчинського, Е. Мантулєва, Я. Олексіва, А. Онуфрієнка та ін.), громадських діячів та керівників музично-навчальними закладами (А. Баньковського, А. Березу, В. Голубничого, М. Керецмана, А. Онуфрієнка, С. Стегней, В. Хорошого та ін.), керівників оркестрів та диригентів (В. Андропова, Н. Гатайло-Мазур, Л. Горбатенко, Б. Гурана, В. Депо, М. Дмитришина, А. Душного, Р. Кабала, О. Личенка, С. Максимова, Я. Олексіва, П. Рачинського, С. Стегней, Л. Хорошу, Ю. Чумака, та ін.); сформувала гнучку педагогічну концепцію та розбудувала багаторівневу мережу фахового викладання баяна у музичних навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баран Т. Цимбали та музичний професіоналізм / Т. Баран. – Львів : Афіша, 2008. – 222 с.

2. Дедусенко Ж. В. Виконавська піаністична школа як рід культурної традиції : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознав. : спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Ж. В. Дедусенко. – К., 2002. – 20 с.

3. Посвалюк В. Т. Шляхи становлення і проблеми розвитку української школи виконавства на трубі: історичний, професійно-виконавський, теоретико-методичний аспекти : дис. ... доктора наук : 17.00.03 / П. В. Терентійович. – 2008. – 457 с.

4. Чабан В. А. Белорусское баянное искусство: формирование академической исполнительской школы / Чабан В. А. – Минск : Белорусская государственная академия музыки, 2008. – 536 с.

5. Школа (в искусстве) [Електронний ресурс] // БСЭ. – Т. 48. – С. 82. – Режим доступа до журн. :
http://slovari.yandex.ru.

РЕЗЮМЕ

Р. Ю. Кундыс. Львовская школа баянной игры с позиций типологических признаков региональной исполнительской школы.

В статье проанализированы признаки региональной исполнительской школы во взаимосвязи с национальной и авторскими школами. Осуществлен анализ особенностей внутренних процессов Львовской баянной школы в системе украинской академической школы народно-инструментального искусства. Осмысленно ее место в национальной традиции инструментального исполнительства.

***Ключевые слова**: исполнительская школа, баянное искусство, концертная практика.*

SUMMARY

R. Kundys. Lviv school bayan playing from the point of typological characteristics of regional performing schools.

The article analyzes the characteristics of the regional school is connected with the national school and individual schools. The analysis of the specific features and internal processes of Lviv tse accordion school in the academic system of the Ukrainian folk instrumental art. Comprehends its place in national tradition instrumental performance.

Key words: school performance, bayan art, concert practice.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 378-057.875:781.68

Е. В. Кущова
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С.Макаренко

ФОРТЕПІАННІ МІНІАТЮРИ ВАЛЕРІЯ ГАВРИЛІНА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: ПРОБЛЕМИ ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

У статті досліджено проблему виконавської інтерпретації сучасної музики на матеріалі фортепіанного циклу Валерія Гавриліна. Пропонується жанрово-стилістичний аналіз його творчості, розглядаються механізми прочитання творів, спрямовані на вирішення піаністичних завдань. Простежується процес роботи над фортепіанною фактурою та її образністю.

***Ключові слова**: виконавська інтерпретація, фахова підготовка вчителя музики, фортепіанна мініатюра, сучасна музика.*

Постановка проблеми. Сутністю інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики є художня інтерпретація музичних творів, що ставить перед ними об'єктивні художні завдання – розкриття, тлумачення та передачі неповторних художніх образів. Глибока і змістовна інтерпретація навіть невеликої п'єси передбачає довготривалу підготовку, дійсно дослідницьку роботу. Складність вирішення цієї проблеми стає вагомою і відповідальною, особливо тоді, коли мова йде про музику композиторів ХХ століття, що й зумовлює актуальність нашої статті.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми виконавської інтерпретації нині перебувають в епіцентрі наукових пошуків. Значний теоретичний потенціал в галузі музично-виконавської підготовки фахівців мають дослідження в психології – Л. Бочкарьова, Л. Виготського, П. Гальперіна, Є. Назайкінського, Б. Теплова, дидактики вищої та середньої школи – О. Абдулліної, А. Алексюка, С. Архангельського, музикознавстві – Б. Асаф'єва, В. Бобровського, В. Медушевського, Є. Назайкінського, А. Сохора, теорії музичного виконавства – Л. Баренбойма, Й. Гофмана, В. Казанцевої, Г. Когана, К. Мартінсена, Я. Мільштейна, Г. Нейгауза, Г. Ципіна, А. Щапова, Б. Яворского та інших. Осмисленню питань виконавської інтерпретації, її структури, специфіки прояву в музиці присвячено працы О. Алексєєва, Є. Гуренка, Н. Корихалової, А. Корто, Ю. Кочнева, В. Крицького, В. Москаленка. Між тим дидактичний потенціал сучасної музики, а саме фортепіанного доробку видатного російського композитора Валерія Гавриліна та особливості його інтерпретації в умовах підготовки майбутніх вчителів музики до професійної діяльності висвітлені ще недостатньо, що викликає цілу низку питань і спонукає на самостійне дослідження.

Мета статті – розкрити особливості виконавської інтерпретації фортепіанного циклу Валерія Гавриліна «У концерті».

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою сучасного педагогічного репертуару є фортепіанна музика талановитого російського композитора Валерія Гавриліна (1939–1999 рр.).Неповторність його творчості зумовлена оригінальним складом мислення композитора, самобутністю його світовідчуття, своєрідністю творчих завдань. Він є представником так званої «нової фольклорної хвилі» або «нової простоти», що виникла на початку 60-х рр. Поряд з молодими ленінградськими музикантами С. Слонімським, Б. Тищенком, Г. Бєловим В. Гаврилін у пошуках нової музичної мови звертається до російського фольклору, народно-пісенних джерел. В його доробку вокально-симфонічні твори, опери, чотири балети численні вокальні та хорові цикли, музика до драматичних спектаклів та кінофільмів. Упродовж усього творчого шляху В. Гаврилін писав фортепіанні п'єси, як для двох, так і для чотирьох рук. Яскраві, своєрідні, характеристичні, вони не тільки багато в чому збагатили педагогічний репертуар, а й посіли гідне місце на концертній естраді.

Однак поряд з цим творчість В. Гавриліна – така, здавалося б, ясна і емоційно насичена – дуже складна для виконання, а інколи і суперечлива в образно-змістовному і стильовому відношенні. Відомий вислів талановитого російського диригента В. Федосєєва: «Музику Гавриліна грати дуже важко, тому що вона проста, а цю простоту в наші дні втілювати нелегко, адже ми її багато в чому загубили» [8, 73]. Композитор дуже недовірливо ставився до інтерпретаторів своєї музики. Він вважав, що вона «…насправді залежить від дотику, – чуйного чи ні – виконавця. Від його смаку, інтуїції, уміння передавати живий плин музичної думки» [3, 118].

Прихильність до танцювальності, яскравої театральності мислення композитора знайшла своє втілення у фортепіанному циклі «У концерті», який складається з різних за жанром і змістом мініатюр. Усього у збірці їх дев'ять: «На відкриття завіси», «Полонез», «Танець хлопчиків», «Вистава», «Спомин про вальс», «Адажио» (з балету «Анюта»), «Анюта-вальс» (з балету «Анюта»), «Батюшковський вальс», «Остаточний танець».

Уже назва циклу окреслює його програму, яка багато в чому обумовлена структурною і жанрово-видовою універсальністю концерту як явища культури. Строкатість і різноманітність, які пагубні для театральної вистави, для концерту – бажана «родзинка» [4, 8]. Мозаїка жанрів концертного мистецтва практично безмежна. Виступи музикантів, читців, циркачів або танцюристів різного творчого профілю зовсім не вичерпують його програм. Специфіка формиконцерту, як відомо, «номерна» і внаслідок цього різноракурсна. І в цьому він схожий на галерею, в якій, переходячи від картини до картини, глядач має змогу не лише побачити різні зразки образотворчого мистецтва, але і пережити зміну настроїв і сюжетів у кожному творі. Саме ця можливість об'єднання семантично далеких одна від одної фортепіанних мініатюр у єдиний цикл і захопила композитора.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

«У концерті» на різних площинах виявляється персоніфікація тематичних характеристик-«масок» адже кожна п'єса – маленька сценка зі своїм настроєм, колоритом та атмосферою. Цикл повний несподіваних і красивих композиторських знахідок, вражає лаконічність, глибина музичних характеристик. Наявність авторських заголовків («На відкриття завіси», «Танець хлопчиків», «Вистава», «Адажіо»,«Батюшковський вальс») допомагає вирішити цілу низку виконавчих проблем. Підказані Гавриліним у назві образні асоціації, які можуть бути розширені і доповнені навіть цілим сюжетом, вигаданим педагогом, відіграють велику роль у розвитку музичного уявлення, творчої фантазії і художньої інтуїції студента.

Важливим фактором, що сприяє найбільш досконалому прочитанню п'єс циклу є програмність, яка реалізується у типах тематизму, в методах його розвитку, в будові форми, в драматургії, вона несе чіткий відбиток картинності, сюжетності, сценічного розвороту музичних подій.

П'єси циклу не створюють сюжетної послідовності, але пов'язані загальною ідейно-смисловою концепцією концерту як явища культури. Усі мініатюри побудовані за законами драми. У них живуть, спілкуються між собою персонажі, чиї долі й переживання стають сюжетом кожного твору.

Музичний простір циклу репрезентують такі образні сфери: піднесено-урочисті («На відкриття завіси» і «Полонез»); грайливо-гумористичні, фольклорно-жанрові замальовки («Танець хлопчиків» і «Вистава»).

Окрему групу в циклі складають п'ять мініатюр, що пов'язані з театральною дією. «Батюшковський вальс» був створений композитором для сцени балу в спектаклі «Мій геній» за п'єсою В. Арініна. Вистава була присвячена земляку Валерія Гавриліна, талановитому російському поету, вчителю Олександра Пушкіна – Костянтину Батюшкову. Вистава відбулася на сцені Вологодського драмтеатру у 1982 році й мала шалений успіх, а вальс разом з романсом «Мій геній» увійшли до музичної класики [1, 104].

Музика таких мініатюр як «Спомин про вальс», «Анюта-вальс», «Адажіо» і «Остаточний танець» стала матеріалом для відомогофільму-балету«Анюта», поставленого ленінградським режисером О. Белінськимзамотивами повісті А. Чехова «Анна на шиї». Телебалет Анюта з блискучими К. Максимовою та В. Васильєвим мав тріумфальний успіх, завоював міжнародні призи, його купили 114 телекомпаній світу. У 1986 році балет Анюта був поставлений в Італії, в неаполітанському театрі Сан-Карло, а потім у Москві, у Великому театрі[2, 148].

Розглянемо одну з найбільш яскравих п'єс циклу – «Адажіо». При інтерпретації цієї мініатюри важливим є створення певної образно-емоційної схеми, що допомагає цілісності твору, стрункості виконавської концепції. Назва п'єси сприяє більш глибокому проникненню в її художній світ,

розкриттю характеру музики та художнього задуму, немов зашифрованого композитором у нотних знаках.

«Адажіо» є безперечним лірико-драматичним центром. У п'єсі В. Гаврилін втілює натхненний дует закоханих. Пригадаємо, що в класичному балеті адажіо-дует – це свого роду поема, в якій автор передає думки і почуття героїв, їх душевне життя і характери. Написаний у дусі романсу або піднесеного ноктюрна він немов освітлений внутрішньою красою і чистотою.

За структурними ознаками «Адажіо» – розгорнута тричастинна композиція. В Гавриліним вдало знайдені співвідношення регістрів, розміщення голосів, які немов вступають у проникливий діалог. Масштабні пропорції частин такі: експозиція – 16 т., середина – 34 т., реприза – 19 т.

Початок «Адажіо» забарвлений у тони світлої любовної лірики. Ласкава, пластична мелодія прикрашена форшлагами, барвистими, але благородно-спокійними стрибкамита мірно пульсуючим аккомпанементом. Арпеджовані та гамоподібні зльоти теми символізують окриленість мрії. Музика середньої частини насичена драматизмом, в ній проникливий діалог набуває експресивного характеру. На розгорнутій кульмінації жорстко звучать скандовані акорди. Гімн любові обертається сплеском відчаю. У гармонічному плані середина яскраво нестійка і проходить через ряд досить віддалених від до-дієз мінору (яка є основною в п'єсі) тональностей – ля-бемоль мажор, сіль-мажор, ре-мінор ля-мінор. В репризі стверджується тема експозиції і головна тональність мініатюри, завдяки чому створюється дзеркально-симетрична рівновага музичної форми.

Виконання «Адажіо» вимагає від студента володіння фортепіанним туше, співучої легатної гри, вміння мислити довгими тематичними побудовами. Не останню роль у створенні образу відіграє і педалізація: в цій п'єсі можна використовувати і запізнюючу, і зв'язуючу, і пряму, і напівпедаль в залежності від характеру тієї чи іншої інтонації в правій руці.

Аналіз нотного тексту фортепіанних мініатюр В. Гавриліна дозволяє констатувати особливості музичної мови композитора. Багатьом п'єсам притаманний яскравий національний колорит, який виявляється у перемінній метроритміці, елементах фактури, тембральному забарвленні, ладогармонічній сфері, але без використання цитат. Це органічно поєднується із сучасною манерою викладення, характерною для композиторської творчості XX століття. Фольклорна спрямованість мініатюр спирається на синтез традицій, що йдуть від Г. Свиридова: ритмічну варіативність та імпровізаційність у політональних та поліладових зіставленнях. Основу музики становить наспівний тип мелодики вокального походження, яку В. Гаврилін впроваджує в інструментальний контекст, досягаючи значної образної новини та оригінальності.

П’єси «Спомин про вальс», «Адажіо», «Анюта-вальс», «Батюшковський вальс» позбавлені фольклорно-етнічного забарвлення, у стилістиці вдало застосовані побутові мелодії, риси пісенно-естрадної мови, популярні танцювальні ритми, які утворюють сплав певних інтонаційних структур попередніх епох на рівні сучасного музичного мислення. Різноманітність музичних образів, втілених у доступній формі поєднується у п’єсах з ясним педагогічним спрямуванням. В мініатюрах Гаврилін використовує майже увесь спектр виражальних засобів, що викликає певні виконавські труднощі, пов’язані з вирішенням художніх та технічних завдань. Це вимагає додаткової цілеспрямованої роботи. Віртуозні розгорнуті п’єси можуть бути використані не тільки у навчальному процесі, а й у концертній програмі.

Процес формування виконавської інтерпретації фортепіанних мініатюр В. Гавриліна вимагає актуалізації таких складових втілення композиторського задуму:

- детального аналізу нотного тексту, всіх його особливостей;
- високого рівня технічної підготовки;
- звукової різноманітності;
- творчої фантазії;
- розкриття змісту твору, закладеного в композиторському задумі;
- яскравих акторських та режисерських якостей.

Вивчення фактури дозволить провести темброві аналогії з тим чи іншим інструментальним складом, що відкриває шляхи для пошуків звукової багатобарвності. Саме таким чином спрямована діяльність робить індивідуальну інтерпретацію фортепіанних мініатюр В.Гавриліна унікальною та неповторною.

Висновки. Для здійснення якісної фахової підготовки майбутнього вчителя музики необхідно вводити до його репертуару твори сучасних композиторів. Ефективним знаряддям на цьому шляху може стати інтерпретація фортепіанних мініатюр з циклу Валерія Гавриліна «У концерті». Специфіка метроритмічної і гармонічної структури, мелодичної будови цих п’єс ставлять особливі вимоги до їх виконання. Опанування незвичних елементів сучасної композиторської техніки на доступному матеріалі мініатюр В. Гавриліна роблять ці твори незамінними в процесі фахової підготовки майбутнього музиканта-педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аринин В. Батюшковский подарок / В. Аринин // Этот удивительный Гаврилин/Сост. Н. Е. Гаврилиной. – СПб. : Издательство «Журнал "Нева"», 2002. – 304 с.

2. Белинский А. Старое танго: заметки телевизионного практика / А. Белинский. – М. : Искусство, 1988. – 175 с., ил.

3. Гаврилин В. Слушая сердцем... Статьи. Выступления. Интервью / В. Гаврилин – СПб. : Композитор – Санкт-Петербург, 2005. – 456 с, ил.

4. Дуков Е. Концерт в истории западноевропейской культуры / Е. Дуков– М. : Классика-XXI, 2003. – 256 с.

5. Казанцева Л. Понятие исполнительской интерпретации / Л. Казанцева // Музыкальное содержание: наука и педагогика. – Уфа : РИЦ УГАИ, 2004. – С. 149–156.

6. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства / Я. Мильштейн – М. : Советский композитор, 1983. – 262 с.

7. Сохор А. О современности в музыке наших дней / А. Сохор // Музыка и современность : сб. статей. // Сост. Т. А. Лебедева. – Вып. 1. – М. : Музгиз, 1962. – С 3–56.

8. Федосеев В. Он пел песню нашей земли / В. Федосеев // Этот удивительный Гаврилин / Сост. Н. Гаврилиной, – СПб.: Издательство «Журнал "Нева"», 2002. – 304 с., ил.

РЕЗЮМЕ

Э.В. Кущёва. Фортепианные миниатюры Валерия Гаврилинав подготовке будущего учителя музыки: проблемы исполнительской интерпретации.

В статье рассмотрена проблема исполнительской интерпретации современной музыки на материале фортепианного цикла Валерия Гаврилина. Предлагается жанрово-стилистический анализ его творчества, анализируются механизмы прочтения произведений, направленные на решение пианистических задач. Прослеживается процесс работы над фортепианной фактурой и ее образностью.

***Ключевые слова**: исполнительская интерпретация, профессиональная подготовка учителя музыки, фортепианная миниатюра, современная музыка.*

SUMMARY

E. Kuscheva. Piano miniatures of Valery Gavrilin are in preparation of future music teacher: problems of performance interpretation.

The article is devoted the problem of performance interpretation of modern music on material of piano cycle of Valery Gavrilin. It is offered genre-stylistic analysis of his creation, the mechanismus of reading of works are examined, directed on the decision of pianistichnik tasks. The process of prosecution is traced of piano invoice and its vividness.

Keywords: performance interpretation, professional preparation of music teacher, piano miniature, modern music.

УДК 788.6(477)

М.М. Тиновський
Дрогобицький державний педагогічний
університет ім. І. Франка

КЛАРНЕТ В УКРАЇНСЬКІЙ ФОЛЬКЛОРНІЙ ТРАДИЦІЇ ТА ЇЇ ПРОЕКЦІЯ НА ІНШІ ФОРМИ ЙОГО СУЧАСНОГО ПОБУТУВАННЯ

У статті розглянуто особливості фонічних ознак кларнету у фольклорній практиці, народних різновидів ансамблів за його участі, соціальних функцій кларнетової музики та їх проектування на самодіяльну, естрадну та академічну традицію.Осмислено участь колективів з кларнетом у складі в інструментальному виконавстві української музичної культури у сферах автентичної (української, молдавської, єврейської, циганської та інших етнічних культур), естрадної джазової, академічної музики та їх синтетичних формах. Проаналізовано інспірацію зразків академічної музики фольклорними формами кларнетового виконавства.

***Ключові слова**: народне інструментальне виконавство, ансамблі фольклорного, естрадного, самодіяльного, академічного спрямувань, інспірація композиторської творчості.*

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Постановка проблеми.У академічній музичній культурі чимало інструментів мають порівняно недавнє фольклорне походження, що зумовлює їх статус як народних. «Сучасна інструментальна музична практика професіонального вжитку використовує інструменти, що так чи інакше вийшли з фольклорного побуту, удосконалившись у своїх акустичних, технічних та художніх можливостях... З'явився цілий напрям дещо компромісного характеру в академічному музичному мистецтві під назвою «народні інструменти», – зазначає представниця одеської школи бандурного виконавства Н. Морозевич. – У консерваторських та філармонічних аудиторіях у 1950–1980-х роках продовжували називатися «народними» баян, бандура, домра, балалайка, які насправді вже мали академічну основу за інструментально-технологічними, методико-педагогічними, артистично-виконавськими та мовно-композиторськими показниками творчості» [6, 70–71]. Однак у процесі дослідження музичної творчості та виконавських процесів традиційно на маргінесі залишаються ознаки традицій фольклорного побутування інструментарію, який віддавна утвердився у статусі академічного. До таких, поряд із скрипкою, належить кларнет. Він фігурує в якості сольного інструменту та в різних формах колективного музикування на народних інструментах автентичного, самодіяльного-аматорського, академічного напрямків (в троїстих музиках, ансамблях, капелах («капеліях»), тарафах та оркестрах народних інструментів).

Аналіз актуальних досліджень. Перші українські органологічні дослідження інструментів фольклорного побутування почали з'являтися тільки з кінця XIX століття (маємо на увазі музикознавчі розвідки М. Лисенка: «Народні музичні інструменти на Україні» та «Про торбан і музику пісень Відорта»). Пізніше вийшла друком ґрунтовна праця Г. Хоткевича «Музичні інструменти українського народу» [11], а серед найсучасніших комплексних досліджень варто виділити численні та монументальні праці Л. Черкаського [9] та М. Хая [10]. Проблематику становлення і розвитку фольклорної ансамблевої гри висвітлювали А. Гуменюк, П. Іванов, С. Марцинковський. Чимало розвідок про окремі інструменти чи їх групи здійснено Л. Гінзбургом, Л. Раабеном, Б. Струве, І. Ямпольським; кобза, бандура, цимбали, колісна ліра фігурують у дослідженнях А. Горняткевича, О. Незовибатька, М. Хая, Л. Черкаського та І. Шрамка. Інструментарій західноукраїнського регіону досліджували І. Мацієвський та його учні. Дисертаційне дослідження та монографічну працю цимбалам присвятив Т. Баран.

Нечисленними працями, присвяченими проблематиці кларнетового мистецтва є дисертаційні дослідження: «Інструктивно-художній матеріал у системі формування майстерності кларнетиста» Зіновія Буркацького (2004),

«Історія, акустична природа і виразні можливості аплікатури кларнета» Романа Вовка (2004), «Кларнет у музичній культурі Європи XVIII століття» Валерія Громченка (2008). У широкому контексті, чи як дотичну проблему, українську кларнетову творчість заторкують праці «Духова музика України у XVIII–XIX століттях» Ю. Рудчука (2001), «Шляхи розвитку духового музичного мистецтва в Україні (від витоків до початку XX століття)» Валерія Богданова (2008), «Інструментальна музика в Україні другої половини XVI - середини XVIII століття і проблеми автентичності у виконавській культурі» Костянтина Чечені (2008), проблематику пов'язану з класичними духовими квінтетами розглядає у своїй розвідці М. Денисенко, «Українські ансамблі духових інструментів поч. XX століття» Петро Круль [5], кларнетові композиції у переліку творів для духових інструментів у доробку Л. Колодуба аналізує В. Слупський [8], виконавські аспекти діяльності кларнетиста виконавця досліджує О. Мельник.

Метастатті – проаналізувати фонічні ознаки народних різновидів кларнету, соціальні функцій музикування на цьому інструменті та їх проектування на самодіяльну, естрадну та академічну музику.

Виклад основного матеріалу. Кларнет у музичній культурі України функціонує як інструмент фольклорного музикування. Так народним кларнетом (клярнетом) дослідник фольклорного інструментарію Л. Черкаський іменує поширений на Поліссі різновид лабіальних аерофонів: скигля, вільшанка (за матеріалом, з якого його переважно виготовляють, близький за тембром до російської жалєйки). Подібний інструмент у строї Es з цього регіону з фондів Державного музею театрального, музичного та кіномистецтва має октавний діапазон (es1-es2) з хроматичним звукорядом, який досягається частковим перекриттям пальцьових отворів. Його довжина – 31 см з діаметром трубки 12 мм, з одинадцятьма отворами (у тому числі два настроєчних) [9, 225–225.] Натомість М. Хай народний кларнет відносить до шалмеїв, у числі яких він називає гуцульські інструменти дідик, джоломійку, дуду, ріг-«абік», та інструменти волинського і поліського регіонів – поліську пастушу «трубу», бекавку [10, 127], наголошуючи на їх винятковому практичному значенні у пастушій сигнальній та обрядово-ритуальній традиції [10, 259]. Близький до його позиції у своїй класифікації і Г. Хоткевич, який виділяє в окрему групу шоломію, шаламаю, шоломійку, цівницю та кларнет, окремо вказуючи: «Згодом кларнет увійшов у нас до селянської музики, особливо ближче до заходу» [11, 361, 363].

Очевидно входження кларнету в фольклорну музичну практику йшло двома шляхами – через автентичну інструментальну культуру (в сенсі функцій інструменту у виконавстві, ролі у інструментальних ансамблях) та через професійну (з застосуванням вдосконалених музичних інструментів у фольклорній практиці як певної напливової форми).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Зі зміною суспільного устрою, характеру і форм трудової діяльності неминуче змінюються й соціальні функції відповідних їм різновидів інструментального музикування. «Із відмиранням багатьох виробничо-трудових, родинно-побутових, календарно-обрядових, військових, співацько-моралізаторських та інших специфічних жанрів НІМ[1], поступово відмирають і адекватні їм функції народної музики. Виживання їх в умовах функційно невластивого їм середовища (на сцені, під час фестивалів, звуко- і відеозаписів тощо) негативно відбивається на характері виконуваної музики й призводить до звуження рамок їх функціонування, заміни природних функцій суто розважальними, пізнавальними, утилітарно-зображальними (ігровими) й танцювальними», – зазначаєМ. Хай [10, 259].

У сучасності в автентичній традиції кларнет фігурує у складі народних оркестрових груп – тарафів, поширених на Буковині (а також у сусідніх країнах – Молдавії та Румунії) та у складі трансформованих різновидів троїстих музик. Так, у 1971 р. у Львові на обласному огляді інструментальних ансамблів «Троїстої музики», в якому брали участь колективи – переможці районних конкурсів, були представлені ансамбль з с. Гіче Жовківського (Нестерівського) району у складі: скрипка, цимбали, баян, кларнет, барабан, з Яворівського району – БК с. Прилбичі (2 скрипки, кларнет, сопілка, барабан), з Жидачівського – клубу с. Чертиж (2 скрипки, кларнет, флейта, баян, цимбали, бубон), з Перемишлянського району – клубу с. Лагодів (кларнет, 2 скрипки, цимбали, бубон), з Сокальського району – БК с. Скоморохи (бубон, 2 скрипки, 2 кларнети, цимбали), БК м. Сокаль (2 скрипки, кларнет, баян, контрабас, тамбурин), з Буського району – БК с. Красне (2 скрипка, цимбали, кларнет, бубон), зі Стрийського району – клубу с. Семигинів (3 скрипки, баян, кларнет, труба, бубон), БК с. Дашава (цимбали, 2 скрипки, кларнет, бубон). Представництво інструменту в багатьох регіонах свідчить про стійку фольклорну традицію його побутування в цій ансамблевій формі. Репертуар названих колективів був представлений весільними, танцювальними мелодіями, а також розгорнутими імпровізаційним композиціями (як, наприклад «В'язанка українських народних пісень», «Віночок українських народних пісень», «Либохорівські вечорниці», «Бойківські коломийки» та ін.) [7, 8–24]. Функції кларнету у виконавських складах переважно мелодичні, солюючі.

Необхідно відзначити стійке побутування кларнету і складах філармонійних самодіяльних колективів фольклорної орієнтації. Так, аналізуючи діяльність Гуцульського, Буковинського, Прикарпатського ансамблів пісні і танцю у період після возз'єднання (до 1960-х років) А. Гуменюк відзначає наявність у оркестрових групах названих колективів

[1]Народної інструментальної музики.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

скрипок, цимбалів, сопілок, флейт, кларнета, баяна, контрабаса, ударних інструментів та відсутність у них бандур: «Власне це відрізняє народні оркестри західних областей від решти оркестрів України… Як дуже позитивний факт варто відзначити, що в Закарпатському заслуженому народному хорі, Буковинському, Гуцульському і Прикарпатському ансамблях пісні і танцю в оркестровках ураховується специфічне звучання кожного інструмента, його технічні та художньо-специфічні можливості, і що основне, в деяких п'єсах надається соло кожному з них» [2, 177].

У наш час, львівський філармонійний колектив «Високий замок» під керівництвом А. Яцківа позиціонується як ансамбль солістів (склад: скрипка, кларнет, флейта Пана, труба, сакс-горн, туба, банджо, цимбали, баян-акордеон, віолончель, контрабас, перкусія). Поряд з фольклорно-орієнтованими ансамблевими композиціями, він виконує ретромузику, твори академічного мистецтва, співпрацюючи з камерними та оперними солістами, народними та професійними академічними колективами (тріо бандуристок «Мальви», вокальним октетом «Орфей», хором хлопчиків та юнаків «Дударик», окрестрами «Віртуози Львова», «Академія» та ін.).

Мету популяризації української музики та народних інструментів переслідує у власній концертній діяльності ансамбль «Збиранка», маючи у складі скрипку, цимбали, баян, кларнет, гітару та контрабас. Репертуар колективу охоплює поряд академічним репертуаром фольклорні обробки та переклади («Весільний жок і сирба», «Цигеняске» в аранжуваннях І. Ломаги та В. Мрозека, «Буковинські козачки» В. Гекера, «Гуцулки», В. Попічука, «Буковинські наспіви» В. Попадюка, «Калюшунь-Карусель», Т. Йордані та ін.) [3, 47, 49].

Тільки традиційні акустичні інструменти (скрипка, кларнет, акордеон, контрабас) входять до складу «Харків клезмер бенд» – ансамблю, створеного в 1999 році на базі Єврейського Культурного Центру «Бейт Дан» і орієнтованого на відродження клезмерських жанрів у манері «old-stile», включаючи в програми опрацювання молдавського, бесарабського, болгарського фольклорного матеріалу.

Кларнет входить до складу ансамблю народної музики «Барви Карпат» (Трускавець), ансамблю «Арома»[1] (Миколаїв), «Українські барви»[2] (Київ, керівник і солістка колективу Оксана Стебельська, учасники: Роман Кука, Михайло Кашук, В'ячеслав Філонов), Квартету С. Давидова[3] (м. Харків,

[1]Циганський естрадно-фольклорний виконавський колектив, в програмах якого представлені Україна, Молдова, Болгарія, Вірменія, Туреччина, Словенія, Росія, Молдова, Норвегія, Німеччина та інші країни.
[2]Квартет із двох скрипок, кларнета й баяна, орієнтований у аранжуваннях на струнний квартет, троїсті музики чи джаз-бенд.
[3]Квартет високопрофесійних солістів-виконавців, викладачів Харківського Інституту Мистецтв, який виконує сучасну музику, що синтезує стилістику джазової, класичної, фольклорної та камерної.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

керівник – Сергій Давидов – фортепіано, Сергій Нізкодуб – кларнет, Денис Дудко – контрабас, Олександр Бабій-ударні).

Безсумнівно, що власне погляд на кларнет як інструмент фольклорної традиції інспірував появу репертуару для кларнету соло та його ансамблів у доробку українських мистців різних поколінь.

Дослідник духового репертуару українських митців Ю. Корчинський, вказуючи на новітню художню символіку духових тембрів та модерність незвичних тембро-виконавських рішень численних представників музичного мистецтва початку ХХ ст., зазначає: «... у пошуках нових ефектів, яких так спраглі були тодішні митці – посипались композиції, в яких духові інструменти були або важливими співрозмовниками художнього діалогу в камерних опусах, або ж узагалі виступали головними героями» [4, 120].

Однак у галузі камерного ансамблю й надалі переважаючими залишаються твори для струнних та фортепіанних ансамблів, рідше – за участю дерев'яних духових інструментів (насамперед флейти та кларнета). Серед нечисленних композицій для духових інструментів з кларнетом у складі, які належать до цього періоду можна назвати «Метелицю» для фортепіано, скрипки і кларнета В. Барвінського [1, 155] та «Українська рапсодія» для кларнету В. Безкоровайного [5, 231].

Звертання до цього інструменту О. Зноско-Боровським у контексті близькоазійської тематики у 1920-ті роки («Східний танець» для кларнету і фортепіано) було зумовлене результатами етнографічної експедиції, за матеріалами якої В. А. Успенським було написано фундаментальну роботу «Туркменська музика».[1]

Згодом, до мішаного ансамблевого складу з народними інструментами звертався О. Чишко: прикладом цього є обробки трьох українських народних пісень для скрипки, віолончелі, кларнета, домри та ударних (1934) [4, 265–286].

Протягом останніх десятиліть репертуар для кларнету та кларнетових складів представляє винятково широку палітру мистецького пошуку та оригінальності індивідуальних рішень. Прикладами можуть слугувати:«Весняні розголоски» для фортепіано, кларнета та скрипки у 3-х частинах (1999) Ю. Іщенка, «Складаниця» для флейти, кларнета, скрипки, віолончелі, фортепіано та ударних Володимира Шумейка, «Українська лірична сюїта» для скрипки, кларнета та фортепіано (у 4-х частинах) (2003, рукопис – редакція одноіменного твору 1983 року, існує також варінат для флейти, гобоя, кларнета, фагота та валторни, що був реалізований у 2006 р., а також для квартету саксофонів), «Вальс» та «Скерцо» для кларнета, віолончелі та фортепіано (2006) Жанни Колодуб.

[1]Використовуючи записи Успенського, композитори С. М. Василенко, А. Ф. Зноско-Боровський, М. П. Іванов-Радкевич, М. М. Іпполітов-Іванов, Г. І. Літинський, Г. Г. Лобачов, А. У. Мосолов, М. А. Осокін, Б. С. Шехтер і інші створили симфонічні, хорові і камерні твори на туркменські теми.

Неординарними є включення кларнету до камерних складів, де представлені як академічні, так і народні інструменти. Такі ансамблеві комплекси нерідко поєднуються з вокалом, набуваючи жанрових ознак камерної кантати. До взірців названої групи можна віднести: кантату«Вихід» К. Цепколенко на поезії П. Тичини (українською мовою), А. Блока (російською), Т. Фонтане (німецькою), Ґ. Аполлінера (французькою), Е. Е. Каммінґса (англійською) для жіночого голосу, кларнета, баяна та фортепіано, Концертштюк № 1 «За білою межею» для октету (дві віолончелі, дві скрипки, кларнет, флейта, фортепіано, акордеон) та Концерштюк № 2 «…І побачив світло» для октету (в складідві скрипки, дві віолончелі, кларнет, фортепіано,флейта,акордеон) Людмили Самодаєвої, «Гохуа» для флейти, кларнета, скрипки, віолончелі і фортепіано (чи флейти, кларнета, скрипки, віолончелі, ерху, гужен і ударних, 2009) Олега Пайбердіна, «П’ятнадцять обробок українських народних пісень» для сопілки, кларнета, акордеона, скрипки і фагота В. Семковича, «Цвітіння»для сопрано, кларнета та баяна Вікторії Польової,«Фраґменти»для кларнета-бас-кларнета, фортепіано та дримби Богдани Фроляк. Концепційно близькими до них є твори Володимира Рунчака «Голосіння» для сопрано, кларнета і фортепіано на українські фольклорні тексти та «Троїсті музики» Л. Колодуба для оркестру кларнетів та ударних.

Особливе місце у цьому процесі належить професійному композитору і кларнетисту (Харківська школа-десятирічка, клас Г. К. Рикова) Левкові Колодубу. Митець – народний артист України, дійсний член Академії мистецтв України, лауреат ряду міжнародних композиторських премій.

«Левко Миколайович на особистому досвіді відчув усю проблематику технології гри на духовому інструменті, пізнав таємниці, які властиві виконавству на духових інструментах, з середини зрозумів особливості ансамблевої та оркестрової гри», – зазначає дослідник творчості композитора В. Слупський [8, 108]. Власне це зумовило його послідовне звертання до найрізноманітніших складів дерев’яних духових, серед яких чималу частку складають кларнетові композиції: «Ескіз в молдавському стилі», «Сказання», «Танець» для кларнета та фортепіано а також «Троїсті музики» для оркестру кларнетів та ударних.

Висновки. Кларнет, будучи наділеним тембральної специфікою і маючи власну нішу в інструментальному виконавстві в українській музичній культур, і фігурує у сферах автентичної (української, молдавської, єврейської, циганської та інших етнічних культур), естрадної джазової, академічної музики та їх синтетичних формах. Інструменталісти-виконавці з успіхом беруть участь у колективах найрізноманітнішого спрямування, концертуючи на національному та міжнародному рівнях, тим самим підтверджуючи результативність вітчизняної кларнетової школи та популяризуючи надбання

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

музичного мистецтва. Оскільки у кожній з них присутні композиції з фольклорними установками, партія кларнету трактується з урахуванням його сольно-мелодичної специфіки, функцій у ансамблевих складах, типового репертуару та способів розвитку мелодичного матеріалу. Ці компоненти слід враховувати при аналізі низки прикладів експериментальних сучасних композицій фахових митців України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барвінський В. О. Коментований список творів / В. Барвінський // Василь Барвінський. З музично-письменницької спадщини: Дослідження, публіцистика, листи. / [ред.-упор. В. Грабовський]. – Дрогобич : Коло, 2004. – 256 с. – С. 136–175.

2. Гуменюк А. І. Народне хореографічне мистецтво України / А. І. Гуменюк. – К. : АН УРСР, 1963. – 236 с.

3. Душний А. Львівська школа баянно-акордеонного мистецтва : Довідник. / А. Душний, Б. Пиц. – Дрогобич : Посвіт, 2010. – 216 с.

4. Корчинський Ю.Сольні духові твори українських композиторів в контексті постмодерного стилю (на прикладі творів Є. Станковича та В. Камінського) / Ю. Корчинський. // Музикознавчі студії. Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка. – Львів : СПОЛОМ, 2008. – Вип. 18. – С. 120 – 124.

5. Круль П. Ф. Українські ансамблі духових інструментів поч. ХХ століття / П. Круль. // Виконавське музикознавство. Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського : зб. статей. – К., 2005. – Кн. 11. – Вип. 47. – С. 230–236.

6. Морозевич Н. Народно-професійний синтез у сучасному бандурному мистецтві (на прикладі Першої сонати М. Дремлюги) / Морозевич Н. // Науковий вісник НМАУ : Вип. 14. Музичне виконавство. Кн. Шоста. – К. : НМАУ, 2000. – С. 70– 83.

7. Програма обласного огляду інструментальних ансамблів «Троїстої музики» переможців районних конкурсів. – Львів. – 1971. – 16–23 травня. – 16 с.

8. Слупський В. Духові інструменти у творчості Левка Миколайовича Колодуба / В. Слупський // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2004. – Випуск 83. – С. 108–113.

9. Черкаський Л. М. Українські народні музичні інструменти / Л. М. Черкаський. – К. : ДАККіМ, 2005. – 264 с.

10. Хай М. Музично-інструментальна культура українців (фольклорна традиція): наукове видання / М. Хай. – Київ – Дрогобич : КОЛО, 2007. – 544 с.

11. Хоткевич Г. Музичні інструменти українського народу : репринтне видання / Г. Хоткевич. – Харків : ФНКІ ім. Г. Хоткевича, 2002. – 288 с.

РЕЗЮМЕ

М. М. Тыновский. Кларнет в украинской фольклорной традиции и ее проекция на другие формы его современного бытования.

В статье рассмотрены особенности фонических признаков кларнета в фольклорной практике, народных разновидностей ансамблей с его участием, социальных функций кларнетной музыки и их проектирования на самодеятельную, эстрадную и академическую традицию. Осмыслено участие коллективов с кларнетом в составе в инструментальном исполнительстве украинской музыкальной культуры в сферах аутентичной (украинской, молдавской, еврейской, цыганской и других этнических культур), эстрадной джазовой, академической музыки и их синтетических формах. Проанализированы инспирации образцов академической музыки фольклорными формами кларнетного исполнительства.

***Ключевые слова**: народное инструментальное исполнительство, ансамбли фольклорного, эстрадного, самодеятельного, академического направлений, инспирация композиторского творчества.*

SUMMARY

M. Tynovskyy. Clarinet in Ukrainian folk traditions and its projection to other forms of its modern existence.

The article features fonichnyh signs clarinet in the folk practices, varieties of folk ensembles with his participation and social functions of music for clarinet, and their design for amateur, variety and academic tradition. Groups from meaningful participation in the clarinet in instrumental performance of the Ukrainian musical culture in the areas of authentic (Ukrainian, Moldavian, Jewish, Gypsy and other ethnic cultures), pop jazz, academic music and synthetic forms. Analyzed samples of academic inspiration folk music forms of performance on clarinet.

Keywords: folk instrumental performance, ensemble folk, pop, amateur, academic aspirations, inspiration composer creativity.

УДК 78.40+78.2+785.72+372.878

Фу Сяоцзи
Південноукраїнський національний
педагогічний університет

ДО ПИТАННЯ ІСТОРИЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОГО ВИКОНАВСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ТА НАРОДНІЙ ТВОРЧОСТІ

У статті розкриті основні етапи історії становлення концертмейстерського виконавства. Розглянуто особливості концертмейстерського виконавства, які подані крізь призму основних функцій музиканта, що акомпанує та методики його підготовки, подані особливості концертмейстерства в музичній традиції Китаю.

***Ключові слова**: ансамблеве музикування, концертмейстер, концертмейстерська підготовка, сумісна виконавська діяльність.*

Постановка проблеми. З розвитком музичного виконавства у всій його різноманітності поступово виокремлюється і стає самодостатнім особливий вид виконавської творчості – концертмейстерство. Сьогодні важко уявити академічний спів, інструментальні концерти, дитячий спів або шкільний хор без фортепіанного супроводу. Отже концертмейстерство стає атрибутом не лише академічного виконавства а й педагогічної діяльності вчителя музики. Цей феномен музичного виконавства вчителя викликає чималий інтерес у науковців, по-перше, з причин затребуваності навик концертмейстерського та ансамблевого музикування необхідні вчителю в навчальному процесі (Е. Абдулін, М. Моісєєва,Д. Науказ, Є. Токгарьов, Г. Ципін), по-друге, недостатність до недавнього часу наукового вирішення проблем концертмейстерської підготовки музиканта-піаніста, на що вказують І. Могилевська, Л. Повзун, С. Саварі та інші музиканти.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Аналіз актуальних досліджень. Теорія і методологія концертмейстерського виконавства представлена працями таких науковців, як Н. Горошко, А. Давидова, Т. Кононенко, М. Лисенко, І. Могилевська, Т. Молчанова, Н. Плешакова, В. Пустовіт, М. Савельєва, С. Саворі, Н.Смирнова, Л.Повзун. У більшості праць педагоги висвітлюють методичні аспекти концертмейстерської діяльності з різних точок зору: загальних проблем концертмейстерської підготовки (Є. Кубанцева, І. Могилевська, Т. Молчанова, Л. Ніколаєва, С. Саварі); як різновид ансамблевого музикування (К. Виноградов, А. Готліб, С. Кузнєцова, М. Моісєєва, Л. Повзун); як засіб формування музично-естетичної культури через процеси співтворчості та співпраці в галузі музики (Л. Бамбурова А. Болгарський, О. Бороздінов, Л. Мордкович, М. Моісєєва та інші); як умова розвитку творчої свободи та імпровізації (Є. Козирецька, Кон Хе, Он Ян Юн, Чжан Вей,); як аспект підготовки діяльності вчителя музики (Є. Кубанцева, М. Моісєєва, Г. Ципін). Історичний ракурс досліджень поданий у працях Т. Молчаново та Л. Повзун.

У більшості праць автори визначають приналежність концертмейстерського виконавства до ансамблевого різновиду виконавської діяльності музиканта. Між тим, ансамблеве музикування як виконавський феномен та концертмейстерська діяльність, особливо в контексті професії вчителя музики мають суттєві розбіжності. Історичний погляд на становлення функцій концертмейстера дає змогу усвідомити особливості саме концертмейстерської підготовки вчителя, таких її компонентів, що набували актуальності в процесі еволюції ансамблевого музикування та поступово виокремили концепцію фахової підготовки саме концертмейстера, а не лише учасника ансамблю. Актуалізації проблеми, що порушена у даній статті підтверджується зацікавленим ставленням науковців до розкриття педагогічного потенціалу концертмейстерської діяльності вчителя (Є. Абдулін, Л. Арчажнікова, Л. Боренбойм, В. Дряпіка, В. Кононенко, М. Моісєєва, Г. Ципін) і саме в контексті історичного становлення цього фахового різновиду музикантів професіоналів (Т. Молчанова, Л. Повзун, С. Саварі).

Мета статті – висвітлити історичні витоки особливостей становлення професії концертмейстера в контексті музично-педагогічних проблем діяльності вчителя у сьогоденній практиці уроків музики.

Виклад основного матеріалу. Осмислення специфіки ансамблевого виконавства триває, на думку Л. Повзун, вже три століття. Це пов’язано з розвитком клавірного мистецтва. Однак якщо звернутися до специфіки концертмейстерської діяльності вчителя, то вона має дві основні функції: акомпанування дитячому співу власному співу вчителя [1, 185]. Отже, головне – підтримка музичного звуку, який народжується у співі, тобто в голосі людини. Саме в прадавню добу, коли різни види мистецтва розвивалися як єдине ціле,

тобто синкретично, перші музичні звуки на примітивних інструментах вже підтримували голосові звуки людини. Переважно, це були ритуальні дійства. Однак, мали місце і суто художні артефакти, які виконували комунікативну функцію. А коли якійсь жест або вигук містив у собі афективне значення, тобто виникав внаслідок емоції, бажання щось виразно повідомити – то виникали «дії підтримки»: удари, «улюлюкання», стук, плескання тощо. «Відбивання ритму руками, ногами, плескання в долоні – рухи, якими зазвичай супроводжувалися виконання пісень чи танців, а також використання предметів може розглядатися я одна з форм примітивного акомпанування», – зазначає Т. Молчанова [3,9].

З цього робимо висновок, що з виникненням перших артефактів художньо-виразного мовлення виникають і елементи його підтримки. До оформлення акомпанементу в самодостатню художню творчість ще дуже далеко, але необхідно зазначити, що виникнення бажання підтримати людську емоцію – це перший чинник становлення концертмейстерської професії. С. Саварі, створюючи цілісну концепцію концертмейстерства від «абетки» до майстерності, не випадково процитував відомого музиканта XVI століття італійця Джозефо Царліно, а той, у свою чергу, радив наступне: «Хай кожен прагне супроводжувати кожне слово співака так, щоб там, де воно містить різкість, суворість, жорсткість, горе і тому подібне, була відповідна гармонія, тобто звучати суворіше, жорстко, але щоб не ображати слух. І так само, коли слова співака виражають скаргу, біль, зітхання, сльози, хай і звучання гармоній акомпанементу буде повно печалі. Якщо слова соліста розповідають про радість, щастя, то і гармонії, і ритм, і штрихи супроводу мають ці відчуття ясно виражати» [5, 7].

Повертаючись до історичних витоків акомпанементу, звернемо увагу, що в давнину найбільш синтезованими видами мистецтва були музика і танець. Саме жесту, танцю, рухам тіла потрібні були ритмічна та емоційно виразна підтримка.

Як зазначає С. Саварі, історичні джерела свідчать, що акомпанування існувало з тих часів, коли на Землі виникли перші виконавські мистецтва: спів і танці. За тринадцять століть до нашої ери, по опису великого оповідача Гомера, в палаці троянського царя Менелая «на лірі брязкав співак натхненний, а два стрибуни між столами скакали» [5, 8]. У якості зв'язку минулого та сучасності, нагадаємо, що на сьогодні акомпанемент у хореографії – специфічне виконавство, що відрізняється від принципів концертмейстерського виконавства в ансамблі з голосом або музичними інструментами. Найбільш суттєвим фактором є акцент на метро-ритмічний бік музичного супроводу в хореографії на противагу інтонаційно-фразеологічному в супроводі вокальному та інструментальному виконавству. Практика свідчить, що останнім часом перед учителями музики постає

проблема необхідності або викладати ритміку, або працювати концертмейстерами в музично-хореографічних дитячих колективах. Але виконавські навички такого напряму в них відсутні, хореографічно-концертмейстерська підготовка не включена до процесу навчання в університетах України та Китаю. Це складає одне з протиріч у формуванні виконавської компетентності майбутнього вчителя музики.

З виникненням різноманітних інструментів розвивається і мистецтво використовувати їх в якості акомпанементу для танців та співів. Особливо це спостерігається в народному мистецтві. Наприклад, усі китайські народні інструменти пройшли етап свого «ансамблевого» розвитку, виконуючі функцію акомпанементу. Нагадаємо, що існує певна класифікація китайських народних інструментів. Вони поділяються на струнно-духову музику (сичжу ює), струнну музику (сяньсо ює), ударно-духову музику (чуйда ює) і ударну музику (балці ює). Струнно-духова музика є різновидом ансамблевого народного музикування, ударно-духова також відноситься до ансамблевого жанру. Ударна та ударно-духова музика частіше використовується просто неба, тому традиційно виконує функцію акомпанементу народним танцюристам. Важливе значення має в народному акомпанементі і флейта (сяо-бамбукова флейта), і народні інструменти: піпа, «Шен», «Сона». Пізніше вони увійшли до складу оркестру, використовуються також у пекінський опері.

У Європі значним здобутком у розвитку мистецтва акомпанементу стало виникнення клавіру. Однак варто нагадати, що перший клавішний інструмент «гідравлос» (водяний орган) з'явився в Єгипті близько 150 року до нашої ери. Грали на ньому виключно шляхом биття кулаками по клавішах, яких було шість. Він використовувався пізніше у театральних виставах Візантії, коли акомпаніатор дублював мелодію, звучав в унісон з голосами флейт, труб, лір. Співак співав гімн, акомпануючи собі на кітарі (кіфарі), повністю дублюючи мелодію [5, 9].

У Європі клавішні інструменти мали різноманітний тембральний окрас. Особливості клавікорду так клавесину дозволили їм швидко стати популярними та обов'язковими учасниками ансамблевого музикування. Між тим до Середньовіччя (аж до XVI століття), як зазначає Н. Кашкадамова, музичне виконавство мало «суто ужиткове застосування». Їм супроводжували будь-які події суспільного життя, крім того, панувало вокальне мистецтво, яке вимагало від інструменталіста лише підтримувати голоси співаків [2, 28]. Однак як не парадоксально, саме в цю добу виконуючи функцію супроводу, виконавство акомпанементу досягло певного розвитку як самодостатній вид творчого музикування. По-перше, музикант практик мав володіти усіма існуючими інструментами задовольняючі потреби вокалістів або церковників: орган, клавесин, клавікорд, флейта, лютня. Крім того,

розвивалися і поетичні народні жанри в творчості музикантів-мандрівників (поети-вагани, менестрелі), які розвивали традиції акомпанементу на народних інструментах. По-друге, у ХУІ ст., коли вже практика фіксації нотного тексту набула певного розвитку, зберігається імпровізаційна традиція супроводу (вміння володіти навичками фактурної орнаментації, мелізматикою, речитативами тощо).

Наприкінці ХУІ ст. виникає особливий вид акомпанементу – генерал-бас або бассо-кантинуо. Від акомпаніатора вимагалося не просто орієнтуватися у гармонії, але й в голосоведінні, прикрашати акорди фігураціями, вміти прикрашати будь який голос. Такого виду акомпанемент активно просувається не лише до сольного співу арій, але й і до мес, ораторій. Виникнення метро-ритмічної будови такту формує нову функцію акомпаніатора – функцію ритмічної організації музики [2, 36–37]. З огляду на сучасну діяльність вчителя-акомпаніатора можна стверджувати, що ці стародавні традиції імпровізації, грамотного читання гармонії та ритмічної будови музики на сьогодні простежуються в імпровізаційній діяльності вчителя, вміння добирати по слуху супровід пісень, що виконують діти, аранжувати хорові партитури, практично володіти стильовою гармонією – усі ці вимоги часу мають своє стародавнє походження.

У китайській традиції музикування імпровізація також має певний розвиток і є виконавською навичкою, що досліджується музикантами практиками та науковцями (Он Юн Ян, Чжан Вей, Кон Хе). Сьогодні вміння аранжувати та імпровізувати музику в діяльності вчителя ускладнюється потребою використовувати цифрові носії, володіти комп’ютером як засобом аранжування музики.

Як зазначає Л.Повзун, у другій половині ХУІІІ ст. у музичному мистецтві «змінюється ідеал», що обумовлено філософсько-естетичним мисленням класицизму [4, 46]. Особливого значення має розвиток фортепіано як сольного та ансамблевого інструменту. Це вплинуло на «трансформацію рольових взаємин виконавських партій, зумовлену суттєвими змінами ансамблевих функцій фортепіано» [4, 47]. Саме в цю добу фортепіанна партія набуває самостійного значення. Поступово, аж до доби розвитку романтизму, викристалізовується художня специфіка концертмейстерської майстерності. За висловленням Л. Повзун, художня специфіка майстерності концертмейстера концентрується в його спроможності реалізувати функціональну множинність. Отже, погоджуючись з думкою науковця, можна стверджувати, що саме з епохи класицизму простежується витоки біфункціональної діяльності сучасного вчителя-концертмейстера, акомпаніатора. Практика поширення концертної діяльності у ХІХ ст. та розвиток просвітницької функції фортепіано у ХХ ст. поставили перед

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

вчителем нові завдання: швидке та якісне читання тексту з листа, володіння фортепіано як багатотембральним інструментом, що може замінити оркестр, вміння читати партитури, клавіри опер тощо. На перший погляд усі ці вимоги належать до діяльності концертмейстера академічного мистецтва. Однак, концертмейстерська діяльність вчителя музики набагато складніша за функціональним критерієм, але може бути простішою за репертуарним критерієм. Дійсно, сучасному вчителю музики не потрібно виконувати складні арії, але треба підібрати на слух увесь можливий репертуар, який можуть співати діти в позаурочний час, вміти підібрати супровід до пісень, котрі співають діти іноземною мовою, вміти самостійно зробити аранжування супроводу, володіти декількома інструментами, вміти створити дитячий ансамбль, виконувати ансамблеву музику навіть на шумових інструментах, створювати нетрадиційні музичні ансамблі за принципом того, хто бажає стати учасником творчого колективу.

Не можна не звернути увагу на особливий імпровізаційний тип акомпанементу, що потрібен естрадному співу; їм також має володіти вчитель музики, так як естрадний спів стає дедалі популярним серед дітей та молоді і потребує якісного ставлення до виконання композицій. Усе це доповнюється ще дуже важливим аспектом – концертмейстерською компетентністю вчителя музики, яка в узагальненому розумінні може бути представлена як професійна якість, що ґрунтується на вмінні використовувати музичний інструмент у формуванні художньої культури школярів та їх творчого розвитку. Для цього вчитель має бути особливо поінформованим та виконавсько-мобільним до практичного застосування основного та додаткових музичних інструментів. Додамо до цього пояснення Л. Повзун щодо поінформованості концертмейстера-піаніста. Автор стверджує, що поінформованість піаніста-концертмейстера, що визначає професійну готовність до окреслення специфіки своєї діяльності, стосується знань історично-установчих позицій клавірності в ансамблях-сонатах, що склали основу інструменталізму [4, 51]. Ми ж вважаємо, що поінформованість концертмейстера-піаніста, майбутнього вчителя музики не може бути обмеженою знаннями особливостей ансамблів-сонат. Як показала коротка історична ретроспектива становлення концертмейстерського професіоналізму, витоки його багатофункціональності закладаються на усіх етапах, починаючі з прадавніх часів протокомунікативного супроводу до сучасного використання цифрового музикування, застосування комп’ютерних технологій.

Однак ми погоджуємося з концепцією Л. Повзун стосовно режисерської та грамонізаційної функції концертмейстера. І хоча автор висловлює думку про концертмейстера ансамблю чи оркестру, ідеї «концертмейстерської режисури» [4, 4] у виконавській діяльності вчителя музики вважаємо

слушними. Гармонізуюча функція, пише автор, що є першоосновою концертмейстерського мистецтва, органічно сполучає водночас піаністичні та режисерські засади, поєднуючи практичну сторону – втілення задуму, з теоретичною – осмисленням цієї діяльності [4, 4]. Якщо представити собі узагальнений образ вчителя-концертмейстера, то стає зрозумілим, що весь складний досвід використання інструментів на уроках музики є режисерською роботою зі створення виконавського супроводу уроків музики як уроків мистецтва.

Висновки. Концертмейстерська діяльність як самодостатня виконавська творчість має дуже давне походження з моменту виникнення перших спроб спілкування прадавніх людей засобами мистецтва, з часів народження самого мистецтва як синтезованого виду, цілісного феномена культури. В поетапному розвитку музичного мистецтва, створення нових інструментів, змінюється та вдосконалюється функція концертмейстера, але усе розмаїття та поліфункціональність концертмейстерської діяльності сучасного вчителя музики виникла не сьогодні а впродовж еволюції мистецтва. Сучасний вчитель музики має бути освіченим в галузі концертмейстерського виконавства, що вимагає від нього сформованості концертмейстерської компетентності – якості, що дозволяє мобільно та різноманітно використовувати музичну інструментальну творчість у формуванні художньої культури школярів, їхнього творчого розвитку під час сумісного музикування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях:учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаєва. – М.: Прометей, 2003. – 223с.

2. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах (клавікорд, клавесин, фортепіано). ХІУ–ХУІІІст. / Н. Б. Кашкадамова. – Тернопіль : СМП «Астон»,1998. – 300 с.

3. Молчанова Т. О. З історії ансамблевого музикування : [монографія] / Т. О. Молчанова. – Львів : Державна музична академія ім. М. В. Лисенка, 2005. – 160 с.

4. Он Ян Юн. Імпровізація на роялі : Практичний навчальний посібник / Он Ян Юн. – Гуанчжоу : Jinan University Press, – 2009. – 171 с.

5. Повзун Л. І. Ансамблева творчість піаніста-концертмейстера / Л. І. Повзун. – Одеса :Фотосинтетика, 2009. – 106 с.

6. Савари С. В. Азбука аккомпанемента : учеб. пособ. / С. Савари ; ред. А. Я. Гросов. – Донецк : ООО»Юго-Восток ЛТД», 2005. – 71 с.

7. Світова художня культура: Від первісного суспільства до початку середньовіччя : навч. посіб. / О. П. Щолокова, С. В. Шип, О. Л. Шевнюк, О. М. Семашко. – К. : Вища школа, 2004. – 175 с.

8. Чжан Вей. Методика фортепіаної імпровизації / Чжан Вей. – Шанхай : Культура Шанхая, 2007. – 191 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РЕЗЮМЕ

Фу Сяоцзы. К вопросу исторического становления и развития концертмейстерского исполнения в профессиональном и народном творчестве.

В статье раскрыты основные этапы истории становления концертмейстерського исполнительства. Рассмотрены особенности концертмейстерського исполнительства, которое проведено сквозь призму основных функций аккомпанирующего музыканта в ту или иную эпоху и методики его подготовки, представленные и особенности концертмейстерства в музыкальной традиции Китая.

***Ключевые слова**: ансамблевое музицирование, концертмейстер, концертмейстерська подготовка, совместная исполнительская деятельность.*

SUMMARY

Fu Syaoczy. The basic stages of history of becoming of the concertmaster.

The concertmaster'scarrying out are exposed in the article. Consideration of features of the concertmaster's carrying out is conducted through the prism of basic functions of accompanying musician in one or another epoch and methods of his preparation. In the articles presented and features of concertmaster in musical tradition of China.

Keywords: band music, concertmaster, concertmaster's preparation, joint performance activity.

УДК 78:7.035…9:7.071.2:786.2(477)

Чжоу Тінтін
Південноукраїнський національний педагогічний
університет ім. К. Д. Ушинського

АКТУАЛІЗАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ ТРАДИЦІЇ У РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ ПІАНІСТІВ

Переосмислення історичного досвіду розвитку вітчизняної музичної традиції зумовлено об'єктивними незворотними процесами у сучасному глобалізованому суспільстві. Пізнавальна ініціатива піаністів розвивається у контексті єдиного науково-педагогічного та музичного простору у діалозі та взаємозбагаченні досягнень музикантів різних історичних періодів відповідно до нової антропологічної парадигми та здобутків вітчизняного та зарубіжного досвіду. Українська музична традиція збагачена виконавською діяльністю видатних представників фортепіанної школи.

***Ключові слова**: українська музична традиція, пізнавальна ініціатива.*

Постановка проблеми. Відродження та розвиток національних традицій, їх переосмислення у нових історичних умовах розглядається у Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття, законах «Про освіту», «Про вищу освіту» як головна ідея збереження надбань українського народу. Ця концепція стала одним із важливих інструментів національного розвитку і ґрунтується на усвідомленні досягнень педагогіки. Свій внесок у цей процес робить музична освіта, де відбувається активізація пізнавальної ініціативи студентів під час фортепіанного навчання.

Переосмислення історичного досвіду розвитку вітчизняної музичної

традиції зумовлено об'єктивними незворотними процесами у сучасному глобалізованому суспільстві. Пізнавальна ініціатива студентів (піаністів) розвивається в контексті єдиного науково-педагогічного та музичного простору у діалозі досягнень музикантів різних історичних періодів відповідно до нової антропологічної парадигми, значних здобутків вітчизняного та зарубіжного досвіду. Це зумовлює актуальність обраної теми.

Аналіз актуальних досліджень. Філософський та історичний аспекти цієї проблеми було висвітлено у працях М. Антоновича, М. Грушевського, М. Драгоманова, І. Зязюна, І. Огієнка, П. Юркевича та ін. Пізнавальну діяльність молоді було розглянуто у науковому доробку визначних психологів та педагогів. Д. Богоявленська, Є. Рапацевич, Б. Теплов, М. Ярмаченко розкривали її в контексті інтелектуальної діяльності індивіда. В. Давидов, О. Леонтьев, С. Рубінштейн розглянули проблему людської діяльності з позицій пізнання. В. Іванов, В. Небиліцин, Л. Шеншев усвідомлювали її як психологічний прояв загальної активності та пізнавального інтересу.

Щодо розвитку пізнавальної ініціативи у процесі фортепіанної підготовки, можна відзначити активну діяльність самих піаністів-педагогів, їх виконавську ініціативу та розкриття деяких проблем у власних методичних розробках. Серед них можна виділити Л. Баренбойма, Є. Дагілайську, Г. Нейгауза, Ю. Некрасова, С. Савшинського, Б. Яворського та ін. До того ж з'являються цікаві наукові дослідження, в яких основним предметом наукового пошуку стають національні музичні традиції української фортепіанної школи (Л. Воєвидко, Н. Гуральник та ін.).

Мета статті – подати українську музичну національну традицію як один із компонентів пізнавальної ініціативи студентів.

Для здійснення мети необхідно виконати такі завдання: розкрити змістову сутність музичної традиції як наукового поняття, окреслити шляхи її застосування у структурі пізнавальної ініціативи студентів.

Багато праць присвячено проблемі розв'язання філософсько-музичної (В. Рашковська, М. Северінова, Ю. Холопов), педагогічної сутності традиції (В. Гаманюк, М. Кузьмін) у зіставленні з новаторським підходом до відповідних питань.

Виклад основного матеріалу. Традиції побутують у свідомості суспільства як форма передачі соціального досвіду, ідей, звичаїв, норм, що передаються з покоління в покоління; традиційний – заснований на традиції, що набув характеру традицій, усталеності [6, 673]; за традицією відбувається наслідування прикладів кращих представників попередніх поколінь. Якщо якості людини – не їх особистісні надбання, то традиція – результат соціально-психологічного закріплення їх вияву, вони впливають на формування особистісних якостей у людей. Сутність і значення традиції полягає в тому, що вони є відображенням людського досвіду [4, 596], у тому числі мистецького.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Щодо традиції, наприклад, музичної класики (рівнозначно: недавньої або віддаленої в часі), для музичної освіти вони – невідступні, оскільки мистецтво, яке з нею пориває, приречене на ізоляцію, а творець, «який відкидає все, що було створено до нього, ризикує залишитись незрозумілим людьми» [5, 3]. Дослідження багатозначного XX століття переконує в тому, що у творчій діяльності видатних майстрів зберігається зв'язок з такими якостями, без яких мистецтво звукообразів, що інтонуються, просто перестане існувати (тематизм, метроритмічна періодизація, фольклорні інтонації тощо), тобто з традицією, але такою, яка оновлюється, збагачується, розвивається [5, 7]. Водночас кожному митцю, музиканту, музичному педагогу зрозуміло, що неможливо залишатись тільки на позиціях минулого, не шукаючи нового. Постійний пошук незвичайного, іноді навіть вражаючого, часто стикається з усталеним, звичним. Тому завдання митця примирити дві, на перший погляд, взаємовиключні тенденції – надійну опору на традицію з устремлінням до нового, незвичного. Досвід музичної культури доводить, що ці дві тенденції можуть стати взаємодоповняльними. І у цьому полягає запорука безсмертя традиції й обумовленість народження нового. Закономірностями, які поєднують навіть зовсім несхожі традиційні музичні явища і нові, стають, на думку Ю. Холопова, комплекси логічних категорій, відбувається злиття елементів у цілісний суб'єкт творчості; спостерігається пропорційність, відносно стійка впорядкованість, вибудовується градація цінностей від корисного через приємне до прекрасного, як стадії вищої духовності.

Через з'ясування історичної, теоретичної, освітньої та мистецької сутності ключових понять та їх взаємну впливовість розкривається виховне значення української традиції засобом її активізації в мистецькій професійній освіті.

Таким чином, усвідомлення історичної значущості кращих національних традицій становить один з аксіологічних чинників духовності у професійній музичній освіті. Збереження національної музичної спадщини проявляється в різних формах, які водночас несуть спільне навантаження – забезпечують цілісність процесу виховання духовності майбутнього покоління музикантів, зокрема продовжувачів української фортепіанної школи у царині мистецької освіти.

Деякі зміни ідейного характеру відбувались у ставленні до національного українського в музичній культурі XX століття. Це відзначали музикознавці, композитори, музичні педагоги, виконавці. Національна традиція, як соціально-музичне явище, була предметом дослідження багатьох учених і розглянута на засадах українознавства, культури, мистецтвознавства (П. Кононенко, С. Лисецький, І. Ляшенко, О. Михайличенко, К. Шамаєва); фольклорно-естетичних поглядів окремих осіб (М. Боровик, В. Довженко, М. Дремлюга, М. Степаненко); української

культурної традиції в історії освіти України, у тому числі музичної (О. Овчарук, О. Рудницька, М. Чепіль).

Однією з ознак національної традиції, які співзвучні сучасним поглядам на музичне виховання й освіту, були демократичні тенденції педагогічної творчості. Вони виявлялись та стверджувались у діяльності багатьох історичних діячів та просвітників з XVI–XVII століть (П. Беринда, П. Могила, М.Смотрицький, К. Ставровецький) й продовжували своє буття в подальшому розвитку цих ідей у педагогів вищої ланки освіти (Л. Баранович, А. Ведель, І. Галятовський, Г. Сковорода) [7].

Закріплення прогресивних, гуманних позицій у професійній мистецькій освіті сприяли утвердженню шанобливого ставлення до тих, хто навчається, урахуванню їх індивідуальних особливостей, а також змісту самої організаційної системи взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Ці прототипи демократичних традицій реалізуються в сучасному освітньому процесі, його принципах і системних складових. Стверджуючи прогресивні традиції, сучасна мистецька галузь педагогічної науки продовжує їх творчий розвиток у конкретних музичних освітніх явищах, особливостях організації професійної діяльності відповідних вищих навчальних закладів (інститутах мистецтв, музично-педагогічних факультетах).

Національна традиційність у мистецькій освіті має домінантну функцію поряд з іншими факторами – динамічністю, варіативністю, професійною значущістю в підготовці фахівців, особистісною зорієнтованістю та ін., тобто в сучасній українській музично-педагогічній думці відтворюються традиційні підходи, характерні українській національній педагогічній культурі у складі загальної культури нації. Соціокультурні зміни відкривають перспективи для відродження духовності нації, що уможливлює повернення традицій, які характеризувались в історії українського суспільства етико-гуманістичним змістом. Ствердження цих тенденцій, їх подальший розвиток залежить від залучення молоді до цінностей попередніх поколінь.

Музична освіта не відсторонена від цих процесів, навпаки, має потужні важелі: вивчення української музичної спадщини; створення умов для виховання суспільства з духовно багатим, національно цілісним, високоморальним особистісним потенціалом, здатним розуміти не лише власне культурно-музичне надбання, а й збагатити його завдяки відчуттю мистецьких надбань інших національних культур. Позитивний вплив на духовний світ людини може справлятися завдяки процесу формування національної свідомості, повноцінність якої передбачає знання народних традицій та його культури. Наприклад, народне мистецтво (яке передувало професійному музичному мистецтву, але традиційно залишається і донині інтонаційно-емоційним джерелом професійної музичної творчості митців)

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

унаслідок зародження його в культурі нації конденсує духовне багатство її самої, стає уособленням загального психологічного типу характеру, виразником гами її ціннісних орієнтирів.

Специфічні форми прояву національного чинника, які подав І. Ляшенко [3] в концепції національного в мистецтві, простежуються в музиці через своєрідне осучаснення фольклорних джерел, що уможливлює активний пошук нового, але з урахуванням особливостей їх інтерпретації.

Проблемі вивчення традиційного українського музикування присвячено багато праць істориків, мистецтвознавців, фольклористів, інструментальних виконавців (О. Воропай, С. Грица, А. Іваницький, С. Людкевич та ін.). Українська національна музична традиція як аксіологічний чинник духовності гідно представлена в наукових працях представників фортепіанної школи (Ж. Аністратенко-Хурсіна, Ж. Дедусенко, Н. Кашкадамова, Г. Курковський, Т. Старук, В. Шульгіна та ін.).

На прикладі фортепіанної школи збереження музичних традицій відбувається кількома шляхами: дотримання відповідного набору виконуваних творів (поліфонія, велика форма, концертний етюд, п’єси різних стилів, жанрів тощо); використання шедеврів світової фортепіанної музики, створених у різні історичні періоди (Й. Бах, Л. Бетховен, Е. Гріг, К. Дебюсі, В. Косенко, М. Лисенко, В. Моцарт, Ф. Ліст, С. Прокофьєв, Л. Ревуцький, П. Чайковський, Ф. Шопен, Д. Шостакович, Р. Шуман та ін.); виконання фортепіанних творів за стильовим принципом; збагачення музичного репертуару за рахунок вивчення української фортепіанної класики; продовження традицій через безпосереднє опанування і використання у виконавсько-педагогічній практиці кращих зразків музики сучасних українських композиторів; дотримання принципу художньої довершеності; збереження духу просвітництва як аксіологічної компоненти виховання духовності особистості піаніста.

Спираючись на думку про те, що за традицією відбувається наслідування прикладів кращих представників попередніх поколінь, можна припустити, що їх збереження і популяризація є виховним процесом, спрямованим на успадкування ціннісного ставлення до традиційно високої духовності, притаманної українській музичній культурі. Ця традиція створювалась за участі обдарованих і високоосвічених музикантів-піаністів, які отримували професійну освіту в Берліні, Відні, Празі, Петербурзі, Москві; наслідували приклад своїх наставників нести високу духовність протягом усього творчого життя, залучаючи до етичних та естетичних цінностей широкі кола української слухацької аудиторії.

Українська музична традиція представлена у багатьох наукових матеріалах, відображена в історико-теоретичних дослідженнях, які було присвячено цій проблемі.

Н. Гуральник, розкриваючи історичну функцію фортепіанної школи в Україні, визначає її як феномен культурно-історичної, зокрема музичної традиції, збереження та трансляція якої залежить від «школи» як її виду. Саме безперервність «школи», взаємообумовленість традиційного й індивідуально неповторного забезпечує її продовження, розквіт, соціальну значущість та, врешті решт, унікальність [2, 23]. У докторській дисертації вона розкриває педагогічний сенс традиції стосовно розвитку української фортепіанної школи. Так, автор визначив типологію наслідування педагогічної традиції лідерів української фортепіанної школи, яка вибудовується від підсвідомого (або свідомого) історично-опосередкованого традиційного наслідування принципів окремого лідера фортепіанної школи з домінантністю традиції (IV тип), свідомого традиційного наслідування принципів окремого лідера (декількох лідерів) з елементами трансформації (III тип) або індивідуально-трансформованого наслідування традиційних принципів декількох лідерів з домінантністю взаємозбагачення (II тип) до самостійного визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної фортепіанної школи (I тип). Динаміка типів від четвертого до першого є результатом розвитку української фортепіанної школи протягом XX століття [2].

Глибоко проаналізовано сутність «традиції» як наукового поняття у працях Л. Воєвидко, яка виокремила кілька змістових характеристик. Ці тлумачення розкривають традицію як особливу історичну функцію передачі цінностей від покоління до покоління; як об’єктивний процес із зосередженням уваги на самих цінностях; як суб’єктивний варіант ставлення окремого покоління до традиції та його згода на наслідування або заперечення успадкування елементів традиції. Автор робить висновок про те, що традиція – це своєрідна соціально-історична естафета, яка забезпечує наслідувальний зв’язок поколінь [1]. Стереотипізованість структур уможливлює її розгляд відповідно до розгляду логіки законів історичного розвитку, а їх динаміка може розглядатись як перебіг окремих етапів. Спочатку традиції зароджуються, виокремлюються значущі ідеї, які розвиваються в історичній практиці. Цей процес продовжується у розвитку традиції, що приводить до певного їх визнання. Кореляція старого і нового забезпечується толерантним підходом до цінностей, які актуалізуються у стійких традиціях. Автор виділяє певні функції традицій, а саме: пізнавальну, дидактичну, світоглядну, оцінно-нормативну, комунікативну, інтегративну та регулятивно-креативну [1].

Висновки. Підсумовуючи викладене щодо визначеної нами проблеми, ми зосереджуємо увагу на пізнавальній функції традиції, що усвідомлюємо як один із компонентів у структурі пізнавальної ініціативи студентів.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Отже, у структурі пізнавальної ініціативи студентів одним із головних компонентів є використання української музичної традиції. Цей процес, на наш погляд, може розвиватися деякими шляхами, серед яких: використання шедеврів світової фортепіанної музики, створених у різні історичні періоди; виконання фортепіанних творів за стильовим принципом; збагачення музичного репертуару та продовження традицій через опанування й використання у виконавсько-педагогічній практиці кращих зразків класичної та сучасної музики українських композиторів; традиційне дотримання принципу художньої довершеності у виконанні музичних творів; збереження ідеї просвітництва як аксіологічної компоненти виховання духовності особистості піаніста.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воєвидко Л. М. Сутнісна характеристика поняття «традиція» та її культурно-педагогічна цінність / Л. М. Воєвидко // Проблеми мистецької освіти : зб. наук.-метод. статей / [відп. ред. О. Я. Ростовський]. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – Вип. 3. – С. 46–51.

2. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа XX століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Гуральник Наталія Павлівна. – К., 2008. – 503 с.

3. Ляшенко І. Ф. Національне і інтернаціональне в мистецтві / І. Ф. Ляшенко. – К. : Муз. Україна, 1990. – 206 с.

4. Педагогика : Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

5. Проблемы традиции и новаторства в современной музыке. – М. : Сов. композитор, 1982.– 231 с.

6. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука]. –[2-ге вид., випр. і допов]. – К. : УРЕ, 1985. – 968 с.

7. Тимошенко Н. П. Сучасний погляд на демократичні тенденції педагогічної творчості / Н. П. Тимошенко // Шляхи удосконалення художньо-естетичної освіти учнівської молоді в умовах відродження національної культури : тези респ. наук.-практ. конф. (7–9 квітня 1992 р.). – К. : КДПІ, 1992. – С. 45–47.

РЕЗЮМЕ

Чжоу Тинтин. Актуализация украинской музыкальной традициив развитии познавательной инициативы пианистов.

Переосмысление исторического опыта развития отечественной музыкальной традиции обусловлено объективными необратимыми процессами в современном глобализированном мире. Познавательная инициатива пианистов развивается в контексте единого научно-педагогического и музыкального пространства в диалоге и взаимообогащении достижений музыкантов различных эпох соответственно новой антропологической парадигме и достижениям отечественного и зарубежного опыта. Украинская музыкальная традиция обогащена исполнительской деятельностью выдающихся представителей фортепианной школы.

***Ключевые слова**: украинская музыкальная традиция, познавательная инициатива.*

SUMMARY

Chzhou Tintin. Actualisation Ukrainian music tradition in development knowledge initiative of pianists.

Re-comprehending the historical experience of development Ukrainian music tradition stipulate for objective processes in the contemporary world of full globalization. Knowledge initiative of pianists developments in the context of united science-pedagogical and musical area with dialogue of achievements of musicians of different epochs in the conformity of new anthropological paradigm and achievements of fatherland and foreign experience. Ukrainian music tradition is enrich oneself by performance of outstanding representatives of the piano school.

Key words: Ukrainian music tradition, knowledge initiative.

УДК 786.8(477)

Ю.В. Чумак
Дрогобицький державний педагогічний
університет ім. І.Франка

ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ В. ВЛАСОВА ТА ЇХ ПРОЕКЦІЯ НА БАЯННУ ТВОРЧІСТЬ

У статті здійснено розгляд напрямів діяльності провідного педагога Одеської консерваторії, академічного та естрадного баяніста-виконавця, науковця, публіциста та композитора В. Власова. Виявлено взаємозумовленість специфічних ознак індивідуального авторського стилю і його еволюційного процесу, характеру та напрямів діяльності. Проаналізовано спрямованість творчого процесу, його виховний, художній, технічно-виразовий та змістовий аспекти.

***Ключові слова**: види діяльності, баянна творчість, індивідуальний авторський стиль.*

Постановка проблеми. Баянна творчість В. Власова – центральна і найвагоміша у великому і різножанровому доробкумитця, віддавна стала стабільною складовою виконавського репертуару вітчизняних та зарубіжних виконавців. Його сольні композиції є у концертних програмах вітчизняних виконавців В. Бесфамільнова, Ю. Калашнікова, І. Серотюк,Я. Ковальчука, П. Фенюка, російських баяністів А. Беляєва, Ю. Вострєлова, О. Дмітрієва, В. Завірюхи, М. Лелюха, В. Мурзи, Ю. Сідорова, О. Шарова, чеської виконавиці Л. Унчовської, молодого німецького музиканта Л. Герцога, молдавського акордеоніста Г. Ротарі, китаянки Хайю Лю (HaiyuLiu), фінки В. М. Сааренкільо (ViiviMariaSaarenkylä), новозеландців Хіларі та Майлі Твейтіс (Hilary, MylieThwaites), естрадно-джазові композиції митця успішно виконують ряд французьких акордеоністів [7, 95], популяризації творчості композитора в Італії сприяє виконавська діяльність В. Зубицького.

Ансамблеві твори фігурують у репертуарі дуету А. Міщенка та М. Снєдкова, дуету «Каданс» (у складі І. та О. Єргієвих), дуету братів Пирогів, ансамблю «Мелодія» під орудою В. В'язовського, ансамблю «Джерело» (керівник – Є. Черказова), французького дуету «DoubleGame» (у складі П'єра

Лаваля та Фелісьєна Брюта). Про концертну успішність, життєздатність, художню вартість баянного доробку композитора свідчать також численні переклади на різноманітні склади, здійснені як самим автором, так й іншими музикантами та керівниками колективів. Так, за свідченням самого митця, наприкінці 80-х років п'єса «На ярмарці» була перекладена В. Красноярцевим на оркестр народних інструментів і записана на платівку російським народним оркестром «Боян»[7, 95], сольна композиція «На трійці» (1969 року написання) у 1978 р. була перекладена для ансамблю народних інструментів В. Гапоном,численні сольні твори аранжовані для різноманітних ансамблевих складів (наприклад, «Парафраз на народну тему» у перекладі А. Олійника для домри і фортепіано та для народного оркестру під назвою «Українське капричіо» тощо).

Широко відомо, що Віктор Власов є не лише талановитим виконавцем (академічним й естрадним солістом та ансамблістом) та композитором, але й педагогом, методистом, науковцем-дослідником, журналістом-публіцистом, учасником журі численних виконавських конкурсів. Кожен з аспектів його діяльності засвідчує багатогранність особистості, різноплановість обдарування, демонструє наявність низки фахово необхідних рис, якостей і професійних навичок, певним чином виявляється в еволюційному шляху, характерних ознаках творчості, жанрових тенденціях, стильових орієнтирах, що є **метою** даного дослідження.

Аналіз актуальних досліджень.Доробок В. Власова, насамперед баянний, неодноразово привертав увагу науковців. Так, естрадно-джазові та деякі дидактичні композиції розглядалися у працях М. Булди, В. Янчака, аспекти осмислення фольклорного матеріалу у доробку композитора аналізував В. Мурза, творчість митця фігурує в контексті аналізу одеської народно-інструментальної школи (В. Євдокимов) та впливу львівської баянної школи на формування його творчої особистості (М. Булда), жанрової системи баянної творчості України (А. Сташевський [8–10]), українського та світового академічного баянно-акордеонного репертуару (А. Басурманов, М. Мірек [1], М. Імханицький [3], Є. Іванов, А. Семешко [7]), українського народно-інструментального мистецтва загалом (М. Давидов).

Однак у кожному з випадків приклади баянної творчості композитора наводяться в контексті певної генеральної проблематики чи аналізуються з позицій обраної лінії дослідження як часткові явища. Цілісний аналіз творчості мистця, її еволюція, жанрова система, зв'язок та взаємозумовленість реалізації композиторської, виконавської, педагогічної та інших видів діяльності залишаються на марґінесі наукових зацікавлень. Вагомими кроками у цьому напрямку стали популярна монографічна робота А. Семешка «Віктор Власов» [7], побудована у формі діалогу з музичним

діячем, та розвідка М. Імханицькогона міжнародній науково-практичній конференції «Творчість композиторів України для народних інструментів» (Львів, 10. 04. 2006), у якій уперше було намічено етапність творчої еволюції баянної творчості композитора як єдиного цілісного і тяглого процесу [3], розділи праць А. Сташевського, де творчість митця аналізується за жанровими ознаками [8–10].

Мета статті –розглянути напрями педагогічної та творчої діяльності В. Власова і виявити їх взаємозв'язок та взаємозумовленість.

Виклад основного матеріалу.Ранній період творчості композитора (за М. Імханицьким – 1955–1975 рр. [3, 47]) пов'язаний з багатогранним процесом формування музичного професіоналізму та пошуком власного шляху в композиції. У цей період митець працює баяністом-акомпаніатором у міському Будинку піонерів Білгорода-Дністровського (для якого створює перші озвучення лялькового театру), стає організатором та учасником естрадного квартету (у складі баян, кларнет, гітара, контрабас), солює та керує оркестровою групою Чорноморського ансамблю пісні і танцю та бере участь в естрадній концертній бригаді М. Кремінського Одеської філармонії (1955–1963), заочно здобуває освіту у Львівській консерваторії у класі М. Оберюхтіна (1963) та розпочинає власну педагогічну діяльність в Одеському культпроствітучилищі (від 1963 р.) та консерваторії (від 1965 р.), поєднуючи її з навчанням у київській аспірантурі. Крім того, від 1967 р. композитор записується на Одеському телебаченні як оркестрант і соліст у кіноконцертах та регулярно реалізується у жанрі кіномузики для художніх, телевізійних, короткометражних та документальних фільмів Одеської студії.

Доробок цього двадцятиліття характеризується тісним взаємозв'язком з відповідними ужитковими та концертно-репертуарними запитами та опорою на фольклорний матеріал: «Варіації на теми двох російських народних пісень» для баяна соло (1956), «Флотська полька» для трьох баянів (1959), Варіації на теми українських народних пісень для баяна соло «Ой, ходила дівчина бережком» (1959) та «Ой, за гаєм, гаєм» (1961), в якій здійснено важливий для традиції українського баянного мистецтва того часу перелом у бік вільного, концертного трактування народно-пісенного первня, свободи розгортання форми і реалізовано цілий перелік новаторств у виразових засобах (цікаво, що композиція виникла у процесі підготовки власного консерваторського екзаменаційного виступу, у програмі якого обов'язковою вимогою була фольклорна обробка [7, 21–23]).

З входженням у педагогічну роботу митець розробляє академічні жанри з установкою на дидактичні потреби: «Експромт» es-moll (1963, також екзаменаційний твір консерваторської пори), Концерти для баяна з оркестром № 1 у 3-х ч. (1964) і одночастинний № 2 (1965), «Етюд-галоп» (1965), «Вальс»

(1965), «Прелюдія для лівої руки» (1965), «Скерцо (екзотичний танець)» (1968), увертюра «Слава героям Жовтня» для оркестру баянів (1967).

Якщо у творах першої групи композитор звертається до українського фольклору, на противагу переважаючому у той час російському пісенно-танцювальному матеріалу, постає новатором, відкривачем нових тенденцій у принципах тематичноїроботи та формотворення, то в композиціях академічного репертуару великої форми виявляються досить скромно потрактовані романтичні орієнтири, що не виводять на рівень індивідуальної самобутності.

Наприкінці 60-х років ХХ ст., коли остаточно формується власний композиторський почерк, у його творчих тенденціях чітко виділяються дві провідні лінії – нефольклорна та естрадно-джазова, які окреслені появою п'єс, що згодом увійдуть у цикл «Російський триптих»: «На ярмарці» (1964, орієнтована автором на стилістику І. Стравінського насамперед у відтворенні типових засобів фольклорної гармошечної традиції), «На трійці» (1969), «На вечірці» (1970), Фантазія на тему української народної пісні «Взяв би я бандуру» (1970), а також естрадні композиції «Джазова сюїта» у 5-ти частинах (1970), «Боса нова» (дві композиції 1970 та 1973 рр.), «Самба» (1973). Крім сольних композицій, митець звертається й до ансамблевих форм («Думка» та «Скерцо» для двох баянів). Композиції названих груп здобувають популярність завдяки інтерпретації В. Бесфамільнова – першовиконавця «Експромту» (1966 р., Одеса) та А. Беляєва – першовиконавця «Скерцо» (1969 р., Москва) [1, 26, 28].

Подальше розгортання мистецького пошуку, співзвучного творчості Г. Бреме, В. Золотарьова, А. Репнікова, О. Шмідта, приводить до опанування можливостей готово-виборного багатотембрового баяна, залучення до композиторського арсеналу значно ширшої стильової палітри та обширного арсеналу технічно-виразових засобів, привнесених в академічну баянну культуру здобутками музичного мистецтва «шістдесятників» та утвердженням новітнього явища музичного-виконавського мистецтва на баяні-акордеоні, – «модерн-акордеона» (згідно з визначенням І. Єргієва). М. Імханицький окреслює його часові рамки у межах 1976 (від написання «Ноктюрна» (1976) до 1990 р.). Натомість А. Сташевський звертає увагу на одночастинний Концерт № 3 (1972–1973 рр.) та циклічний твір композитора – Сюїту для готово-виборного баяна (1977, у другій редакції – Сюїту-симфонію), де застосовано кластерну техніку, glissando по клавішам та регістровим перемикачам, удари по корпусу і міху, робота віддушником [8, 102; 10, 109].

Успіхи та визнання на педагогічній та адміністративно-організаційній роботі (від 1974 р. – завідувач кафедри народних інструментів консерваторії), здобутки у галузі кіномузики, участь у журі виконавських конкурсів різних

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

рівнів, співпраця з визначними виконавцями-баяністами створили сприятливі передумови для поліфонізації фактури, симфонізації принципів розвитку. Водночас паралельно митець підсумовує досвід викладання в навчальних закладах різних рівнів, осмислюючи технічно-виконавські проблеми у наукових працях (зокрема «Способи виконання штрихів на баяні», «Про нові виразові можливості на баяні», «Про творчу діяльність І. А. Яшкевича») з численними музично-ілюстрованими лекціями у провідних музично-фахових осередках країни та працює над створенням дидактичного репертуару (цикли програмних п'єс та підготовчих технічних вправ «Дитячий альбом» (1978), та «Альбом для дітей та юнацтва» у 5-ти зошитах (1989)).

У доробку цього проміжку традиційна фольклорна лінія представлена послідовним осмисленням календарно-обрядового пласта народної творчості із синтезом неофольклорного стильового підходу з ознаками «нової фольклорної хвилі»: «Веснянка» (1984), «Гаївка» (1987), «Колядка» (1987), вищезгадуваний «Парафраз на народну тему», в основу якого покладено коломийку, який у 1977 р. здобув третю премію Українського конкурсу на кращий народно-інструментальний твір [1, 34; 4] та соната-експромт «Буковинська» для баяна та ударних (1985). Аналізуючи характерні ознаки зміни стильових установок, дослідник баянної виконавської техніки В. Князєв відзначив: «У творчості молодих українських композиторів 70-х рр. яскраво відображений вплив так званої «нової фольклорної хвилі» (А. Білошицький, В. Власов, В. Зубицький, В. Рунчак). У музичній мові цих авторів відбувається органічне поєднання сучасних специфічно-баянних виражальних засобів, гострої гнучкої ритміки, елементів джазової гармонії зі своєрідним фольклорним колоритом та національною забарвленістю музичного мовлення» [5, 8] .

Натомість естрадний напрям, представлений насамперед композиціями «Концертне танго» (1984)і танго «В старому шинку» (1984, з кінофільму «Дій за обставинами») та низкою інших баянних версій кіномузики, доповнюється композиціями, позначеними синтезом фольклорно-джазових засобів (третій етюд-картинка «Танець диско»), та реалізується у дитячій баянній літературі (п'ятий зошит «Альбому для дітей та юнацтва» – «Естрадно-джазові п'єси»)

Третій період творчості митця – музика сьогодення (датується від 1991 р. – написання циклічної композиції для баяна соло з елементами музичного театру – камерної сюїти в 5-ти частинах «Пять поглядів на країну ГУЛАГ»). Він характеризується введенням до творчого арсеналу музичного перформансу,що тісно пов'язаний з оперуванням візуальним рядом у кінематографі, освоєнням засобів сонористики, брюїтизму, атональності, стилізації та полістилістики, виникненням великого розділу творчості, що

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

адресований конкретним виконавцям, зокрема В. Бесфамільнову (естрадна композиція «Сьогодні свято», 2001), В. Мурзі («Усмішка Брамса»; «IFINITO», 1994 – для баяна соло, 1998 – для баяна та камерного оркестру; «Телефонна розмова»,1997; «Листок з Одеського альбому» для баяна та камерного оркестру, 2001 та ін.), династії родини Воєводіних (Концертний триптих), О. Шарову («Листок з Паризького альбому»), М. Давидову («В лабіринтах душі чи Terraincognita», 2001), А. Семешку («Імпровізація і токата на тему ACEE»), дуету І. та О. Єргієвих «Каданс».

Естрадно-джазова лінія у доробку мистця знову виділяється в окрему гілку, набуваючи вагомості академічного мистецтва, докладної достовірності у відтворенні специфічних прийомів окремих напрямів джазового виконавства та міжнародної репертуарності (зокрема цикл «Вісім джазових п’єс для баяна», в якому реалізовано принципи монотематизму, інтонаційно-образних трансформацій та арковості на рівні циклоутворення, «Звуки джазу», «Російська балада», «Свято на Молдаванці»).

Митець відзначає також принципові зміни у власних засадах педагогічної концепції, що йде не від технічного вдосконалення з подальшою роботою над художнім образом, а навпаки – від постановки мистецької проблеми, в контексті якої долаються технічні труднощі. Його напрацювання у композиції, педагогіці, виконавстві узагальнені у працях «Методика роботи баяніста над поліфонічними творами», «Становлення баянної композиторської школи на Україні», підручнику «Школа джазової гри на баяні».

«Сформований на широкій мовно-інтонаційній основі (народної пісенності, колоритного одеського фольклору, естрадно-джазових мотивів та елементів музичного модерну) «збірний стиль» Віктора Власова виявляє свою суголосність постмодерністській тенденції сучасної музики. Його багатоскладовий стиль – це своєрідна «мовна дисперсія», урізноманітнення образно-стильових моделей на основі плюралістичного бачення навколишнього світу», – відзначає Д. Кужелєв, окреслюючи місце доробку митця у контексті сучасних стильових тенденцій [5, 93].

Висновки. З наведеного стислого огляду очевидно, що творчість композитора В. Власова демонструє виняткову широту професійних зацікавлень та значну сферу напрямків самореалізації, які відображаються у творчому доробку, насамперед баянному.

Виконавські потреби як соліста та ансамбліста зумовили появу багатьох композицій, співзвучних найбільш передовим стильовим і технічним тенденціям певних етапів розвитку українського баянно-акордеонного мистецтва, у них відобразилися ознаки пізнього романтизму та неоромантизму (через застосування відповідних жанрових різновидів та їх синтезів, монотематизму, системи арок у циклічних структурах, поемності,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

симфонізації камерних жанрів), неофольклоризму та нової фольклорної хвилі, різновидів легкої музики і джазу з поетапним синтезуванням із фольклорним началом та подальшим виокремленням у самостійний різновид академічного мистецтва, стилізації та полістилістики, естетики постмодерну з потужним технічним переозброєнням найновітнішими засобами виразовості.

Так, баянне мистецтво В. Власова пройшло фази академізації інструменту аматорсько-фольклорної традиції, самобутніх форм синтезування та реконструкції її питомих ознак на якісно новому рівні високотехнічної народно-інструментальної культури та виокремлення й утвердження фольклорної та естрадної ліній, як окремих автономних векторів.

Педагогічна та науково-методична діяльність митця відобразились у формуванні навчальної баянної літератури за принципом забезпечення дидактичних потреб з поєднанням технічного і художнього начал у циклах для початківців та моделюванні цілісного комплексу виконавських прийомів і засобів виразовості конкретних джазових стилів чи фольклорних жанрів у композиціях для виконавців вищих виконавських щаблів.

Лекторська, публіцистична, організаційна робота виявились в інформативній достовірності стильових моделей, спрямованих на цілісність та вичерпність поставлених художніх завдань: у моделюванні ознак календарної обрядовості («Колядка», «Гаївка», «Веснянка»), етнічної характерності (соната-експромт «Буковинська», «Свято на Молдаванці», «Листок з Паризького альбому»), сфери джазової стилістики («Степ», «Боса нова», «Драйв», «Старий мерседес», «Давай посвінгуємо»), конкретної історичної («П’ять поглядів на країну ГУЛАГ») чи мистецько-зображальної сфери (Концертний триптих на тему картини Ієроніма Босха «Страшний суд»), адресації чи посвяти певним мистецьким постатям, що несуть інформацію через комунікативний потенціал виконавства.

Опанування різноманітних різновидів естрадно-виконавської діяльності (в її сольній, ансамблевій, оркестровій формах), крім вищеназваних, зумовило тонке розуміння комунікативних функцій мистецтва легких жанрів (естрадної пісенності, танцювальних різновидів, імпровізаційності специфічного типу, джазових течій, латиноамериканської розважальної музичної сфери тощо), їх типологічних ознак, проникнення у циклічні академічні, фольклорні композиції та оригінальні форми їх синтезування (фольклорно-академічні, фольклорно-джазові, джазово-академічні).

Праця у театрі та кінематографі вплинула на характер образності, вибір типів програмності та шляхів її відтворення, тонкий психологізм, персоніфікацію чинників, влучність стилізації індивідуальних авторських стилів, значущість візуальних образів у художній цілісності, аж до потреби перформансу, ознак інструментального театру. Кіномузика ввійшла до

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

виконавського репертуару баяністів через аранжування для баяна соло (танго «В старому шинку», «Матроський танець» з кінофільму «Подорож місіс Шелтон», вальс «Пам'ять ветерана» з кінофільму «Дій за обставинами»).

Отже, на прикладі баянної творчості митця універсального типу В. Власова можна здійснити аналіз проекцій видів діяльності на ознаки творчих вирішень, мистецьку еволюцію, спрямованість творчого процесу, його виховний, художній, технічно-виразовий та змістовий аспекти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басурманов А. П.Справочник баяниста / А. П. Басурманов. – [2-е изд.]– М. : Сов. композитор, 1986. – 424 с.

2. Душний А. Власов Віктор Петрович/ А. Душний, Б. Пиц //Львівська школа баянно-акордеонного мистецтва : довідник. – Дрогобич : Посвіт, 2010. – С. 9.

3. Имханицкий М. Творчество Виктора Власова для баяна и аккордеона / М. Имханицкий // Творчість композиторів України для народних інструментів: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, ЛДМА ім. М. Лисенка, 10.04.06.) / [ред.-упоряд.: А. Душний, С. Карась, Б. Пиц]. – Дрогобич : Посвіт, 2006. – С. 46–50.

4. Кирейко В. Итоги конкурса / В. Кирейко // Культура і життя. – 1977. – 11 грудня.

5. Князєв В. Ф. Еволюція виконавської техніки в українській баянній школі (друга половина ХХ століття): автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознав.: спец. 17.00.03«Музичне мистецтво»/ В.Ф. Князєв. – К., 2005. – 20 с.

6. Кужелєв Д. Баянна творчість сучасних українських композиторів у контексті сучасних стильових тенденцій / Д. Кужелєв. // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. : до 70-річчя кафедри народних інструментів Київської консерваторії (НМАУ) імені П. І. Чайковського : зб. наук. ст. / [ред.-упоряд. М. Давидов]. – К. : НМАУ, 2010. – С. 93–101.

7. Семешко А. Виктор Власов / А. Семешко. – К. :Acco-opus, 2004. – 112 с. – (Серия: Портреты современных украинских композиторов-баянистов (в форме диалогов)).

8. Сташевський А. Великі жанри в українській музиці для баяна та акордеона (тенденції розвитку в останній чверті ХХ та на початку ХХІ ст.) : [монографія]. – Луганськ : Поліграфресурс, 2007. – 159 с.

9. Сташевський А. Нариси з історії української музики для баяна: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл. мистецтв і освіти] / А. Сташевський. – Луганськ : Поліграфресурс, 2006. – 152 с.

10. Сташевський А. Я. Баянна творчість Віктора Власова (до 70-річчя від дня народження) / А. Я. Сташевський // Актуальні питання баянно-акордеонного виконавства і педагогіки в мистецьких навчальних закладах / [ред.-упоряд. А. Я.Сташевський]. – Луганськ : Поліграфресурс, 2007. – Вип. 3. – С. 101–105.

РЕЗЮМЕ

Ю. В. Чумак. Виды деятельности В. Власова и их проекция на баянное творчество.

В статье осуществлено рассмотрение направлений деятельности ведущего педагога Одесской консерватории, академического и эстрадного баяниста-исполнителя, ученого, публициста и композитора В. Власова. Выявлены взаимообусловленность специфических признаков индивидуального авторского стиля и его эволюционного процесса, характера и видов деятельности.

Проанализированы направленность творческого процесса, его художественный, воспитательный, технически-выразительный и содержательный аспекты.

***Ключевые слова**: виды деятельности, баянное творчество, индивидуальный авторский стиль.*

SUMMARY

Y. Chumak. Activity V. Vlasov and their projection on bayan creativity.

The article is the consideration of activities leading teacher of the Odessa Conservatory, academic and pop accordionist-singer, scholar, journalist and composer V. Vlasov. Interdependence revealed specific features of the individual author's style and its evolutionary process of nature and activities. Trend analysis of the creative process, his artistic, educational, technical, expressive and semantic aspects.

Key words: activities bayan creative, individual author's style.

УДК 786.8 (477.83)

В. В. Шафета
Дрогобицький державний педагогічний
університет ім. І. Франка

ОРИГІНАЛЬНІ ТВОРИ ДЛЯ ОДНОРІДНИХ БАЯННИХ АНСАМБЛІВ У ДОРОБКУ КОМПОЗИТОРІВ ЛЬВІВЩИНИ

У статті здійснено розгляд жанрових, стильових, формотворчих, виразових компонентів музичної цілості оригінальних композицій митців Львівщини для однорідних баянних ансамблів. Виявлено інспірацію цих творів практичною діяльністю конкретних виконавських колективів. Осмислено жанрову систему та напрями творчого експерименту у межах названої жанрової групи.

***Ключові слова**: однорідний баянний ансамбль, концертна практика, мистецький експеримент.*

Постановка проблеми. Ансамблеве баянне виконавство займає власну нішу в народно-інструментальному виконавстві України. На регіональному рівні, зокрема на Львівщині, воно має багату історію та вагомий практичний і творчий доробок. Особливе місце у цьому процесі займають композиції, інспіровані виконавською діяльністю баянних ансамблів, створені з метою поповнення їх виконавського репертуару, іноді композиторсько обдарованими учасниками-виконавцями.

Як правило, такі твори мають успішну концертну долю, оскільки демонструють глибоке розуміння темброво-технічних можливостей інструментарію в сольній функції та в процесі ансамблювання, знання виконавського потенціалу конкретного колективу. Водночас вони, як правило, залишаються неопублікованими, а отже вилученими із загальної концертної практики та позбавленими можливості наукового осмислення. Їх виконання здебільшого висвітлюється у популярній періодиці, звертання до окресленої проблематики музикознавців-фахівців є одиничними і, як правило, не спрямованим на музикознавчий аналіз ансамблевих композицій, поява яких

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

тісно пов'язана з практичною діяльністю конкретних виконавських колективів. Між тим ці твори пройшли успішну апробацію концертною практикою і є істотною складовою регіональної та національної баянної культури.

Аналіз актуальних досліджень. Питання складів ансамблів та оркестрів народних інструментів за участю баяна-акордеона у становленні та розвитку академічних форм народно-інструментальної музики періодично піднімалися практиками та науковцями В. Дейнегою, Л. Дражницею, А. Душним, А. Гуменюком, В. Заболотним, П. Івановим, В. Комаренком, М. Лисенко-Дністровським, Я. Олексівим, А. Онуфрієнком, Л. Пасічняк, О. Трофимчуком та ін.

Протягом останніх п'яти років у позитивний бік змінюється тенденція відсутності публікацій ансамблевої баянної інструменталістики завдяки виданню низки репертуарних збірок з методичними та біографічними коментарями. Це: «Верховина. Твори для дуету та тріо баяністів» (редактори-упорядники Е. Мантулєв, Є. Марченко, І. Фрайт (2006) [1], «Педагогічний репертуар для ансамблю баяністів (із репертуару «Прикарпатського дуету»)» (2009), «Педагогічний репертуар для народних інструментів» (укладачі – А. Душний, С. Карась, 2009) [2], два випуски серії «Творчість композиторів Львівської баянної школи», укладені А. Душним та Б. Пицом (2010) [3]. Творчі портрети композиторів, спогади їх колег – визначних музикантів та учнів, що творять потужну емпіричну базу для подальшого наукового осмислення їх творчого доробку представлені збірками матеріалів науково-практичних конференцій «Народно-інструментальне мистецтво на зламі XX-XXI століть» (2007, 2009), «Творчість композиторів України для народних інструментів» (ЛНМА ім. М. Лисенка, 2006), іменні конференції «Львівська баянна школа та її видатні представники (70-річчю від дня народження А. Онуфрієнка присвячується)» (Старий Самбір, 2005) та (Михайлу Оберюхтіну присвячується (Львів, 2006).

Серед них – праці І. Гордельянова, М. Давидова, М. Наконечної та Л. Посікіри, присвячені педагогічним колективам фахових навчальних закладів краю в контексті національної музичної освіти, праці А. Душного, Е. Мантулєва, Б. Пица та Ю. Чумака[1], у яких аналізується творчість Прикарпатського дуету баяністів, частково – творчість Е. Мантулєва та А. Онуфрієнка [4; 6], виступи Д. Кужелєва[2], М. Михаця, Л. Пасічняк [5], В. Шафети, у контексті вищезгаданих науково-практичних конференцій.

[1]Душний А. «Прикарпатський дует баяністів»: різнояскраві грані мистецького ансамблю крізь призму спільності художньої мети // Львівська баянна школа та її видатні представники. Михайлу Оберюхтіну присвячується: Зб. мат. міжн. наук.-практ. конф. / Ред.-упоряд. А.Душний, С.Карась, Б.Пиц. – Дрогобич: Посвіт, 2006. – С. 124 – 131; Душний А. Прикарпатський дует баяністів – творчо-виконавський аспект: Навчальний посібник. – Дрогобич: Посвіт, 2007. – 88 с.; Чумак Ю. Творча діяльність «Прикарпатського дуету баяністів»: Магістерська робота. Рукопис. – Дрогобич: ДДПУ ім.І.Франка, 2003. – 65 с.; Педагогічний репертуар для ансамблю баяністів (з репертуару «Прикарпатського дуету»): Навчальний посібник / Редактор-упорядник А.Душний. – Дрогобич: Посвіт, 2009. – 84 с.

[2] Окремі аспекти виконавства заторкуються у його дисертаційному дослідженні « Художні тенденції розвитку академічного баянного мистецтва» (К., 2002).

Мета статті – розгляд жанрових, стильових, формотворчих, виразових компонентів музичної цілості оригінальних творів для однорідних баянних ансамблів у творчому доробку композиторів Львівщини.

Виклад основного матеріалу. У доробку баяністів-композиторів Львівщини ансамблеві композиції складають вагому частку, в їх переліку фігурують транскрипції, інструментування, аранжування та перекладення, а також фольклорні інструментальні обробки та оригінальні твори. Серед них варто назвати «Дитячі танці» та «Татарські народні танці» А. Батршина, Варіації на теми двох російських народних пісень (1957), «Флотську польку» та «Гумореску» В. Власова, численні фольклорні обробки О. Личенка, Варіації на тему лемківської народної пісні «Кедь ми прийшла карта» В. Чумака, «Маленьку поему», «Порив», «Співанки» А. Онуфрієнка, «Smile» для дуету баяністів-акордеоністів Р. Стахніва, Варіації на тему «Ой при лужку при лужку» В. Чумака, «Зустріч у місті» В. Шлюбика. Звернення до компонування творів названої групи у більшості випадків зумовлене репертуарними концертними чи дидактичними потребами, вони проходять багаторівневий процес апробації та виконавської редакції і засвідчують глибоке знання тонкощів інструменту, неординарність у трактуванні традиційного репертуару (фольклорної обробки, танців, фантазій, варіацій). Водночас подібні композиції стають і засобом технічного переозброєння, мистецького експерименту у ході якого опановуються новітні засоби виразовості, стильові моделі, жанрові різновиди, сфери тембральності і виконавських прийомів. Власне до таких належать композиції двох гранично далеких за походженням, освітою, віком, практичним досвідом баяністів-композиторів, що представляють Львівську виконавську школу баянного мистецтва Е. Мантулєва, чиї твори поставали для власних виконавських потреб і коригувалися згідно з запитами та виконавськими прийомами, що були в арсеналі високопрофесійних виконавців – учасників кількох однорідних ансамблів, з якими пов’язана концертна практика митця й талановитого виконавця й композитора-початківця, студента ЛНМА ім. М. Лисенка І. Онисіва.

Е. Мантулєв, запрошений викладати методику гри на баяні та інструментознавство у Дрогобицьке музичне училище (1958 р.), а згодом – у ДДПУ ім. І. Франка задав високу планку організаційної, творчої та дидактично-педагогічної діяльності на Дрогобиччині. Музикант брав участь у дуетах баяністів (у складі: Б. Зарайський, Е. Мантулев, що функціонував у 1959–1963 рр., та М. Бакаєв, Е. Мантулєв, який був заснований у 1965 р.), у «Прикарпатському тріо» баяністів (у складі Миколи Мамайчука, Романа Пукаса, Ернеста Мантулєва), виступив засновником викладацького секстету народних інструментів (1966), засновником і керівником ансамблю викладачів-баяністів «Гармоніка» (очолював колектив з 1965 по 1985 рр.), оркестру народних інструментів «Ліра», студентського ансамблю «Троїсті музики» (2002).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Репертуар для ансамблю (насамперед тріо баяністів) для митця – плідного композитора з багатим та різножанровим творчим доробком, був пріоритетним і в особливий спосіб вивіреним на практиці. До цієї жанрової групи належать: «Карпатський гомін» (2006 рік видання), «Bequine» (2009), «Полька «Волжанка»«(2010).

Композиція для тріо баяністів «Карпатський гомін» присвячена пам'яті його наставника у консерваторському класі баяна, засновника потужної авторської школи М. Оберюхтіну. Це твір у стилістиці нової фольклорної хвилі. У ньому відсутнє пряме цитування фольклорних інтонацій, натомість широко використані принципи народно-інструментального музикування з позицій тембральності, ладово-ритмічних особливостей, розвитку форми, специфіки відтворення ансамблевого виконавства мішаного складу засобами монотембрового ансамблю баянів. Композиція має складну тричастинну репризну форму з ознаками концентричності:

вступ – А – В – С – А – В1(скорочений) – А1 – вступ – А – В – С – кода

Твір починається широким імпровізаційним вступом (Largo, rubatoconmoto, a-moll з IV#, 5/4, 12 тактів) з живописно-просторовими прийомами. У ньому в горизонталь та вертикаль закладено інтонаційну модель твору: другій та третій баяни виконують витриману педаль з акордами кварто секундової структури – зчеплення зб. 4 та ч. 4 на відстані м. 2. Висхідні зб. 4 та ч. 5 чергуються в мелодичній лінії першого баяна (звуконаслідування пастуших трембітних сигналів обумовлюється авторською ремаркою emitandotrembito, *mf*). Перекличка трембіт змальовується чергуванням проведень теми у першого (*mf*)та другого (*mp*) баянів при збереженні нетерцевої акордової педалі. Тембро-динамічні засоби в другому чотиритакті поповнюються тонально-колористичними (a-moll змінює As-dur з IV# ступенем) та новим інтонаційним комплексом на звуках обертонового звукоряду, з основного мелодичного розвитку зберігається ефект відлуння з варіантністю та варіантною імпровізаційністю.

Основний розділ (А, Allegromoderato, a-moll, 2/4) переключає зі сфери вільної імпровізаційності та просторовості у компактний скоординований ансамбль, що наслідує троїсту музику. Інструментальне звуконаслідування чітко виділяє фактурними засобами: провідну тему на основі танцювальної мелодії в дусі теленкових награвань (морденти форшлаги, трелі, орнаментальність мелодичного розвитку, чітка квадратність) у першого баяна, другий баян наслідує сольну басову лінію козобаса, третій – гуцульські цимбали, що в їх регіональному різновиді виконують ритмо-гармонічну функцію в ансамблі. В гармонізації фігурує початковий кварто-секундовий комплекс.

Наступна побудова (В) базується на почерговій октавній перекличці, що інтонаційно виростає з матеріалу вступу. Музичний розділ демонструє

розуміння автором специфіки ансамблевого виконавства Карпатського регіону, законів побудови форми у народно-інструментальній традиції, де в унісон солюють дві скрипки, епізодично переходячи у гру-змагання шляхом контрапунктичних та імітаційних засобів. Партії першого баяну доповнюються теленковим награванням (морденти, трелі на найвищих кульмінаційних нотах).

У наступному розділі (С, ц. 2) зі зміщенням тональну сферу As-dur у партії другого баяна з'являються трансформовані обертонові поспівки трембітань зі вступу та зчеплення чистої кварти зі зб. 4 та ч 5. матеріал розділу А тут проводиться октавою вище з потужним октавним подвоєнням басової лінії, у другому реченні партії першого та другого баянів зміщуються за принципом дзеркального контрапункту, а розділ В відтворюється точно, але скорочено.

Побудова А1 (Andantecantabile, As-dur з розщепленим IV ступенем, 16 тактів) містить ладову трансформацію основної теми зі збереженням функцій та фактурно-мелодичної моделі партій другого та третього баянів. У другому реченні знову відбуваються вертикально-контрапунктичні взаємопереміщення партій.

Репризний розділ починається викладом вступу (10 тактів), дещо скороченим та ритмізованим, зі збереженням діалогічного викладу першого та другого баянів. Бурдонний акордовий супровід тратить тритоновий компонент, перетворюючись на тоніко-домінантовий органний пункт з дублюваннями. Подальший виклад репризи – точний. Заключна кода балансує між функційністю a-moll та кварто-секундовими гармоніями, в основі побудови – переклички синтезованих зворотів інтонацій трембітань та награшів флояри з переможним акордовим утвердженням тоніки.

Якщо Е. Мантулев – визнаний виконавець та композитор з величезним багажем досвіду, то Іван Онисів – один з наймолодших представників класу Б. Гурана у Львівській національній музичній академії (навчається з 2009 р.), концертуючий акордеоніст та композитор, автор низки творів для акордеона соло: «Посвята А. Вівальді», «Експромт-жарт», інструментальної фольклорної обробки «Ти ж мене підманула». Серед однорідних інструментальних композицій у його доробку неординарна за мистецьким вирішенням п'єса «Подорож на Схід» для двох баянів – орієнтальна стилізація імпресіоністичного плану з сонорно-тембральним трактуванням музичного матеріалу. Зацікавлення тематикою Сходу послідовно послідковується в українській музиці сучасності, ця лінія творчості представлена медитативним дійством «Пісні Весни» М. Шуха для голосу та інструментального ансамблю (1986), вокальним циклом О. Рудянського«Озеро білих лотосів»для голосу, флейти, альта, бандури і ударних (2001), Прелюдіями в стилі шань-шуй Лесі Дичко для фортепіано, хоровий цикл «Порцеляновий павільйон» на слова М. Гумільова, Олега Безбородька та ін.

Твір має наскрізну, контрастно-складову форму. Учасники ансамблю є дуетом рівноправних солістів, що й зумовлює особливості фактури. Композитор тут постає насамперед фахівцем-виконавцем, добре обізнаним зі специфікою аплікатури, штрихових, тембральних особливостей та прийомів міховедення. З цієї причини обрано тональність Ges-dur з сімома знаками при ключі. Основу твору складає нашарування інтервальних послідовностей у пентатонному тетрахорді. Експонування інтонаційної моделі п'єси доручене першому баяну (Moderato*mp*, 4/4, 5 тактів) неспішною розміреною мелодично побудовою, дубльованою паралельними квартами.

Ансамблевий розділ розгортається з остинатного руху, який розкладається на три фактурних пласти – поспівка двох заключних тактів початкового соло проводиться другим баяном, натомість перший розвиває мелодичну пентатонну лінію шістандцятковою імпровізацією perpetuummobile. Чергова побудова (від 13 такту) – розділ, що характеризується монолітним та ізоритмічним викладом, який невдовзі розшаровується на індивідуалізовані контрапунктичні лінії. Яскраво контрастний епізод (Allegro, 24 такт) привносить новий фактурний тип: роль провідної мелодії зберігає перший баян у високому регістрі з поступовим ритмічним дробленням та орнаментальністю розвитку. Всі інші пласти задіяні в акордових репетиціях з геміолою.

Поетапне ритмічне дроблення до тридцять других, та зрештою, до тремоло (від т. 29) дедалі більше трансформує розвиток з мотивно-мелодичного в сонорно-тембральний з поступовим дробленням тривалостей, зростанням динаміки та ізоритмією.

Наступний розділ (т. 42) різким контрастом повертає помірний ритмічний рух, вигадливий ритмічний рисунок і тип фактури початкового матеріалу (пентатонна мелодія з інтервальними паралелізмами у контрапунктичному викладі).

Заключний розділ (Allegro) імпресіоністичний за засобами: остинатна повторна формула, що створює звукове тло відтіняє інтервально здубльовані звороти у другого баяна (кварти і сексти). Поступове нашарування репетицій, повторних зворотів, ламаних октав задіює великий діапазон і зумовлює зростання динаміки лише за рахунок введення нових фактурних пластів. Заключні такти – акцентована пентатонна формула зведена у вертикаль з октавними подвоєннями тонічного опорного звуку.

Висновки. Аналізуючи оригінальну творчість для однорідних баянних ансамблів Львівщини варто відзначити їх зумовленість, інспірацію практичною концертною та педагогічною діяльністю, компонуванням з урахуванням технічного потенціалу виконавців і реальних репертуарних потреб, можливістю активної апробації твору у процесі входження у виконавських простір та на рівні реалізації задуму.

У жанрових групах баянних ансамблів композитор-баяністів Львівщини фігурують твори найрізноманітніших жанрів – від перекладів до

неординарних оригінальних композицій. Останні відрізняються прагненням авторів засвоїти через жанр сферу творчого експерименту, який торкається різнопланового трактування функцій окремих партій (сонорний бурдон, імпресіоністичне тло, мелодичне остинато, ізотритмія), тембрального багатства (оркестральність, звуконаслідування народних інструментів та інструментальних ансамблів), принципів формотворення та музичного розвитку, нетипового прочитання стилістики (нова фольклорна хвиля, імпресіонізм, джаз тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Верховина. Твори для дуета та тріо баяністів [Ноти] / Ред.-упоряд. Е. І. Мантулєв, Є. М. Марченко, І. В. Фрайт. – Дрогобич : Посвіт. 2006. – 52 с.

2. Душний А. Педагогічний репертуар для народних інструментів : навч. посіб. [ноти] / А. Душний, С. Карась. – Дрогобич : Посвіт, 2009. – 60 с.

3. Душний А. Творчість композиторів Львівської баянної школи : навч. посіб. /А. Душний, Б. Пиц. – Дрогобич : Посвіт, 2010. – Вип. 2. – 142 с.

4. Мантулєв Е. Прикарпатський дует баяністів Віктор Чумак та Сергій Максимов / Е. Мантулєв // Галицька зоря. – 1992. – № 125 (366). – 26.11.

5. Пасічняк Л. Типологія ансамблів за участю баяну, акордеону в Україні періоду X – початку XXI століть/ Л. Пасічняк. // Львівська баянна школа та її видатні представники (70-річчю від дня народження А.Онуфрієнка присвячується) : зб. мат. наук.-практ. конф. / [упоряд. А. Душний, С. Карась, І. Фрайт]. – Дрогобич : Коло, 2005. – С. 76–88.

6. Фрайт І. Корифей баянного мистецтва на Дрогобиччині / І. Фрайт // Львівська баянна школа та її видатні представники (70-річчю від дня народження А. Онуфрієнка присвячується) : зб. мат. наук.-практ. конф. / [упоряд. А. Душний, С. Карась, І. Фрайт]. – Дрогобич : Коло, 2005. – С. 116–123.

РЕЗЮМЕ

В. В.Шафета. Оригинальные произведения для однородных баянных ансамблей в активе композиторов Львовщины.

В статье осуществлено рассмотрение жанровых, стилевых, формообразующих, выразительных компонентов музыкальной целостности оригинальных композиций композиторов Львовщины для однородных баянных ансамблей. Выявлена инспирация этих произведений практической деятельностью конкретных исполнительских коллективов. Осмысленна жанровая система и направления творческого эксперимента в рамках названной жанровой группы.

***Ключевые слова**: однородный баянный ансамбль, концертная практика, художественный эксперимент.*

SUMMARY

V. Shafeta. Original works for homogeneous bayan ensembles in the works of composers Lviv.

The article is the consideration of genre, style, form, musical expression of components of whole original compositions for homogeneous Lviv artists for accordion ensembles connected with practical activity. Found inspiration of their appearance practitioners performing specific groups of works that have been successfully tested and concert practice is an essential component of regional and national culture tse accordion. Comprehends the system of genres and trends within the creative experiment called genre group.

Key words: homogeneous Accordion ensemble, concert practice and artistic experiment.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 061.7:004.032.6:7.071.1–053.81(477)

В. Д. Шульгіна
Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв

МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ТВОРЧОСТІ МОЛОДИХ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

У статті здійснено аналіз комунікативної моделі «композитор – аудиторія», що функціонує в українській музичній культурі кінця XX – початку XXI століття. Особливу увагу приділено фестивалю як формі репрезентації сучасного українського академічного мистецтва.

***Ключові слова**: сучасна академічна музика, фестиваль, Міжнародний форум «Музика молодих».*

Постановка проблеми.Розвиток сучасного академічного музичного мистецтва в Україні останнього десятиліття XX століття – першого десятиліття XXI століття має низку особливостей. Незважаючи на засилля розважальної музики, що користується попитом у широких верств населення, сучасна академічна музика знаходить свого слухача та перебуває на стадії постійного розвитку. Це обумовлено процесами глобалізації та демократизації суспільства, що відбулися в Україні за часів незалежності. Великий інформаційний потік, що прийшов у кінці 80-х – на початку 90-х років., змусив переосмислити ставлення до звукового простору як композитора, так і слухача. Таким чином, на початку 90-х років з'явилася ціла генерація композиторів, кожен з яких переосмислив певні світові тенденції, органічно вписавши їх у свою музичну мову. Це неофольклоризм В. Зубицького, структуралізм О. Щетинского та О. Грінберга, музичний театр С. Зажитька, мінімалізм І. Щербакова, «спектралізм» А. Загайкевич, сонористика В. Ланюка, полістилістика С. Лунева, «Нова простота» В. Польової.

Мета статті – визначити мистецькі і комунікативні функції Міжнародного форуму «Музика молодих» у просторі сучасного українського академічного мистецтва.

Виклад основного матеріалу.Творчість сучасних українських композиторів є яскравою сторінкою світової музичної культури.Їх твори постійно звучать і Україні та за її межами.

Сучасна музика не є «комерційним» продуктом за рідким винятком, тому має певну специфіку у своїй реалізації. Зокрема залучення широкої слухацької аудиторії на концерт, де звучить сучасна музика, можливе в кількох «ситуаціях»:

а) виконання твору поряд із класичним репертуаром;

б) презентації твору виконавцем світового масштабу;

в) ситуації фестивалю;

г) синтезу музики з іншими видами мистецтв;

д) окремі концерти, переважно монографічні.

В Україні функціонує кожна з цих моделей: філармонічні концерти де, поряд з творами В. А. Моцарта та І. Брамса звучать твори Б. Лятошинського та В. Сільвестрова; серія «Нова музика в Україні» започаткована В. Рунчаком; приїзд таких музикантів, як Гідон Кремер, Юрій Башмет, ансамбль «Решерш», цюріхський ансамбль нової музики, які презентують найкращі твори композиторів XX–XXI століття; концерти «Київської камерати» та Національного симфонічного оркестру України; серія всесвітньо відомого диригента Р. Кофмана «Український авангард».

Особливе місце у пропаганді сучасної музики посідають фестивалі.

Це «Київ Музик Фест», «Музичні прем'єри сезону», форум «Музика молодих» (Київ), «Два дні і дві ночі» (Одеса), «Контрасти» (Львів), Фарботони (Канів), новостворений «Гоголь-фест» (Київ) та «MusicMarineFest» (Одеса). Більшість із них були започатковані на початку 90-х років, незважаючи на всі труднощі, продовжують існувати і до сьогодні.

Великий композитор XX сторіччя А. Г. Шнітке зазначив, що в наш час композитором можна стати, лише досягнувши віку сорока років, адже митець може знайти свою музичну мову лише за умови вільного, органічного використання великої кількості нових музичних технологій. Насправді сьогоднішні умови існування творчого індивідуума, дозволяють підходити до композиції тільки в річищі «раціонального», і композитор проходить досить тривалий шлях, «вишліфовуючи» свій звуковий простір. З віком може змінюватися музична мова, мотиви та орієнтири в композиції, але незмінним залишається «фізіологія» розвитку музики, та основні «тези» творчості.

Часами сам шлях «творчого зростання» може виявлятися цікавіше за твори композиторів, які написано у більш зрілому віці. Творчість молодих українських композиторів знаходить підтримку у камерних колективів, що за підтримки різних інституцій, зокрема іноземних, проводять окремі концертні акції.

Варто згадати проект «Між словом та звуком», який було організовано за підтримки Міністерства Культури Республіки Польща, де було представлено твори молодих українських композиторів, колишніх стипендистів «GAUDEPOLONIA». Твори було написано на замовлення Польського Інституту в Києві, і виконано польським молодіжним оркестром Sinfonia Iuventus в квітні 2009 року концертним туром: Люблін, Варшава, Львів, Вінниця, Одеса, Київ.

Центральним майданчиком для презентації сучасної музики молодих композиторів є Міжнародний форум «Музика молодих». Фестиваль засновано Міністерством культури і туризму України, Державним комітетом у справах сім'ї та молоді разом з Київською міськдержадміністрацією та Національною спілкою композиторів України 1992 року. Від того часу

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

фестиваль відбувається раз на два роки і є однією з найяскравіших подій сучасної академічної музики в Україні.

Подібні форуми відбуваються в більшості провідних «музичних» країн світу, а сме в Німеччині, Австрії, Польщі, Росії. Основним їх завданням є творення нових імен, «вихід на сцену» митців молодого покоління – композиторів та виконавців, адже концертні програми переважно складаються з творів композиторів (віком до 35 років), які згодом будуть диктувати основні естетичні та стилістичні напрями в академічній музиці XXI століття. Програма заходів не обмежується суто музичними, а включає взаємодію музики з літературою, живописом, хореографією, кіномистецтвом.

Саме поняття «форум» несе комунікативну функцію, адже помітне місце надається «круглим столам», майстер-класам,різноманітним експериментальним та електроакустичним проектам. Становлення музичного твору є досить складним процесом, який проходить шлях від задуму, до написання та відтворення, тому саме спілкування між композитором, виконавцем та слухачем, що відбувається на рівні концертного виконання і відкритої дискусії, є поштовхом до подальшої творчості в галузі музичного мистецтва. Важливим фактором є те, що більшість виконань творів є світовими прем'єрами.

Унікальність форуму «Музика молодих» полягає в тому, що тут композитори та виконавці, не обмежені жодними естетичними та стилістичними канонами, можуть використовувати для висловлення власних думок будь-які засоби. Надзвичайно важливим для сучасного національного музичного процесу є сприйняття творів українських молодих композиторів саме в контексті сучасної світової молодіжної музичної культури, адже на форум запрошуються композитори, виконавці, провідні музичні критики ближнього та дальнього зарубіжжя. Таким чином, можна відстежувати рух музичного процесу й індивідуальні риси та тенденції в розвитку музичного континууму конкретної країни. Загалом форум адресовано музичним колам, тим, хто цікавиться сучасним мистецтвом.

Концепція минулорічного XI Форуму «Музика молодих» відповідала одному з його корінних постулатів – кожен концерт є окремим концептуальним проектом. Географія форуму охоплює кілька країн: Україна та українська діаспора, Росія, Білорусія, Азербайджан, Польща, Ізраїль, Голландія. Новим для фестивалю стало розширення виконавських складів – крім камерної, у концертах представлена симфонічна та хорова музика. Також однією з особливостей є включення до концертів творів всесвітньо відомих композиторів, які написані в ранній період їх творчості – можна простежити жанрове та стилістичне спрямування кожного з концертів.

Концертні програми XI Міжнародного форуму «Музика молодих»

складалися із семи самостійних акцій, серед яких концерти симфонічного та камерного оркестрів, хорового ансамблю солістів, ансамблів сучасної музики «Рикошет» та «Nostri temporis», струнного квартету «Post sctiptum» та сольний проект віолончеліста та композитора Золтана Алмаші, майстер-клас студії електроакустичної музики, а також «полілог» композиторів, музикознавців та викладачів композиторських факультетів.

Послідовність проектів вибудувана таким чином, що є шляхом від сучасного академічного до авангардних напрямів музики. Саме таке спрямування містить перший концерт фестивалю, який починається із Симфонії № 1 Л. М. Ревуцького – класика української музики. Цікаво, що цей твір, написаний у віці 27 років, був дипломною роботою майстра. Виконання симфонії приурочено до 120-річного ювілею з дня народження Л. Ревуцького і по суті є другим виконанням цього твору – перше виконання було 1959 року за життя композитора під диригуванням видатного музиканта В. Тольби. Цього разу твір прозвучав у виконанні Державного академічного естрадно-симфонічного оркестру України під орудою Миколи Лисенка. Український мелос, яким пронизана вся симфонія, є основою всього надбання української академічної музики, саме тому два наступні твори побудовані на матеріалі народних пісень. Каприс для скрипки з оркестром на пісню А. Кос-Анатольского «Ой ти дівчино…» Олега Безбородька, та Парафраз на тему М. Колесси «Ой у полі криниченька» Богдана Кривопуста є яскравим доказом того, що застосування української пісенної мелодики в сучасному музичному просторі є актуальним і сьогодні. Останнім номером концерту прозвучала Симфонія Ab initio Любави Сидоренко, таким чином перший фестивальний концерт вибудував певний еволюційний процес у межах жанру симфонії – від традиції до авангардного алеаторичного звукового поля.

Ідея переосмислення жанру є однією з концепцій XI Форуму «Музики молодих». Так, у проекті «Шлях на Схід», який представив композитор та віолончеліст Золтан Алмаші, містяться танцювальні жанри епохи бароко.

Сам автор проекту вже є відомим композитором та виконавцем в Україні та за її межами. Після сюїти Й. С. Баха ре-мінор, що прозвучала в доповненні пластичної композиції хореографічної студії LELIO, прозвучала маленька партита Вікторії Гаврик, а також неповний сюїтний цикл із «Прелюдії» Анни Леонової, «Сарабанди» Олени Ільницької та «Бурре» Сергія Пілютікова. Форма концерту доповнена поезією Ярослава Верещагіна у виконанні Ярослава Довжика, а шлях від «найзахіднішого» твору Баха до східного Фірудіна Алахверди (Азербайджан) показав багато спільного в інтонаційних та формотворчих процесах, незалежно від ментальності композитора.

У концерті ансамблю «Рикошет» жанр вальсу представлений у різних стилістичних напрямах. Техніка мінімалізму у Костянтина Яськова – *Раз, два…*

три… по мотивам вальса Й. Штраусса in C, музичний театр Максима Круглого – *Давайте сыграем вальс* та фольклорні елементи в поєднанні із сонористикою у Аяза Гамбарлі – *Вальс из старой пластинки* представили вальс не частиною полістилістичного бачення, а жанру як основи нової музичної «метамови».

Уперше на форумі відбулися композиторські змагання, що представив ансамбль «Nostri Temporis». Формат композиторського конкурсу цікавий тим, що другий його тур проходив у вигляді концерту: під час виконання творів ім'я автора не оголошувалося, а функцію журі виконала слухацька аудиторія. Таким чином, переможця було обрано найдемократичнішим способом.

Заключний концерт фестивалю «Етносучасність» за участі «Київської камерати» презентував твори з використанням фольклорних елементів як в інструментальному вирішенні, так і у побудові форми творів, які представили молоді композитори. Одним із найяскравіших став твір UltimaThule Олексія Ретинського – поєднання тембру цимбал, дзвонів та струнних блискуче вирішено в мінімалістичній репетативній техніці, що є частиною народного музикування. Кульмінацією концерту став твір Данила Перцова Glossae, в якому автор поєднує імпровізацію ансамблю інструментів різних країн світу із сонористичною, детально виписаною, звуковою матерією струнного оркестру. Отже, відбувається процес взаємопроникнення двох сфер буття незалежно від естетичної, територіальної та історичної належності.

Висновки. Проведення XII Міжнародного форуму «Музика молодих» заплановано на травень 2011 року. Основною концепцією фестивалю є поєднання музики та інших видів мистецтв. Таким чином, на розсуд слухача буде представлено сумісні роботи композиторів та режисерів, хореографічні постановки під музику українських та польських композиторів, синтез музики і живопису та інші акції, що в майбутньому стануть самостійними проектами.

РЕЗЮМЕ

В. Д. Шульгина. Мультемидийная презентация творчества украинских композиторов.

В статье осуществлен анализ коммуникативной модели «композитор – аудитория», которая функционирует в украинской музыкальной культуре конца XX – начала XXI века. Особое внимание уделено фестивалю как форме репрезентации современного украинского академического искусства.

***Ключевые слова**: современная академическая музыка, фестиваль, Международный форум «Музыка молодых».*

SUMMARY

V.Shulhina. Multimedia presentation of Ukrainian composers' creative works.

The author analyzes the communication model «composer – audience» that functions in Ukrainian music culture of late 20th – early 21st centuries paying special attention to festival as a form of representation of contemporaty Ukrainian academic art.

Key words: contemporary academic music, festival, International forum «Music of the Young».

РОЗДІЛ IV. МОДЕРНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

УДК 78:304.44:[78:7.071.5+37.03]–053.81

Jarosław Chaciński
Akademia Pomorska w Słupsku(Polska)

PROJEKT MUZYCZNEJ EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ JAKO FORMA KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA MŁODZIEŻY

The author presents conceptual points of his project of intercultural musical ducation aimed at familiarizing teenagers (aged about 14) of four music cultures (Polish, German, Ukrainian and Jewish), gives account of the results of therealization of the project as part of gymnasium's educational activities.

Key words: intercultural musical education, author's project, dialogue of cultures.

Autor niniejszej rozprawy zamierza zaprezentować podstawowe założenia własnego projektu muzycznej edukacji międzykulturowej zorientowanego na poznanie przez młodzież gimnazjalną (w wieku ok. 14 lat) czterech kultur muzycznych – polskiej, niemieckiej, ukraińskiej i żydowskiej, a następnie przedstawić koncepcję badań, jakie zostały przeprowadzone po realizacji tego programu oraz zarysować wstępne, oczekiwane jego wyniki, rozumiane tutaj jako zdiagnozowane osiągnięcia muzyczne i postawy do muzyki wraz z jej kulturowym, społeczno-historycznym kontekstem.

Założenia koncepcyjne, zarówno w sferze edukacyjnej, jak i badawczej, oparte zostały o europejskie doświadczenia w zakresie różnorodnych nurtów teoretyczno-praktycznych, definiowanych najczęściej pod wspólną nazwą «muzyczna edukacja międzykulturowa», oraz metod dydaktycznych, które mogą wnieść do tak sformułowanego kierunku istotny wkład.

Wybrane europejskie kierunki «muzycznej edukacji międzykulturowej» stanowiące teoretyczne przedzałożenia do własnego, autorskiego konceptu edukacyjno-badawczego.

Momentem rozpoczynającym intencjonalnie skonstruowany program muzycznej edukacji międzykulturowej jest najczęściej uruchomienie procesu kształtowania kompetencji wychowanków do rozumienia własnej kultury muzycznej, uświadomienie im zakorzenienia w niej, następnie zaś przygotowywanie uczniów do świadomego doświadczenia i przeżywania różnych dzieł artystycznych, w tym muzycznych wywodzących się z własnego narodu, grupy etnicznej. Do owego «własnego zakorzenienia» oprócz kultury danego kraju, dołączyć trzeba uniwersalny, europejski język muzyczny, który jest charakterystyczny dla tego kontynentu, a także wspólnotę kultur etnicznych oraz sakralnych. Tak uformowany profil międzykulturowo zorientowanej edukacji muzycznej ulegał w przeszłości przeobrażeniom, dążącymi do szerszego

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

uświadomienia sobie bogactwa różnorodności stylów, gatunków i kultur muzycznych w świecie. Doświadczenia w tym obszarze były zróżnicowane w zależności od historii i polityki społeczno-kulturalnej w danym kraju. W literaturze tej tematyki spotkamy jednak próby uogólnienia rozwoju edukacji muzycznej w perspektywie wielokulturowości. James Lynch, oraz Teresa M. Volk ukazują rozwój tych procesów w aspekcie historycznym, właściwym dla kultury anglosaskiej na przestrzeni dwudziestego wieku[1, s. 123].

Egzemplifikacją transpozycji teorii wielokulturowości na praktykę edukacyjno – muzyczną, w której dominowałyby liczne kultury muzyczne na świecie jest obszerne dzieło W. M. Andersona i P. S. Campbell *Multicultural Perspectives in Music Education* (Virginia 1996). Książka ta zbudowana jest w ten sposób, że w kolejnych jej rozdziałach uczeń zapoznaje się z muzyką poszczególnych kontynentów, zaś w opisie analityczno – informacyjmym dominuje język etnomuzykologiczny. Sumplementem do tej pracy są liczne scenariusze zajęć, które stanowią wartościową pomoc dydaktyczną dla nauczyciela wprowadzającego do procesu nauczania kolejne kultury muzyczne od geograficznie bliskich po kulturowo odległe.

W europejskiej dydaktyce muzyki także mamy do czynienia z podobnym myśleniem. Siegmund Helms, w jednej z pionierskich prac tego typu pt. «*Muzyka pozaeuropejska*, w: *Materiały dydaktyczne i metodyczne na zajęciach muzyki 2*–[2, s. 165](Wiesbaden 1974) postuluje, aby spotkania z wielokulturowością oprzeć na nauce „autentycznej pozaeuropejskiej muzyce – indyjskiej, azjatyckiej i afrykańskiej»[2, s. 165].

Etnomuzykologiczny kierunek koncepcji nauczania «kultur muzycznych świata». Wprowadzanie do programów edukacyjnych etnicznych kultur muzycznych świata była pierwotnym przejawem reakcji na rozwijaną już w założeniach edukacyjnych idee multikulturalizmu. Dydaktyka muzycznego folkloru w ramach programu szkolnego stanowiła odzwierciedlenie «rozwijanej w XIX i XX w. etnografię-etnologię»[3, s. 19]. Ten kierunek edukacyjny «ograniczał się do przedstawienia na zajęciach ‘egzotycznej’, tradycyjnej muzyki, np. indyjskiej, azjatyckiej i afrykańskiej oraz odnosił się do […] tendencji etnomuzykologicznych, zajmowania się prawie wyłącznie ‘autentyczną pozaeuropejską muzyką’»[4, s. 65].

Zapoznawanie uczniów z kulturami etnicznymi na zajęciach muzyki w szkole, realizowane było przy zastosowaniu metod dydaktycznych wzorowanych na naukowych metodach etnomuzykologicznych, które miały najczęściej profil analityczno-strukturalny. Celem dydaktycznym tak rozumianego procesu nauczania była zatem np. umiejętność przeprowadzenia analizy utworu muzycznego, wymienienie jego własności itp. Muzyczne wytwory ludowe (pieśni, tańce czy improwizacje) nie mogły być ponadto oderwane od kultury, z której się one wywodziły, a więc za istotne uważało się również i to, aby uczeń potrafił podać kilka informacji o położeniu geograficznym, danych demograficznych, względnie obyczajach, tradycjach, strojach w tej kulturze występujących. W takim

ujęciu koncepcyjnym muzyka nie funkcjonowała jako «sztuka dla sztuki», ale zawsze sytuowana była w jakimś kulturowym, etnologicznym kontekście. Nowsze orientacje etnologicznego kierunku nauczania muzyki wielokulturowej postulują odejście od tradycji analizowania utworów przez wyłanianie jej struktur formalno-dźwiękowych, a kierują uwagą na praktykę wykonawczą[5].

Wreszcie powstawały nurty «kulturowo-humanistyczne» stawiające sobie cele pogłębionego rozumienia nie tylko muzyki, ale i kultury, z której się ona wywodzi. Tym samym zrównoważono wagę strukturalizmu analitycznego w tym procesie, a więc skoncentrowano się nie tylko na kompetencjach uczenia się rozpoznawania np. skal modalnych, stosowanych przez różne grupy etniczne. Starano wpoić się w uczniach szacunek do kultur ludowych poprzez ukazanie bogactwa ich tradycji, ale także piękna liryzmu i baśniowości, czy wreszcie socjalno-kulturowego położenia różnych grup etnicznych, ich trudu codziennego bytowania[6].

Muzyka jako medium zbliżania się do obcej kultury poprzez rodzimy, europejski potencjał poznawczy. Skonstruowanie podstaw «muzycznego wychowania międzykulturowego» i zbadanie jego wyników dydaktycznych wiąże się bez wątpienia z poznawczą perspektywą pedagogiki porównawczej. Jedna z pierwszych, niemieckich koncepcji tej dyscypliny, jaka została sformułowana przez Irmgard Merkt w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, postulowała poszukiwanie tzw. «punktów stycznych»[7, s. 155-162] pomiędzy własną a obcą kulturą muzyczną. W tym podejściu zaakcentowano fakt, że edukacja muzyczna, która powinna opierać się na wielu aktywnościach, może włączyć «obcą» muzykę jako pewien punkt wyjścia dla realizacji własnych celów ogólnowychowawczych. Jeszcze jednym założeniem nowego podejścia do tej problematyki był zamysł konfrontacji tego, co jest specyficzne dla «egzotycznej kultury» z tym, co «własne i rodzime»[8, s. 141-151]. Autorka tej koncepcji I. Merkt uważała, że nie chodzi o to, aby wyuczać się wiernego brzmienia utworu instrumentalnego czy pieśni w jej rodzimym, często bardzo skomplikowanym dla nas Europejczyków języku, lecz należy się zbliżyć do tych nieznanych w naszej kulturze fenomenów artystycznych dysponując własnym potencjałem poznawczym i możliwościami percepcji. Ta deklaracja pedagogiczna stanowi w pewnym sensie zanegowanie postaw «folklorystów», którzy sądzą iż ważny jest autentyzm sztuki, a percepcję naszą trzeba odpowiednio do niej ćwiczyć, a tym samym upodobnić ją w strukturach do poziomu reprezentanta kultury, z jakiej sztuka ta się wywodzi.

Silna akcentacja własnej kultury w poznawaniu obcych kultur muzycznych jest w gruncie rzeczy nieunikniona, wnosi walor wzajemnego poznania poprzez dialog. «To, co własne widziane jest z perspektywy reprezentanta innej kultury»[9].Uświadamiając sobie to odwrócenie pozycji obserwatora, uruchamiamy mechanizmy kreatywności, albo przynajmniej uzupełniającego procesu rozumienia rozmaitych przejawów kultury muzycznej, która zawsze powstaje na jakimś pograniczu z większym lub mniejszym udziałem tego, co własne oraz tego, co obce.

D. Barth charakteryzuje ten stan rzeczy jako osadzenie jednostki w

«europejskim dziedzictwie kulturowym», a więc silnej identyfikacji z dziełami wybitnych kompozytorów i kulturą w historycznym procesie rozwoju tworzącą dla nich kontekst. Edukacja muzyczna stanowi więc orientację kształtowania w wychowanku kompetencji do rozumienia i estetycznego przeżywania tych dzieł, a sposobem na ich wyjaśnienie będzie korzystanie z naukowego warsztatu «historii muzyki jako historii stylów muzycznych»[10]. Pogląd ten ma również oparcie w polskiej tradycji wychowania muzycznego, która odwołuje się do treści dydaktycznych przedmiotu «muzyka». Eksponują one europejską spuściznę kompozytorską jako wartość wychowawczą i naturalne odniesienie dla rozwoju młodego człowieka przygotowującego się do kontaktu ze sztuką wysoką[10].

Za**łoż**enia w**ł**asnego projektu edukacyjno – badawczego «*Muzyka jako przestrze**ń** dialogu w edukacji mi**ę**dzykulturowej w **ś**wietle bada**ń** nad m**ł**odzie**żą** szkoln**ą** w Polsce, Niemczech i na Ukrainie»*

Problematyka badawcza:

Ujęte w tytule projektu oba obszary badawcze: dialog i edukacja międzykulturowa oraz dzieło artystyczne, egzemplifikowane poprzez utwory muzyczne stanowią ściśle skorelowaną przestrzeń. W ramach koncepcji badawczej stawiamy następujące grupy problemów:

I. Problemy dotyczące osiągnięć (wiedza i umiejętności muzyczne) uczniów po ukończeniu edukacyjnego programu «Muzyka czterech kultur: polskiej, niemieckiej, ukraińskiej i żydowskiej».

1. Jaki jest poziom osiągnięć w grupach eksperymentalnych realizujących program w poszczególnych krajach: Polsce, Niemczech, Ukrainie?

2. Jak kształtuje się struktura osiągnięć w relacji:

a) muzyka własnego kręgu kulturowego – muzyka innych kultur w całości i muzyki poszczególnych innych kultur,

b) muzyki innych kultur względem siebie.

3. Jak kształtuje się profil tych osiągnięć w poszczególnych krajach (najwyższe osiągnięcia w poszczególnych blokach programowych):

a) hymny narodowe,
b) muzyka etniczna,
c) muzyka etniczna stylizowana,
d) muzyka sakralna,
e) dzieło artystyczne o wyraźnym kontekście kulturowo-historycznym?

II. Problemy dotyczące postaw do muzyki własnej oraz innych kultur i jej kulturowego kontekstu po ukończeniu edukacyjnego programu «Muzyka czterech kultur: polskiej, niemieckiej, ukraińskiej i żydowskiej».

1. Jak zmienia się postawa do muzyki własnej oraz innych kultur i jej kulturowego kontekstu po ukończeniu edukacyjnego programu w poszczególnych krajach?

2. Jak zmienia się postawa w stosunku do własnej i innej kultury muzycznej?

3. Jak kształtuje się profil tej postawy w następujących obszarach:
a. hymny narodowe,
b. muzyka etniczna,
c. muzyka etniczna stylizowana,
d. muzyka sakralna,
e. dzieło artystyczne o wyraźnym kontekście kulturowo-historycznym?

III. Problemy dotyczące uwarunkowań osiągnięć muzycznych i postaw do kultur muzycznych?

1. Jakie wybrane elementy mogą mieć istotny wpływ na poziom osiagnięć i strukturę postawy?

a) a) tożsamość etniczna i narodowa,
b) b) program edukacji muzycznej realizowany w szkole i poza szkołą,
c) c) zakres treści nauczania dotyczących muzyki własnej oraz innych kultur muzycznych ze szczególnym uwzględnieniem muzyki polskiej, ukraińskiej, niemieckiej i żydowskiej,
d) d) rodzinne i środowiskowe tradycje muzyczne,
e) e) deklarowana postawa wobec własnej i innej kultury.

Oczekiwane efekty końcowe:

W zaplanowanym projekcie badawczym kluczowe znaczenie ma kilka kategorii rozumianych jako ukształtowane drogą edukacji (eksperymentalny program muzycznej edukacji międzykulturowej) predyspozycje ucznia. Zakładamy jakościową zmianę efektów edukacyjnych w następujących zakresach:

– zmiana postawy międzykulturowej,
– ukształtowanie postawy etyczno-moralnej, które opierają się na uniwersalnych wartościach humanistycznych, w relacjach z Innym,
– podniesienie poziomu wiedzy i umiejętności o innych kulturach i dziedzinach artystycznych, ze szczególnym wyeksponowaniem muzyki,
– rozszerzenie tożsamości estetycznej w kontekście sztuki innych kultur,
– osiągnięcie założonych celów następujących dziedzin poprzez realizację rozszerzonego szkolnego programu nauczania z wykorzystaniem dzieła artystycznego (utwór muzyczny):

a) wychowanie antyrasistowskie (przeciwdziałanie aktom nienawiści na tle rasowym),
b) wychowanie dla pokoju (program uświadomienia pokoju jako jednej z najwyższych wartości uniwersalnych),
c) pedagogika konfliktu (kształtowanie kompetencji negocjacji),
d) pedagogika spotkania (uczenie się innej kultury drogą bezpośrednich kontaktów, umiejętności konstruowania koncepcji, struktury, sensu i idei spotkań)[11, s. 48],
e) wychowanie do empatii - kształcenie kompetencji wczuwania się w sytuacje człowieka innej kultury, często naznaczonej trudnym losem przedstawicieli mniejszości narodowej lub sąsiednich narodów, ich stygmatyzacją i marginalizacją),

f) wychowanie do solidarności - kształtowanie postawy wyrażającej się gotowością do angażowania się na rzecz pomocy ludziom i grupom społecznym (przedstawicielom mniejszości narodowych i innych narodów) potrzebujących pomocy,

g) wychowanie do kulturowego respektu - uznanie kulturowej różnorodności i szanowanie wartości innych kultur,

h) wychowanie do pamięci kulturowej – pamięć o ofiarach konfliktów, wojen, holokaustu[12, s. 43].

Oprócz podstawowych celów podjętych badań, efektem końcowym opracowania zgromadzonego materiału naukowego będzie:

– opracowanie modelu muzycznej edukacji wielo- i międzykulturowej w realizacji szkolnego przedmiotu muzyka oraz zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych,

– stworzenie naukowych podstaw muzycznej i edukacji wielo- i międzykulturowej,

– opracowanie standardów muzycznych osiągnięć uczniowskich związanych z edukacją wielo- i międzykulturową.

– uporządkowanie systemu pojęciowego w obrębie muzycznej edukacji wielo- i międzykulturowej.

Projekt badawczy ma w ostatecznej konkluzji wnieść istotny wkład w kształtowanie się tzw. «Polskiej perspektywy artystycznej edukacji międzykulturowej», w której muzyka mogłaby odgrywać wiodącą rolę.

Metodyka badawcza:

Przedmiotem badań jest poznanie możliwości realizacji założeń edukacji wielo- i międzykulturowej (w tym kompetencji do prowadzenia dialogu międzykulturowego) w powszechnej edukacji muzycznej, z wykorzystaniem dydaktycznych treści wielokulturowych w przedmiocie «muzyka» w szkole. Zamierza się również dokonać ewaluacji osiągnięć dydaktycznych uczniów gimnazjum w zakresie muzycznych treści wielokulturowych

Zakłada się, że subdyscyplina edukacji międzykulturowej jaką jest *muzyczna edukacja wielo- i międzykulturowa* wyróżnia się spośród innych subdyscyplin możliwością silnego oddziaływania na tożsamość kulturową młodego człowieka.

Badania podstawowe dotyczą diagnozy osiągnięć muzycznych uczniów szkół (gimnazjum w Polsce, Średniej Ogólnokształcącej Szkoły na Ukrainie oraz Realschule w Niemczech) z zakresu szeroko rozumianych treści wielokulturowych oraz poznania zmian postaw międzykulturowych tej młodzieży.

Plan i przebieg badań

Zgromadzenie przesłanek teoretycznych i empirycznych służy rozwiązaniu problemów naukowych względnie sprawdzeniu hipotez roboczych. Przyjmuje się następujący, ogólny plan badań:

– analiza literatury przedmiotu,

– analiza programów nauczania przedmiotu muzyka oraz treści

dydaktycznych – części podręczników szkolnych dotyczących edukacji wielo- i międzykulturowej,

– skonstruowanie narzędzi do wybranych technik badawczych – test osiągnięć, skala postaw, obserwacja procesu dydaktycznego,

– przeprowadzenie badań empirycznych i dokonanie analizy ich wyników na:

a) badawczej próbie pilotażowej (badania wstępne),

b) badawczej próbie statystycznie reprezentatywnej pozwalającej na sformułowanie wniosków o charakterze uogólniającym.

Przesłanki teoretyczne: Punktem wyjścia jest analiza znanych koncepcji międzykulturowo zorientowanej edukacji muzycznej (R. C. Boehle, M. Kruse, I. Merkt, W.M. Stroh i. in.) lub analiza (w przypadku braku w danym kraju zintegrowanej koncepcji metodycznej) treści dydaktyczno-wychowawczych programu nauczania muzyki w szkole, odnoszących się do tzw. wielokulturowości muzycznej (np. polska pluralistyczna koncepcja wychowania muzycznego – M. Przychodzińska). Jako koncepcja ogólnopedagogiczna zastosowanie może znaleźć tutaj – pedagogika spotkania i konfliktu (wybór krajów do eksperymentu sugeruje określone napięcie związane głównie z wydarzeniami wspólnej historii, jej refleksji i twórczego wykorzystania).

Do badań dobrano następującą próbę badawczą:

a) młodzież szkolna uczęszczająca na zajęcia przedmiotu muzyka,

b) młodzież szkolna uczęszczająca na muzyczne zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne,

c) nauczyciele muzyki i instruktorzy muzyczni,

d) uczestnicy wydarzeń muzycznych (koncerty, festiwale itp.) związanych z szerzej rozumianą edukacją międzykulturową, członkowie zespołów muzycznych,

W tej koncepcji badawczej zastosowanie znajduje procedura quasi-eksperymentalna polegająca na wdrożeniu programu nauczania muzyki (cykl lekcji o innej kulturze muzycznej) w następujących szkołach:

– Polska – Gimnazjum w Słupsku oraz Szkoła Spotkań Polsko Niemieckich w Warszawie,

– Ukraina – Середня загальноосвітня школа – (Sumy i Winnica),

– Gymnasium – Niemcy (Verden bei Bremen).

Ogółem populacja ok. 500 uczniów (grupy eksperymentalne i kontrolne).

Osiągnięcia wybranych do eksperymentu grup uczniowskich zostaną skonfrontowane z osiągnięciami grup kontrolnych, w których nie będzie wdrażany program eksperymentalny.

Faza zakończenia procedury eksperymentalnej będzie przeprowadzona pomiarem postawy międzykulturowej, mierzonej skalą, oraz pomiarem osiągnięć uczniów mierzonych testem dydaktycznym.

W zakres treści nauczania objętych eksperymentem (około 18 lekcji) ujęta została muzyka polska, ukraińska, niemiecka i żydowska w następujących stylach:

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

– muzyka etniczna i jej artystyczna stylizacja, sakralna, klasyczna, hymny narodowe.

Podczas przeprowadzania eksperymentu podstawowe znaczenie mają dwie główne aktywności muzyczne: słuchanie muzyki oraz śpiew.

Wprowadzenie do scenariusza lekcji odpowiednio dobranych utworów ma na celu:

– rozszerzenie tożsamości muzyczno - estetycznej,

– wywołanie refleksji historyczno – kulturowej o własnym i bliskich geograficznie narodach,

– uwrażliwienie na tożsamość i różnicę estetyczno-kulturową,

– kształtowanie kompetencji prowadzenia dialogu międzykulturowego z wykorzystaniem symbolicznego medium muzyki (elementy interakcjonizmu symbolicznego)

– wychowanie etyczno – moralne z uwypukleniem humanistycznego przesłania dzieła artystycznego własnej i innych kultur.

Metodą dydaktyczną zastosowaną w eksperymencie jest uprzystępnienie dzieła muzycznego w podejściu: analityczno – racjonalnym, emocjonalno – estetycznym oraz hermeneutyczno – rozumiejącym.

Test wielokulturowych osiągnięć muzycznych korzystać powinien z doświadczeń diagnostyki edukacyjnej, w szczególności pomiaru sprawdzającego (B. Niemierko).

Wynik eksperymentu dydaktycznego powinien być podstawą do podjęcia się badań:

– ilościowych (standaryzowanych) – skala postaw międzykulturowych (np. mierzona skalą Likerta)

– jakościowych – analiza semantycznych ujęć swobodnych lub kierowanych wywiadów z uczniami. Kontekstowe odniesienie konstruowania modelu badawczego stanowi tutaj – metoda «interpretacji dydaktycznej» (C.H. Ehrenforth, Ch. Richter).

LITERATURE

1. J. Lynch, Multicultural Education in a Global Society. London and New York 1989. s 14. oraz T. M. Volk, Music, Education, and Multiculturalism. Foundations and Principles. New York, Oxford 1998, 123 s.

2. A. Eckstaedt, Rosyjskie disco, bałkańskie groove, klezmerstwo. Przyczynki do międzykulturowej pedagogiki muzycznej pomiędzy Wschodem i Zachodem. W: pod red J. Chacińskiego, Międzykulturowe konteksty edukacji muzycznej. Słupsk 2005, 165 s.

3. M. Przychodzińska, Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje. W: Edukacja muzyczna, vol. 1 nr 1. Lipiec/Grudzień 2005. s.19.

4. A. Eckstaedt, Rosyjskie disco, bałkańskie groove, klezmerstwo. Przyczynki do międzykulturowej pedagogiki muzycznej pomiędzy Wschodem i Zachodem. Pod red J. Chacińskiego Międzykulturowe konteksty edukacji muzycznej. Słupsk 2005, 165 s.

5. Dorothee Barth, Kulturgeschichten. Same old stories oder ein Fortsetzungsroman mit offenem Ende? W: Musik&Bildung. Multikultureller Musikunterricht, 6/00-01, S. 3.

6. Szerzej na ten temat w: Z. Stoljar A yiddische Doyne – Jüdische Volksmusik in Osteuropa. Lieder und Melodien. Wien 2000.

7. Szerzej na ten temat: D. Klebe, Kultura muzyczna młodzieży imigranckiej pochodzenia tureckiego w Niemczech w przestrzeni napięcia pomiędzy religią a antyrasizmem – koncepcje międzykulturowej edukacji muzycznej. w: Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej. Słupsk 2007. s. 155–162.

8. I. Merkt, Das Eigene und das Fremde. Zur Entwicklung interkultureller Musikerziehung. W: R. C. Böhle (red.), Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Frankfurt 1993. s. 141–151.

9. Dorothee Barth, Kulturgeschichten. Same old stories oder ein Fortsetzungsroman mit offenem Ende? W: Musik&Bildung. Multikultureller Musikunterricht, 6/00-01, S. 2.

10. Por. M. Przychodzińska, Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje, oraz B. Smoleńska-Zielińska, Relatywność czy trwałość wartości sztuki w edukacji muzycznej. W: Edukacja muzyczna. Vol. 1. Nr 1. Lipiec/Grudzień 2005.

11. Wg G. Auernheimer, Leitmotive interkultureller Bildung, W: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik, (red.) N. Schläbitz, Essen 2007. s. 48.

РЕЗЮМЕ

Я. Хачінський. Проект міжкультурної музичної едукації як форма освічування та виховання молоді

У статті презентовано концептуальні положення авторського проекту міжкультурної музичної едукації, орієнтованого на пізнання підлітками (вік близько 14 років) чотирьох музичних культур (польської, німецької, української та єврейської), подано результати реалізації цього проекту в навчально-виховному процесі гімназій.

***Ключові слова**: міжкультурна музична едукації, авторський проект, діалог культур*

РЕЗЮМЕ

Я. Хачинский. Проект межкультурного музыкального образования как форма обучения и воспитания молодежи.

В статье презентованы концептуальные положения авторского проекта межкультурного музыкального образования, ориентированного на познание подростками (возраст около 14 лет) четырех музыкальных культур (польской, немецкой, украинской и еврейской), представлены результаты реализации этого проекта в учебно-воспитательном процессе гимназий.

***Ключевые слова**: межкультурное музыкальное образование, авторский проект, диалог культур.*

УДК 7.071.5:331.101.3:792.8

Ван Файн

Інститут музики Шганьдунського політехнічного університету
(Китай)

ФАКТОРИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

У статтірозкриваються перспективи розвитку художньої творчості засобами хореографії. Обґрунтована сутність мотивації до хореографічної діяльності та творчості. Визначаються фактори, що ефективно підвищують мотивацію до художньо-творчого процесу в мистецтві танцю.

***Ключові слова**: хореографічна мотивація, хореографічна творчість, танцювальні рухи.*

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Постановка проблеми. Сьогодні хореографічне мистецтво як в Україні, так і в Китаї набуває популярності серед дітей та молоді. Поєднання естетики, образності (що є атрибутами мистецтва) з пластикою рухів, фізичним розвитком (що є атрибутами фізичного виховання людини), а також із художньо-мовним потенціалом хореографії, що несе інформацію про життєві реалії певного народу в певний історичний період, створює сприятливі можливості для творчого самовираження.

Аналіз актуальних досліджень. Серед китайських хореографів-практиків, що сприяють розповсюдженню цього виду мистецтва серед молоді, варто назвати таких як Лей Інь, Пі-Чуань Чень, Го Ге, Юе Сицзя, Сун Сіньсінь, Чан І, Го Цянь, Тао Цзінцзін, Ши Вей, Лю Пінь та інші. Хореографи-практики, викладачі та науковці сподіваються на вагомий потенціал хореографії у вихованні молоді. Як стверджують Лей Інь, Пі-Чуань Чень та інші, хореографічне мистецтво в Китаї має стародавню історію та певні національні традиції. По-перше, воно вимагає серйозної фізичної підготовки, оскільки китайський танець базується на традиціях у-шу, цигун, тайцзи; по-друге, він вимагає професійної майстерності від самих танцюристів; по-третє, китайський танець багатий на свої рухи, деякі з них мають глибоке культурне коріння. У той же час багата китайська історія іманентно наповнює китайський класичний танець змістом, розповідаючи у пластично-рухових образах про історію різних династій, соціальних верств і етнічних груп. Стародавні картини, фрески, скульптури й книги становлять цінний ресурс для сучасних артистів, які удосконалюють це стародавнє мистецтво.

Нині в науково-педагогічному просторі Китаю актуалізуються концепції відомих закордонних психологів і педагогів. Найчастіше посилаються на праці Ельпорта (Allport), Аткінсона (Atkinson), Фрома (Fromm), Маслоу (Maslow) та Мак-Кліланда (McClelland). У зв'язку з цим наголосимо, що серед актуальних питань прилучення молоді до хореографічного мистецтва виокремлюється проблема хореографічної мотивації до творчості як у постановці, так і у виконанні танців, оскільки потреби та мотиви є одним із найважливіших регуляторів людської діяльності.

Мета статті – висвітлити фактори, що породжують та стимулюють розвиток мотивації до хореографічної творчості.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що мотивація (від lat. «movere») тлумачиться як спонукання до дій, як динамічний процес у фізіологічному та психологічному плані, що стає регулятором діяльності, впливаючи на поведінку особистості, на її спрямованість, організованість, активність, здатність до праці та реалізації потреб, що виникають. Нприклад, Маслоу говорить про такі найважливіші потреби, як :

- *фізіологічні потреби*, задоволення яких необхідне для виживання; до них відносяться потреби в їжі, воді, притулку, відпочинку і сексі;
- *потреби в безпеці та впевненості в майбутньому* – до них

відносяться потреби в захисті від фізичних і психологічних небезпек з боку навколишнього світу й упевненість у тому, що фізіологічні потреби будуть задоволені в майбутньому;

- *соціальні потреби* – до них відносяться необхідність соціальних зв'язків, відчуття, що тебе приймають інші, прихильність і підтримка;
- *потреби в пошані* – до них відносяться потреби в самоповазі, особистих досягненнях, компетентності, пошані з боку тих, хто оточує, визнанні;
- *потреби самовираження* – до них відносяться потреби в реалізації своїх потенційних можливостей [1].

Характерним є те, що серед різних класифікацій мотивації або потреби вчені вирізняють мотивацію та потребу самоактуалізації, самовираження, потребу та мотиви креативності (Fromm, Maslow).

Хореографія відноситься до мистецтва, яке можна охарактеризувати як синтезоване, складне, інтегроване. Отже, і мотивації до хореографічної діяльності не можуть бути визначені в одній проекції. Мотивації, як, правило збуджуються певними факторами, або формуються під впливом факторів. Як вважає Маслоу, підштовхнути художника до створення витвору мистецтва може або бажання творця повідомити глядачеві або слухачеві якусь думку, або прагнення викликати певні емоції [1]. Отже, це коло бажань можна визначити як фактори. Але взагалі факторами в науці визначені певні чинники, причини, що стають рушійною силою у будь-якому процесі – вони визначають і його характер, і його спрямованість.

У процесі створення танцю можливий вплив декількох факторів, що зумовлюють основні танцювальні рухи, а саме фактори: несвідомого, свідомого, фізіологічного, психологічного, емоційного, інстинктивного. Усі вони в сукупності створюють потужний фактор «спонукання». Саме він стає найвпливовішим фактором щодо формування основних рухів танцю як атрибуту художнього зображення і створення власного артистичного стилю та змісту образу. На основі цього фактору формується комплекс хореографічних рухів як засобів для створення образу. Коріння «спонукання» хореографічних рухів Доріс Хемфрі вбачає в музиці, оскільки саме музика створює «спонукання дій» у хореографічній творчості. Хемфрі стверджує, що будь-які дії щодо змін поз тулубу та усього тіла, є наслідком «спонукання». «Спонукання» як основний фактор «dance-творення», повинно мати мету, вважає Хемфрі. Якщо немає ніякої причини, то не можна усвідомити сутність хореографічних рухів. Причина знаходиться у сфері емоцій, які забезпечують вільність наших рухів від технічної, байдужої та механічної роботи [2].

Хореографічне «спонукання» поділяється на одиничне та складне. З *функціональної* точки зору, вони поділяються на головні та допоміжні, з *артистичної* – на спонукання до зображальності тощо. Крім того, хореографічні рухи тісно пов'язані з диханням. Дихання зумовлено також

образними основами хореографічного руху. Наприклад, якщо уявляється і зображається виноградна лоза, плющ, інші рослини, або дерева, то рухи та дихання відповідають уявленим образам, які потрібно передати в танці. Інший приклад – сприйняття коротких рухів, що відображують удар, ін'єкції і укуси комахи тощо. Такі рухи мають бути короткими, гострими, подібними до рухів голки, що дає імпульс рухам тіла в хореографічній роботі.

Мотивація у хореографії передбачає усвідомлення певних вимог. Перш за все, доцільно враховувати час настроювання на хореографічний образ – 2–6 долей такту, в межах яких важливо створити певний хореографічний елемент – зображальний, дансантний, декоративний, простий або складний. Це ще не танець, але вже образ-настрій. Відомий російський балетмейстер М. Фокіннадавав особливого значення єдності в мотивації рухів та образної настроєності, що породжує хореографічний імпульс, енергію. Він вважав, що мотивація, внутрішнє спонукання хореогрфічного руху є ядром, що зв'язує в цілісність весь процес розвитку образу, створює його драматургію.

Відомий британський мистецтвознавець Ернст Гомбріч вважав, що: захоплення, «dance-спонукання» (мотивація) базується на «стильовому принципі» та «життєвому принципі». Саме їх поєднання створює ту енергію танцю, що є відображенням захоплення та демонстрації справжньої творчої хореографічної майстерності. Якщо ми знаємо сутність та особливості захоплення танцем, відчуваємо вмотивованість хореографічних рухів, ми можемо задля більшої яскравості втілення образу підсилити свою власну мотивацію до хореографічного виконання. Це вже є справою справжньої творчості. Наш власний досвід свідчить, що існують чотири основні шляхи підвищення мотивації до хореографічної творчої дії (хореографічної креативності); її ми умовно позначили як «Dance motivation». Йдеться про чотири фактори : фактор впливу спостережень за життєвими реаліями; фактор впливу спостережень за природними явищами; фактор впливу відчуття музики; фактор відчуття стилю. Зупинимося на цих факторах докладно.

1. Фактор спостережень за життєвими реаліями – це усвідомлення так званої життєвої схеми, що виражається в прямих матеріальних цілях життя, виробництва. Усе це стає предметом відображення у хореографії. Спостереження і за соціальними явищами, і за відносинами між людьми – все це стає предметом спостережень, переживань та спонукань до відтворення в хореографічному творчому процесі. Але усі трансформації життєвих реалій не виникають самі по собі, вони мають причини і стають їх наслідком. Усе це варто врахувати, простежити та відобразити в хореографічній композиції.

Відповідно до того, що ми визначимо, створюється образ, його атрибути, а також образи, символи тих схематичних «чинників», що вплинули на той чи інший розвиток подій або характер героя. Мотивація, про яку йдеться, умовно визначена нами як «Dance motivation». Наприклад, тибетський танець «Пісня прачки» або «Прибирання врожаю» передають

виробничий процес. Тобто йдеться про певні схематизовані рухи, які є стереотипними при зображенні тої або іншої виробничої дії. Вони одразу пізнаються глядачами, тому мають схематичний , типовий набір рухів, які сприймаються досить стереотипно. Але вони спонукають швидко увійти в образ певного героя, тобто виконують мотиваційну хореографічну функцію.

2. Фактор впливу спостережень за природними явищами. Досить часто предметом зображення в хореографії стають явища природи, або будь які природні предмети, об'єкти. Вони також стають чинниками «Dance motivation».Крім спостережень за рухами людей, які є першоджерелами хореографічних рухів, танцюрист та постановник у творчому хореографічному процесі передає і глибоке проникнення в інший світ – світ природи. Відома американська танцюристка Айсидора Дункан вважала, що фундаментальний закон вивчення танцю – вивчати рухи природи. Саме для неї таким творчо спонукальним фактором були рухи хвиль.

Спостереження за рухами природних явищ та образів розширює хореографічну лексику, вони допомагають створювати хореографічні образи за аналогіями з літературними «метафорами». Тому природні об'єкти, які з'явилися в образах та уявленні також стають факторами хореографічної мотивації, так як стимулюють танцюриста до створення ярких характерів, які мають свій лексичний портрет саме завдяки перенесенню певних природних рухів у хореографічну лексику. Прикладом можуть стати такі танці-образи, як «Весняні Шовкопряди», «Дух Птахів» и «Потоки Річки і Моря» Будь-які регулярні рухи об'єктів можуть спонукати до передачі їх в хореографічний спосіб. Наприклад: струс дерев, переміщених вітром, мерехтливі очі зірок і падіння квіток з дерев.

3. Фактор відчуття музики. Щоб відчути це варто мати розвиненні навички сприйняття музики. Саме існування музичного ритму робить музику частиною хореографічного творчого процесу. Ритм мобілізує дію і тіло танцюриста. Ритм, проводить візуалізацію людських рухів у певну послідовність. Він ще має назву «Візуальний ритм». Це ритм найближчий до мети «dance захоплення», що є виключно емоційним, але умотивованим процесом.

4. Фактор відчуття стилю. Хореографічне мистецтво має безліч стилів, особливо з огляду на феномени народної хореографії. Крім того, продуктом та атрибутом хореографічної творчості вважається елементи хореографічної лексики, що знаходить той або інший видатний хореограф-постановник. Саме елементи хореографічної лексики стають засобом пробудження і захоплення виконавством, хореографічною творчістю. Це і пошук нових елементів, і творче їх втілення у виконавському процесі. Сутність хореографічної творчості як процес створення нового образу вимагає і нових знахідок у стилі. Для цього часто як базовий беруть класичний стиль та на його основі втілюють свої творчі пошуки в тому або іншому напрямі. Головне – зміни стилю оригіналу в напрямі модернізації, поєднання стилів (наприклад, народного та класичного),

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

створення оригінальних нових елементів. Прикладом можуть слугувати оновлення лексики в таких творах, як танець комбайнерів з опери «Червоний шовк», тибетський танець «Аромат масла». Пошук змін в оригінальному стилі стимулює як хореографічну постановчу творчість, так і виконавську.

Формування мотивації до хореографічної творчості – основний шлях розвитку хореографії взагалі. У той же час, мотивація до хореографічної творчості не може виникнути сама по собі, вона виникає у процесі танцювання та хореографічного розвитку. Щоб мотивація в хореографії з рівня простого розвитку виконавських навичок дійшла ступеню творчої самореалізації, не достатньо виконувати технічні вправи, екзерсиси. Основним джерелом виникнення творчої мотивації в хореографічному виконанні справедливо вважається процес роботи над художнім образом. Художній образ – самий ефективний засіб спонукання до творчості у будь-якому виді мистецтва. Хореографічна мотивації формується поступово саме у двох площинах – мотивація для творчого саморозвитку та мотивація творчого самовираження в створення хореографічного образу. Джерелом створення хореографічного образу стають образи суміжних видів мистецтва, наприклад, музики, літератури, театру тощо.

У хореографії існують різні мотивації, що спонукають особистість танцюриста або балетмейстера до хореографічної творчості. Технологічним джерелом може стати й сама форма хореографії, її варіативність: сполучення м’якості та енергії, фантазії у створенні композиції та можливості танцюриста щодо її втілення – усе це стимулює творчій хореографічний процес. Ми у своїх дослідженнях визначили 14 основних напрямів, які впливають на якісні зміни у хореографічному виконавстві, стають джерелом або чинником мотивації до хореографічної творчості.

1. Поєднання мотивів (від одиничного до складних).
2. Зміни напрямів у спонуканні до танцювальних рухів (зліва направо, вперед, назад).
3. Зміни об’єму мотивації. Зміни міри спонукання.
4. Зміни в силі мотивації.
5. Зміни в ритмі, що пробуджують мотивацію.
6. Просторова варіативність мотивації (трьохмірність змін);.
7. Додаткові матеріали музичного супроводу (додаткові удари тощо).
8. Оригінальні джерела хореографічної мотивації нові лексичні елементи, сполучення стилів тощо.
9. Безперервність мотивації хореографічної дії, що призводить до переходу кількості у якість.
10. Зміни в побудові частин композиції, варіативність їх чергування та сполучення.
11. Регуляція внутрішньої мотивації до діяльності, врахування можливостей, здібностей тощо, особистісних уподобань та потреб.

12. Змінність частин тіла, що показують ритм.
13. Заміна основної емоції на протилежну.
14. Зміни часу спонукання до творчих дій.

Висновки. Отже, стає очевидним, що мотивація в хореографії є основним джерелом і чинником хореографічної творчості та творчого розвитку особистості танцюриста й балетмейстера. Мотивація до хореографічної творчості має свої фактори, які народжуються та розвиваються в самому танці, в хореографічному мистецтві у цілому. Танець базується на дії, дія – на енергії та спонуканні, тобто мотивації.

Образи хореографії, хореографічні ідеї є найбільш ефективними факторами хореографічної творчості. Вони виникають у процесі споглядання та творчого переживання реалій дійсності, життя, природних предметів, музики та містяться в технології самого танцю, а також у його багатостильовій основі. Образи і хореографічні ідеї виникають також безпосередньо в дії, розвиваються від дії до дії як наслідок збудження та спонукання до творчого самовираження. Хореографічна творчість не виникає від сюжету або замовленого настрою, характеру, вона виникає у процесі дії як наслідок згустку енергії тіла, що сполучається з хореографічним образом та спрямовує творчій імпульс танцюриста до «виходу» на зовні. Отже, матеріалізація образу є наслідком хореографічної дії, руху, що виникають завдяки «Dance motivation». Саме цей феномен робить танець особливим видом творчості серед інших виконавських видів мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Maslow A.H. Motivation and personality / A.H. Maslow[2 nd ed.]. – New York : Harper and Row, 1970.
2. Хемфрі Д. Мистецтво танцю / Хемфрі Д. ; [пер. Китайською мов Кун Мін да] // Китайський танець. – Пекін, 1990.
3. Хул Іан. Творчество. Психологія і танець / Хул Іан // Китайска опера. – Пекін, 1998.
4. Юй Пін. Морфологія танцю / Юй Пін. – Пекін : Пекінська академія танцю, 1998.
5. Юй Пін. Витончений потік рифми / Юй Пін // Танцевальна і естетична культура. – Пекін : Видавницьвто Китайського народного університету, 1999.
6. Юань Хе. Хображення в китайському танці / Юань Хе // Культура і мистецтво. – Пекін, 1998.

РЕЗЮМЕ

Ван Файн. Факторы повышения мотивации к хореографическому творчеству.

В статьераскрываются перспективы развития художественного творчества средствами хореографии. Обоснована сущность мотивации к хореографической деятельности и творчеству.Определяются факторы, которые эффективно стимулируют мотивацию к художественно творческому процессу в искусстветанца.

***Ключевые слова**: хореографическая мотивация, хореографическое творчество, танцевальные движения.*

SUMMARY

WangFuyin. Factors ofincrease of motivation to choreographic creation.

In dance creation, the capture and development of motivation is a process which unifies the principle of stylization of dance and vitalization of dance. In a successful piece of work, the dance motivation plays an irreplaceable role. The motivation is the key factor of shaping art images, unifying the dance styles, developing dance languages and enhancing dance aura.

Key words: motivation, dance creation, choreographic motivation.

УДК 159.923:37.036+37.037

О. І. Василевська
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ТВОРЧІСТЬ ЯК ДУХОВНИЙ ПРОЦЕС

У статті розглянуто проблематику творчості та духовності в їх нерозривному взаємозв'язку. Охарактеризовано проблему творчості як предмет дослідження у вітчизняній і зарубіжній психології. Наведено визначення понять «творчість», «творча особистість». З'ясовано психологічні особливості творчої особистості, поняття духовності як основи розвитку творчого потенціалу.

***Ключові слова**: творчість, творча особистість, духовність, життєвий вибір.*

Постановка проблеми. Зростання динаміки соціальних процесів, складність завдань, які нині вирішує суспільство, загострення глобальних проблем людства змушують педагогів та психологів звертатися до проблеми виховання творчої, духовно багатої особистості. У наш час дедалі актуальнішою стає потреба в розвитку творчої, духовно збагаченої особистості. Визнання впливу творчої особистості на соціум вимагає від неї духовного спрямування, наявності інтелектуального потенціалу. Сьогодні дедалі чіткіше усвідомлюється той факт, що науково-технічні досягнення людства за умови їх негуманного безвідповідального використання можуть поставити під загрозу існування всієї людської цивілізації. Виникає необхідність у розв'язанні багатовимірної проблеми: розвиток духовної сфери творчої особистості у складних суперечностях інформаційного суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Потреба зрозуміти природу творчості виникла як наслідок необхідності впливати на творчу діяльність з метою підвищення її ефективності. З часів давньогрецьких філософів відбувається пошук активних форм впливу на людську психіку, які б дозволяли керувати творчою діяльністю.

Психологія творчості як наука почала формуватися наприкінці XIX – на початку XX століття. Саме українські психологи здобули визнання у цій галузі. Слід відзначити представників харківської школи психології: О. О. Потебню, О. М. Веселовського та їх послідовників: Д. М. Овсянко-Куликовського, О. І. Білецького, І. І. Лапшина та ін. У Західній Україні над проблемою працювали С. Балей, Т. Костельник та ін.

Методологічне обґрунтування сучасних методів організації творчої діяльності забезпечене у працях таких дослідників, як: А. В. Антонов, А. В. Брушлінський, Т. О. Буш, Т. В. Кудрявцев, О. М. Матюшкін, Є. О. Мілерян, С. Л. Рубінштейн. Творчість розглядалась як психологічний процес створення нового, як сукупність властивостей особистості, що забезпечують її залучення до цього процесу.

У своїх дослідженнях С. Л. Рубінштейн сформулював принцип творчої самодіяльності. Відповідно до цього принципу, творчий акт визначається як головний механізм розвитку людини. Виділяються дві складові творчого акту. Перша – рефлексія, звернена на внутрішнє, яка виявляється у змінах особистості людини, що творчо аналізує свої проблеми. Друга – звернена на зовнішнє, що втілюється в новому, творчому підході до вирішення проблемної ситуації, конструктивних формах поведінки, які приводять до успіху в побудові близьких відносин [4, 17–25].

Я. О. Пономарьов у збірнику «Тенденції розвитку психологічної науки» до найбільш важливих тенденцій психології творчості відносить заміщення принципу дії принципом взаємодії. До цього положення слід віднести заміну діяльнісного підходу системним [6, 7–9].

Науковець розробив структурно-рівневу модель центральної ланки психологічного механізму творчості. Успішною спробою реалізації системного підходу до дослідження творчості є концепція Д. Б. Богоявленської, яка вважає, що одиницею системного аналізу творчості може бути інтелектуальна активність, що розглядається в аспекті ініціативи. Структурні компоненти творчих здібностей розроблялися у працях В. В. Клименка, Г. С. Костюка, Н. С. Лейтеса, А. Маслоу, В. А. Роменця, Б. М. Теплова, Г. П. Шевченка, А. Б. Щерби.

Джерелом визначення психологічної структури творчої особистості, детальної класифікації її якостей щодо здійснення творчої діяльності в різних галузях стали праці Н. В. Гончаренка, Б. М. Кедрова, В. Л. Крутецького, В. В. Рибалки та інших дослідників наукової творчості. Г. С. Костюк, Д. М. Завалішина, Є. І. Кульчицька, В. О. Моляко розробляли підходи до визначення поняття «творче мислення», методи і прийоми його розвитку.

У працях В. А. Роменця розглядаються ключові питання психології творчості, формування та розвиток творчих здібностей людини на різних етапах її шляху до особистісної зрілості. За В.А. Роменцем генетична психологія творчості презентує змістову динаміку творчих імпульсів та дій людини відповідно до певного віку або онтогенетичного етапу розвитку. Учений вибудовує оригінальну філософсько-психологічну теорію вчинку, визнаючи її ідейними витоками теоретичні визначення вчинку, що були запропоновані С. Л. Рубіншетйном і М. М. Бахтіним [5, 8]. У своїх дослідженнях науковець указує на тісний взаємозв’язок творчості та духовності.

Психологічні аспекти духовного розвитку особистості розглянуті у працях Д. І. Бєха, М. Й. Буришевського, О. І. Зелінченка, О. В. Киричука,

Є. О. Помиткина, О. О. Ухтомського, В. Франкла, Є. Шпрангера. О. О. Ухтомський розглядав духовність як спрямування, невтомність, занепокоєння, енергію, що спрямована на пошук істини. Духовність надає людині свободу щодо залежності від ситуацій, які постійно змінюються.

Духовні здібності науковці розглядають як якості, що характеризують функціональну індивідуальність людини. Це єдність і взаємозв'язок природних здібностей індивіда, перетворених у процесі діяльності і життєдіяльності, здібностей людини як суб'єкта діяльності і відносин.

Слід відзначити зарубіжних учених, які зробили значний внесок у розвиток психології творчості. Основоположник емпіричного підходу до дослідження індивідуальних якостей творчої особистості – Ф. Гальтон разом із Ч. Пірсоном заклав основи психометрики та психодіагностики. Дж. Гілфорд та Е. П. Торренс уперше застосували психометричний метод для дослідження креативності. Аналіз рис, властивих творчим особистостям, можна знайти у працях А. Олаха, Р. Стернберга.

Таким чином, розглянувши та проаналізувавши психологічну літературу з досліджуваної тематики, ми можемо зробити висновок про те, що проблема творчості, розвитку творчого потенціалу особистості у психології завжди була дискусійною, багатовимірною, що значно ускладнює використання теоретичних підходів до розвитку творчої особистості. Зазначимо, що нечіткість критеріїв у дослідженні творчості ускладнює визначення ступеня творчої обдарованості людей, що сприяє поширенню такого явища, як псевдогеній.

Метастатті – проаналізувати й узагальнити напрацювання в галузі психології щодо проблеми формування творчого потенціалу особистості та його духовної складової.

Виклад основного матеріалу. Творчість і духовність, їх взаємозв'язок – це широкомасштабна тема, вивчення якої важливе для розуміння механізмів розвитку як особистості, так і суспільства.

Особистість реалізується у творчості як свідомий суб'єкт пізнання та активний перетворювач світу. У процесі цілеспрямованої суспільно корисної діяльності особистість здобуває знання, досвід, формує активне ставлення до світу, ціннісно-мотиваційну сферу. Духовна складова особистості втілюється у творчості.

Духовність виступає як імпульс починань, окреслюючи творче призначення людини. Творчість збагачує духовне життя суспільства, приводить до духовного виробництва як спеціалізованої діяльності щодо створення предметного буття духовної культури. У свою чергу, духовні потреби суспільства впливають на творчі прояви особистості.

Проаналізуємо існуючі визначення поняття «творчість». Відомий американський психолог П. Торренс, узагальнивши визначення, які давали різні фахівці, виділяє найбільш загальні ознаки творчості: наявність нового як

у засобах створення, так і в результаті; оригінальність; уміння бачити різні взаємозв'язки; здатність знаходити аналогії; уміння комбінувати; проблемність мислення [6, 7].

Розглянемо психологічну теорію творчості В. О. Моляко, який зазначав, що творчий потенціал людини (творчої людини) реалізується цілісними процесами, в яких найбільшу роль відіграють розумові компоненти й компоненти уяви. Стратегія є обов'язковою складовою творчої діяльності людини. Таким чином, науковець дає визначення творчості як процесу створення, відкриття чогось нового, раніше для даного конкретного суб'єкта невідомого [2, 9].

Успіх у творчості, на думку В. О. Моляко, забезпечують творчі здібності: здібність дивуватися і пізнавати; вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду [1, 10].

У своїх працях В. О. Моляко наголошує на тому, що людина приходить у цей світ як творець, підтвердженням чого виступає бурхливий процес самовизначення людини в дитинстві. Дитина будує світ, у якому відсутнє пристосування, тільки самовизначення людини відносно оточення. Малюк не намагається отримати користь, він насолоджується процесом творення, він вільний у своїх творчих задумах. Таким чином, на думку автора, відбувається ствердження «людини духовної».

Як уважає науковець, інший бік творчого досвіду – процес навчання дитини, тобто процес соціалізації, формування діяльної людини в суспільстві людей. У цьому процесі, на нашу думку, розкривається здатність людини до творчості. Саме творчість дозволяє людині максимально адаптуватися до мінливого непрогнозованого сьогодення. Відійти від стандартів, чужого негативного життєвого досвіду, протидіяти руйнівному впливу навколишнього середовища, яке намагається диктувати, нав'язувати свої правила життєвої гри.

Навчаючи дитину прийомів творчого мислення, дорослі водночас будують стратегію майбутнього життя малюка. Неможливо бути постійно поруч, проте можна закласти основу гнучкого підходу до розв'язання проблем, що виникають. У формуванні життєвої успішності важливу роль відіграє вміння бачити навколишнього світ, події, які відбуваються не лише у чорно-білій гамі, а й у великій кількості кольорів і відтінків.

На жаль, практика навчання та виховання демонструє досить сумні результати непрофесійної діяльності дорослих. І малюнки наших дітей відображають шаблони та стандарти у сприйнятті навколишнього світу: квадратний будиночок з трикутним дахом, сонечко вгорі та зелена травичка – усе сумне у своїй однаковості й одноманітності.

Підростаючи, ці люди сприймають світ як випробування буденністю, не намагаючись створити моменти радості для себе та близьких людей. На жаль,

у своєму житті їм так і не вдається реалізувати свій творчий потенціал, що провокує невдоволеність собою, оточуючими, життям. Як результат, соматичні захворювання, проблеми особистісного й емоційного плану, які намагаються розв'язувати, не змінюючи світоглядні тенденції, а за допомогою пігулок, наркотичних речовин та алкоголю.

Ці процеси зараз відбуваються в нашій країні. Засоби масової інформації, соціологічні дослідження, педагоги та психологи констатують різке зростання алкогольної та наркотичної залежності серед неповнолітніх. Постає питання: «Як з відкритої, щирої дитини, яка існує в гармонії зі собою та навколишнім світом, виростає людина, не спроможна будувати відносини з іншими на засадах позитива, забувши, що її місія – створювати, а не руйнувати?».

Відповісти на це питання дозволяє психологія творчої особистості, яка спрямована на збагачення процесу навчання та виховання дітей аспектами духовності. Кожна людина від природи наділена здатністю до творчості, творчим потенціалом, тому що творчість лежить в основі як загального розвитку природи, еволюції, так і в розвитку кожної окремої особистості, в її самоздійсненні, у творчому підході до ситуації та побудові взаємовідносин з оточуючими.

Розкриємо складові творчого підходу, серед яких: творча позиція (здатність гнучко, адекватно сприймати життєву ситуацію); творче втілення (специфічний розворот особистістю своїх ресурсів на виклик зовнішнього оточення, що дає їй змогу глибше розкрити своє «я» у ситуації контакту з іншими); творча продукція (результат, уміння особистості з відомих схем, алгоритмів у діяльності і спілкуванні створити свій спосіб впливу на інших і керувати ситуацією) [3, 1–2].

Творча особистість – це людина, яка вміє відкинути звичайне, шаблонне, а потреба у творчості для неї є нагальною і необхідною. Так, Н. Ю. Посталюк розглядає творчий потенціал особистості як інтегративний прояв різноманітних якостей і вважає, що творчу особистість характеризує не тільки високий творчий потенціал, а й ступінь її активності. Це пошукова та перетворювальна активність, не стимульована зовні. Кінцева потреба людини як суб'єкта – саморозвиток, найпродуктивніший спосіб її реалізації – творча активність [6, 59].

Висновки. На сучасному етапі розвитку суспільства формуються нові вимоги до творчої особистості. Творчість розглядається як духовний процес, який активізує досвід, пошук і діяльність, спрямовані на вдосконалення особистості.

Психолого-педагогічна діяльність, спрямована на розвиток творчого потенціалу людини, має тісний зв'язок з вирішенням завдань щодо становлення духовного світу особистості, її ціннісно-мотиваційної сфери. Навчити планувати стратегію власного життя, орієнтуватися у сукупності найрізноманітніших суперечливих і неоднозначних цінностей, стимулювати

рефлексію як механізм постійних роздумів над своїми діями та вчинками. Необхідно розвивати творчу індивідуальність, створюючи умови для зростання духовно збагаченої особистості.

Такий підхід, на наш погляд, є не тільки запорукою прогресивних змін у галузі науки та культури, він водночас сприяє формуванню духовної основи суспільства, відродженню загальнолюдських цінностей. У подальшій роботі плануємо зосередити увагу на дослідженні практичних аспектів вирішення завдань щодо розвитку творчого потенціалу особистості на кожному віковому етапі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая, В. А. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.
2. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / Моляко В. А. – К. : Вища школа, 1995. – 52 с.
3. Полякова Г. Шляхи в творчість / Г. Полякова // Психолог. – 2003. – № 39. – С. 1–2.
4. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 279 с.
5. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Роменець. – [2-ге вид., допов.]. – К. : Либідь, 2001. – 208 с.
6. Туріна О. Л. Психологія творчості : навч. посіб. / О. Л. Туріна. – К.: МАУП, 2007. – 160 с.

РЕЗЮМЕ

Е. И. Василевская. Творчество как духовный процесс.

В статье рассмотрена проблематика творчества и духовности в их неразрывной взаимосвязи. Охарактеризована проблема творчества как предмета исследования в отечественной и зарубежной психологии. Даны определения понятий «творчество», «творческая личность». Выяснены психологические особенности творческой личности, понятия духовности как основы развития творческого потенциала.

***Ключевые слова**: творчество, творческая личность, духовность, жизненный выбор.*

SUMMARY

E. Vasilevska. Creative work as a spiritual process.

The article is devoted to the introduced problematics of creativity and spirituality. The problem of creativity as the subject of investigation in domestic and foreign psychology is considered. The definitions of the notion «creativity», «creative person» are given. Psychological peculiarities of a creative person, the notion of spirituality as the basis of the development of creative potential are discovered.

Key words: creativity, creative person, spirituality, vital choice.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 37.036

О.А. Мкртічян
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто проблему художньо-естетичного розвитку сучасної молоді, який відбувається у процесі діалогічної взаємодії особистості з творами мистецтва та спрямовано на накопичення індивідуального художньо-естетичного досвіду, а також естетичної активності студентів у процесі навчання.

***Ключові слова**: естетичне виховання, мистецтво, художньо-педагогічна освіта.*

Постановка проблеми. Естетичне виховання посідає значне місце у процесі формування особистості, оскільки людина постійно стикається з різними сторонами мистецького життя в спілкуванні й побуті. Сприймаючи красу мистецтва і дійсності, людина осягає й зміцнює у власній свідомості суспільні ідеали, взаємини з людьми. Естетичні явища стають реальними чинниками суспільної діяльності, визначаючи ставлення людини до дійсності.

Сьогодні питання естетичного виховання студентської молоді є одним із головних у сучасній педагогіці й передбачає розвиток в особистості відчуття прекрасного, формування у неї художнього смаку, уміння розуміти, цінувати красу і багатство навколишнього світу, природи, а також здатності сприймати, відчувати, оцінювати естетичні явища в мистецтві й дійсності.

Аналіз актуальних досліджень. Учені й педагоги велику увагу приділяють питанням естетичного виховання студентства, що підтверджується законодавчими актами, документами, програмами. Так, національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) (1994), Комплексна програма естетичного виховання (І. Зязюн, О. Семашко) наголошують на забезпеченні високої художньо-естетичної освіченості та вихованості особистості.

У сучасних вищих навчальних закладах України естетичне виховання – це система, в якій взаємодіють засоби, форми і методи.У процесі естетичного виховання у студентів формуються смаки та ідеали, які впливають на їхній світогляд, зміцнюючи або руйнуючи певні погляди. Щоб визначити ставлення людини до предмета або явища, дати йому оцінку, необхідно його зрозуміти, а також співвіднести це явище з поглядами на світ, які склалися у свідомості студента. Світогляд є визначальним в оцінюванні певних явищ, у формуванні ставлення людини до навколишньої дійсності. Отже, естетичне відчуття у своїй основі обумовлено світоглядом і здатне зміцнити або ослабити погляди людини, оскільки асоціює з її відчуттями й переживаннями. Естетичне виховання є не тільки умовою формування естетичної свідомості, але одним із компонентів формування наукового світогляду. Справлення впливу на формування особистості у ВНЗ проходить за певними умовами (позитивно-естетичне сприймання світу; морально-психологічна установка; систематичне

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

виправляння негативних явищ у поведінці, мовленні) та напрямами (створення особистісно орієнтованих ситуацій у навчанні, які вимагають від студентів критичного й проблемного мислення; наповнення змісту освіти загальнокультурними цінностями людства; активізація естетичного ставлення студента до навколишньої дійсності).

Так, видатні учені та педагоги (В. Сухомлинський, І. Харламов) розглядають естетичне виховання як цілеспрямований процес формування в особистості естетичного ставлення до дійсності, пов'язаного зі сприйняттям і розумінням прекрасного та насолодою від естетичної творчості людини. Наукові праці таких учених і педагогів, як З. Васильєва, І. Ковальова, Б. Лихачов, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, І. Харламов, В. Чепіков, присвячені особливостям впливу засобів естетичного виховання на особистість. Окремі питання естетичного виховання дітей та молоді розглядали у своїх наукових статтях І. Ларіна, С. Попиченко, Т. Слободянюк.

Мета статті – висвітлення проблеми художньо-естетичного розвитку особистості засобами мистецтва.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі реформування і модернізації вищої освіти у центрі уваги постає особистість з її неповторними задатками й здібностями, що розвиваються в пору дитинства – до та під час навчання у школі. Найглибше осягнення сутності краси світу, людей, природи відбувається саме в студентські роки і в період професійного становлення, що зумовлює актуальність дослідження проблеми естетичного виховання як процесу формування особистості.

Формування естетичних ідеалів, уявлень, понять і смаків відбувається ще в ранньому дитинстві. Дитина реагує на красиву обстановку, музику, поезію, предмети образотворчого мистецтва, природу і прагне малювати, ліпити, співати, танцювати й складати вірші. Проте основна робота у цьому напрямку здійснюється з учнями-підлітками та студентами, які вже володіють розвиненішим відчуттям переживання прекрасного та необхідними здібностями для глибшого розуміння мистецтва. Іпоказником розмаїття життєвого досвіду вихованців є вміння адекватно орієнтуватися у прекрасному, що і формує їхню культуру.

Естетична культура – сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, можливість вносити красу в навколишній світ. Естетична культура складається з таких структурних елементів: естетична свідомість; естетичні переживання; естетика повсякденного життя (побуту, зовнішнього вигляду); естетика мовленнєвої діяльності; естетика міжособистісних відносин і поведінки; художньо-естетична творчість; уміння жити за законами краси.

Отже, студент як культурна особистість має фізичні, морально-духовні і практично-прикладні якості, які реалізуються в дійсності та виявляються в духовному і творчому розвитку, у спілкуванні й поведінці.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Людина як особистість формується під впливом безлічі елементів соціально-культурного середовища, і різні мистецтва допомагають створити в побутових умовах постійно діюче інформаційно-естетичне оточення, яке формує ціннісні орієнтації людини в галузі мистецтва, культури побуту, діяльності та відносин.

На сучасному етапі розвитку суспільства склалися суперечливі відносини в соціум; соціально-негативна спрямованість спілкування, низька емоційно-етична культура взаємовідносин студентів викликає занепокоєність у людей. Прекрасне в житті людини – це засіб і результат естетичного виховання, що концентрується в мистецтві, художній літературі і має зв'язок із природою, суспільною і трудовою діяльністю, побутом людей та їх відносин.

Система естетичного виховання в цілому використовує всі естетичні явища дійсності. Особливе значення при цьому надається сприйняттю і розумінню прекрасного у творчій діяльності, розвиткові в людини здатності вносити красу у процес і результати своєї праці. Сприймання посідає важливе місце у процесі пізнання людиною дійсності, а також є джерелом усіх знань про цю дійсність. Залежно від змісту розрізняють сприймання явищ природи, техніки, усної мови, наукової і художньої книги, картин, сценічних вистав, музики, скульптур, кінофільмів тощо.

Розвиток усіх природних здібностей особистості здійснюється різними засобами і під впливом різних чинників. Але серед них особливої значущості набуває мистецтво. Проблема естетичного виховання засобами мистецтва відображена в наукових пошуках Л. Масол, О. Рудницької, Г. Тарасової та інших дослідників.

Варто зазначити, що музика є одним із найпотужніших засобів виховання, який надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Якщо зміст духовної культури становлять естетичні, моральні та світоглядні цінності суспільства, то музику можна сприймати як інтонаційний засіб вираження цих цінностей. Створюючи хвилюючий образ людини й світу, розкриваючи ціннісне й психологічне багатство особистості, організовуючи духовне спілкування між людьми і поколіннями, музика стає незамінним засобом творчого збагачення естетичного досвіду людства, його актуалізації й впливу на дітей та молоді.

Сприймання музики – дуже важлива галузь музичної культури людини і важливий компонент естетичного виховання молоді. Слухаючи музику, людина активно залучається до музичної культури, засвоюючи особливості музичного мистецтва та набуваючи здатність художньо спілкуватися. Так, В. Сухомлинський зазначав, що «пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконатилюдину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури».

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Сучасну молодь приваблюють шоу, масова культура, легкі розважальні програми, що спрямовані на популяризацію вульгарності, відсутності смаку, цинізму, що негативно впливає на рівень загальної та художньо-естетичної культури як студентів, так і суспільства в цілому. Тому дуже важливо збагатити студентів уявленнями про художні засоби передачі настрою людини, які використовуються в літературі, музиці та в образотворчому мистецтві. З огляду на важливість естетичного виховання студентів і розвитку в них естетичних уявлень, понять і думок велике значення має осмислення того зв'язку, який існує між різними видами мистецтва, у відображенні життєвих явищ. Віддзеркалюючи не лише емоційну, але й інші сторони життя людини (збагачення досвіду, емоційної сфери, пізнання етичної сторони дійсності, підвищення пізнавальної активності), мистецтво примушує яскравіше й повніше відгукуватися на прекрасне в житті та значною мірою сприяє всебічному розвитку особистості; студент як особистість починає прагнути прекрасного в довкіллі і в мистецтві, на дозвіллі відвідувати танцювальні або вокальні заняття, навчатися основ артистизму та займатися різними видами художньої та літературної діяльності, що забезпечує необхідний рівень розвитку й поведінки особистості.

Винятково гострою в педагогічній практиці є проблема формування у студентської молоді повноцінних естетичних смаків, уміння відрізняти художні вироби, примітивне ремісникування від справжнього мистецтва, а саме віддається перевага тим музичним творам або творам образотворчого мистецтва, в яких немає гармонії і переважає модернізм.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що важливим компонентом естетичної культури студентів є вдосконалення їхньої мовленнєвої культури, яка передбачає багатство словникового запасу, вживання синонімів, антонімів, фразеологічних зворотів, уміння добирати метафори у відповідних ситуаціях. Також слід наголосити на тому, що, крім елементів мовленнєвої діяльності, велику вагу має момент артистизму і постави голосу студента, а також панування навичок вокально-мовленнєвої культури, зокрема культури та правильності мовлення, опанування основ ораторського мистецтва, інтонаційної виразності, вміння втілювати свої почуття в різноманітних голосових інтонаціях та передавати різні емоційні стани шляхом виконавської й творчої діяльності. Людський голос – це найдосконаліший музичний інструмент, а його опанування є високим мистецтвом, що посилює вплив на соціальне довкілля. Тому робота з художньою літературою дає можливість естетичного самовираження студента, а саме: написання наукових робіт, підготовка доповідей та повідомлень, вирішення завдань естетичного характеру.

Варто відзначити, що на сучасному етапі розвитку суспільства, в епоху комп'ютерних технологій, відбувається віддалення людини від книги. Літературні твори справляють величезний виховний вплив на студентів,

формують їхній світогляд, моральність, естетичні критерії та смаки, навчають, удосконалюють мовленнєву майстерність. Тому вивчення літератури в її ідейно-естетичній сутності й художній специфіці належить до найактуальніших завдань естетичного виховання студентства.

Організація літературних гуртків у вищих навчальних закладах, у яких відбувається огляд літературних творів великих учених і педагогів, сприяє збагаченню студентів новими враженнями і знаннями. Слухачі вчаться аналізувати твори, поєднуючи знання та емоції, глибоко сприймають і розглядають художній твір з погляду етично-естетичних проблем. Однак сприйняття студентами художнього тексту залежить від рівня їхнього розвитку, щирості та сили почуттів.

Висновки. Таким чином, однією із сучасних проблем естетичного виховання особистості є проблема співвідношення професійних і загальних інтересів людини, в основі яких лежить прагнення визначити практичні шляхи всебічного розвитку особистості, прагнення усвідомити, якою повинна бути ця особистість. Для цього необхідно проводити факультативні заняття, основою яких мають бути бесідипро творчість, театр і мистецтво; проводити творчі вечори видатних акторів на факультетах та у студентському клубі; обговорювати вистави та концерти; проводити виставки самодіяльних і професійних художників, диспути та семінари;демонструвати навчальні та науково-популярні фільми. Підсумком проведеної роботи має бути публікація у часописах, присвячена результатам роботи. Також студентам пропонуються теми для рефератів, а саме: вплив мистецтва на формування поглядів і цінностей людини; роль естетичного виховання в розвитку особистості; сутність та завдання системи естетичного виховання; естетичне виховання на різних вікових етапах; формування художньо-естетичних потреб людини; формування естетичних уявлень, понять і смаків особистості.

Однак на сьогодні існують проблеми щодо вирішення питань естетичного виховання студентів, зумовлені насамперед недостатньою увагою з боку керівників гуртків і викладачів до виявлення вад системи виховання вищого навчального закладу, відсутністю часу й бажання у студентів реалізувати свої здібності й талант. Для вирішення цих питань необхідно розробляти нові програми навчальної та позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах, які б викликали інтерес у студентів та розвивали їхню творчу особистість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузь В.Г. Основи національного виховання / Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. – К.: ІСДО, 2003. – 152с.

2. Кутова О. Ю. Естетичний підхід як ціннісна основа навчально-виховного процесу / Кутова О. Ю. – К. : Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, 2006. – 122 с.

3. Толстых А.В. Гуманитаризация образования и актуальные проблемы эстетического воспитания / А.В. Толстых // Педагогика. – 1996. – №4. – С. 14–17.

4. Филонова Ю.А. И.Ф. Анненский об эстетическом воспитании / Филонова Ю. А. // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 12–16.

РЕЗЮМЕ

О. А. Мкртичян.Эстетическое воспитание в процессе формирования личности.

В статье рассмотрена проблема художественно-эстетического развития современной молодежи, которое происходит в процессе диалогического взаимодействия личности с произведениями искусства и направлено на накопление индивидуального художественно-эстетического опыта, а также эстетической активности студентов в процессе обучения.

***Ключевые слова**: эстетическое воспитание, искусство, художественно-педагогическое образование.*

SUMMARY

O. Mkrtichan. Aestheticeducationintheprocessofidentityformation.

The article addresses to the problem of artistic and aesthetic development of the young people in the process of dialogic interaction between the individual works of art and is aimed at the accumulation of art and aesthetic experience, as well as aesthetic activity of students in the learning process.

Keywords: aesthetic education, art, arts, teacher education.

УДК 371.315.6:7.01

І. В. Могілей, І. М. Власенко

Криворізький державний педагогічний університет

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗМІСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено педагогічні технології сучасної мистецької освіти. Запропоновано науково-методичний підхід до проведення педагогічної практики з художньої культури в загальноосвітній школі з позицій технологій дидактики мистецтва. Розкрито основні методи цілеспрямованого педагогічного впливу на естетичний розвиток старшокласників.

***Ключові слова**: педагогічна технологія, педагогічна практика, урок художньої культури, методи художнього навчання.*

Постановка проблеми. Одним із перспективних шляхів реформування вітчизняної мистецько-педагогічної освіти є впровадження сучасних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток унікальних особистісних якостей майбутнього фахівця. Останнім часом пропонується багато напрямів оновлення, збагачення і розширення змісту освіти [1, 7–8]. Проте, як доводить практична діяльність, нововведення залишаються нереалізованими, якщо не змінюється педагогічна технологія. Упровадження новітніх технологій потребує цілеспрямованої підготовки вчителя, професійне зростання якого відбувається в органічному взаємозв'язку з особистісним розвитком: індивідуальні риси суттєво впливають на педагогічну діяльність, яка, у свою чергу, трансформує особистість.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Усвідомлення необхідності гуманітаризації середньої освіти призвело до впровадження курсу «Художня культура» у програми загальноосвітніх навчальних закладів України. Потреба сучасної школи у кадрах, спроможних успішно розв'язувати проблеми, пов'язані з функціонуванням нового курсу, зумовлює активізацію роботи ВНЗ у плані підготовки майбутніх учителів художньої культури. Важливою ланкою у професійному становленні фахівця виступає педагогічна практика з художньої культури. На музично-педагогічному відділенні факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету (КДПУ) протягом останніх п'яти років накопичено певний досвід організації та проведення педагогічної практики з художньої культури в загальноосвітній школі, що заслуговує теоретичного узагальнення й ознайомлення з ним викладачів інших навчальних закладів України [3].

Педагогічнапрактикадозволяє студенту не тільки апробувати набутий суб'єктний досвід саморегулювання в педагогічній взаємодії, але й реально оцінити правильність вибору професії, ступінь оволодіння фаховими компетентностями. У результаті проходження педагогічної практики у студентів має сформуватися образ сучасного педагога з високим рівнем майстерності. Для того щоб майбутній учитель художньої культури міг ухвалювати правильні й нестандартні рішення у професійних ситуаціях, необхідна чітка визначеність педагогічних технологій. Сьогодні існують суперечності між потребою оновлення змісту, форм і методів педагогічної практики у школі та відсутністю відповідного сучасного методичного забезпечення, нерозробленістю механізмів упровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій у практику викладання художньої культури. Визначені суперечності становлять суть обраної нами проблеми.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчує відсутність єдиного підходу до класифікації і тлумачення педагогічних технологій. Так, Т. Назарова нараховує близько трьохсот трактувань цього терміна [4]. Під поняттям педагогічної технології розуміють як управління педагогічними процесами, так і способи організації діяльності учнів, різноманітні методи та прийоми досягнення вчителем навчальної мети. Категорію технології сучасні представники педагогічної науки розглядають у цілісному педагогічному (І. Дмитрик, М. Кларін, А. Нісімчук, О. Пєхота, Г. Селевко), дидактичному (В. Безпалько, С. Гончаренко, С. Подмазін, О. Савченко), виховному (І. Бех, В. Рибалка, Н. Щуркова) аспектах.

Розкриваючи сутність педагогічної технології, О. Пометун і Л. Пироженко наголошують на тому, що «педагогічна технологія дає відповідь на запитання, як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, установлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання» [6, 22].

Незважаючи на великий обсяг наукових досліджень, присвячених проблемі сучасних педагогічних технологій, недостатнім залишається

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

висвітлення механізмів їх упровадження у практику викладання мистецьких дисциплін у загальноосвітній школі.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні технології, доцільні для впровадження у зміст педагогічної практики з художньої культури в загальноосвітній школі, розкрити основні методи цілеспрямованого педагогічного впливу на естетичний розвиток старшокласників.

Виклад основного матеріалу. З виникненням необхідності наукового обґрунтування закономірностей пошуку оптимальної сукупності методів і засобів організації навчально-виховного процесу, цілеспрямованого впливу на особистість учня в педагогічну практику ввійшло поняття «технології» (з грец. «знання про майстерність»). Як наголошує Л. Масол, це поняття характеризує майстерність педагога, подібну до мистецької діяльності (від «технос» – «мистецтво», «майстерність», «логос» – «учення», «наука») [2, 69].

Аналіз наукових досліджень [4; 5; 9] дозволяє виділити основні складові педагогічної технології:

• планування цілей і завдань, прогнозування результатів педагогічної взаємодії;

• реалізація цілей через систему засобів, інструментальних дій та операцій у процесі організації педагогічної взаємодії;

• визначення набору моделей навчання, розроблених учителем на цій основі;

• оцінювання й коригування результатів педагогічної взаємодії.

Активізація розвитку мистецької освіти привела до виокремлення в контексті педагогічних технологій технології художнього навчання [2; 7; 8; 10]. На думку Т. Рейзенкінд, художнє навчання має базуватися на принципі поліфонічної (рівноправної) підпорядкованості елементів, які забезпечують цілісність комплексної інтегративної системи. Зміст такої системи полягає у доборі форм, методів, засобів художньо-естетичного навчання на основі принципу культуровідповідності [7, 369]. Технологія художнього навчання потребує від майбутнього вчителя мистецьких дисциплін оволодіння культурою образного мислення, навичками партнерської взаємодії з учнями, вміннями використання ефективних методів і прийомів художньо-естетичного виховання школярів у практичній педагогічній діяльності.

Сучасні художньо-педагогічні технології передбачають використання методів розширення культурного досвіду школярів та організації їх самостійної художньо-естетичної діяльності. Вони включають положення освітніх систем М. Монтессорі, В. Сухомлинського, Л. Толстого, Р. Штайнера, вальдорфської педагогіки, школи діалогу культур В. Біблера, С. Курганова, теорії розвивального навчання, навчання на основі культурних інтересів дітей І. Закатової, колективного творчого виховання І. Іванова, створення ситуації успіху А. Бєлкіна тощо.

Щоб бути результативною, педагогічна практика з художньої культури

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

має відповідати сучасному технологічному рівню освіти. Її введення у навчальний процес на випускному курсі факультету мистецтв КДПУ спрямоване на інтегративне вирішення виховних, дидактичних і розвивальних цілей, ефективне планування та управління педагогічним процесом у школі.

Згідно з «Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 8 квітня 1993 р., КДПУ розроблена концепція про проведення виробничих практик. У ній наголошується на триєдності технологічних ресурсів педагогічної практики. Зокрема практика з художньої культури поєднує ресурси: 1) людські (практикант, учителі-методисти, учні як суб'єкти навчання); 2) інтелектуальні (цінності й смислообрази мистецтва); 3) технічні (засоби і прийоми організації художньо-естетичної діяльності). Відповідно завданнями практиканта виступають взаємоузгодження всіх ресурсів та ефективність дії з ними. Це потребує сформованості мовленнєвої культури, навичок проведення уроків художньої культури різних типів, уміння використовувати технічні засоби навчання (зокрема мультимедійні) та наочність, володіння культурологічними та спеціальними мистецькими знаннями, опанування духовних цінностей світового і вітчизняного мистецтва.

Керівникам практики важливо чітко розрізняти педагогічні технології організації і технології змісту педагогічної практики. Технологія організації педагогічної практики включає: визначення мети і завдань уроку в межах програмної теми; добір дидактичних матеріалів (основних і додаткових); вибір провідної педагогічної технології з визначенням комплексу методів і прийомів, засобів організації навчальної діяльності учнів; узгодження розробленого практикантом плану-конспекту уроку з учителем художньої культури та методистами ВНЗ; здійснення моніторингу і корекції освітніх результатів.

Провідними технологіями у змісті педагогічної практики з художньої культури в загальноосвітній школі, що проводиться факультетом мистецтв КДПУ, є інтегративні, інтерактивні та проблемно-евристичні.

Інтегративні технології дозволяють переструктурувати традиційну будову та зміст уроку художньої культури на основі використання комплексу різних видів мистецтва, поєднати наукові й художні методи пізнання. Результатом застосування цієї технології практикантом має стати кількісне збільшення та якісне збагачення порівнянь, аналогій, стимулювання міжсенсорних асоціацій, розширення діапазону художньо-естетичних узагальнень школярів, їх емоційного досвіду.

Проектуючи урок художньої культури з використанням інтегративної технології, студент акцентує спорідненість різних видів мистецтва (образність та емоційність змісту, доцільність форми, її природо- або культуровідповідність тощо), визначає ключові поняття, що забезпечують цілісність художньої системи (ритм, простір, хронотоп та ін.), узагальнює визначене через характеристики

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

жанру і стилю. При цьому організація сприйняття навчального матеріалу учнями має активізувати асоціативне запам'ятовування художньої інформації. Дидактичний інструментарій здійснення інтегративної технології ґрунтується на методах і прийомах порівняння та аналогії за допомогою виявлення і стимулювання образних асоціацій.

Педагогічними умовами впровадження інтегративних технологій у зміст уроку художньої культури виступають: комплексне використання різних видів мистецтва; створення позитивної психологічної атмосфери спілкування з мистецтвом у взаємодії його видів; виявлення інтегративних зв'язків у навчальному змісті й передбачення ситуацій їх можливого виникнення під час уроку; спонукання учнів до вербалізації естетичних вражень від художніх творів, різних за видовими, стильовими, родовими та жанровими ознаками; активізація творчої діяльності школярів через розробку спеціальних завдань інтегративного типу (передача музики кольором, поетичним словом; вираження художнього образу в різних матеріалах; театралізація зразків образотворчого мистецтва тощо); включення до інтегративного ряду творів, споріднених за семантичними та стильовими характеристиками; раціональний розподіл елементів інтеграції в межах навчального часу; планування самостійної роботи учнів, спрямованої на розвиток уяви, образного та логічного мислення (написання міні-рецензії до прочитаного твору; створення стіннівки до знаменної мистецької дати, систематизація художніх творів за критеріями тощо).

Особливої уваги практиканта потребує розробка творчих завдань інтегративного типу. Наприклад, проводячи урок у 9 класі за темою «Візуальні мистецтва. Графіка», студент пропонує учням конкурс на створення кращого екслібриса для бібліотеки класу або розробку ескізу афіші до переглянутої вистави. Вивчення архітектури може підсумовуватися виконанням аплікації певної споруди в техніці витинанки. До теми «Жанрова палітра музичного мистецтва» школярам доцільно виконати завдання на створення драматургічного плану власної оперної або балетної вистави на сюжет, наданий практикантом.

Проблемно-евристичні технології сприяють організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії на уроці. Визначальною властивістю педагогічної евристики є прийом «підведення» учнів до правильного рішення. Тому практиканту важливо усвідомити, що евристичний потенціал мають так звані «відкриті» запитання, без заданого напряму пошуку відповіді.

Грамотне застосування проблемно-евристичної технології на уроці дозволяє оптимізувати процес діалогічного спілкування між суб'єктами навчання та мистецькими явищами, допомогти старшокласнику особистісно самореалізуватися. Типовими помилками майбутніх учителів є нав'язування стереотипів художнього мислення, готових зразків аналізу творів, манери їх виконання, стандартів оцінних естетичних суджень. Така діяльність

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

практиканта суперечить основам проблемно-евристичної технології, оскільки провокує заниження самооцінки й невпевненість у власних здібностях школярів, байдуже, а іноді негативне ставлення молоді до феноменів художньої культури.

До основних завдань уроків художньо-естетичного циклу в загальноосвітній школі слід віднести розвиток сенсорно-перцептивної культури школярів. У цьому контексті важливим методом стає аналіз-інтерпретація художніх творів. Його змістом є пошук відтінку смислу художнього твору, співзвучний духовному світові школяра, його особистісному художньому й емоційному досвіду, сформованим цінностям. Механізм реалізації пошуку смислу ґрунтується на поєднанні об'єктивних властивостей твору на основі його аналізу із суб'єктивним досвідом учня, збагаченим особистісним баченням, що співвідноситься з інтерпретацією. У цьому процесі практикант має виступати партнером у тлумаченні змісту художніх творів старшокласниками.

Вимоги до аналізу-інтерпретації на уроці художньої культури, викладені у працях Л. Масол [2], Л. Пєшикової, О. Рудницької [8], О. Щолокової [10] та ін., спрямовують роботу практиканта над вербалізацією художніх вражень.

Пропонуємо орієнтовний алгоритм вербалізації художніх образів:

– словесне налаштування учнів на сприйняття художнього образу завдяки літературним або музично-літературним епіграфам, повідомленню цікавих і малознайомих школярам відомостей про твір та його автора;

– обговорення-полілог сприйнятого художнього феномену, що передбачає обмін думками і враженнями. Цей етап потребує від практиканта попереднього формулювання можливих аргументів дискусії, відгуків на заперечення тощо;

– постановка проблемних запитань відкритого типу для активізації процесу сприйняття художнього явища;

– словесна деталізація і конкретизація особливостей художніх образів;

– підбиття підсумків після повторного сприйняття.

Наприклад, під час проведення уроку в 11 класі за темою «Російський живопис. Пейзажі І. Левітана» налаштування учнів на сприйняття твору «Березень» відбувається завдяки фортепіанній музиці П. Чайковського. Практикант зазначає, що аналізований твір був названий одним із найпоетичніших російських пейзажів.

Учням пропонується викласти свої думки: Що поетичного вони бачать у пейзажі? Ключовим словом для узагальнення відповідей може бути «очікування». На картині вся природа, всі предмети пронизані чеканням. Це підкреслює фігурка тихого сільського коня, що є квінтесенцією пейзажу. Простір картини через свою локальність сприймається як затишний, зручний

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

для людини. Недомовленість образу підвищує поетичне зачарування, надає йому ніжності.

Одним з ефективних методів проблемного навчання на уроках художньої культури є евристична бесіда – словесний діалогічний метод, за якого вчитель організує активну пізнавальну діяльність учнів шляхом конструювання серії взаємопов'язаних запитань. Даючи відповіді, школярі під керівництвом учителя і студента-практиканта самостійно опановують механізм пошуку й обробки художньої інформації, що стимулює розвиток творчого мислення.

Усвідомленню єдності законів побудови художнього образу в різних видах мистецтва допомагає метод «руйнування», що ґрунтується на основі використання студентом виражальних засобів, несумісних з образною спрямованістю художнього твору. Наприклад, виконуючи п'єсу С. Прокоф'єва «Джульєтта-дівчинка», практикант уповільнює темп, зміцнює характер звучання, переносить основну тему в середній регістр; під час розгляду картини Т. Шевченка «Катерина» прибирається образ звабника-москаля, картина К. Айвазовського «Дев'ятий вал» подається без людських образів. Застосування методу «руйнування» також передбачає виявлення учнями логічних помилок, навмисно припущених практикантом. Наприклад, пропонуються завдання на зразок «Знайди зайве», «Віднови порядок», «Виправ помилку».

Інтерактивні технології навчання спрямовуються на створення комфортних умов навчання, за яких кожний учень відчуватиме свою успішність. Вони включають чітко спланований очікуваний результат навчання, конкретні інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, розумові та навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. Інтерактивні педагогічні технології самою своєю структурою визначають кінцевий результат. Основними методами інтерактивних технологій виступають мозковий штурм, метод ПРЕС, дискусія, дебати, імітаційні ігри [6].

Застосування інтерактивних технологій на уроці потребує від практиканта володіння такими вміннями: уважно слухати висловлення учнів щодо явищ художньої культури, виявляючи доброзичливість і толерантність; переконувати, аргументувати власну естетичну позицію, керувати своїм емоційним станом; спонукати учнів до дискусії на теми мистецтва, підтримувати зворотний зв'язок зі школярами, ініціювати художнє сприйняття, доходити компромісу в естетичних оцінках; ініціювати роботу учнів у парах, малих групах, а також колективно.

Основою інтерактивних педагогічних технологій є організація спілкування. Ураховуючи своєрідність уроку художньої культури, спілкування ґрунтується на паритетному поєднанні вербальних і невербальних форм. Специфічною формою спілкування на уроці художньої культури

є спілкування з творами мистецтва, яке відбувається в системах «твір мистецтва – учень», «твір мистецтва – вчитель», «вчитель – твір мистецтва – учень». Як зазначає О. Рудницька, мистецтво у своїй сутності є спілкуванням, діалогічним за своєю природою [8, 56].

Спілкування з творами мистецтва виявляється в різних видах: діалог з митцем, діалог з образом твору, діалог культур (історичних, національних тощо), діалог особистісних смислів учнів класу та вчителя і школярів, внутрішній діалог. Діалогічний характер має і розуміння мистецтва [8, 57].

Серед інтерактивних методів високу ефективність має фасилітована дискусія, яка полягає в колективному обговоренні певної проблеми за допомогою спрямовуючих запитань і спеціальних прийомів ведучого-фасилітатора. Технологія спрямована на розвиток уміння учнів уважно спостерігати, розмірковувати про зміст художніх творів, що стає можливим завдяки багатозначності образів мистецтва, їх здатності інтригувати й пробуджувати різні думки. Запитання фасилітатора мають відкритий характер, передбачаючи низку можливих відповідей. Вони будуються так, щоб школярі могли відповідати, використовуючи здобуті знання, систематизувати й закріпити вже відоме.

Інтерактивні технології були адаптовані музично-педагогічним відділенням факультету мистецтв КДПУ до наявних форм навчально-виховного процесу загальноосвітніх шкіл міста. Так, за цією технологією на окремих уроках художньої культури обговорюються дві–три репродукції творів мистецтва за допомогою запитань практиканта-фасилітатора. Наприклад, задаються питання: Що ви бачите на цьому слайді? Який художній образ є головним? Який характер художнього образу? Якими засобами створено художній образ? Чи взаємодіє він з іншими художніми образами? Як?

Наводимо орієнтовні переліки художніх творів для фасилітації на уроках художньої культури:

9 клас. Тема уроку «Візуальні мистецтва»: Парфенон; Будинок Верховної Ради України; Мікеланджело. П’єта; Рельєф колони імператора Траяна; А. Дюрер. Автопортрет; Зразок театральної афіші.

10 клас. Тема уроку «Архітектура і скульптура України XIX століття»: Ф. Боффо. Потьомкінські сходи в Одесі; В. Беретті. Будинок Київського національного університету; І. Мартос. Пам’ятник А.-Е. Ришельє в Одесі; В. Демут-Малиновський. Пам’ятник князю Володимиру в Києві; Г. Вітвер. Нептун.

11 клас. Тема уроку «Античні скульптори»: Мирон. Дискобол; Мирон. Афіна і Марсій; Фідій. Статуя Зевса; Пракситель. Афродіта; Агесандр. Лаокоон; Леохар. Аполлон Бельведерський.

Висновки. Підвищення гнучкості системи педагогічної практики у ВНЗ та коригування методологічних підходів до неї інтенсифікують процес підготовки професійних кадрів. Технологізація педагогічної практики є

ефективним шляхом осучаснення форм і методів мистецької освіти. На сьогодні відсутній єдиний науковий підхід до виявлення сутності категорії технології. Аспектами наукового дослідження педагогічних технологій виступають системний, дидактичний, виховний. Основними педагогічними технологіями, доцільними для впровадження у процес організації та проведення педагогічної практики з художньої культури в загальноосвітній школі, є інтегративні, проблемно-евристичні та інтерактивні. Застосування інтегративних технологій сприяє формуванню вмінь практикантів активізувати міжсенсорні образні асоціації учнів у процесі сприйняття мистецьких явищ та художньо-творчої діяльності на уроках. Найбільш ефективними методами цього різновиду технологій є порівняння та аналогізування на основі образних асоціацій. Упровадження в урок художньої культури проблемно-евристичних технологій виховує творче ставлення майбутніх фахівців до викладання мистецьких дисциплін. Серед методів проблемно-евристичних технологій виокремлюємо аналіз-інтерпретацію художніх творів, евристичну бесіду, метод «руйнування» художнього образу. Вміння використовувати інтерактивні технології підвищує професійну компетентність практикантів, їх здатність до комунікативної діяльності з учнями та педагогічним колективом школи. Основними методами цього різновиду технологій виступають мозковий штурм, метод ПРЕС, дебати, імітаційні ігри, фасилітована дискусія.

Різноманітні технології художнього навчання в загальноосвітній школі потребують високої якості фахової підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін. Оволодіння педагогічними технологіями неможливе без фундаментальних знань предмета, високого рівня загальної культури, ґрунтовної дидактичної оснащеності, які актуалізуються і збагачуються у процесі проходження студентами педагогічної практики у СЗОШ.

Перспективним напрямом подальших досліджень уважаємо апробацію запропонованих художньо-педагогічних технологій під час розробки алгоритмів художньої інтерпретації конкретних творів мистецтва за програмою 9–11 класів загальноосвітньої школи для студентів-практикантів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва / Л. Кондрацька // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 2. – С. 7–11.

2. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів / [Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Є. В. Бєлкіна та ін.] ; за ред. Л. М. Масол. – Х. : Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.

3. Могілей І. В. Педагогічна практика з художньої культури в загальноосвітній школі: теоретичний та прикладний аспекти : навч.-метод. посібник / І. В. Могілей, І. М. Власенко. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008. – 144 с.

4. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции / Т. С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 23–27.

5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. .; за заг. ред. О. М. Пєхоти. – К. : А. С. К., 2002. – 256 с.

6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А. С. К., 2005. – 192 с.

7. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті : [монографія] / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – 640 с.

8. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование,1998. – 256 с.

10. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури: підручн. / О. П. Щолокова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 194 с.

РЕЗЮМЕ

И. В. Могилей, **И. Н. Власенко**. Современные технологии в содержании педагогической практики по художественной культуре в общеобразовательной школе.

В статье освещены педагогические технологии современного художественного образования. Предложен научно-методический подход к проведению педагогической практики по художественной культуре в общеобразовательной школе с позиций технологий дидактики искусства. Раскрыты основные методы целенаправленного педагогического воздействия на эстетическое развитие старшеклассников.

***Ключевые слова**: педагогическая технология, педагогическая практика, урок художественной культуры, методы художественного обучения.*

SUMMARY

I. Mogiley, I. Vlasenko.Modern technologies in the contents of student teaching on art culture in a comprehensive school.

In the article pedagogical technologies of modern art education are covered. The scientific-methodical approach to carrying out of student teaching on art culture in a comprehensive school from positions of technology of art' didactics is offered. The basic methods of purposeful pedagogical influence on aesthetic development of senior pupils are described.

Key words: pedagogical technology, student teaching, a lesson of art culture, methods of art training.

УДК 781.62:[159.93+611.83]«71»

Anetta Pasternak
Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego
w Katowicach(Polska)

RYTMIKA EMILA JAQUES-DALCROZE'A JAKO METODA KSZTAŁCENIA POLISENSORYCZNEGO

The author concentrates the attention on the problem of polisensory development based on Christov's and Gardner's conceptions, reveals the specific features of use of E. Jaques-Dalcroze eurhythmics in primary school as it is on this stage that polisnsory education is especially important.

Key words: polisensory development, Dalcroze's eurhythmics, primary school.

Wstęp. O potrzebie stosowania metod polisensorycznych we współczesnej edukacji wiele już powiedziano oraz napisano, oczywistym zatem wydaje się stwierdzenie, że tego typu oddziaływanie wobec dzieci, które spostrzegają świat wielozmysłowo, jest słusznym postępowaniem umożliwiającym im właściwą orientację w otaczającej je rzeczywistości. Pogląd ten jednak również skłania do tego, aby zastanowić się nad tym, czy kształcenie polisensoryczne jest rodzajem edukacji, która powinna być skierowana głównie do dzieci, ze względu na całościowość w ich postrzeganiu świata? Warto bowiem zastanowić się nad głębszymi skutkami takiego odbioru informacji, stawiając sobie pytanie odnośnie tego, co dzieje się na wyższych poziomach złożonych procesów poznawczych, z treścią wrażeń zmysłowych, które zostały odebrane multisensorycznie? Jaką rolę odgrywa tego typu percepcja w rozwoju inteligencji ucznia? Jaka jest wreszcie efektywność takiego nauczania i jak ono skutkuje na sposób rozumienia i interpretowania otaczającego świata, w tym również i w kontekście odbioru sztuki współczesnej ?

Artykuł koncentrować się będzie wokół problematyki ukazującej rytmikę jako metodę kształcenia polisensorycznego, co zostanie zaprezentowane w kontekście preferencji modalnych określonych przez Tsanyo Christova oraz inteligencji wielorakich sformułowanych przez Howarda Gardnera. Zagadnienia zostaną opisane z perspektywy własnych, wieloletnich doświadczeń autorki, a przedstawiona problematyka odnosić się będzie głównie do edukacji na etapie wczesnoszkolnym, ponieważ w świetle tych teorii koncepcja rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a jawi się jako skuteczna forma nauczania.

Charakterystyka preferencji modalnych

Tsanyo Christov[3, s. 28]stwierdza w czasopiśmie psychoterapeutycznym *Gestalt, że* nauczanie jest pełne, gdy wiedza przekazywana jest polisensorycznie. W udowodnieniu zasadności tego stanowiska niezbędna jest analiza tego typu nauczania, która dotyczy wielokanałowości w przekazie i odbiorze informacji, co wiąże się z próbą łączenia doznań zmysłowych. Każdy z uczniów odbiera docierające do niego informacje zasadniczo trzema kanałami sensorycznymi:

1. Wzrokowym – visual (V)
2. Słuchowym – audial (A)
3. Kinestetycznym – kinesthetic (K)[18, s. 53].

Większość osób funkcjonuje w paśmie odbioru dwukanałowego, a więc przykładowo w następujących kombinacjach: wzrokowo-słuchowej (V+A), wzrokowo-kinestetycznej (V+K) lub słuchowo-kinestetycznej (A+K), przy czym należy podkreślić, że pierwszy komponent z wymienionych jest dominujący, a drugi pomocniczy. Zdarzają się i tacy uczniowie, którzy gromadzą informacje przy pomocy jednego tylko kanałusensorycznego, czyli na przykład wzrokowego (Only - VO), słuchowego (Audial Only – AO), kinestetycznego (Kinesthetic Only - KO). W takim przypadku możliwości uczenia się ograniczone są do jednego, dominującego

stylu. Tych uczniów Christov [4, s. 28] nazywa „translatorami», którzy potrzebują czasu, w którym dokonać muszą "przełożenia" informacji z jednego kanału na drugi, co doprowadza do tego, że nie koncentrują się na kolejnej porcji materiału. Autor ten stwierdza zatem, że uzyskanie skuteczności w nauczaniu zależy od tego, czy informacje podawane są według pełnego modelu polisensorycznego, czyli VAK. Przekazany według tych zasad komunikat dociera bowiem do większości uczniów, wzmacniając tym samym równocześnie słabsze kanały odbioru.

Określenie preferencji modalnych uczniów umożliwia nauczycielowi zrozumienie potrzeb edukacyjnych jego podopiecznych, a poprzez zastosowanie właściwych metod nauczania daje szansę na właściwy rozwój ich potencjału. Jakimi cechami zatem charakteryzują się poszczególne typy reprezentujące indywidualne preferencje modalne[9]:

Wzrokowcy – umiejętnością widzenia przedmiotów w planie ogólnym i dużą wyobraźnią. Zdolnością doskonałego radzenia sobie z czytaniem i rysowaniem. Preferencją uczenia się poprzez patrzenie lub obserwację pokazu. Słabą potrzebą komunikacji werbalnej, przy zachowaniu spokoju i skupienia. Trudnością z przyjmowaniem komunikatów słownych i preferencją odbioru sztuk wizualnych.

***Słu**chowcy* – natomiast oczywiście chętnie słuchają, chociaż preferują długie wypowiedzi własne. Osoby te cechuje wyraźny sposób artykułowania, a także właściwe tempo wypowiedzi. Dobrze czytają, lepiej jednak mówią niż piszą. Mają dobrą pamięć słuchową, lubią żartować.

Kinestetycy – charakteryzują się nadmierną gestykulacją oraz dużą ruchliwością całego ciała. Na słowa i dźwięki reagują całym sobą, pamiętając tylko to, czego w ten sposób doświadczyli. Uczą się poprzez wykonywanie i bezpośrednie zaangażowanie, procesy związane z wyobraźnią uruchamiają w ruchu. W trakcie nauki odczuwają potrzebę poruszania się i manipulowania przedmiotami. Kiedy sytuacja zmusza ich do percepcji słowa lub obrazu, chętnie przekładają te operacje na ruch. Charakteryzuje ich silna intuicja.

Mając do czynienia z tak zróżnicowanymi preferencjami, które obecne są przecież w każdym zespole klasowym, każdej grupie uczniów, czy studentów należy brać pod uwagę ich potrzeby indywidualne, uruchamiając niejako symultanicznie każdy z wymienionych rodzajów percepcji. A zatem jak stwierdza K. Krasoń „tylko wielozmysłowe oddziaływanie umożliwia każdemu uczestnikowi procesu dydaktycznego znalezienie swojego najlepszego sposobu poznania»[9, s. 326]. Autorka uważa że poznanie przez nauczyciela typu modalności pozwala na stymulację innych stylów uczenia, niż ten preferowany przez ucznia. Ostatecznie orzeka, że najlepszy rozwój potencjału następuje wtedy, gdy w procesie edukacyjnym zastosowana zostaje idea polisensorycznego odkrywania świata, bowiem tylko wnikliwa analiza modalnościuwzględnia indywidualne sposoby percepcji i analizy[9, s. 327-328]. Co więcej, odpowiednia diagnoza uczniów, jak to podkreśla

D. Kwaśniewski na łamach czasopisma *Edukacja i dialog* sprawia, że „intuicja nauczyciela przestaje być…głównym kryterium zindywidualizowania»[10].

Zarys koncepcji metody Dalcroze'a w kontekście kształcenia polisensorycznego.

W świetle teorii preferencji modalnych koncepcja rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a jawi się jako doskonały model kształcenia polisensorycznego. Dzięki nauczaniu opartemu na doświadczeniu, jak ma to miejsce w metodzie rytmiki, dochodzi do uruchomienia myślenia, które bazuje na wielozmysłowym spostrzeganiu, co pozwala na szybsze i łatwiejsze przyswojenie treści w procesie edukacyjnym. Dalcroze stworzył wszechstronną metodę, której trójczłonowość oparta została na powiązanych ze sobą następujących ogniwach:

- rytmiki z plastyką,
- solfeżu,
- oraz improwizacji.

Wszystkie elementy wzajemnie się uzupełniają i współdziałają.

Rytmika stanowi podstawę metody i doprowadza do pobudzenia i rozwoju zmysłu rytmicznego ciała i słuchu. Ćwiczenia metrorytmiczne wymagające dużej dyscypliny ruchowej są doskonałym treningiem psychicznym, wpływając na rozwój procesów poznawczych, wśród których uwaga, wraz z jej wszystkimi funkcjami, a także pamięć oraz szybkość reakcji zajmują istotne miejsce. Rytm pełni tunaczelną rolę, ujawniając się w procesie odtwarzania przebiegu muzycznego za pomocą ruchów ciała. Elementy te jak to określiła Zofia Peret-Ziemlańska łącząc się sprawiają, że: „rytmika rozwija jedność pomiędzy trzema źródłami ruchu tj. umysłem, układem nerwowym i mięśniowym i doprowadza do równowagi w ich funkcjonowaniu» [14, s.17]. Rytm stanowi jednak element wyjściowy i jak podkreśla Janina Gerhardt-Punicka „nie może być celem samym w sobie. Rytm jest podstawą ale równocześnie tylko punktem wyjściowym do syntezy wszystkich elementów muzyki»[5, s. 30].

Pełne odzwierciedlenie muzyki w ruchu ma miejsce w ćwiczeniach muzycznej ekspresji ruchu, które kształcą wrażliwość na poszczególne elementy dzieła muzycznego w ciągłych poszukiwaniach ruchu adekwatnego do muzyki. Wzbogacają one rytmikę o element wyrazowy, rozwijając nie tylko wyobraźniemuzyczną ale także przestrzenno-ruchową. Dalcroze uważał, że każdy rodzaj sztuki jest pewnego rodzaju utrwalonym ruchem, który może zostać ożywiony za pomocą ruchu ciała, dlatego „(…) ruch – jego zdaniem - stanowi podstawę wszelkich sztuk (…) żadna metoda kształcenia artystycznego nie jest możliwa do zastosowania, jeśli nie zostanie poprzedzona studiowaniem form ruchu i rozwijaniem zdolności dotykowo-ruchowych»[8, s. 65]. Syntezę ćwiczeń zarówno z zakresu rytmiki, jak i muzycznej ekspresji ruchu stanowią w metodzie interpretacjeprzestrzenno-ruchowe dzieł muzycznych.

Dobrze wykształcony słuch stanowi fundament wszelkich działań w rytmice dalcrozowskiej, dlatego solfeż zajmuje w niej istotne miejsce. Zdaniem samego autora „bez uprzednio wykształconego słyszenia muzycznego nie istnieje żaden sposób na to, aby muzyka w swej integralności pozostawała głównym motorem działania i kulturowym źródłem tej pedagogiki»[19, s. 36]. Dalcroze poszukiwał środków kształcących słuch wewnętrzny, świadomość iwyobraźnię dźwiękową, dlatego jego starania skoncentrowane były na takim rodzaju aktywizowania słuchu, aby wrażenia słuchowe były percypowane przez ucznia świadomie. D. Porte charakteryzuje jego solfeż w sposób następujący: „Uczeń jest muzycznie aktywny. Śpiewa, porusza się, czuje muzykę i wykonuje przede wszystkim pracę analityczną. (…) Solfeż odpowiada podwójnej potrzebie: musi dzięki staraniu o postępy w umiejętności słyszenia przynosić korzyść rytmice, wykorzystywać rytmikę i stawać się pośrednikiem pomiędzy nią, jako dyscypliną podstawową, a innymi aktywnościami muzycznymi (…)»[15, s. 120].W solfeżu dalcrozowskim uczeń aktywizuje zatem obok słuchu i głosu, także analizator wzrokowy oraz kinestetyczno-ruchowy.

Ostatnim elementem tej integralnej metody jest improwizacja, która funkcjonuje w metodzie rytmiki jako sposób aktywności ucznia. Przejawia się ona w improwizacji ruchowej, wokalnej oraz instrumentalnej, z dominantą postawioną na osiągnięcie umiejętności gry na fortepianie, co w koncepcji Dalcroze'a stanowi nieodłączną część nauczania gry na tym instrumencie. Każdy z rodzajów jakości dotykowo-ruchowych użytych podczas improwizacji fortepianowej, powoduje powstanie odmiennej jakości artykulacyjnej, dynamicznej, czy brzmieniowej. Wrażenia te tworzą bogactwo odczuć zmysłowych, angażujących sferę słuchu i dotyku. Ćwiczeniom w metodzie rytmiki towarzyszy także improwizacja nauczyciela podczas prowadzonych przez niego lekcji. Obecność improwizacji sprawia, że metoda ta wpisuje się w nurt kształcenia kreatywnego.

Już ogólna analiza rytmiki Dalcroze'a wykazuje, że ćwiczenia te wymagają jednoczesnego zaangażowania różnych rodzajów aktywności: słuchowej, wzrokowej, głosowej, ruchowo-przestrzennej, intelektualnej i emocjonalnej. Aktywizowanie wszystkich rodzajów modalności zmysłowych w procesie edukacji muzycznej wynika tutaj bezpośrednio z praktyki muzycznej, która jak podkreślał Dalcroze „wymaga równoczesnego udziału słuchu, głosu i aparatu mięśniowego, i nie ma wątpliwości co do tego, iż w początkowym etapie nauki powinny być one rozwijane jednocześnie»[8, s. 16]. Doskonalenie środków ruchowych sprawia, że rozwija się w uczniu jego wyrazistość spostrzegania nie tylko w obrębie zmysłu kinestetyczno-ruchowego, ale także słuchu oraz wzroku. Nauka ruchu bowiem, zgodnie z tym co twierdził Dalcroze pobudza cały organizm, a co z tego wynika również wszystkie układy zmysłowe. Celem tej metody oprócz funkcji umuzykalniających jest bowiem usprawnienie podstawowych analizatorów:

kinestetyczno-ruchowego, słuchowego oraz wzrokowego. Rytmika nastawiona jest bowiem na wykształcenie wrażliwości poszczególnych zmysłów przy jednoczesnym osiąganiu bardzo dobrej ich koordynacji. Użycie ruchu w celu wizualizacji muzyki, kształci wyobraźnię ruchowo-przestrzenną, uczy planowania ruchowego, wyrabia koordynację ruchową oraz koordynację słuchowo-ruchową, usprawniając także i percepcję wzrokową. Ten rodzaj percepcji, stymulowany jest nie tylko poprzez obserwację ruchu i otoczenia, ale również łączenia ruchu z użyciem różnorodnych rekwizytów, czy instrumentów, w czym biorą udział także spostrzeżenia dotykowe. Spostrzeżenia słuchowe uzależnione z kolei od sprawnie działającego analizatora słuchowego, pozwalają na wykształcenie wrażliwości słuchowej, niezbędnej do prowadzenia działań muzyczno-ruchowych. Owa wrażliwość jest pobudzana na rytmice poprzez pracę na niuansach związanych z elementami dzieła muzycznego.

Poprawność funkcjonowania w obrębie różnych rodzajów percepcji wydaje się być szczególnie istotna z uwagi na proces integracji danych zmysłowych pochodzących z różnego typu analizatorów. V. F. Maas[12, s. 21], reprezentantka nurtu integracji sensorycznej, podkreśla działanie układów zmysłów „wyższego rzędu» (słuchowego i wzrokowego) w oparciu o stymulację bodźcami płynącymi z dotyku, propriocepcji oraz narządu przedsionkowego (a więc zmysłu równowagi), których intensyfikującą rolę uważa za niezwykle istotną z punktu widzenia efektywności procesów poznawczych. Koncepcja angażowania różnorodnych zmysłów, w tym przede wszystkim ruchu, wynika między innymi z potrzeby pobudzania procesów uwagi, ale także z naczelnego założenia kształcenia polisensorycznego, według którego łączenie wrażeń pochodzących z różnych zmysłów działa wzmacniająco na wszystkie rodzaje percepcji. A zatem odpowiednie ćwiczenia oparte o rozliczne formy koordynowania zmysłów mogą zdaniem autorki wzmocnić lub wyciszyć odbiór bodźców, wpłynąć na lepszą organizację i integrację pracy układów zmysłowych, usprawnić kontrolę poziomu funkcjonowania uwagi, co odgrywa niebagatelną rolę w zwiększaniu efektywności procesu nauczania. Do takiej kategorii zaliczyć można właśnie ćwiczenia w metodzie rytmiki. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę na kwestię, która może dowodzić trafności stosowania ćwiczeń muzyczno-ruchowych w usprawnianiu percepcji słuchowej, pamięci, koordynacji ruchowej oraz słuchowo-ruchowej. J. Ayres [12, s. 77-79] - twórczyni metody integracji sensorycznej podkreśla fakt istnienia neurofizjologicznych związków pomiędzy zmysłem słuchu, a układem przedsionkowym, co wynika z bliskości receptorów przedsionkowych i słuchowych, które są unerwione przez ten sam VIII nerw statyczno-słuchowy. Na tej podstawie orzeka ona korelację układu słuchowego i przedsionkowego. Ayres zwróciła uwagę na zależność między tymi dwoma systemami gdy opisywała poprawę w percepcji dźwięku, jaka nastąpiła w wyniku terapii dzieci technikami, które zawierały silną stymulację przedsionkową, a więc z zastosowaniem ruchu. W

świetle tych teorii stosowanie ćwiczeń słuchowo-ruchowych, które należą do podstawowych w rytmice, wspomaga i rozwija pracę obu układów zmysłowych - słuchowego oraz ruchowego.

Integracja sensoryczna tak istotna z punktu widzenia polisensoryczności, stanowiąc warunek prawidłowego funkcjonowania, wspierana jest w ramach rytmiki poprzez wykształcenie następujących rodzajów koordynacji:

- koordynacja wzrokowo-ruchowa realizowana jest przykładowo poprzez odtwarzanie prezentowanych wzorów ruchowych,
- koordynacja słuchowo-ruchowa występuje najczęściej poprzez odtwarzanie muzyki ruchem, czy reagowanie czynnością ruchową na polecenia słowne,
- koordynacja wzrokowo-ruchowo-słuchowo-głosowa poprzez np. śpiewanie z jednoczesnym wykonywaniem rytmu za pomocą ruchu w przestrzeni, z użyciem rekwizytu lub instrumentu.

Każde zjawisko z którym uczeń zapoznaje się podczas lekcji prowadzonych metodą rytmiki, odbierane jest i przetwarzane wielozmysłowo – ujęte jest bowiem tutaj w ćwiczenia, które uruchamiają go od strony słuchowej, ruchowej, dotykowej i wzrokowej, z wykorzystaniem istotnego wpływu sfery emocjonalnej, która działa wzmacniająco na wszystkie rodzaje aktywności, a tym samym i percepcji zmysłowej. W ten sposób niezależnie od preferencji modalnych ucznia, określanych bądź to hybrydycznym sposobem odbioru jako VAK (Visual-Auditory-Kinesthetic), bądź też najczęściej występującym pasmem odbioru dwukanałowego, charakteryzowanym w najróżniejszych kombinacjach, a nawet skrajnym rodzajem odbioru, który Christov widzi w osobie ucznia translatora, należy stwierdzić, że dzięki koncepcji Dalcroze'a, każda z kombinacji preferencji zmysłowych zyskuje równe szanse. Wzrokowiec doceni możliwość zobaczenia kształtu wizualnego muzyki w przestrzeni, a także demonstrację ćwiczenia w formie pokazu, bez konieczności analizy komunikatu werbalnego. Zapis problemu na tablicy ostatecznie wzmocni i skonkretyzuje jego odbiór. Słuchowiec rzecz jasna osiągnie satysfakcję w percepcji słuchowej, której wysoki poziom zaprezentuje w umiejętności dokonywania analizy i syntezy, podpartej doskonałą pamięcią muzyczną. Swoje gadulstwo zaspokoi w rozmaitej aktywności wokalnej. Kinestetyk natomiast zrealizuje swoją naturalną potrzebę ruchliwości, dzięki czemu lepiej zrozumie i zapamięta każde zjawisko, którego doświadczy w bezpośrednim wykonaniu. W oczywisty dla siebie sposób percepcję słowa lub obrazu, przełoży na ruch. Jego wyobraźnia podparta silną intuicją rozkwitnie w ruchu, a potrzeba manipulowania przedmiotami zostanie zaspokojona dzięki użyciu rekwizytów a także instrumentów.

Istotne jest również i to, że polisensoryczność rytmiki, pozytywnie wpływa na procesy związane z pamięcią, bowiem jak stwierdza J. Wierszyłowski[17, s. 76],

im więcej analizatorów bierze udział w zapamiętywaniu treści wrażeniowej, tym trwalej jest ona zapamiętywana, a także i łatwiej przypominana. Dzięki wrażeniom słuchowym, wzrokowym i kinestetycznym, których doświadcza uczeń, dochodzi do przeżycia wzmożonych emocji, co stwarza możliwości ujawniania się różnorodnych przeżyć estetycznych. Jak trafnie zauważa A. Grajpel [6, s. 69] przeżycia te stają się niejako multimedialne, bowiem doznania ściśle muzyczne zostają tu wzbogacone odczuciami kinestetycznymi oraz wizualno-plastycznymi.

Rytmika z perspektywy inteligencji wielorakich Hovarda Gardnera

Tak właśnie przedstawia się pozytywny wpływ stosowania metody polisensorycznej na poziomie percepcji wrażeń zmysłowych. W jaki sposób jednak multisensorycznie odebrane informacje wpływają na dynamikę rozwoju inteligencji ucznia? Etap edukacji wczesnoszkolnej jak wiadomo charakteryzuje się niezwykle dynamicznym rozwojem sfery poznawczej, emocjonalnej oraz społecznej. Jest to okres, w którym dziecko zdobywa podstawowe kompetencje, gwarantujące jego dalszy rozwój i zdobywanie umiejętności oraz wiedzy na wyższych poziomach kształcenia. Jakość i efektywność procesów poznawczych zależy w dużej mierze od przeżywanych przez dziecko emocji. Percepcja stanowi element składowy tego procesu, bowiem na podstawie danych sensorycznych dziecko tworzy obraz otaczającej je rzeczywistości. Uzyskuje go w wyniku ścisłego powiązania wszystkich rodzajów aktywności: werbalnej, intelektualnej, sensomotorycznej i emocjonalnej. Sygnały docierające do mózgu scalane są w skomplikowane całości, bowiem bodźce optyczne, dotykowe, czy akustyczne nigdy nie powstają w świadomości oddzielnie. Złożoność tego procesu wpłynęła na ukonstytuowanie się podstawowych zasad nauczania, które wiążą wszystkie rodzaje aktywności, a wyrażają się w korelacji oraz integracji edukacji wczesnoszkolnej. Korelacja zakłada scalanie treści, integracja natomiast ma wymiar pełniejszy, bowiem obejmuje również łączenie czynności charakterystycznych dla rozmaitych dyscyplin. W świetle tych założeń rytmika jako metoda kształcenia wydaje się być doskonałym narzędziem integracji. Zestawianie podobnych treści uruchamia procesy, które pozwalają na całościowe postrzeganie, ukazując relacje pomiędzy poszczególnymi rodzajami edukacji, dzięki czemu dochodzi również do wystąpienia tak zwanego zjawiska transferu umiejętności. Objawia się on przenoszeniem umiejętności, przyzwyczajeń i odruchów nabytych w ramach nauki jednej z dyscyplin na dokonania w innej dziedzinie. Tak więc, gdy doskonalenie jednej czynności sprzyja opanowaniu innej, obserwować wtedy można pozytywny efekt transferu, który przyspiesza proces nauki. Właśnie w takim modelu kształcenia całościowego, rytmika ułatwia dziecku zrozumienie nie tylko samej muzyki, ale również utrwala zdobytą wiedzę i umiejętności w innych dyscyplinach, takich jak edukacja:

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

- językowa
- matematyczna
- ekologiczna
- społeczna
- plastyczna
- czy rozwoju fizycznego

Rytmika ze względu na swoją specyfikę oraz polisensoryczny charakter stanowi płaszczyznę, na której zachodzą różnorakie interakcje pomiędzy wszystkimi wymienionymi przedmiotami. Fakt ten sprawia, że aktywność podejmowana w ramach metody rytmiki wpływa na rozwój wszystkich rodzajów inteligencji, które Hovard Gardner określa w swej teorii jako wielorakie. Gardner w swej koncepcji sprzeciwił się redukowaniu pojęcia inteligencji do jednej zdolności, stanowiącej zdolność do rozwiązywania problemów matematyczno-logicznych, umiejętności uczenia się rzeczy nowych i odpowiadania na pytania konkretne. Autor ten zaproponował więc teorię wielorakiej inteligencji, która postuluje istnienie siedmiu odrębnych zdolności: inteligencji językowej, matematyczno-logicznej, muzycznej, kinestetycznej, przestrzennej, intrapersonalnej oraz interpersonalnej.

M. Stępień [16, s. 25] w swoich refleksjach nad książką Mary Brice *Unfolding human potential* stwierdza, że pedagogika dalcrozowska idealnie wpisuje się w gardnerowski model kształcenia. Lektura książki Mary Brice w której autorka dokonuje analizy metody rytmiki z perspektywy inteligencji wielorakich Gardnera, w sposób przekonywujący uzasadnia to stwierdzenie. Stępień wskazuje na różnorodność użytych środków w ramach metody, które gwarantują każdemu uczniowi możliwość ujawnienia specyficznych dla niego uzdolnień. Według Brice [1] siła rytmiki wynika z tego, że jednoczy ona i harmonizuje wszystkie rodzaje inteligencji, angażując symultanicznie intelektualne zdolności uczniów. Zmiana jednego elementu w ćwiczeniu sprawia, że zmienia się konfiguracja poszczególnych rodzajów inteligencji wymienianych przez Gardnera. Rytmika, która wydawać by się mogło oddaje pierwszeństwo ruchowi ciała ludzkiego, w rzeczywistości jednak przyznaje równą wartość każdej z wymienionych inteligencji. Kładzie nacisk nakomunikację pomiędzy ciałem a umysłem, gdyż jest czymś więcej niż tylko metodą edukacji muzycznej. Co istotne w kształceniu ogólnym, rytmika zgodnie z tym co stwierdza Brice „daje uczniom możliwości przeżycia i doświadczenia wiedzy»[1, s. 150]. Analiza poszczególnych rodzajów edukacji w kontekście rytmiki ukazuje nie tylko działanie pozytywnego transfera ale także sposób uaktywniania się poszczególnych rodzajów inteligencji.

Przykładowo już samo kształcenie wrażliwości ruchowej na naturalny rytm słów, w korespondencji z rytmem muzycznym ma pozytywny wpływ na edukację językową. Wyrażanie ruchem fraz, zdań, czy motywów występujących w mowie,

sprawia, że ciągłe obcowanie z tą formą integracji przy tworzeniu, wykonywaniu czy słuchaniu, rozwija inteligencję językową.

W ciekawy sposób łączą się również działania muzyczno-ruchowe z edukacją matematyczną, bowiem operacje logiczne, matematyczne, czy geometryczne mają związek z działaniami wywoływanymi inteligencją motoryczną, intuicją oraz percepcją zjawisk. Za sprawą muzyki dziecko harmonijnie przechodzi pomiędzy myśleniem konkretnym a abstrakcyjnym, co kształtuje inteligencję logiczno-matematyczną.

Niezmiernie interesujące efekty można osiągnąć w wyniku łączenia muzyki i ruchu z działaniami plastycznymi, w których ruch staje się czynnikiem pośredniczącym w rozwoju wyobraźni muzyczno-plastycznej. Biorąc pod uwagę tworzywo ruchowe, muzyczne i plastyczne łatwo zauważyć, że mamy do czynienia z odmienną substancją, odbieraną przez zmysł wzroku, słuchu oraz ruchu. Transformacje w obrębie tych trzech dyscyplin są jednak zupełnie naturalne dla dziecka, ponieważ odzwierciedlają synkretyczny sposób funkcjonowania i odbioru rzeczywistości[13, s. 178]. Zjawiskiem inspirującym ten rodzaj pracy może być fenomen synestezji, której mechanizm angażuje i uruchamia odbiór polisensoryczny. Efekty takiej pracy przejawiają się w ekspresji artystycznej, a obserwować je można w dziecięcych zmetaforyzowanych wyrażeniach językowych, które według B. Niesporek-Szamburskiej [20]mają swe źródło właśnie w synestezyjnym odbiorze. Metafora jest według tej autorki nie tylko sprawą języka, w tym również artystycznego, ale powiązana jest z myśleniem i poznaniem. Inna badaczka języka - Wiesława Limont - akcentuje znaczenie emocji w tworzeniu języka metaforycznego, stwierdzając że: „Metafory afektywne powstają w wyniku emocjonalnego, polisensorycznego spostrzegania świata»[11, s. 56].Dziecięce wyrażenia językowe mogą zatem stanowić ciekawy materiał badawczy, powstały na skutek przenikania się doznań wielozmysłowych, które wpływają na rozwój inteligencji kinestetycznej, przestrzennej oraz językowej.

Kształcenie sprawności ciała jest wspólnym celem rytmiki i wychowania fizycznego, jednakże świadomość ciała i jego wewnętrznych rytmów kształcona na zajęciach rytmiki, prowadzi do swobody działania, a także świadomego i harmonijnego ruchu ciała. W obszarze edukacji rozwoju fizycznego, ruch podporządkowany muzyce, jak ma to miejsce na rytmice, korzystnie wpływa na prawidłowy rozwój psychomotoryczny, poprawia postawę, koordynację, wprowadza dyscyplinę wewnętrzną, a w szczególności kształci estetykę i ekspresję ruchu. Ćwiczenia dalcrozowskie prócz tego kształcą także refleks, podzielność uwagi i szybkość reakcji a więc dyspozycje niezbędne w grach zespołowych. Na tej płaszczyźnie edukacyjnej ujawnia się więc zarówno inteligencja kinestetyczna, jak i przestrzenna.

Oczywiście takie rodzaje inteligencji, jak intrapersonalna i interpersonalna, czy muzyczna i kinestetyczna ujawniają się w większości ćwiczeń z zakresu metody rytmiki.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Relacje metody Dalcroze'a z innymi dziedzinami nauki i sztuki mogą stać się zatem źródłem systematycznego utrwalania zdobytych wiadomości i umiejętności w wyniku zwielokrotnionego oddziaływania podobnych treści programowych, rozwijając wszystkie z wymienionych rodzajów inteligencji. Dalcroze zaplanował swoją metodę w taki sposób, aby dać równe szanse różnorodnym modalnościom sensorycznym oraz wielorakim gatunkom inteligencji. Uważał bowiem, że nie tylko sama wiedza czyni człowieka wrażliwym i rozumnym, dlatego też celem jego edukacji było doprowadzenie ucznia do takiego stanu, w którym mógł stwierdzić, że nie tylko «wie» ale i «odczuwa».

Zakończenie

Rozpatrując zagadnienia związane z pedagogiką nie sposób pominąć także i pytania o cel ostateczny tej edukacji. O to, jakiego człowieka chcemy wykształcić i w jakim świecie będzie musiał on funkcjonować. Pytania te stawiamy sobie także i w aspekcie rozwoju sztuki współczesnej oraz jej odbioru, bowiem zmiana typu kultury z werbalnej na audiowizualną jest bardzo wyraźnie widoczna. M. Hopfinger [7, s. 59] zwraca uwagę na fakt, iż wraz ze zmianą modelu kultury, zmianie uległy również podstawowe modele percepcyjne i postawy odbiorcze sztuki, polegające na scalaniu napływających informacji audialnych i wizualnych w jedną spójną całość znaczeniową. Wykorzystują one oprócz sprawnej analizy i syntezy percepcję całościową (kompleksowy i dynamiczny odbiór otoczenia) oraz relacyjny typ myślenia, który polega na wieloaspektowym ujmowaniu zjawisk. Źródeł wytworzenia się takiego rodzaju postrzegania upatrywać można w zacieraniu się granic pomiędzy poszczególnym dziedzinami sztuk, co zostało zapoczątkowane w połowie XX wieku. Sztuki stanowiące syntezę dyscyplin autonomicznych wymagają bowiem percepcji całościowej, polisensorycznej, dzięki której odbiorca jest w stanie odebrać i w pełni zrozumieć złożony charakter języka takiej sztuki. Obecnie głównie za sprawą wyobraźni twórców wspartych nauką i zaawansowanymi możliwościami technicznymi, tworzone są dzieła o charakterze hybrydowym. Badania psychofizjologiczne, ujmujące percepcję w sposób całościowy dowodzą, że taki stan rzeczy wydaje się być zupełnie naturalny. Oczywiście w ślad za tymi tendencjami powinna iść również edukacja, co wymaga stosowania odpowiednich metod kształcenia zarówno twórców, jak i odbiorców. Metody te powinny więc łączyć i zestrajać różne sposoby percepcji. Metodą, która została skonstruowana według takich właśnie wymogów jest rytmika Dalcroze'a. W odniesieniu do różnorodnych elementów dzieła zakłada ona łączenie warstwy audytywnej i wizualnej w najbardziej naturalny sposób – poprzez zestrój wyrazowy, ekspresyjny i emocjonalny. Jej fenomen polegający na całościowym obejmowaniu zjawisk sztuki, nie tylko ułatwia percypowanie złożonego tworzywa sztuki syntetycznej ale także może stanowić pomoc w jej tworzeniu.

LITERATURE

1. Brice M., Unfolding human potential, Editions Papillon, Geneva 2002.
2. Brzozowska-Kuczkiewicz M., Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika, WSiP, Warszawa 1991.
3. Christov T., Słaby uczeńczy „translator»?, w: „Gestalt» 13/1994.
4. Christov T., Jedno ciało – dwa umysły ,w: «Gestalt» 14/1994.
5. Gerhardt-Punicka J., Plastyka w metodzie Dalcroze'a, w: Materiały Informacyjno-dyskusyjne COPSA, Warszawa 1963, z. 71, s. 30.
6. Grajpel A., Działanie i przeżycie muzyczne w systemie Dalcroze'a, w: Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji, red. B. Ostrowska, Akademia Muzyczna, Łódź 2002, s. 69.
7. Hopfinger M., Doświadczenia audiowizualne – o mediach w kulturze współczesnej, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2003, s. 59.
8. Jaques-Dalcroze E., Pisma wybrane, tłum. M. Bogdan, WSiP, Warszawa 1992, s. 65.
9. Krasoń K., Majkut-Czarnota B., Szansa na porozumienie w diadzie nauczyciel-uczeń, a poznanie preferencji modalnych dziecka, w: Edukacja w społeczeństwie „ryzyka», red. M. Gwoździcka-Piotrowska, J. Wołejszo, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2007, s. 326-328.
10. Kwaśniewski D., Dotrzeć do ucznia, „Edukacja i Dialog» 7/1995. http://www.eid.edu.pl/archiwum/1995,93/wrzesien,111/dotrzec_do_ucznia,402.html.
11. Limont W., Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1996, s. 56.
12. Maas V. F., Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej, tłum. E. Grzybowska, Z. Przyrowski, M. Ślifirska, WSiP, Warszawa 1998, s. 77-79.
13. Pasternak A., Znaczenie ruchu w metodzie rytmiki jako czynnika pośredniczącego w rozwoju muzyczno-plastycznej wyobraźni dziecka, w: Dziecko w kulturze europejskiej, red. M. Knapik, W. Sacher, Uniwersytet Śląski, Katowice 2005, s. 178.
14. Peret-Ziemlańska Z., Rozmowy z Marią Wieman, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w *Warszawie*, Warszawa 1991, s. 17.
15. Porte D., Podstawy metody Jaques-Dalcroze'a, tłum. B. Niewiadomska, w: Materiały Informacyjno-dyskusyjne COPSA, Warszawa 1975, z. 162.
16. Stępień M., Rytmika w świetle teorii Inteligencji Wielorakich Howarda Gardnera – Refleksje nad książką Mary Brice „Pedagogie de tous les possibles, w: Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji, red. B. Ostrowska, Akademia Muzyczna, Łódź 2005, s. 25.
17. Wierszyłowski J., Psychologia muzyki, PWN, Warszawa 1979, s. 76.
18. J. Grochulska, Granice możliwości edukacyjnych człowieka, Kraków 1994, s. 53.
19. E. Jaques-Dalcroze, Muzyka i dziecko, w: Le Rythme, la musique et l'education, cyt. za: M. Brzozowska-Kuczkiewicz, Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika, Warszawa 1991, s. 36.
20. B. Niesporek-Szamburska, Na styku neuropsychologii i lingwistyki, wykład habilitacyjny wygłoszony na Uniwersytecie Śląskim, Katowice 2004.

РЕЗЮМЕ

А. Пастернак. Ритміка Еміля Жак-Далькроза як метода полісенсорного розвитку.

У статті досліджено проблематику полісенсорного розвитку з опорою на концепції Т. Крісова і Г. Гарднера. Розглянуто особливості використання ритміки Еміля Жак-Далькроза у початковій школі, оскільки саме на цьому етапі полісенсорне виховання має важливе значення.

***Ключові слова**: полісенсорний розвиток, ритміка Далькроза, початкова школа.*

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РЕЗЮМЕ

А. Пастернак. Ритмика Эмиля Жак-Делькроза как метода полисенсорного развития.

В статье исследована проблематика полисенсорного развития с опорой на концепции Т. Крисова и Г. Гарднера. Рассмотрены особенности использования ритмики Эмиля Жак-Делькроза в начальной школе, поскольку именно на этом этапе полисенсорное воспитание имеет важное значение.

***Ключевые слова**: полисенсорное развитие, ритмика Далькроза, начальная школа.*

УДК 371.314:792.8–053.5

Т. Л. Повалій
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

МЕТОДИ ЗГУРТУВАННЯ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

У статті розглядається проблема згуртування колективу школярів на уроках хореографії. З метою зміцнення колективу доцільним є комплексне використання словесних, наочних, практичних та ігрових методів виховання. На особливу увагу заслуговують методи, що потребують від учнів свідомого підходу, активності, самостійності й творчості у спільній діяльності.

***Ключові слова**: словесні, наочні, практичні методи, гра, заохочення, покарання, вправи, ілюстрування.*

Постановка проблеми. Найбільш значущим показником, що характеризує будь-який хореографічний колектив, є виникнення феномена згуртованості. В ході взаємодії члени колективу виробляють і встановлюють норми, правила поведінки, стандарти, це відбувається в результаті включення їх у спільну діяльність.

Теорія колективу була детально розроблена А. С. Макаренком, який визначив головні ознаки колективу. Традиційно до них відносять: наявність загальної соціально значимої мети; спільна діяльність для досягнення мети; стосунки відповідальної залежності між членами колективу; наявність виборних керівних органів (органів самоврядування).

Рушійною силою об’єднання колективу є методи виховання. При правильно обраній та науково обґрунтованій методиці можна набагато легше та скоріше досягти поставленої мети. Методи згуртування завжди діють у певній системі, кожен є структурним елементом цієї системи і у взаємозв’язку з іншими забезпечує ефективність виховного процесу, їх використовують у тісному взаємозв’язку та взаємозалежності. Комплексне використання методів виступає як ефективний засіб, формування групової згуртованості, дозволяє зробити процес регульованим, керованим.

Аналіз актуальних досліджень. Історично колективи були досліджені закордонними та вітчизняними педагогами у різний період. Одна з найбільш

розгорнутих концепцій дослідження групової згуртованості подається у праці Ю. Є. Дубермана. Розглядаючи згуртованість як основну характеристику структури міжособистісних відносин, автор вважає, що»... процес зімкнення малої групи виступає для неї як базовий процес». Згуртованість, на думку автора, відображає «... фактичну готовність її членів до визначеної спільної діяльності».

Аналізу проблеми згуртованості присвячена значна частина праці В. І. Зацепіна. Він вважав, що «у процесі вивчення особистих взаємин, механізму їхньої дії можна, а часом, і потрібно, відволікатися від головного змісту діяльності даного колективу...». У результаті, єдиним об'єктом експериментального вивчення і тут виявляються особисті «емоційно-інтелектуальні взаємини членів колективу один до одного: взаємна і невзаємна симпатії, стійке чи хитливе тяжіння, навпаки, негативне ставлення». На підставі своєї праці В. І. Зацепін доходить висновку: «... чим частіше спілкуються люди в колективі, тим, у кінцевому рахунку, створюються кращі передумови для формування в ньому високої згуртованості».

З перших років створення радянської школи одних з центральних її завдань було створення самодіяльного згуртованого колективу школярів. У «Основних принципах єдиної трудової школи» зазначалося, що «у вихованні найпрекраснішим завданням являється створення шкільного колективу, спаяного радісним і міцним товариством». Необхідність розвитку колективізму в учнів в умовах цілеспрямованої навчально-виховної роботи широко пропагували Н. К. Крупська, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та інші видні педагоги й громадські діячі.

А. С. Макаренко зазначав, що згуртування колективу можливе лише на основі різноманітної спільної діяльності. Багаторічна педагогічна діяльність В. О. Сухомлинського дозволила йому сформулювати сукупність принципів, які мають бути покладені в основу згуртування дитячого колективу: організаційна єдність колективу; керівна роль колективу; керівна роль педагога; багатство стосунків між учнями і педагогами, між учнями, між педагогами; самодіяльність, творчість, ініціатива; гармонія високих, благородних інтересів, потреб і бажань; створення і дбайливе збереження традицій, передача їх від покоління до покоління як духовного надбання; інтелектуальне, естетичне багатство взаємин між колективами нашого суспільства; емоційне багатство колективного життя; дисципліна і відповідальність особи за свою працю і поведінку.

В останні десятиліття педагогічні дослідження були спрямовані на виявлення найбільш ефективних форм організації, методів об'єднання і формування виховних колективів (О. С. Богданова, М. Д. Виноградова, Конникова, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, І. Б. Первин та інші), на розробку

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

принципів і методів стимулювання колективної діяльності (Л. Ю. Гордин, М. П. Шульц та інші), розвиток виховних функцій колективу і самоврядування в ньому (В. М. Коротов та інші). Проте у цій сфері є й недостатньо досліджені проблеми, зокрема ті, що стосуються формування хореографічного колективу і порушують питання щодо його специфіки та методів, які доцільно використовувати для згуртування членів хореографічної групи.

Метастатті – обґрунтувати комплекс взаємопов'язаних методів згуртування дитячого хореографічного колективу.

Виклад основного матеріалу. Успішність роботи з дитячим хореографічним колективом безпосередньо залежить від методів, які використовує керівник. Відомий дослідник педагогіки Ю. Бабанський виділяє три великі групи методів (кожна передбачає декілька класифікацій), в основу яких покладено:

- методи організації діяльності і формування свідомості особистості;
- методи стимулювання поведінки і діяльності;
- методи контролю, самоконтролю і самооцінки у вихованні.

Методи організації діяльності і формування свідомості особистості – передбачають вплив на свідомість, почуття і волю з метою формування поглядів і переконань. До них належать словесні, наочні й практичні методи виховання [1, 308].

До словесних методів виховання відносяться розповіді, оповідання, лекція, бесіда та ін. У ході застосування словесного методу використовуються такі методичні прийоми, як викладення інформації, активізація уваги, прийоми прискорення запам'ятовування, логічні прийоми порівняння, виділення головного, резюмування, форми діалогу [6, 344].

Умовами ефективного застосування розповіді є ретельне продумування теми, вдалий підбір прикладів і ілюстрацій, підтримання належного емоційного тонусу викладення, використання навчаючих запитань-підказок. За допомогою розповіді вихователі впливають на свідомість учнів, прищеплюють їм моральні норми і правила поведінки. Такі роз'яснення підсилюють показом, наочним демонструванням. Метод роз'яснення часто використовують як прийом виховання під час бесіди, лекції, диспуту.

Щодо словесних методів виховного впливу на учнів В. Сухомлинський зазначав: «В руках вихователя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарб і пензля – живопису, без мармуру й різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби той місточок, через який наука виховання переходить у мистецтво» [7, 145].

Для успішної роботи викладача і його вихованців винятково важливі

методичні зауваження. Вони можуть бути звернені до однієї людини і всього класу одночасно, тобто можуть бути індивідуальні і загальні.

Але користуватися словом і інтонацією треба обережно й артистично, щоб не принизити, не образити учнів. Давати дітям завдання або робити зауваження варто доброзичливо, в голосі повинно звучати бажання допомогти дитині, поступово розкрити у кожному завданні іноді ще не відомі їй самій можливості. Отже, бесіди сприяють більш вільному спілкуванню, відвертому висловлюванню думок, появі загальних інтересів, моральних цінностей – це призводить до зміцнення колективу.

Наочні методи достатньо важливі для вихованців – це візуальне сприймання дійсності. Ілюстрування – оснащення ілюстраціями статистичної наочності, плакатів, карт, рисунків на дошці, картин та ін.

Як метод виховання приклад дає конкретні зразки наслідування і, отже, активно впливає на свідомість та поведінку школяра. Прикладом для виховання можуть бути педагоги, батьки, рідні й близькі люди, однокласники; історичні національні герої; літературні персонажі, діячі науки і культури; відомі артисти балетів і хореографи. Наслідування пропонованого взірця відбувається у три етапи: на першому – на основі сприймання конкретного прикладу виникає суб'єктивний образ взірця, бажання наслідувати його; на другому – діє зв'язок між взірцем для наслідування і поведінкою вихованця, на третьому – здійснюється синтез наслідувальних та самостійних дій і вчинків.

Виховні функції прикладу різні: він може слугувати педагогу для конкретизації певного теоретичного положення; на прикладі можна довести істинність певної моральної норми; він є переконливим аргументом; приклад може спонукати до певного типу поведінки. Особливість виховного впливу прикладу в тому, що він діє своєю наочністю і конкретністю. І що ближчий і зрозуміліший учневі приклад, то більша його виховна сила. Використання прикладу у вихованні потребує врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Практичні методи виховання передбачають різні види діяльності учнів і вчителя, але потребують великої самостійності учнів у навчанні. Вправи – багаторазове повторення певних дій або видів діяльності з метою їх засвоєння, яке спирається на розуміння і супроводжується свідомим контролем і коригуванням. Використовують такі види вправ: підготовчі – готують учнів до сприйняття нових знань і способів їх застосування на практиці; вступні – сприяють засвоєнню нового матеріалу на основі розрізнення споріднених понять і дій; пробні – перші завдання на застосування щойно засвоєних знань; тренувальні – набуття учнями навичок у стандартних умовах (за зразком, інструкцією, завданням); творчі – за змістом і методами виконання наближаються до реальних життєвих ситуацій. Кількість

вправ залежить від індивідуальних особливостей школярів і має бути достатньою для формування навичок. Вправи не повинні бути випадковим набором однотипних дій, а мають ґрунтуватися на системі, чітко спланованій послідовності дій, зокрема поступовому ускладненні, їх не варто переривати на тривалий час.

У практичній діяльності вчителя словесні, наочні та практичні методи виховання тісно взаємопов'язані. Наприклад, під час розповіді, лекції чи бесіди вчитель використовує методи ілюстрування і демонстрування, на практичних заняттях здійснюється інструктаж за допомогою методів пояснення та розповіді. Завдання вчителя – знайти оптимальне поєднання цих методів, не припускаючи необґрунтованого превалювання одних і нехтування іншими.

Методи стимулювання поведінки і діяльності– сукупності методів покликаних регулювати, коригувати і стимулювати діяльність та поведінку вихованців. Найефективніші серед них – гра, змагання, заохочення і покарання [2, 325].

Гра – один із видів діяльності дитини, що полягає у відтворенні дій дорослих і стосунків між ними. Залежно від того, наскільки гнучкими, динамічними, творчими, регламентованими є рольові дії, правила і зміст, колективні розважальні ігри поділяють на дві групи:

1. Ігри творчі: сюжетно-рольові, конструкторські, драматизації з вільним розвитком сюжету, ігри-жарти, ігри-розіграші.

2. Ігри за визначеними правилами: рухові, хороводні, спортивно-змагальні.

Заохочення – схвалення позитивних дій і вчинків з метою спонукання вихованців до їх повторення. Мета заохочення – спрямування поведінки учня в потрібне русло, зміцнення в ньому впевненості у власних силах і, отже, посилення прагнення до позитивних вчинків, певних успіхів.

Покарання – осуд негідних дій та вчинків з метою їх припинення, запобігання у майбутньому. Покарання сприяє формуванню вміння переборювати в собі шкідливі потяги і звички, викорінювати негативні вчинки, привчає до дисципліни і порядку. Як і заохочення, його доцільно використовувати тільки як виховний засіб. Воно має викликати в учнів почуття сорому і провини, намір не повторювати подібного. Покарання, що принижує їх гідність, не дасть позитивного результату.

Змагання – природна схильність дітей до здорового суперництва та самоутвердження в колективі. Воно організовує, згуртовує колектив, спрямовує на досягнення успіхів, навчає перемагати. Змагання змушує відстаючих підтягуватися до рівня передових, а передових надихає на нові успіхи. Його виховна сила виявляється лише за умови, що воно стає дієвою формою самодіяльності учнівського колективу [6, 353].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Методи контролю, самоконтролю і самооцінки у вихованні забезпечують одержання зворотної інформації про зміст, характер і досягнення у виховній діяльності учнів та про ефективність праці вчителя. Залежно від форми контрольних завдань перевірка може бути усною, письмовою, графічною і практичною.

Проведення уроку з хореографії має свою специфіку. У ході спостереження (констатувальний експеримент) хореограф використовував на уроці такі методи згуртування, як словесні, наочні, практичні, ігрові, метод змагання.

Використання слова – це універсальний метод виховання. За його допомогою вирішуються різні завдання: пояснюються елементарні основи хореографічного мистецтва, відбувається згуртованість колективу на уроках хореографії. Орієнтовні теми бесід: «Балети П. І. Чайковського», «Як розвивалося мистецтво танцю» тощо. Ілюстративним матеріалом слугують використані фрагменти з фільмів-балетів, виступи хореографічних колективів. Бесіди сприяють більш вільному спілкуванню, відвертому висловлюванню думок, появі загальних інтересів, моральних цінностей – це призводить до зміцнення колективу.

Методи наочного сприйняття сприяють швидкому, глибокому та міцному засвоєнню учнями програми курсу хореографічного виховання, стимулюють інтерес до вправ, які вивчаються. Введення у навчальний процес зразка сприяє створенню єдиних цінностей, інтересів і традицій у хореографічному колективі. Ми вважаємо, що цей метод є одним з найкращих у роботі з дітьми. Як зразок вчитель використовував танцювальну фразу з двох-трьох рухів, частину танцю, етюду. У своєму виконанні він розкривав зміст кожного уривка так, щоб у дитини з’явилось бажання його виконати. Також викладач пропонує дітям колективні відвідування концертів хореографічних колективів. Вчитель окрім наочного методу використовує практичні та ігрові.

Практичні методи виховання засновані на практичній діяльності учнів. Цими методами формують практичні уміння і навички. Під час використання практичних методів вчитель застосовував ритмічні вправи, вправи для розминки, вправи на фантазію, гімнастичні та хореографічні вправи. За допомогою ритмічних вправ хореограф допомагав дитині розвивати почуття ритму, уміння рухатися під музику. Вправи для розминок дуже необхідні, особливо на початку уроку, оскільки вони розігрівають м’язи і готують до складніших танцювальних вправ. Вправи на фантазію можуть бути найрізноманітніші. Але під час спостереження ми відзначили, що вчитель використовував вправи, які називалися «Імпровізація». Дітей розподіляють на кілька груп і кожній групі дається своє завдання, наприклад: вигадати «Танець лебедів», «Танець моря», «Танець квітів» та ін. Загальна діяльність, а

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

особливо праця в малих групах спрямована на зближення учнів, формування дружніх відносин, сприяє вирішенню завдань поставлених перед колективом.

До ігрового методу хореограф звертався, як правило, наприкінці уроку. Суть його полягає в тому, що педагог підбирав для дітей таку гру, зміст якої передбачає змагання їх між собою за краще виконання того чи іншого завдання. Гру придумували й самі діти. Прикладом можуть бути такі ігри, як «Танцюючий пензлик», «Птиця в клітці» та ін. Отже, методи згуртування розраховані на спільну діяльність дітей, роботу в малих групах, об’єднання загальною метою і це все призводить до об’єднання хореографічного колективу.

Висновки. Стає очевидним, що погляди та переконання у дітей формуються не тільки і не стільки за допомогою слова вихователя, а й у процесі різноманітної спільної діяльності, яка організовується за допомогою системи методів виховання. Тому у виховному процесі методи згуртування хореографічного колективу займають важливе місце. Поділ їх на групи не відокремлює методи один від одного, а дає змогу підкреслити більшу спрямованість однієї групи методів на усвідомлення школярами своєї поведінки, другої – на формування її звичних форм.

Методи згуртування колективу спрямовані на зміну особистості в позитивний бік. Проте їх застосування призводить не до безпосередніх змін особистості, а до виникнення у вихованців думок, почуттів, потреб, які спонукають їх до певних вчинків, поведінки. Поєднання різних методів є однією з важливих умов для зміцнення та об'єднання дітей у дружній колектив. Методи згуртування дитячого хореографічного колективу потребують подальшого вивчення, тому дослідження буде нами продовжене, а його результати – висвітлені у наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1983. – 603 с.
2. Варій М. Й. Основи психології і педагогіки: [навч. посіб.] / М. Й. Варій, В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 376 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – К. : Форум, 2001. – 547 с.
4. Карпенчук С. Теорія і методика виховання / С. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 261 с.
5. Максимюк С. П. Педагогіка: навчальний посібник / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2009. – 670 с.
6. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ – ДАНА, 2001. – 423 с.
7. СухомлинскийВ. А. О Воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. – М. : Политиздат, 1982. – 348 с.

РЕЗЮМЕ

Т. Л. Повалий. Методы сплочения детского хореографического коллектива.

В статье рассматривается проблема сплочения коллектива школьников на уроках хореографии. С целью укрепления коллектива целесообразным является комплексное использование словесных, наглядных, практических и игровых методов воспитания. Особенного внимания заслуживают методы, что требуют от учеников сознательного подхода, активности, самостоятельности и творчества в совместной деятельности.

***Ключевые слова**: словесные, наглядные, практические методы, игра, поощрение, наказание, упражнения, образец.*

SUMMARY

T. Povalii. Methods of consolidating children dance group.

The author considers the problem of consolidation of a group of schoolchildren in dancing class. In order to unite the group it is appropriate to use a complex of verbal, visual , practical methods and games. Methods that require conscious approach, active participation, independence and creativity in common work deserve special attention.

Key words: verbal, visual, practical methods, games, encouragement, punishment, exercise, model.

УДК 37.03:78«200»

Л.П.Приходько
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С.Макаренка

ГАРМОНІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті обґрунтовано необхідність подолання фрагментарності світогляду сучасної людини. Доведено, що музика наділена потужними космічними вібраціями і здатна гармонізувати фізичну, інтелектуальну та духовну сфери особистості.

***Ключові слова**: музичне мистецтво, гармонізація особистості, духовність, фольклор.*

Постановка проблеми. На початку XXI століття людство переживає багато кризових явищ – матеріальних, духовних та морально-етичних, які ускладнюють еволюцію не лише нашої планети, але й усієї Сонячної системи. Подолання фрагментарності світобачення сучасної людини стає можливим завдяки гармонізації особистості засобами мистецтва.

Ще в середині минулого століття в одній із своїх поезій М. Рильський чітко сформулював духовну суть людини-творця: «Ми працю любимо, що в творчість перейшла, і музику палку, що ніжно серце тисне. У щастя людського два рівних є крила: троянди й виноград, красиве і корисне» [4, 196]. Порушення балансу між духовними та матеріальними цінностями призводить до деградації особистості, що викликає різноманітні ускладнення у функціонуванні соціуму, дисбаланс різних форм природної енергії, загострює екологічні проблеми, негативно впливає на здоров'я окремих індивідів.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Музика наділена потужними космічними вібраціями і здатна гармонізувати фізичну, інтелектуальну й духовну сфери особисті.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми психоенергетики, впливу музики на психіку людини, взаємозв'язок між її духовним та соціальним буттям, взаємодія з іншими живими організмами планети та Космосу, роль музики у гармонізації цих процесів вивчали в різних аспектах багато дослідників, зокрема А. Дашак, О. Куцел, А. Петрушин, а також розглядалися у фундаментальних положеннях філософської науки про закономірності художнього пізнання дійсності (О. І. Буров, І. А. Зязюн, М. С. Каган, Л. Т. Левчук, В. І. Мазепа). Провідні позиції психології та педагогіки про роль мистецтва у життєдіяльності людини досліджували Л. С. Виготський, В. О. Сухомлинський, П. М. Якобсон. Слід згадати праці вітчизняних та зарубіжних учених про єдність духовного та естетичного становлення особистості (В. Г. Бутенко, О. М. Олексюк, Р. А. Тельчарова та ін.), концептуальні позиції теорії й методики музичного навчання (О. О.Апраксіна, А. Г. Болгарський, О. Я. Ростовський, В. М. Шацька та ін.), праці, присвячені проблемам поліхудожнього виховання особистості (Л.М.Масол, Л. І. Предтеченська, Г. П. Шевченко, О. П. Щолокова, Б. П. Юсов).

Проблема цінностей і ставлення до них суб'єкта розглядали О. Букурадзе, В.Василенко, О.Дробницький, М.Каган, В.Тугарінов, Н. Чавчавадзе, зміст, структура, критерії естетичної цінності – Т.Адорно, Ю. Борєв, А.Гулига, В.Корнієнко, Н.Михєєва, Л.Столович, Ф.Фішер. Загальнолюдські цінності як чинник виховання дітей та молоді досліджували В.Болотіна, М.Боришевський, П.Ігнатенко, Р.Скульський, К.Чорна, О. Щолокова; аксіологічні орієнтації як регулятор діяльності й спілкування відображені у працях Б.Ананьєва, О.Бодальова, І.Беха, М.Гальперіна, С. Гольдентрихта, Б.Додонова, О.Леонтьєва, В.Мухіної, Д.Узнадзе, В. Ядова; ціннісні орієнтації як результат залучення вихованця до суспільно значущих цінностей досліджували В.Анненков, І.Артюхова, З.Васильєва, І. Жерносєк, І.Зязюн, М.Казакіна, О.Набока. Водночас проблема гармонізації особистості засобами мистецтва залишається нерозв'язаною.

Метастатті – спрогнозувати можливі шляхи духовного розвитку гармонійної особистості через актуалізацію нових аспектів музичного мистецтва на початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Проблема людини як частини живого космічного простору, її взаємодія з навколишнім середовищем (планетарного і всесвітнього масштабу), гармонізація існування у цьому просторі віддавна хвилювала багатьох мислителів. В українській філософії цьому присвячували свої дослідження Г. Сковорода, М. Гоголь, П.Юркевич. На початку минулого століття новим словом у філософії стало вчення В. Вернадського про етногенез та біосферу Землі, в якому видатний український учений,

синтезувавши кілька природничих наук і створивши такий напрям, як біогеохімія, довів, що Земля є живим і цілісним організмом, що реагує на енергетичні імпульси людського організму так само, як і людина залежить від земних та космічних вібрацій, які формують її психічні та соціальні основи буття. У своїх працях В.Вернадський пише про нову форму «біогеохімічної енергії, яку можна назвати енергією людської культури, або культурною біогеохімічною енергією…Ця форма... притаманна не лише *Homo sapiens*, але й усім живим організмам» [1, 132].

Усе, породжене людиною – слова, думки, почуття, інтенції (позитивні й негативні), – залишається в планетарній субстанції матеріально-духовного плану, в «астральному архіві». Енергія думки, починаючись на Землі, сягає інших планет та куточків Галактики. Звідси бере початок і вчення В. Вернадського про ноосферу – «озоновий шар» космічної матерії, що оточує планету, в якому ніби на «небесному комп'ютері» фіксуються людські думки та почуття.

Сучасна наука констатує наявність у Всесвіті різних енергетичних полів, що взаємодіють. Найбільшому поширенню психічної енергії в Космосі сприяють торсійні поля. При цьому кожна напружена емоція створює згусток енергетичної дисгармонії, яка випромінюється в Космос. Енергія думки виникає з енергії звукових вібрацій. Як зазначає музикознавець А. Дашак: «Кожна форма матерії створена відповідним рівнем вібрацій і кожна реагує на відповідну ноту» [2, 34]. Згадаємо, що давньогрецькі філософи досліджували взаємозв'язок людського життя з «гармонією сфер», а Піфагор спирався на їх дослідження, закладаючи основи музичної теорії та акустики. Світло породжує різні вібрації, з яких виникають форми, звуки, кольори, різні стани матерії. Як відзначає японський учений М. Емото, «буття є вібрація» [6, 26].

Музичні вібрації пов'язані з диханням, природними та космічними біоритмами. Певний звук відповідає певному кольору. Їх поєднує «вібраційна тотожність». Наприклад, денний тон Землі (добовий ритм 24 годин) відповідає вібраціям тону *соль*, що знаходиться у певному резонансі з нашою ДНК, гармонує з червоним кольором. Річний тон Землі (час обертання Землі навколо Сонця) відповідає звуковим вібраціям на рівні *до-дієз* і зеленому кольору.

Подібні знання з музичної космології допомагають людям не лише лікуватися, входячи в резонанс з природними біоритмами та звуковібраціями, але й усвідомити, що у Природі і Космосі немає нічого випадкового. Для кращого розуміння можна згадати про те, як в окремому людському організмі все взаємопов'язано і кожної миті взаємодіють пульс, процеси кровотворення, дихання, зникнення або народження інших клітин, різні емоційні стани.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Людина є Всесвітом в мініатюрі, який відбивається у творах мистецтва. Згідно з класичними естетичними концепціями, у досконалому творі немає нічого зайвого. Уже митці античного світу знали про принцип відповідності у природі і мистецтві. Він був основним у відображенні ними образів краси, гармонійної правильності. Одне з найголовніших правил цього вчення – правило «золотого перетину», що стверджує: ціле повинно відноситися до більшої частини так, як більша частина до меншої. Зважаючи на це, вся картина світу і високоорганізованого людського суспільства має відповідність – пропорційне співвідношення мистецтва і точних наук. Півкулі людського мозку – «емоційна» та «раціональна»– також постійно взаємодіють. Давні вчені, зокрема Піфагор, стверджували, що Всесвіт будується за алгоритмом 1+ 2 + 3+ 4 = 10. Дійсно, споглядаючи величні архітектурні споруди, слухаючи музику Баха і Моцарта, легко зрозуміти, що у природі і творах мистецтва не існують окремо лише «точні» науки чи тільки «емоційне» мистецтво.

Цілісність світобудови відображена й у фольклорі різних народів. Наприклад, в орнаментах і кольорах малюнків є ритми, співзвучні музиці і хореографії певного етносу. Так, у гуцульських орнаментах фігури кутів співзвучні синкопам у піснях і танцях, інструментальній музиці. Наголосимо на тому, що різні вібраційні поля Космосу втілюються в різні сили природи, які постійно взаємодіють і перебувають у стані енергетичного взаємообміну, якісних перетворень, у різноманітні форми життя. У здоровій природі контрастні зіставлення – день і ніч, зима і літо, холод і тепло тощо породжують не конфлікт, а гармонію, яка відновлюється після певних катаклізмів (штормів, землетрусів). У людському суспільстві теж повинна бути гармонія.

Думки, емоції мають матеріальну силу. Рослини і всі живі організми, у тому числі вода, по-різному реагують на прояви різних слів і настроїв. Зокрема було помічено, що при красивих, добрих зверненнях вода утворює гарні кристали –сніжинки, навпаки, при грубих або байдужих словах її молекули перетворюються на покручені сірі уламки. Рослинам також дуже подобається музика Баха, Вівальді. На «шумову» музику мегаполісної «масової культури», як і на сердиті, недобрі слова, реакція у них була прямо протилежною. Живі організми або погіршували свій стан, або гинули.

Стає очевидним, що сучасне суспільство дуже потребує етичної й екологічної просвіти та усвідомлення загальнолюдської місії мистецтва, особливо музичного. Груба матеріалізація життя в минулому столітті обмежила спілкування людини з тонкими енергіями Космосу. Це у свою чергу створило не лише фізичні проблеми (зокрема поширення цукрового діабету, онкохвороб), а й певні викривлення у формуванні морально-етичних, соціальних пріоритетів у житті суспільства. Наголосимо на тому, що поняття «сучасна людина», «сучасна

культура», «красиве життя» пов'язуються у масовій свідомості з життям мегаполісів, засиллям хімізації і технізації навколишнього середовища, що порушує правильний обмін енергіями з природною аурою. Екологічна і художня просвіта обов'язково повинна включати і методи народної педагогіки, знання народної творчості, знання основ класичного мистецтва, у найкращих витворах якого втілюються Істина, Добро і Краса, причому справжня Краса – це Істина і Добро, що матеріалізуються в різних формах. Її сутність та першооснова – високий рівень космічних вібрацій, наближеність до Бога, який є Любов. Саме Вона, на думку Г.Сковороди, дає енергію життя й обмежує енергію знищення [5]. Тільки тоді, коли людина правильно налагоджує взаємообмін енергіями між собою і природним середовищем, може розвинутися справжнє «сердечне» світовідчуття.

Без відчуття природної аури не буде тієї радості життя, до якої прагне людина. Найвища космічна субстанція, через яку можна сприймати вібрації любові і щастя, – це музика. Музичні звуки та ритми найтісніше пов'язані з біоритмами природи, людським диханням. Це особливо стосується вокальної музики. Коли людина щиро співає, вона спілкується з Богом. Найправильніше положення рота під час звукоутворення – еліпсоподібне. Еліпс (форма яйця) – найдосконаліша геометрична форма Всесвіту. Аура людини також має еліптичну форму. Співаюча людина – це мікромодель звукового аспекту Всесвіту. Це свідчить про єдність геометричних форм у макро- і мікросистемах. Учені довели, що звуки природи та класичної музики цілющі для клітин організму, а шум їх руйнує. Шумосфера сучасного міста дуже шкодить здоров'ю.

Людський організм здатний сприймати звуки так, щоб вони лікували. Наприклад, голосний «а» за своїм вібраційним рівнем тотожний верхній частині легенів, руйнує оболонку вірусів. Звук «у» відтворює гармонію людини і Всесвіту. Він синхронний з ритмами серця, печінки, шлунку. Звук «і» лікує нирки, «е» діє на мозок, органи голови, горло, відображає творчі аспекти. «О»«відповідає» за діафрагму, печінку, фізичні аспекти згасаючого руху. Щоб лікувати цими звуками хворі органи, треба знайти баланс, за якого вібрації голосних будуть синхронні вібраціям хворого органа. Хвороба – це розбалансованість вібраційного ритму певного органа.

Музика – професійна і народна – залишила багато зразків, які можуть не лише пробуджувати почуття краси, але й лікувати. Ритми колискових пісень збігаються з ритмами серця. Відомі випадки, коли діти, що слухали колискові, виліковували тяжкі серцеві хвороби. Нажаль, багато хто сьогодні вважає музику лише приємним відпочинком, розвагою, предметом ужиткового значення, не враховуючи, що музика дає енергію життя через спілкування людини із Всесвітом. Оскільки «раціональна»й«емоційна» півкулі мозку

перебувають у творчому процесі, то в житті суспільства і кожної людини створення матеріальних цінностей не повинно випереджати створення духовних цінностей. Навпаки, духовна творчість повинна дещо випереджати матеріальну, щоб краще утверджувався принцип Божої Любові [5]. У минулі часи музика – і професійна, і народна – існували передусім для цього. Аби Природа підтримувала людей, люди повинні підтримувати Природу, посилаючи їй свою любов і визнаючи духовні цінності як найвищі в суспільстві. Створюючи і виконуючи високодуховну музику, люди і самі стануть духовно вищими.

Мораль й етика – невід'ємні складові частини культурного виховання. Твердження про те, що культура з'явиться, коли буде побудована її матеріально-технічна база, не витримує перевірки часом, суперечить принципу світобудови так само, як і думка про те, що інтелігентна людина – це людина розумової праці. Штучний інтелект ніколи не буде ознакою інтелігентності. Справжня інтелігентність пов'язана з тим, що Гете називав «ввічливістю серця». У всі часи найкращі педагоги створювали концепції гармонійного розвитку людини. Щодо цього на особливу увагу заслуговує питання гуманітарного та музичного виховання.

Гармонійна особистість може правильно бачити світ лише тоді, коли енергія любові – головне джерело енергії життя, як сонце підпорядковує собі всі інші позитиви і негативи цієї душі. Пітьму здолає не той, хто лає пітьму, а той, хто запалить вогник. Ця предвічна мудрість підтверджується сьогодні на рівні найсучасніших наукових досліджень. Згадаємо також думку О. Куцела про те, що під впливом людської думки змінюються швидкість хімічних реакцій, інтенсивність лазерного променя [3,11]. Найвищі і найякісніші космічні вібрації дає культура, через вібрації відбувається обмін енергіями, необхідний для підтримання життя, а пригнічення людської особистості збіднює запас життєвої енергії в навколишньому середовищі. Подолати останню негативну тенденцію здатне гуманітарно-художнє виховання сфери емоцій і почуттів особистості, особливо музичне.

Кожне століття має свої відмінності у вимогах до цієї сфери людської діяльності. У минулому столітті в нашій країні культура і музика вважалися другорядними. Найголовнішим завданням визначалася побудова матеріально-технічної бази комунізму. Інтелігенція іменувалася «прошарком» суспільства, причому здебільшого інтелігентом уважалася людина розумової праці, міська за походженням, з дипломом вищої школи. Існувала думка про те, що «високе» мистецтво недоступне і непотрібне народу. При цьому забувалося, що, наприклад, Й. С. Бах часто складав музику не для «обраних», а для своїх учнів, родичів, парафіян – людей з маленьких провінційних містечок. Моцарт, Гайдн, Бетховен, Чайковський та багато інших класиків писали музику для такої ж демократичної аудиторії сучасною і зрозумілою

для неї мовою. Сьогодні, щоб послідовно виховувати слухачів на цих зразках, слід переглянути сучасні занадто стрімкі темпи життя та їх сповільнити. Такі морально-філософські поняття, як наївність, галантність, мрійливість, простодушність, ніжність, шляхетність, витонченість, романтичність присутні у творах музичної класики дуже відчутно і переконливо. Згадаємо також думку М. Глінки про те, що «музику створює народ, а ми її тільки аранжуємо». Під цими словами могли б підписатися Вебер, Гріг, Лисенко – будь-хто з класиків позаминулого століття.

Ми живемо у багатовимірному світі. Згідно із законами Космосу, всі наші думки, розумові проекції, «думкоформи» спочатку вимальовуються на рівні тонкого, «паралельного» світу, а згодом матеріалізуються на фізичному плані. Отже, характер матеріального світу залежить від творення духовних цінностей. Чим більше буде вкладено в них енергії життя, тим кращим буде навколишній світ. Оскільки носієм цієї енергії життя традиційно був сільський соціум, то і суспільство дедалі більше звертається сьогодні до пріоритетів сільської місцевості, тому що фольклор у різні часи був не лише «базисом» для культури, але й невичерпним джерелом життєвої енергії. Ще Г. Сковорода у своїх педагогічних працях називав фольклор «тритисячолітньою піччю», що «неопально»«випікала» та зберігала вікову народну мудрість, уявлення предків про світ і людину в ньому, культуру [5].

Сучасні екологічні та економічні кризи є ознаками того, що у людській спільноті дедалі більшає недостача духовної енергії. Не можна весь час жити лише старими запасами культури, треба постійно творити нові. Навіть під час звернення до фольклору традиційна вимога зберігати у виконанні народних пісень і танців автентичність, не спотворюючи їх сучасною модернізацією, варто пам’ятати, що при цьому людина має почувати себе не пасивним виконавцем, а співтворцем музичного процесу. Для такої співтворчості потрібно створювати умови у форматі «людина –природа – культура – Космос». Так, у «школі радості» В. Сухомлинського діти починали творити казки під час спілкування з природою, у «подорожах до витоків слова», а музичне виховання за К. Орфом розпочинається із засвоєння фольклорних зразків. На основі багатьох наукових джерел видатний композитор і педагог довів: кожна дитина у процесі свого духовного формування проходить усі етапи культурного розвитку людства, поступово наближаючись до сприйняття сучасних норми соціального буття. Тому ця система найбільш відповідає сьогодні закономірностям буття Природи і Космосу. Вони відображені у принципах основної праці К.Орфа «Шульверці». У ній сторінка за сторінкою первісні фольклорні форми – дитячі лічилки, загадки тощо – поступово поступаються місцем музичним стилям пізніших епох.

Людство розвивається за принципом піраміди. Накопичення духовних і матеріальних цінностей, тобто верхівка буд-якої формації, не може сформуватися, поки не створиться підґрунтя для неї. Сьогодні важко ізолювати

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

дітей та молодь від реалій сучасного життя, але важливо надати їм істинні знання та ціннісні орієнтири, гармонізуючи особистість засобами мистецтва. Саме вони стануть запорукою її духовної сили, так само як вироблення імунітету в організмі є запорукою опору різним небезпечним вірусам.

Висновки. Аналогічно до закону збереження фізичних речовин існує закон збереження духовної енергії. У цьому процесі великого значення набуває збереження генетичної пам'яті різних поколінь, збагаченої через форми розвитку енергії духу, даної у різноманітних формах культури та мистецтва, зокрема музичного. Серед провідних тенденцій сучасності важливе місце посідають процеси інтеграції різних видів мистецтва, пошуки нових жанрів, еволюція вже існуючих.

Порушення балансу між духовними та матеріальними цінностями призводить до деградації особистості і викликає різноманітні ускладнення у функціонуванні соціуму, дисбалансу різних форм природної енергії, загострює екологічні проблеми, негативно впливає на здоров'я окремих індивідів. Музика, що несе потужні космічні вібрації, здатна гармонізувати фізичну, інтелектуальну та духовну сфери особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вернадский В. Философские мысли натуралиста / В. Вернадский. – М. : Наука, 1988. – 520 с.
2. Дашак А. Божественна природа звука : навч. посіб. /А. Дашак. – Львів : Світ, 2003. – 108 с.
3. Куцел О. Гармонія/ О. Куцел. – Х.: Див, 2004. – 335с.
4. Рильський М. Вибрані твори / М. Рильський. – К. : Дніпро, 1977. – 350 с.
5. Сковорода Г. Сад пісень / Г. Сковорода. – К. : Веселка, 1968. – 186 с.
6. Эмото М. Послания воды / М. Эмото. – М. : София, 2007. – 96 с.

РЕЗЮМЕ

Л. П.Приходько.Гармонизация личности средствамимузыкального искусства.

В статье обоснована необходимость преодоления фрагментарности мировоззрения современного человека. Доказано, что музыка наделена мощными космическими вибрациями и способна гармонизовать физическую, интеллектуальную и духовную сферы личности.

***Ключевые слова**: музыкальное искусство, гармонизация личности, духовность, фольклор.*

SUMMARY

L.Prykhodko. Harmonization of an individual by means of music art.

The author emphasizes the need to overcome the fragmentation of an individual's world outlook. It can be done by means of music that has powerful cosmic vibrations and can harmonize one's physical, intellectual and psychepersonality spheres.

Key words: music art, harmonize individual, spiritual sphere, folk.

УДК 784:534.78

О.М. Прядко
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

АКУСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ

У статті розглядаються проблеми розвитку співацького голосу студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, розкривається необхідність урахування акустичних особливостей процесу голосоутворення в ході вокальної підготовки, таких як висота, сила, тривалість, тембральні характеристики співацького звуку; здійснюється характеристика цих властивостей за даними акустики, фізики, фізіології, психології, обґрунтовуються методичні засади їх вдосконалення та розвитку в сучасних умовах мистецької освіти.

***Ключові слова**: вокальна педагогіка, розвиток співацького голосу, музична акустика, акустичні якості співацького звуку, тембральні характеристики співацького голосу.*

Постановка проблеми.Вокальний розвиток є важливим компонентом фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей вищих навчальних закладів. Рівень розвитку співацьких голосів студентів-вокалістів є визначним критерієм їх фахової компетентності, готовності до праці в складних умовах сучасної освіти та культури. Вивчення питань акустичних особливостей процесу голосоутворення, розкриття специфіки постановки голосу з точки зору музичної акустики є невід'ємним компонентом процесу вокального навчання студентів, визначальним чинником ефективності засвоєння ними вокальних умінь та навичок.

Розкриття акустичних особливостей процесу фонації, вивчення акустичних характеристик співацького звуку передбачає використання у процесі вокального навчання студентів мистецьких спеціальностей даних суміжних галузей наук, таких як вокальна педагогіка, музична акустика, фізіологія, психологія, біофізика, фоніатрія, гігієна. Досягнення професійного рівня звучання співацького голосу вокаліста, під час роботи у класі вокалу, вимагає використання широкого спектру знань сучасної науки у галузі вокальної педагогіки, зокрема у сфері музичної акустики. Тому вивчення питання акустичних особливостей процесу розвитку співацького голосу є актуальним та своєчасним на даному етапі розвитку сучасної мистецької освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Перші наукові праці, які формували наукову основу розвитку вокальної педагогіки і розкривали фізіологічно-акустичний аспект процесу фонації було створено вченими фізіологами, акустиками, фізиками, фоніатрами, отоларингологами Л. Аботновим, М. Гарсіа-сином, М. Грачовою, Ф. Засєдателєвим, І. Левідовим, А. Музехольдом, С. Ржевкіним, С. Сонкі. Наукові дані у галузі акустики

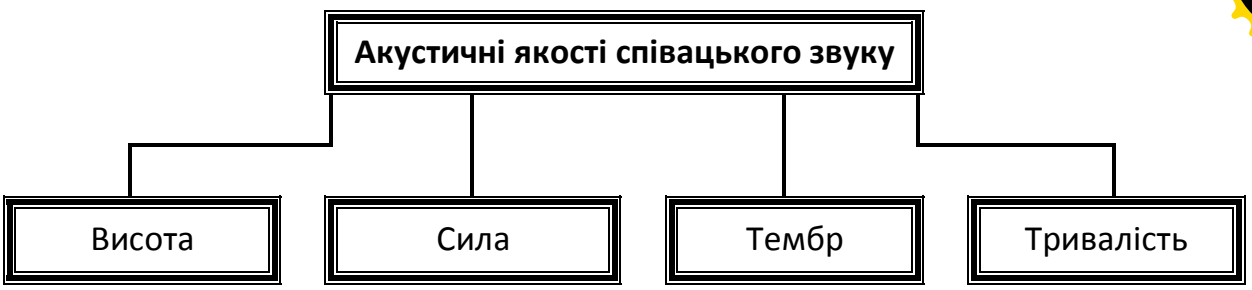
ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

вперше почали застосовуватися у вокально-педагогічній практиці на початку XX століття. С. Ржевкін уперше дослідив акустику голосового апарату, здійснив акустичний аналіз тембру співацького голосу, який характеризується наявністю в ньому високої та низької співацької форманти і частоти вібрато. Сучасні наукові дослідження у галузі акустики здійснено у працях Л. Дмитрієва, В. Єрмолаєва, Н. Жинкіна, В. Морозова, А. Рудакова, Р. Юссона.

Мета статті– висвітлитипитання акустичних особливостей процесу розвитку співацького голосу студентів мистецьких спеціальностей вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу.Звук співацького голосу є предметом вивчення акустики. Акустика (від грець. akustikos – слуховий) – розділ фізики, що вивчає властивості та закономірності звукових явищ. Музична акустика – розділ акустики, що вивчає природу музичних звуків та співзвуч, такі явища як висоту, силу, тембр і тривалість музичних звуків, музичний слух, співацький голос [7, 9]. Кожен музичний звук, а також звук співацького голосу належать до фізичних явищ, тому вони можуть бути проаналізованими з великою точністю. Під звуком в акустиці розуміється поширення коливань, тобто хвиль, які створює коливальне тіло в пружному середовищі. Таким пружним тілом у людському організмі є голосові складки. У словнику-довіднику «Музика» Ю. Юцевича термін «звук» тлумачиться: 1. Як найменший структурний елемент музики. 2. Як фізичне явище, що виникає внаслідок механічних коливань пружного тіла – вібратора (струни, напнутої шкіри, повітряного стовпа тощо) з діапазоном частот від 16 до 20 тис. коливань на секунду (Гц). Звук, який має висоту, силу, тривалість і тембр та охоплює діапазон частот від 16 до 4500 Гц, називається музичним. Більш високі звуки входять до його складу як обертони. 3. Відчуття, що виникають у свідомості людини внаслідок сприйняття звукових коливань. Зокрема, гучність має бути вищою від рівня шуму, але не перевищувати больового порогу (140-150 дБ.); тривалість не може бути коротшою за 0,015-0,02 с.; тембр практично не має фізіологічних обмежень. Окремі звуки не мають виражального значення, але набувають його за умови об’єднання у звукову систему та включення до музичної композиції [7, 90]. Л. Дмитрієв тлумачить поняття «звук голосу», як «коливання часток повітря, які поширюються у вигляді хвиль згущення та розрідження» [1, 153].

Кожен музичний звук характеризується такими акустичними властивостями: висотою; силою; тембром; тривалістю.



Однією з основних акустичних особливостей співацького голосу є *висота* звуку. За визначенням учених-акустиків, висота звуку – суб'єктивне сприйняття частоти коливальних рухів. Висота звуку залежить від частоти змикань голосових складок. Голосові складки та гортань є місцем утворення якості висоти звуку. Чим більше коливальних рухів голосових складок відбувається за одиницю часу (секунду), тим вищий звук. Низьким звукам, утвореним голосовим апаратом людини, відповідають довгі звукові хвилі та рідкі коливання, тоді як високим – короткі хвилі та часті коливання. Слуховий апарат людини здатен сприймати звуки від 16 до 20000 Гц. Звуковий діапазон співацького голосу має межі від 60–70 Гц (низькі звуки баса) – до 1200–1300 Гц (високі ноти сопрано). Голоси в жінок звучать на октаву вище, ніж чоловічі голоси. Це пояснюється тим, що висота людського голосу залежить від довжини та ступеня розтягування голосових складок. Адже довжина голосових складок дорослих чоловіків у середньому становить 20–25 мм, тоді як у жінок – 13–18 мм. Висота тону тіла, що коливається, також залежить від його ширини, товщини та еластичності. Відповідно і голосові складки людини: чим ширші, товщі та менш еластичні, тим нижчий звук вони породжують і навпаки [1, 6].

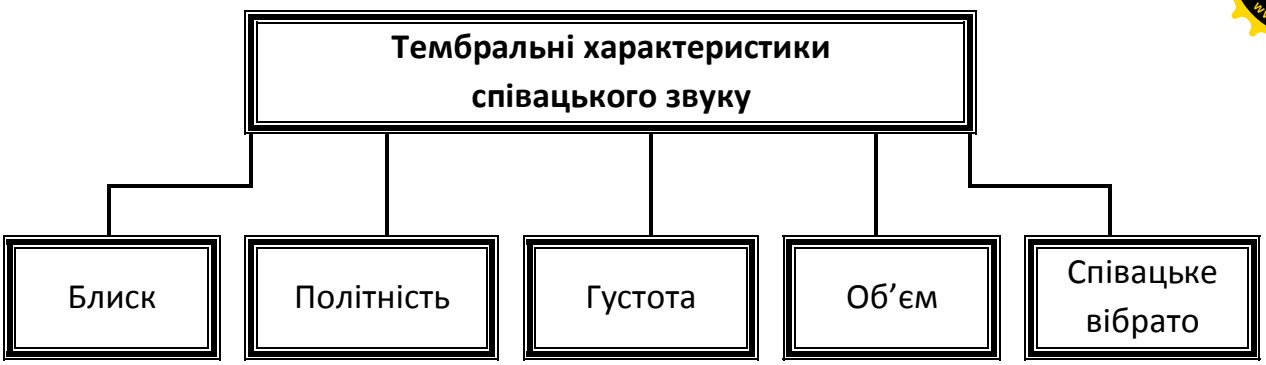
Розглянемо таку властивість співацького звуку як його *тривалість*. Для того, щоб почути звук, він має певний час тривати. Тривалість звука відповідає тривалості коливання пружного тіла. Щоб продовжити його звучання необхідно підтримувати коливання пружного тіла безперервно. Та це можливе лише при виконанні творів на органі чи на електронних музичних інструментах. Співацький звук може тривати не перериваючись лише доти, доки у вокаліста вистачає запасу повітря в легенях.

Наступною акустичною властивістю, яку ми розглянемо, є *сила* звуку. Це суб'єктивне сприйняття розміру коливального руху – амплітуди. Сила звуку також утворюється в гортані й зростає зі збільшенням сили підскладкового тиску. Сила звуку має підтримуватися добре координованим видихом повітря, при активній участі черевного пресу та тазової мускулатури. Вчені вважають помилковим твердження про те, що сила звуку досягається за рахунок підсилення дихальної енергії, тому що з боку голосових складок одночасно з'являються різні гальмівні впливи, в силу дії яких відбувається згасання багатьох обертонів голосу. Ще англійський учений XX ст. Г. Спенсер заперечував це твердження, і сьогодні нейрофізіологічний аналіз підтверджує, що сила звуку

співацького голосу досягається рефлекторною взаємодією ступеня напруження голосових складок і ступеня скорочення гладкої мускулатури трахеї та бронхів. Таке скорочення ущільнює ступінь підскладкового тиску, який необхідний для підтримання певної сили звуку. За даними наукових досліджень багатьох учених, на силу голосу також має вплив форма надставної труби: при слабкому розкритті рота не можливе виникнення сильного співацького звуку. Коефіцієнт корисної дії голосового апарату дуже малий. За даними Р. Юссона, тільки 1/10–1/50 частина звукової енергії, що утворилась у гортані, виходить з ротового отвору, решта поглинається усередині організму, викликаючи вібрацію голови, шиї, грудей [6, 25]. Відомо, що співаків із великою силою голосу значно менше, ніж тих, у кого наявний великий діапазон. Причиною цього є те, що така якість голосу людини, як його сила, вимагає сукупності багатьох факторів. При правильній постановці голосу коефіцієнт корисної дії голосового апарату максимальний, тобто при найменшій витраті м'язової енергії кваліфіковані співаки отримують максимальний акустичний ефект і навпаки. Абсолютна сила голосу, тобто та, яку вимірюють за допомогою спеціальних пристроїв, не збігається з суб'єктивною оцінкою сприймання нашим слухом. Звуки з однаковою абсолютною силою, але з різним тембральним забарвленням сприймаються як такі, що мають різну силу звучання. Це відбувається за рахунок наявності великої кількості високих обертонів, до яких наш слух є більш чутливим. Тому звучання голосу співака, який має у своєму складі велику кількість високих обертонів, здається більш сильним, ніж голос такої ж абсолютної сили, але бідний на високі обертони. Людський слух сприймає дуже великі градації сили звуку.

Можливості голосового апарату породжувати звуки різної гучності називають динамічним діапазоном голосу. Чим досконаліше співак володіє динамічними можливостями свого голосу, тим вища його виконавська майстерність, тим краще йому вдається досягнути бажаного художнього ефекту. Тому завданням постановки голосу є набуття вміння домагатися найкращого акустичного ефекту за мінімальних витрат м'язової енергії.

Наступною ознакою співацького голосу, яка визначає його красу та індивідуальність, є *тембр* голосу. Відомий учений Д. Люш дає таке визначення терміну тембр: «Тембр – це звукове забарвлення голосу, яке залежить переважно від характеру коливань голосових складок, від обертонового складу звуку та його інтенсивності, у сполученні з дією резонаторів» [3, 23]. Тембр голосу є найбільш складною його якістю. Кожний музичний звук складається з основного тону та низки часткових тонів або обертонів (гармонік), сума звучання яких і створює певний тембр, або, інакше кажучи, характер звучання. Основними характеристиками, що складають тембр співацького голосу є блиск та політність голосу, його густота та об'єм, співацьке вібрато.



Така якість співацького голосу, як *блиск*робить голос співака яскравим та політним, чутним на великій відстані. Відсутність блиску збіднює тембр голосу, робить його глухим, неприємним для сприймання слухача. Відомо, що блиск голосу залежить від наявності у спектрі кожної голосної гармонік від 2500 до 3500 кол/с., що досягається за рахунок якості гортані та тонусу змикання голосових складок, тобто довжини фази контакту голосових складок у кожний період. Блиск голосу зростає зі збільшенням тонусу складок, але працювати над розвитком цієї якості співацького голосу радимо дуже обережно, оскільки високий тонус може представляти небезпеку для гортані співака.

Густота співацького голосу визначається інтенсивністю та чисельністю гармонік, які лежать нижче 2500 кол/с. та не залежать від артикуляції та резонансних явищ ротоглотки. За даними досліджень Р. Юссона, густота голосу залежить від глибини змикання поверхні голосових складок, тобто від площі їх змикання. Густота голосу залежить від анатомічної будови голосового апарату. Так, співаки які володіють великою гортанню, легше досягають насиченого густого звучання голосу. Але і при наявності гортані невеликих розмірів можна досягти густоти голосу, збільшуючи імпеданс та вправляючись у співі на закриті голосні, затемнюючи тембр.

Об'єм голосу залежить від інтенсивності основного тону, який легко досягається за наявності великого об'єму глоткової порожнини. У співаків, які не володіють великим ротоглотковим каналом, об'ємного звучання голосу можна досягнути штучно, збільшуючи його за рахунок руху нижньої щелепи трохи вперед та вниз та пониженого положення гортані [6, 96].

Джерелом звукових коливань у музичних інструментах є, зазвичай, пружні тіла: струни, язички, тростини, губи. Ці тіла коливаються не тільки довгою, але й усіма своїми частинами. Кожна така частина, що коливається, штовхає навколишнє повітря з частотою, притаманною їй, що й породжує обертони, висота яких завжди вище основного тону (визначає висоту звучання складного тону). Усі часткові коливання відбуваються одночасно і кожне з них створює звукові хвилі притаманної йому частоти. Кількість обертонів може бути дуже великою. У тембрі співака-початківця їх кілька десятків, а в голосі професіонала кількість обертонів сягає сотні [1, 113].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Процес коливання пружних тіл, який виникає у просторі, розповсюджується у вигляді хвиль. Співацький звук складається з великої кількості обертонів, тобто коливань різної частоти. Первісний звук, що виникає в гортані, налічує 30 різноманітних обертонів, які сягають тисячі коливань за секунду. Під час артикуляції голосового апарату в ротоглотковому каналі об'єм повітря змінюється відповідно до вимовленого голосного звуку і резонує. Резонанс підсилює різні групи обертонів.

Під резонатором розуміється будь-який об'єм повітря, що міститься в пружних стінках і має вихідний отвір. Він реагує на ті гармоніки (часткові коливання звука, що в кілька разів вищі від основного тону), які збігаються з його частотою, а також гармоніки, близькі до його частоти. Тому первісний звук гортані нараховує велику кількість гармонік. Висота звуку, яка утворюється в резонаторі, залежить від об'єму повітря, що міститься в ньому, форми резонатора та розмірів вихідного отвору. Чим менший розмір резонатора, тим вищим є його тон.

Голосні звуки мови відрізняються один від одного за так званими характеристичними тонами, або формантами (від лат. formantis – «формувати») – зонами підсилення часткових тонів у спектрі співацького звука [4, 583]. В акустиці під формантою розуміють такі підсилені зони частот обертонів, що входять до складу того чи іншого голосного. Тембр кожного співацького звука є накладанням двох тембрів: тембру голосних та тембру верхніх співацьких частот (за Р. Юссоном). Тембр голосних формується з гармонік характерних тільки для певного голосного, незалежно від індивідуальних характеристик співацького голосу. Тембр голосних утворюється як результат дії ротоглоткового каналу на первісний звук гортані. Перехід від одного звуку до іншого призводить до тембральної зміни, що дозволяє розрізняти різні голосні звуки. Тембр верхніх співацьких частот визначається індивідуальними особливостями голосу співака. Саме наявність цього явища у спектрі співацького звуку надає йому політності та блиску, необхідних якостей професійного співацького звуку [6, 87].

Зони підсилення частот спектру співацького звуку, які характеризують індивідуальний тембр голосу, називаються співацькими формантами. Звуки різних музичних інструментів і людського голосу відрізняються особливим набором обертонів-формант. Професійне звучання співацького голосу завжди відрізняється індивідуальністю співацького тембру, політністю та блиском голосу, об'ємним та насиченим звучанням. Відомо, що ці якості співацького звуку залежать від підсилення в спектрі голосу відповідно двох видів обертонів: низької співацької форманти та високої співацької форманти.

Вокалістам відомо, що якість *політності* пов'язана з тембром голосу, а не з його силою, і пояснюється це наявністю в голосі високих обертонів. Існують

голоси, які не вирізняються великою силою, але вони добре чутні у великих концертних залах, незважаючи на те, що виконавець співає в супроводі оркестру. Це пояснюється тим, що великий відсоток енергії співака, який володіє дзвінким політним голосом, концентрується в зоні високої співацької форманти звуку. Науковці пов'язують явище політності також і з особливостями нашого слухового сприйняття. Зона кращої чутності людського вуха включає ту ділянку, в якій розташовуються всі мовні та співацькі форманти. Саме в цій зоні слабкі звуки сприймаються як звуки достатньої гучності. Особливо вразливе вухо в межах 2500-3000 Гц, тобто в зоні високої співацької форманти. На цю зону резонує зовнішній слуховий прохід вуха, і тому він добре передає коливання барабанній перетинці. Цим і пояснюється якість політності звука [2, 45–78]. Ми сприймаємо звуки однакової сили, але на різних ділянках діапазону, як такі, що є різними за гучністю. При достатній силі звуку слух сприймає від 16 до 20000 Гц. За цими межами лежать інфра- та ультразвуки.

Побудова акустичного спектру співацького звука з максимальною концентрацією енергії в зоні високих частот (високої співацької форманти) – найважливіший фізіологічний спосіб пристосування голосового апарату для отримання максимальної чутності при мінімальній витраті енергії. У практиці вокальної педагогіки його називають високою позицією звука. Кожен студент-вокаліст має чітко усвідомлювати, що основним його завданням на заняттях з вокалу є вироблення найкращих якостей співацького тембру, досягнення високої співацької позиції у співі.

У процесі розвитку співацького голосу майбутніх педагогів-музикантів необхідно пам'ятати, що краса та рівність звучання голосу, його насиченість та легкість, індивідуальність співацького тембру залежить від уміння зберігати на всіх голосних і на всьому діапазоні високу та низьку співацькі форманти. Тому важливим завданням співака-початківця є навчитись користуватися своїм голосом так, щоб висока та низька співацькі форманти завжди були наявними в ньому рівною мірою.

Педагог, який працює з вокалістами-початківцями із наявними незавершеними явищами мутаційних змін, має обов'язково пам'ятати, що під час мутації рівень високої співацької форманти в голосі різко знижується. Це явище характерне також для післямутаційного періоду розвитку, що призводить до втрати дзвінкості та політності звуку, скорочення звуковисотного діапазону, підвищення втомлюваності голосового апарату студента.

Індивідуальність співацького тембру великою мірою залежить не тільки від спектрального складу звука, але й від *вібрато*, яке надає голосові людини виразності, робить його приємним для сприймання. Воно сприймається нашим слухом як складова частина тембру звука. Вібрато вивчене акустиками, які вважають його явищем модуляції низьких частот, що

періодично змінюють співацький звук за висотою, інтенсивністю і тембром. Частота вібрацій може дорівнювати від 3 до 8 кол/сек. Найбільш красивим та політним звук буде тоді, коли вібрація відбувається зі швидкістю 6–7 коливань за секунду. Якщо середня частота вібрації менша ніж 5 кол/сек, складається враження, що голос ніби «хитається». Якщо ж частота коливань збільшується до 7–8 кол/с. у голосі відчувається тремтіння, тремоляція. Велика сила співацького звука, втома голосового апарату, зменшення тонусу м'язів гортані також мають здатність знижувати частоту вібрацій.

Прийнято вважати, що дитячі голоси позбавлені вібрато, та на практиці доведено, що в результаті спеціальних тренувань певною мірою його можна розвинути. Без спеціальних вправлянь вібрато у дітей нормалізується після мутації, в період післямутаційного розвитку. Тому саме в період становлення дорослого голосу вокаліста виробленню красивого вібрато має надаватися особлива увага. За умови тривалої систематичної роботи педагога та учня під час навчання вібрато може удосконалюватись, набувати естетичної частоти вібрації. Голоси, позбавлені вібрато, сприймаються, як «прямі», «нецікаві», позбавлені життєвої енергії. Вібрато сприймається, як прикраса співацького звука, хоча по суті є чергуванням його сили та висоти. Воно має властивість приховувати деяку інтонаційну неточність під час співу та нерівність звучання голосу.

Важливим моментом звукоутворення голосового апарату людини є явище *імпедансу*. Поняття «імпеданс» (від лат. impedio – перешкода) – акустичний опір, який зазнають голосові складки з боку ротоглоткового каналу. Р. Юссон називає імпедансом загальний опір, створений ротоглотковим рупором, його формою та різноманітними звуженнями, а також стовпом повітря, який коливається в ньому [6, 12]. У словнику-довіднику Ю. Юцевича поняття «імпеданс» трактується як основний критерій співацької техніки. Постановка голосу пов'язана зі знаходженням такого імпедансу, який забезпечує оптимальну роботу голосових складок. Імпеданс є величиною, що змінюється і не піддається точному вимірюванню, тому його можна визначити за непрямими ознаками – положенням гортані, ступенем розкриття рота, розташуванням язика тощо [7, 96]. Вокальна техніка з сильним імпедансом забезпечує найкращі умови для співу, сприяє виробленню витривалості голосового апарату. Під час співу з закритим ротом утворюється дуже сильний імпеданс, що допомагає голосовим складкам у їх опорі підскладковому тиску. Захисна функція імпедансу полягає в тому, що він знімає частину навантаження з голосових складок, які коливаються, в їх опорі підскладковому тиску повітря. Збільшуючи імпеданс на перехідних звуках і вище, співак знімає зайве напруження з голосових складок, полегшуючи їх перехід до змішаного голосоутворення [7, 134].

Завданням педагога в роботі над розвитком співацького голосу

вокаліста є вироблення вокальної техніки із високим рівнем імпедансу, встановлення взаємопов'язаної системи коливань резонаторів і голосових складок. Адже при встановленні цього механізму, співак отримує можливість, при порівняно малих витратах енергії голосових складок, одержати великий акустичний ефект. Постановку голосу маємо розглядати, як знаходження цього правильного взаємозв'язку між резонуючою надставною трубою та фонуючою голосовою щілиною. В процесі занять потрібно намагатись досягнути того рівня розвитку голосового апарату вокаліста, коли його спів стає більш легким, а голос починає звучати повно і красиво, що буде означати установлення найкращої відповідності між резонаторною системою надставної трубки та джерелом звука – голосовою щілиною.

Висновки:

– вокальний розвиток є важливим компонентом фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей вищих навчальних закладів;

– вивчення питань акустичних особливостей процесу голосоутворення, розкриття специфіки постановки голосу з позиції музичної акустики є невід'ємним компонентом процесу вокального навчання студентів, визначальним чинником ефективності засвоєння ними вокальних умінь та навичок;

– кожен музичний звук характеризується такими акустичними властивостями: висотою; силою; тембром; тривалістю. Основними характеристиками, що складають тембр співацького голосу є блиск та політність голосу, його густота та об'єм, співацьке вібрато;

– завданням педагога в роботі над розвитком співацького голосу студента-вокаліста є розвиток усіх акустичних якостей співацького голосу, вироблення вокальної техніки із високим рівнем імпедансу, встановлення взаємопов'язаної системи коливань резонаторів і голосових складок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитриев Л. Основы вокальной методики : учеб. пособ. для муз. вузов / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – 675 с.
2. Красильников В. Н. Звуковые волны / В. Н. Красильников. – М., 1971. – 234 с.
3. Люш Д. В. Розвиток і охорона співацького голосу / Д. В. Люш. – К. : Муз. Україна, 1988. – 138, [2] с.
4. Музыка : большой энциклопедический словарь / гл. ред. Г .В. Келдыш. – М. : НИ «Большая Российская энциклопедия», 1998. – 672 с.
5. Рудаков А. И. О природе верхней певческой форманты и механизме ее образования / А. И. Рудаков. – М. : Музыка, 1968. – 367 с.
6. Юссон Р. Певческий голос: Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Рауль Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 262 с.
7. Юцевич Ю. Музика: словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

РЕЗЮМЕ

Е. М. Прядко. Акустические особенности развития певческого голоса.

В статье рассматриваются вопросы проблемы развития певческого голоса студентов музыкально-педагогических специальностей высших учебных заведений, раскрывается необходимость учета акустических особенностей процесса голосообразования в ходе вокальной подготовки, таких как высота, сила, длительность, тембральные характеристики певческого звука; осуществляется характеристика этих свойств по данным акустики, физики, физиологии, психологии, обосновываются методические принципы их совершенствования и развития в современных условиях художественного образования.

***Ключевые слова**: вокальная педагогика, развитие певческого голоса, музыкальная акустика, акустические качества певческого звука, тембральные характеристики певческого голоса.*

SUMMARY

O. Pryadko. Acoustic features of development of voice of singer.

The questions of problem of development of voice of singer of students of music and pedagogy specialities of higher educational establishments are examined in the article, the necessity of account of acoustic features of process of phonation opens up during vocal preparation, such as a height, force, duration, timbre descriptions of sound of singer; description of these properties is carried out from data of acoustics, physics, physiology, psychology, methodical principles of their perfection and development are grounded in the modern terms of artistic education.

Keywords: vocal pedagogics, development of voice of singer, musical acoustics, acoustic internalss of sound of singer, timbre descriptions of voice of singer.

УДК 372.3:784+398.8–053.4

С.М.Садовенко
Український центр культурних досліджень
Міністерства культури і туризму України

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У МУЗИЧНО-ФОЛЬКЛОРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті актуалізовано питання щодо підвищення уваги до дослідження українського народного мистецтва, зокрема дитячого музичного фольклору, як вагомого засобу виховного впливу, що допомагає розв'язанню широкого кола педагогічних завдань, пов'язаних з вихованням і розвитком особистості з раннього віку.

***Ключові слова**: музично-фольклорне середовище, діти дошкільного віку, розвиток особистості, українське народне мистецтво, український дитячий музичний фольклор, музично-естетичний розвиток, музична діяльність.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетів Української держави в добу її входження в світовий освітньо-інформаційний простір XXI століття означено *національний* характер освіти і *національне* виховання, які мають здійснюватися на всіх етапах навчання. Українське суспільство вступило в якісно нову фазу розвитку – фазу національного піднесення. Відбувається

активне відродження національної самобутньої культурної спадщини, автентичної культури, спостерігається підвищення уваги науковців, широкого педагогічного загалу до дослідження українського народного мистецтва та фольклору як вагомого засобу розвитку особистості.

Пріоритетними напрямами педагогічної науки нині є розробка теоретичних основ та нових технологій щодо становлення національної навчально-виховної системи. Виокремлюються головні завдання виховання духовного світу людини третього тисячоріччя, серед яких: формування національної самосвідомості на засадах культурних традицій українського народу; збереження етнічної пам'яті, яка відтворює досвід поколінь на міфологічному, фольклорному й історичному рівнях; набуття вмінь розкривати перспективи подальшого розвитку рідної культури в сучасних умовах тощо.

У цьому зв'язку актуалізується потреба у використанні й розширенні функцій і ролі *національних* культурних надбань, у тому числі українських традицій та українського музичного фольклору, прилученні до надбань народної творчості нового покоління українців, а отже – актуалізується необхідність інноваційних підходів вищої школи до фахової підготовки нової генерації вчителів музики із сформованим етнопедагогічним мисленням, пошук нових форм і методів виховного впливу, в першу чергу, на особистість дитини дошкільного віку, а також потреба вдосконалення методик музично-естетичного розвитку особистості, що використовуються в сучасних музично-педагогічних практиках і приведення їх у відповідність до завдань реформування системи освіти в Україні на національній основі.

Аналіз актуальних досліджень. Як свідчитьаналіз праць із зазначеної проблематики, ґрунтовні дослідження музичних аспектів розвитку дітей дошкільного віку, що відбуваються в процесі формування навичок музичної та музично-рухової діяльності, були здійснені Н. Бергер, Н. Ветлугіною, Е. Вільчковським, О. Кенеман та інших. У своїй виховній роботі з дітьми дошкільного віку, поряд із класичними творами, вони використовували фольклорний матеріал різних народів.

Особливо значущими для глибокого вивчення й розкриття визначеної у статті проблеми є праці С. Русової та І. Блажкевич, в яких підкреслено, що дошкільне дитинство є надзвичайно важливим періодом для засвоєння культури саме свого народу. К. Ушинський писав: «У кожного народу своя особлива національна система виховання. Як не можна жити за взірцем іншого народу... точно так само не можна виховувати за чужою педагогічною системою... Народ без народності – тіло без душі... Виховання, якщо воно не хоче бути безсилим, має бути народним. Почуття народності таке сильне в кожному, що при загальній загибелі всього святого і благородного воно гине

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

останнім» [13, 272–281]. Це відбувається завдяки тому, що народна творчість близька до генетичного коду свого народу і становить невід'ємну частину практичної народної педагогіки.

Представники сучасної української національної музичної освіти, науки, музикознавства (А. Авдієвський, І. Бех, А. Болгарський, З. Василенко, В. Верховинець, Л. Волинець, С. Горбенко, С. Грица, А. Зінченко, І. Зязюн, А. Іваницький, О. Кононко, Л. Масол, Т. Науменко, Г. Падалка, Е. Печерська, О. Ростовський, Т. Танько, А. Усова, А. Шевчук та інші) дійшли аналогічних висновків. На основі досвіду кращих педагогів-дослідників ними розроблені концепції музичного, зокрема початкового, виховання й навчання, які ґрунтуються на використанні народної музики. Так, А. Усова зауважує, що «починати роботу треба від тієї музики, що особливо близька народу – від його народної пісні» [12, 12]. «Ця музика – народна історія, жива, яскрава, соковита, сповнена пристрасті й правди», – зазначає О. Ростовський [9, 157]. «Народ навіть у важких умовах життя оберігав дітей від сумних роздумів, намагався тримати їх подалі від суспільних нещасть і соціального зла», – підкреслює О. Бріцина [3, 73].

Західні науковці, розробляючи нові технології та прогресивні методики музичного виховання, також визначають народну музику як один з основних художньо-педагогічних засобів початкового етапу музичного навчання (А. Арісменді (Уругвай), Б. Барток (Болгарія), З. Кодай (Угорщина), К. Орф (Австрія), А. Секі, Ш. Судзукі (Японія), Б. Трічков (Болгарія), П. Хауве (Голландія) та інші).

Метастатті – розглянути музично-фольклорне середовище, створене на матеріалі українського дитячого музичного фольклору, як чинника підготовки дітей дошкільного віку до музичної діяльності та як природного підґрунтя для загального музично-естетичного розвитку дошкільнят, формування їх музичних здібностей і музичної культури, а також як засіб сприяння спільній дії та взаємин малюків-однолітків і дітей різного віку, що виховуються в одній групі.

Виклад основного матеріалу. Дошкільне дитинство є надзвичайно важливим періодом для засвоєння культури свого народу. Адже цей етап життя є періодом накопичення знань і засвоєння їх за перевагою, першоосновою соціокультурного становлення особистості та формування ціннісних орієнтацій людини у певному середовищі, а отже суспільні вимоги особливо актуальні саме для дошкільного дитинства. Виховання засобами національного фольклору є загально-творчою основою морально-духовного розвитку і задає його суспільну якість. За висновком Б. Неменського, національне є тим початком шляху, з якого дитина має вирушати у великий світ мистецтва, світової художньої культури [6]. Тому доцільно якнайповніше забезпечувати вихованцям повноту гостроти відчуття і глибокого усвідомлення художньої спадщини рідного народу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Кожен вік характеризується якісними особливостями психіки, які виявляються, в першу чергу, в діяльності та певному способі життя суб'єкта педагогічного впливу. Все психічне життя – це процес безперервної зміни типів діяльності, послідовність яких забезпечує єдність психічного розвитку людини як особистості. За С. Рубінштейном, особистість виявляється і формується у взаємодії з навколишнім середовищем, тому для її розуміння велике значення має діяльність [8, 95]. О. Леонтьєв зазначав, що у розвитку суб'єкта його відношення до явищ світу вступають між собою в ієрархічні стосунки, а ієрархії діяльностей утворюють ядро особистості, тобто особистість характеризують тільки ті психічні процеси й особливості людини, які сприяють здійсненню її діяльностей [8, 96]. Зазначимо, національне в ієрархії цінностей стоїть над груповою структурою суспільства і має універсальний характер. Воно ідентифікує людину серед інших етносів на зовнішньодержавному рівні. Як зазначає О. Вишневський, «людина з'являється на світ як потенційний носій певної сукупності «видових ознак» народу, до якого належить генетично і культурно. Бо все у природі має родові та видові характеристики і людина – не виняток. Інша справа, чи ці ознаки одержали в її житті належний розвиток, чи ні» [5, 65].

З вищесказаного слідує, що соціокультурне середовище становить лише джерело розвитку особистості, а не чинник, що безпосередньо визначає її поведінку. Водночас соціокультурне середовище, як носій суспільних норм, цінностей, ролей, знарядь, систем знаків, з якими індивід має справу, є умовою реалізації діяльності людини. Отже, основою і рушійною силою розвитку особистості є спільна діяльність і спілкування в певному середовищі.

У В. Холопової «європейською регіональною метаідеєю» є ідея про довершеність «світобудови і гармонії Всесвіту», яка в музиці виражена найбільш послідовно і довговічно і «була живильним середовищем для філософських, естетичних і композиційних концепцій до Нового часу (включно)» [14, 27]. Найбільш цікавим, простим і доступним для сприймання у дошкільному віці є дитячий музичний фольклор, завдяки якому легко утворюється музично-фольклорне середовище. У спрощеній формі, через колисанки, забавляння, утішки, примовки, дитячі пісеньки, казки, ігри тощо дитині даються відомості про оточуюче середовище, суспільні цінності та культуру свого народу. Спираючись на дефініцію «середовище» [4, 1116] та на наше визначення «дитячого музичного фольклору» [10, 71–72], можна стверджувати, що музично-фольклорне середовище – це особлива, феноменологічна художня реальність, яка завдяки синкретичності та збереженій у генетичному коді інтонаційній основі музичного мовлення включає цілу систему поетичних і музично-поетичних жанрів фольклору,

поєднує світ дітей і дорослих, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів, створює підґрунтя для формування музичних здібностей та виступає чинником підготовки дітей до музичної діяльності.

Коли немовля приходить у невідомий світ, в період безпосередньо емоційного контакту з матір'ю, через певну практичну діяльність саме у музично-фольклорному середовищі, у примовках, забавлянках, колискових, через дотики й погладжування дитини, розвиваються її тактильні відчуття, формуються деякі спочатку некоординовані, а пізніше – координовані рухи. Через сенсорно-моторні ігри з предметами-іграми (брязкальця, м'ячики, приємні на дотик різнокольорові іграшки, дитячі музичні інструменти як от: дзвіночки, свистулі, бубонці, сопілки) та через орієнтовно-маніпуляційні механізми (динамічні іграшки, які рухаються на пружинах або резинках, а також слухання й мимовільне виконання музично-ритмічних рухів, пісень у забавках, примовках, а пізніше – у хороводах, драматизаціях тощо) закладається емоційно-почуттєва основа дитини.

Відомо, сучасна людина гостро потребує спілкування. Особливостями спілкування дітей дошкільного віку між собою у музично-фольклорному середовищі є те, що у процесі спільної музичної діяльності малята набувають здатності узгоджувати свої дії, проявляється характер взаємодії. Практичний досвід доводить, що існують деякі переваги, пов'язані з вихованням дошкільнят у музично-фольклорному середовищі. А саме: створене на матеріалі українського дитячого музичного фольклору музично-фольклорне середовище дає підґрунтя для активного спілкування та ефективної взаємодії дітей, які відбуваються без навіть окремих проявів зверхності один до одного, недоброзичливості, агресивності тощо; залучення вихованців до музично-фольклорного середовища викликає у них тільки позитивні емоції, підвищує рівень пізнавальної активності дошкільнят та якість їх навчальних досягнень, стимулює захопленість дітей музичною діяльністю, що сприяє ранній сформованості у них музичних здібностей. Заслуговує на позитивну оцінку і те, що розвиток особистості у музично-фольклорному середовищі є важливим фактором виховання естетичних смаків дітей дошкільного віку, здатності до емоційно-позитивного сприймання оточуючого світу, становлення інтересів, прихильності до творчості. Ґрунтуючись на співпраці, взаємній прихильності й симпатії, спілкування і взаємодія дітей у музично-фольклорному середовищі сприяють особистісному зростанню кожної дитини, роблять музичну діяльність ефективною для музично-естетичного й творчого розвитку вихованців, інтелектуального, а отже і загального гармонійного розвитку кожної особистості.

Крім того, створення музично-фольклорного середовища дозволяє музичному керівнику, вихователю працювати з дітьми різного дошкільного

віку, які виховуються в одній групі. А це у процесі різноманітної спільної музичної діяльності підвищує ефективність виховних впливів на кожну дитину і робить особливими взаємини між малюками. Найбільшою мірою це може бути зреалізовано через особистісно зорієнтовану модель виховання, яка природно закладена в українському дитячому музичному фольклорі, що ґрунтується на розумінні, визнанні та прийнятті кожного вихованця.

Найінтенсивнішим періодом в онтогенезі дитини є період предметно-маніпуляційної діяльності, в якому головними є різноманітні предметно-функціональні дії. Навчання, засноване на активному практичному оволодінні матеріалом, а не на пасивному його вивченні, є більш результативним. За словами І. Песталоцці, «кожен пізнає лише те, що сам пробує зробити» [7, 327]. Тим самим, об'єкт пізнання, в нашому випадку це музичне мистецтво, актуалізується, наближається до дитини, перетворюючи, за термінологією О. Леонтьєва, суспільний або досвід об'єктивно існуючого «значення», у «знання для мене» чи «особистісний зміст» [2, 143]. Саме в музично-фольклорному середовищі, засобами українського дитячого музичного фольклору, який майже весь є ігровим, дитина активно вчиться грати предметами й символами, проникаючи в предметно-операційне середовище (прикладом можуть слугувати обрядодії, пов'язані з закликаннями Сонця, Вітру, Дощу, ігри з водою з використанням різного наочного матеріалу, ритмічно-мовно-рухові дії в музичній діяльності, пов'язані з виконанням закличок, примовок, забав, а згодом Вертепів, колядувань, щедрувань тощо).

Психолого-педагогічними умовами музичного розвитку дошкільнят в музично-фольклорному середовищі та підготовки дітей до музичної діяльності, на наш погляд, мають виступати такі: створення засобами українського дитячого музичного фольклору повноцінного соціального середовища для природного музично-творчого розвитку дітей; сприяння взаємодії між малюками-однолітками, дітьми різного віку та спілкування з дорослими; збалансованість спільної та індивідуальної діяльності дітей дошкільного віку шляхом організації різних видів музичної діяльності; наявність відповідного обладнання та ділянки дитячого дошкільного або позашкільного закладу для використання в різноманітних формах педагогічної роботи з дітьми і сприяння активності останніх.

У дошкільному віці кожна людина проживає етап ігрового дитинства, в якому провідною діяльністю є гра. Для дошкільнят гра – це життя. Дитячий письменник Василь Довжик називає ігри народним мистецтвом, а мистецтво – методом пізнання себе і світу. «Гра записала в собі і закодувала в генах дії не лише народні знання, а нас із вами, наш національний характер» [11, 102]. У грі і через гру малята змагаються, пізнають світ, себе, одне одного, налагоджують товариські або дружні стосунки між собою,

відчувають та надають допомогу, виховують відчуття відповідальності тощо. За В. Сніжко, «гра – це не пустощі. Це своєрідне мистецтво. Гра – це характер народу. Український народ свято береже свою мову, пісню, гру і природу. Бо в усьому цьому і є його правдивість» [11, 102]. В. Сухомлинський писав: «Гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається живлячий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що засвічує вогник допитливості» [11, 102].

«Гра є моделюванням дійсності і озвучуванням певного фрагмента її», – зазначає М. Шуть [15, 13]. Під таке трактування ним віднесене самокерування поведінкою, відтворення, успадкування та примноження суспільного досвіду, формування та узагальнення творчих компетенцій особистості тощо. Автором підкреслюється, що моделювати дійсність – «значить «ліпити» щось за обраним оригіналом чи образом, тобто «формувати» дещо реальне засобами умовного, з метою дослідити складне явище, процеси, об'єкти, зв'язки». На питання «що таке «грати?», дослідником дається цікава відповідь: «Грати – значить повнокровно і змістовно жити» [15, 13–14]. На нашу думку, саме в музично-фольклорному середовищі формується це «дещо реальне засобами умовного».

Вагомий пласт в українській дитячій музичній творчості складають музичні ігри, які складають групу власне дитячого музичного фольклору, віддзеркалюють дитяче світосприйняття і мають особливе значення в розвитку дитини й формуванні її особистості. Дитячі музичні ігри – це невеликі музично-поетичні твори, в основі яких лежить розкриття різних життєвих ситуацій засобами музично-рухових елементів. Найдавнішими серед них є хороводні ігри, які в основному розкривають тему хліборобської праці через поєднання музики, хореографічних рухів, пантоміми, слова тощо. Вони проводяться у гурті, найчастіше – у колі – символі життя. В українських народних дитячих іграх закладена психологія українця – працьовитого господаря, умілого хлібороба, захисника прав особистості. Українські ігри включають всі види природних рухів: ходу, біг, стрибки, боротьбу, лазіння. Окрім цього, в них діти обов'язково співають, рухаються зі співом або під музичний супровід, ритмічно плескають, тупають, водять хороводи, а отже – розвивають музичні нахили, вчаться здійснювати музичну діяльність.

Цікавим прикладом, на наш погляд, є українська народна дитяча музична гра «Чижику-чижику, пташку маленький». У цій грі містяться всі базові види діяльності, якими оволодіває людина протягом життя, серед яких: ігрова й навчальна діяльність, спілкування, праця, експериментування, а також музична діяльність. За допомогою прийому діючої співучасті, через всі дійові надбання, образне й емоційне сприймання, творчі здобутки вихованців утворюється середовище, яке стає основою для набування кожною дитиною компетентності в здійсненій музичної діяльності. Моделювання народної гри

створює таке музично-фольклорне середовище, в якому легко моделюються фрагменти реального життя, реальні взаємини дітей та дорослих, пов'язані з ігровою ідеєю, відбувається залучення малят до пошукової музично-ігрової діяльності, розвивається їхня художньо-творча фантазія та самостійність.

За І. Бехом, «вихователь тільки створює умови для дитячого саморозвитку, і в цьому має полягати його професійний хист» [1, 7]. Отже, ефективність музичного виховання дітей у музично-фольклорному середовищі багато в чому залежить від особистості вихователя, його бажання зацікавити дітей зразками фольклорної музики, його уміння використовувати силу педагогічного впливу, обрати доступну форму спілкування, вміння «бути поруч», бути фасилітатором (від лат. *facilitate*– полегшувати) – не втручатися, не вчити, не наставляти, а йти за дитиною [15, 63]. Піклуючись про створення музично-фольклорного середовища, вихователь, музичний керівник повинен добре усвідомлювати свої функції в педагогічному процесі та знайти відповідну позицію в організації музичної діяльності дошкільнят.

До функцій педагога, на наш погляд, доцільно віднести: забезпечення можливостей самоорганізації музичної діяльності дошкільнят на підставі їх вільного вибору; стимулювання інтересів малюків, розвиток їх музично-творчої активності в різних видах музичної діяльності; надання можливостей спілкуватися з ровесниками, дітьми різного віку, що виховуються в одній групі, та батьками; розвиток музичних здібностей, придбання навичок і умінь через самостійну активність у роботі з фольклорним музично-ігровим матеріалом.

Музично-фольклорне середовище є важливим фактором зростання творчого потенціалу, засобом для духовного та інтелектуального формування дітей, ефективного та якісного загально-розумового розвитку особистості. Навчальні блоки знань з різних тем, складені на матеріалі українського дитячого музичного фольклору, у процесі занурення дошкільнят у музично-фольклорне середовище, окрім музично-творчого, мовленнєво-комунікативного, художньо-естетичного, морально-етичного та трудового розвитку, розширюють і поповнюють знання дітей про природні явища. Зокрема, малята взнають про роль сонця та користь сонячного проміння в житті людини, про те, що воно потрібне всім живим істотам і рослинам (наприклад, через заклички «Сонечко, сонечко, засвіти!», «Вийди, вийди, сонечко!», «Вигрій, вигрій, сонечко!», «А вже ясне сонечко припекло», «Сонечко, сонечко, виглянь у віконечко»). Розширюються знання вихованців про воду, дощ, хмари, вітер та їх дію (забави «У любистку купаю, живу воду наливаю», «Хлюп, хлюп, водиченько, хлюп, хлюп на личенько», «Водичко, водичко, умий моє личко», «Купалися ластів'ята та в чару-водиці», примовляння «Іди, іди, дощику», «Ой вітре, вітроньку, прижени хмароньку», «Вітер, вітер, вітерець», «Водо, водо холодная, стечи з мене, нагрій мене», «Дощику, дощику, перестань», «Бий в дзвони бий, хмару розбий!»).

У музично-фольклорному середовищі дітей легко можна підвести до розуміння того, що всі живі істоти потребують поживи, їжі, пояснити малятам, що їм потрібні знання про харчування людей і харчування живих істот для правильного власного почування та догляду за домашніми тваринами (забавлянки «Кицю-Мицю, де ти була? На гірці в комірці молочко пила», «Дай Бузькові їсти», «Мишко, Мишко, де ти була? – У Маринки. – А що їла? – Лупинки», примовки «Печу, печу хлібчик дітям на обидчик», «Туруру, туруру, варим кашу круту», «Їли, їли кашку», «Тапці, ручки, тапці, підемо до бабці», колискові «Киця Мура» тощо).

Висновки. Отже, український дитячий музичний фольклор є природним підґрунтям для створення музично-фольклорного середовища, яке впливає на загальний музично-естетичний розвиток дітей дошкільного віку, формування їх музичної культури, емоційного інтересу, музичних здібностей і виступає як чинник розвитку особистості. Завдяки тому, що музично-фольклорне середовище має найбільший вплив на розвиток образного мислення, музично-творчих здібностей, формування дитячого музичного сприйняття та індивідуального музично-художнього смаку, легко встановлюється двосторонній контакт з дитиною, відбувається позитивний вплив на розвиток емоційного прояву малюків, що, в свою чергу, сприяє природному вивченню рідної мови, звичаїв та культури народу, готує дітей дошкільного віку до цілісного погляду на світ, погоджування своїх дій у процесі пізнання життя і себе в ньому, впливає на формування активного спілкування вихованців між однолітками, дітьми різного віку, що виховуються в одній групі, з дорослими.

Музично-фольклорне середовище, створене на цікавому, простому і доступному для сприймання в дошкільному віці дитячому музичному фольклорі, допомагає дошкільнятам оволодіти необхідними вміннями і навичками для здійснення спільної музичної діяльності, а отже є чинником підготовки дітей до музичної діяльності та унікальним засобом формування музичних здібностей. Поступово в дітей диференціюється чуття ритму, розвивається музичний слух, що сприяє адекватному сприйманню музики, її ладового забарвлення, допомагає розрізняти музичні твори за характером, змістом, засобами музичної виразності.

Таким чином, музично-фольклорне середовище є вагомим засобом виховного впливу, що допомагає вирішенню широкого кола педагогічних завдань, пов’язаних з вихованням і розвитком особистості з раннього віку, має універсальний характер, є ефективним і багатогранним матеріалом при застосуванні в роботі з дітьми різного дошкільного віку та ступеню їх розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : [у 2 кн.]. Кн 1 / Особистісно орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. / Л. Л. Бочкарев. – М. : Изд-во ИП РАН, 1997. – 548 с.

3. Бріцина О. Сучасні аспекти методики збирання народної прози / О. Бріцина. // Народна творчість та етнографія. – 2003. – № 3. – С. 24–34.

4. Великий тлумачний словник української мови / [Укл. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

5. Вишневський О. На шляху реформ. Актуальні питання сучасної української освіти та змісту виховання. Вибрані науково-публіцистичні праці / О. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2005. – 176 с.

6. Неменский Б.М. Изобразительное искусство и художественный труд. Книга для учителя. / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

7. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. вузов / [Пискунов А.И., Вендровская Р.Б., Кларин В.М. та ін.]. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Творческий Центр «Сфера», 2001. – 510 с.

8. Психологія: Підручник / [Ю. Д. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.]; за ред. Ю. Д. Трофімова. – [3-тє вид., стереотип]. – К. : Либідь, 2001. – 506 с.

9. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки : навч. посіб./О .Я. Ростовський. – Ніжин : Видавництво НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2003. – 193 с.

10. Садовенко С. М. Світ фольклору: Український дитячий музичний фольклор як засіб формування музичних здібностей дітей дошкільного віку : наук.-метод. посіб. / С. М. Садовенко. – К. : КТ «Київська нотна фабрика», 2007. – 332 с.

11. Україна: природа та психологія етносу : наук.-метод. розробка на допомогу лектору-викл. нар. ун-ту українознавства / Сніжко В. В., Кононенко М. П. – К. : Т-во «Знання» України, 2006. – 112 с.

12. Усова А.П. Русское народное творчество в детском саду. / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1972. – 78 с.

13. Ушинский К.Д. Избранные произведения. / К.Д. Ушинский. – М., 1968. – С. 272–281.

14. Музыка как вид искусства. / В. Холопова. – СПб., 2000. – 320 с.

15. Шуть М. М. Школа ігромайстерності. / М. М. Шуть. – К. : Вид. дім «Шкіл. Світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006.– 128 с.

РЕЗЮМЕ

С. Н. Садовенко.Развитиеличности в музыкально-фольклорной среде.

В статье актуализированы вопросы, касающиеся повышения внимания к исследованиям украинского народного искусства, в том числе детского музыкального фольклора, которое имеет весомое воспитательное влияние и помогает решению широкого круга педагогических заданий, связанных с воспитанием личности с раннего возраста.

***Ключевые слова**: музыкально-фольклорная среда, дети дошкольного возраста, развитие личности, украинское народное искусство, украинский детский музыкальный фольклор, музыкально-эстетическое развитие, музыкальная деятельность.*

SUMMARY

S. Sadovenko. Musical and folklore environment as mean to train pre-school children for music activity.

The problem of focusing attention on study of the Ukrainian folk art, especially Ukrainian children music folklore as educative mean of great influence is the main point of article. Ukrainian children music folklore helps to solve a wide range of pedagogical problems connected with personality's formation beginning from the early age.

Key words: music folklore as educative, pre-school children, connected with personality, of the Ukrainian folk art, the Ukrainian children music folklore, musical and aesthetical education, music folklore as educative.

УДК 378.371

Ю. О. Соловйова, Н. О.Шевченко
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ТА ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧОГО САДКА ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-ВЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

У статті визначається роль декоративно-вжиткового мистецтва в системі формуванняособистісних та професійних якостей майбутніх вихователів дитячого садка. Система занять з декоративно-вжиткового мистецтва спрямована на розширення знань про ремісницькі традиції народу, оволодіння практичними вміннями та навичками, виховання таких якостей, як дисциплінованість, спостережливість, уява, естетичне сприйняття, працелюбність та культура праці.

***Ключові слова**: особистісні та професійні якості, декоративно-вжиткове мистецтво, майбутні вихователі.*

Постановка проблеми. Процес формування системи особистісних та професійних якостей є важливим аспектом професійної підготовки майбутнього вихователя, що полягає в розкритті та реалізації особистісного потенціалу студента, його можливостей і здібностей. Особистісні та професійні якості вихователя впливають на характер і результати його діяльності, реалізацію можливостей, здібностей, професійну компетентність. Їх формування сприяє становленню гармонійної особистості, що спирається у своїй діяльності на загальнолюдські моральні цінності та ідеали.

Аналіз актуальних досліджень. Модель спеціаліста (професіограма) розглядається у працях В. Гриньової, В. Сластьоніна, О. Щербакова [2; 6; 10].

Професіограма будується на основі дослідження особистісних та професійних якостей майбутнього педагога, і, як система вимог до фахівця, дозволяє визначити завдання педагогічних навчальних закладів, перелік дисциплін, що підлягають вивченню, забезпечити раціональну побудову навчальних планів і програм. Вона «дає змогу передбачати конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також удосконалювати програму формування особистості майбутнього вчителя» [6, 26].

О. Щербаков розробив модель взаємодії між функціями вчителя та найважливішими компонентами його педагогічної майстерності (знаннями та високим рівнем загальної культури, педагогічними уміннями та навичками, професійними якостями особистості) [10, 20].

Професіограма, розроблена В. Сластьоніним, включає такі якості та характеристики особистості вчителя: моральні та ціннісні орієнтації, усвідомлення суспільного обов'язку та громадянської відповідальності, інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною працею, педагогічний такт, комунікабельність, організаторські здібності, спостережливість, педагогічну уяву, цілеспрямованість, наполегливість, справедливість, вимогливість, врівноваженість, самооцінку, професійну працездатність, наукову ерудицію, пізнавальні потреби та інтереси, інтелектуальну активність, почуття нового, готовність до педагогічної самоосвіти [6, 28].

В. Гриньова визначає такі якості та особливості особистості вчителя: професійно-спрямовані параметри (любов до дітей, любов до професії, відданість професії, відповідальність, обов'язок, чесність, тактовність, ввічливість, авторитетність, виваженість, імідж); інтелектуальні параметри (гнучкість, варіативність, самостійність, критичність, продуктивність, ерудиція, гарна пам'ять, дотепність, володіння усною і письмовою мовою); індивідуально-психологічні якості (стриманість, вимогливість, врівноваженість, спостережливість, толерантність, воля, готовність до самовдосконалення); екстравертивні якості (повага до людини, комунікативність, доброзичливість, милосердя, співчуття, справедливість, альтруїзм, емпатійність) [2, 80].

Вищенаведені класифікації розроблені передусім для вчителів середньої школи, але, певною мірою, вони стосуються і майбутніх вихователів. На основі цих класифікацій можна визначити якості особистості майбутнього вихователя, що формуються під часвивчення декоративно-вжиткового мистецтва. Це такі якості, як спостережливість, уява, естетичне сприйняття, працелюбність, дисциплінованість та культура праці.

Мета статті – визначити роль декоративно-вжиткового мистецтва у формуванні особистісних та професійних якостей майбутніх вихователів дитячого садка, розкрити важливості естетичного сприйняття дійсності через засвоєння і осмислення творчої спадщини свого народу.

Виклад основного матеріалу. Система занять з декоративно-вжиткового мистецтва спрямована на розширення знань про ремісницькі традиції народу, процес і послідовність виготовлення виробів, властивості матеріалів, оволодіння практичними вміннями та навичками, виховання культури та естетики праці.

Організація навчання повинна спиратися на принципи науковості,

систематичності й системності, зв'язку навчання з життям. Необхідно сформувати в майбутніх вихователів здатність до естетичного сприйняття різних видів народних ремесел, виробити необхідні уміння і навички.

Студенти повинні усвідомити, що декоративне мистецтво є одним із дієвих засобів морального, трудового і естетичного виховання дошкільників. Завдяки залученню до народного мистецтва можна викликати інтерес до історії та традицій свого краю, бажання оволодіти прийомами виготовлення виробів з різних матеріалів, виховати повагу до результатів людської праці. Ознайомлення з декоративно-вжитковим мистецтвом у системі професійної підготовки майбутніх вихователів дитячого садка створює умови для розвитку таких елементів творчого мислення як уява, фантазія, здатність до створення виразних образів.

Важливим елементом підготовки до сприйняття студентами образотворчої спадщини є відбір творів народних майстрів. Безпосереднє естетичне почуття, що виникає при сприйманні того чи іншого виробу, впливає на ставлення до національного мистецтва в цілому.

Зацікавленість викликають справді оригінальні твори, що уособлюють найкращі здобутки етнокультури. До них можна віднести твори таких народних майстрів, як П. Власенко, Є. Миронова, Т. Пата, М. Приймаченко, Ф. Панко, І. Сколоздра. Твори цих майстрів характеризуються тонким відчуттям кольору та композиції, у них відбились естетичні смаки народу, реалії побуту, соціальні мотиви, розуміння явищ навколишнього світу. Тут органічно поєдналося реальне з фантастичним, казка – з правдою життя. Під час спілкування з творами народного мистецтва студенти засвоюють особливості композиційної побудови виробів, особливості ритму, ліній, орнаментів.

Ознайомлення студентів з народними ремеслами включає розгляд таких тематичних напрямів: витинанка, вишивання, розпис, писанкарство, кераміка.

Ознайомлення з витинанкою передбачає вивчення історії виникнення і розвитку цього виду українського декоративно-вжиткового мистецтва, його регіональних особливостей (подільські, подніпровські, прикарпатські витинанки), принципів функціонування витинанок у системі хатнього декору, способів виготовлення, традицій і звичаїв, пов'язаних з ними.

Знайомлячись з вишивкою, студенти вивчають регіональні особливості орнаменту та кольорової гами вишитих виробів, їх використання в обрядових дійствах. Особлива увага приділяється символіці кольору (червоний колір символізує любов, чорний – журбу, блакитний – небо, зелений – трави, жовтий – колоски). Під час вивчення декоративного розпису звертається увага на особливості композиційної побудови, основні орнаментальні мотиви («вазон», килимова композиція, фриз), на практичних заняттях вивчаються прийоми виконання різних видів українського розпису.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Вивчення основ писанкарства передбачає знайомство з найпоширенішими способами виготовлення писанок (крашанки, дряпанки, крапанки, мальованки, восковий розпис), етнорегіональними різновидами орнаментальних композицій, основними мотивами українського писанкарства: Берегиня (стилізоване зображення жіночої фігури, що виконує роль оберегу), дерево життя (символ небесної осі, природи, що постійно відновлюється), сонце (символ світла й життя), хрест (символ Всесвіту, знак чотирьох сторін світу, пір року).

Кераміка (ліплення) є дуже важливим видом декоративно-вжиткового мистецтва у практиці дошкільного закладу, оскільки сприяє розвитку сенсомоторики, дрібних м'язів рук. Знайомство з керамікою включає розгляд регіональних особливостей гончарства (опішнянська, василівська, гуцульська кераміка), опанування способами виготовлення та оздоблення виробів з глини.

Студентам варто пояснити, що загальним поняттям «кераміка» називають майоліку, порцеляну, фаянс, теракоту, що відрізняються між собою складом глини та прийомами художнього оформлення виробів. Майбутні вихователі повинні засвоїти основні прийоми ліплення (відривання, розкочування, сплющування, з'єднування тощо), навчитися ліпити посуд, іграшки за народними мотивами. Вони повинні добре відчувати матеріал, щоб у майбутній роботі з дітьми не виникало ускладнень.

У підготовці майбутніх вихователів до впровадження в навчально-виховний процес дошкільних закладів народних ремесел використовуються різні методи і форми роботи: педагогічні ради, семінари, консультації, практикуми, вивчення мистецтвознавчої літератури, вироблення практичних навичок роботи в різних галузях народного мистецтва. Але найважливішим, на нашу думку, є вивчення інтересів дітей, створення передумов для позитивної мотивації до творчості. Вихователь повинен створити таку атмосферу, яка викликала б інтерес до ремесел, сприяла виникненню бажання навчитися виготовляти красиві речі.

У зв'язку з цим доцільним є організація зустрічей з народними майстрами, оскільки живе спілкування з представниками окремих напрямів українського декоративно-вжиткового мистецтва допомагає краще зрозуміти специфіку їхніх творів, опанувати способи виготовлення тих чи інших виробів. Корисним для студентів також буде відвідання художнього музею, різноманітних виставок та ярмарків народного мистецтва.

Заняття народними ремеслами не повинні обмежуватись стінами навчального закладу. Цікаво викладена інформація спонукає студентів до самостійного пошуку, висунення нових ідей, подальших досліджень у цьому напрямі. Наприклад, викладач, розповідаючи про якийсь вид народного мистецтва, повинен наводити цікаві факти, події, пов'язувати мистецькі

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

відкриття з історичними реаліями того часу. Історію виникнення окремого ремесла, його розвиток і вдосконалення техніки потрібно пов'язати з розвитком держави загалом, звернути увагу на притаманність кожному регіону України своїх особливостей орнаменту, кольорової гами тощо.

Зокрема, розповідаючи про кераміку як один з найважливіших видів українського декоративно-вжиткового мистецтва, можна приділити увагу гончарству зарубинецької і черняхівської культур, винаходу гончарного круга, розвитку кераміки Київської Русі, творам сучасних народних майстрів-керамістів.

Під час знайомства з вишивкою особливу увагу потрібно звернути на регіональні особливості вишитих виробів, їх використання в обрядових дійствах. Цікавими є також легенди і повір'я про виникнення писанки.

Важливим елементом практичної підготовки майбутнього вихователя до впровадження в навчально-виховний процес дошкільних закладів народних ремесел є розробка дидактичних ігор, пов'язаних з українським декоративним мистецтвом («Маленькі гончарі», «У керамічній майстерні», «Що таке обереги?», «Ярмарок»). Наприклад, під час гри «Сорочинський ярмарок» діти продають та купують різні вироби, розповідають про них, вихователь спонукає дітей пригадати вірші, прислів'я та приказки про глиняні вироби, писанки, рушники. Велика роль у процесі цілісного сприйняття національних художніх традицій належить фольклору, особливо в умовах сучасного дитячого садка, де все більшої популярності набувають інтегровані заняття. Вихователь повинен вміти органічно поєднувати заняття з декоративно-вжиткового мистецтва з народними піснями, казками, загадками, прислів'ями та приказками. Головним його завданням є створення такого середовища, яке викликало б інтерес до народних ремесел. Зокрема, на заняттях із зображувальної діяльності діти з задоволенням оздоблюють зображення окремих частин одягу і предметів побуту різноманітними візерунками, притаманними українській народній вишивці.

Зацікавленість керамікою виникає завдяки організації виставки різних гончарних виробів: глечиків, куманців, іграшок, інсценування за їх допомогою сюжетів українських народних казок, загадування й відгадування загадок про вироби з глини, створення ігрових ситуацій.

Заняття, яке знайомить дітей з народними ремеслами, може проводитись у кімнаті, стилізованій під стародавнє житло. Наприкінці цього заняття доцільно організувати конкурси на кращий рушник, народний костюм, глиняну іграшку або посуд.

Декоративно-вжиткове мистецтво, національне за змістом, здатне активно впливати на духовний розвиток студента, формування його особистісних та професійних якостей. Під час взаємодії з творами національного мистецтва засвоюється певна інформація, з'являється досвід естетичного сприйняття, чому сприяє універсальність художньої мови творів.

Висновки.Оскільки вихователь є центральною фігурою в дошкільному закладі, то від нього вимагається постійне вдосконалення власних знань, використання досягнень передового педагогічного досвіду, пошук нових форм роботи з дітьми, примноження морально-духовних цінностей, сприяння зв'язку поколінь. Він повинен володіти такими якостями, як спостережливість, уява, естетичне сприйняття, працелюбність, дисциплінованість та культура праці. Усі ці якості успішно формуються на заняттях з декоративно-вжиткового мистецтва. Різні види народного мистецтва по-різному впливають на становлення особистості майбутнього вихователя. Заняття вишиванням сприяє формуванню, перш за все, працелюбності, дисциплінованості, витинанкою – уяви, спостережливості. У комплексі ці заняття сприяють гармонійному розвитку майбутнього вихователя.

Отже, використання декоративно-вжиткового мистецтва у системі професійної підготовки майбутніх вихователів дитячого садка має стати дієвим засобом формування важливих особистісних та професійних якостей, естетичних уявлень та переконань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі / Богуш А. М., Лисенко Н.В. – К. : Вища школа, 1994. – 398 с.
2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / Гриньова В. М. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
3. Калуська Л. В. Народні ремесла у дитячому садку / Калуська Л. В. – Харків : Ранок, 2004. – 64 с.
4. Луцан Н. І. Декоративно-прикладне мистецтво та основи дизайну / Луцан Н. І. – К. : Слово, 2009. – 172 с.
5. Скуратівський В. Т. Писанка тисяча років тому / В. Т.Скуратівський // Україна. – 1992. – № 26. – С. 16–17.
6. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Сластенин В.А. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
7. Станкевич М. Є. Українські витинанки / Станкевич М. Є. – К. : Наук. Думка, 1986. – 123 с.
8. Тищенко О.Р. Історія декоративно-прикладного мистецтва України (XIII – XYIII ст.) / Тищенко О.Р. – К.: Либідь, 1992. – 189 с.
9. Халезова Н. Б. Декоративная лепка в детском саду / Халезова Н. Б. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 112 с.
10. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе / Щербаков А.И. // Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя / Межвуз. сб. научн. трудов. – Л.: ЛГПИ, 1980. – С. 3–46.

РЕЗЮМЕ

Ю.А. Соловьева, Н. А. Шевченко. Формирование личностных и профессиональных качеств будущих воспитателей детского сада средствами декоративно-прикладного искусства.

В статье определяется роль декоративно-прикладного искусства в системе

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

формирования личностных и профессиональных качеств будущих воспитателей детского сада. Система занятий по декоративно-прикладному искусству направлена на расширение знаний о ремесленных традициях народа, овладение практическими умениями и навыками, воспитание таких качеств, как дисциплинированность, наблюдательность, воображение, эстетическое восприятие, трудолюбие и культура труда.

***Ключевые слова**: личностные и профессиональные качества, декоративно-прикладное искусство, будущие воспитатели.*

SUMMARY

Yu. Solovyova, N. Shevtshenko. The forming of future teacher's personality and professional qualities by means of decorative applied art.

In the article is determined the part of the decorative applied art in the system of the forming of future teacher's personality and professional qualities. The system of decorative applied art sdudies is directed to enlarge the knoledge about the trade traditions of the people, mastery of practical skill and habits, education of such qualities as discipline, power of observation, imagination, capacity for work and work culture.

Keywords:personality and professional qualities, decorative applied art, future teacher's.

УДК 371.315.6:51

Л. В. Тихенко
Сумський обласний центр позашкільної освіти
та роботи з талановитою молоддю

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ МІКРОСОЦІУМІ

У статті розкрито значення декоративно-ужиткового мистецтва у вихованні духовно багатої особистості, а також наголошено на значенні цього виду мистецтва для розвитку творчих здібностей вихованців позашкільних навчальних закладів.

***Ключові слова**: духовно багата особистість, декоративно-ужиткове мистецтво, творчі здібності, позашкільний навчально-виховний мікросоціум.*

Постановка проблеми. Сучасні соціокультурні процеси, що відбуваються в Україні в контексті європейської та світової інтеграції, ґрунтуються на багатовікових вітчизняних традиціях і зорієнтовані на загальнолюдські фундаментальні демократичні цінності. Вони зумовлюють необхідність переосмислення концептуальних засад виховання дітей та учнівської молоді. Відтак, освіта має забезпечити реалізацію комплексу культуротворчих функцій, використовуючи мистецьку спадщину з метою передачі школярам ціннісного ставлення до світу.

Розвиток особистості органічно пов'язаний із засвоєнням соціальних цінностей та ідей людства, формуванням духовності. Мистецтво комплексно впливає на розум і душу, розвиває цілісну творчу особистість.

Одним із важливих засобів формування особистості дитини, що

безпосередньо впливає на навчально-пізнавальну і творчу сфери її життя є вільний час. Його функціями є не лише відновлення фізичних і психічних сил, а й творчий розвиток особистості, її соціалізація, духовне збагачення, розширення кругозору [6].

Аналіз актуальних досліджень. Організаційно-педагогічні засади роботи в позашкільних навчальних закладах як осередках організації навчально-творчої діяльності дітей та учнівської молоді у вільний час висвітлено в працях О. Биковської, В. Вербицького, Л. Ковбасенко, О. Литовченко, В. Моляко, Р. Науменко, Л. Павлової, Г. Пустовіта, В.Рєдіної, Т. Сущенко та інших.

У сучасних загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладах організовано роботу щодо залучення дітей та учнівської молоді до вивчення історико-культурних цінностей українського народу, формування мистецької компетентності (опанування художніми вміннями та навичками; використання їх у практичній діяльності під час занять різними видами мистецтва, формування навичок художньої самоосвіти та самовиховання) [4; 6; 7].

Щоб досягти поставленої мети, педагогічні колективи будують свою роботу згідно з освітніми концепціями, зорієнтованими на особистісний творчий розвиток вихованців під час навчально-розвивальної діяльності.

Важливими для формування навчально-виховних концепцій позашкільних навчальних закладів є положення теорії особистісного розвитку дитини І. Беха. Особливе значення має його твердження про те, що повноцінний розвиток особистості дитини відбувається за умови, коли вона є суб’єктом будь-якої практичної діяльності [2].

Мета статті – виявити особливості розвитку творчих здібностей дітей у позашкільному мікросоціумі засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Сучасний позашкільний навчальний заклад є навчально-виховним мікросоціумом (соціально-педагогічним середовищем), де вихованці можуть відвідувати гуртки та інші творчі об’єднання різних напрямів (ранній творчий розвиток, туризм і краєзнавство, науково-технічна творчість, художньо-естетичне виховання, декоративно-ужиткове мистецтво тощо).

Могутнім соціо-культурним пластом, що впливає на формування життєвої компетентності підростаючого покоління, є декоративно-ужиткове мистецтво, що сприяє розвитку естетичних смаків, оволодінню секретами народних ремесел.

Дослідниками виявлено понад сто технік вишивки, десятки технік української писанки, ткацтва, кераміки, килимарства, художнього розпису, в’язання, лозоплетіння тощо. Споконвічні традиції декоративно-ужиткового мистецтва мають бути продовженими в дитячій та юнацькій творчості.

Тому робота за декоративно-ужитковим напрямом є важливим засобом духовного, громадського, художнього розвитку особистості. За твердженням О. Биковської, цей напрям, як і освітня галузь «Естетична культура», ґрунтується на взаємозв'язку художньої культури суспільства (художньо-пізнавальна площина) та внутрішнього духовного світу особистості (художньо-творча площина), що реалізує ідею «людина в культурі – культура в людині» [3].

Користь занять декоративно-ужитковим мистецтвом беззаперечна, проте в контексті розвитку творчих здібностей особистості є доцільним виокремлення трьох ключових аспектів.

По-перше, коли діти захоплені цікавою творчою діяльністю, у них менше можливостей потрапити під негативний вплив однолітків із девіантною поведінкою.

По-друге, на заняттях із декоративно-ужиткового мистецтва вихованці отримують необхідні додаткові мистецтвознавчі, народознавчі, краєзнавчі знання.

По-третє, результати творчої діяльності підвищують самооцінку дитини, розкривають її талант, надихають на подальше самовдосконалення.

Наявність висококваліфікованих творчих педагогів і належна матеріально-технічна база позашкільних навчальних закладів забезпечили діяльність різнопланових гуртків та інших творчих об'єднань:

– декоративно-художній розпис(розпис по дереву, металу, склу, тканині);

– робота з природним матеріалом (виготовлення композицій із квіткових аналогів, коренева пластика, лозоплетіння);

– рукоділля (українська вишивка, плетіння спицями та гачком, виготовлення іграшок-сувенірів, клаптикова пластика, бісероплетіння, паперова пластика, квілінг, оригамі, кірігамі);

– писанкарство(виготовлення крапанок, дряпанок, мальованок, пасхальних композицій);

– інтегровані навчальні курси(театр мод, декоративно-технічна творчість);

– допрофесійна підготовка (моделювання та конструювання одягу, креативне рукоділля, ткацтво, кераміка, школа народних ремесел).

На Сумщині для задоволення потреб дітей та учнівської молоді в додатковій освіті декоративно-ужиткового спрямування в структурі позашкільних навчальних закладів області організовано роботу 592 творчих об'єднань, які відвідують 8540 вихованців віком від 4 до 18 років.

Навчання в гуртках сприяє виявленню та розвитку інтересів, природних задатків і здібностей; створенню оптимальних умов для комунікативно-

творчої діяльності, соціальної адаптації; визначенню сфер можливого використання дитячого творчого потенціалу [6].

Отже, діяльність керівників творчих об'єднань спрямована на виховання духовно зрілої, соціально-активної творчої особистості, якій притаманні активність, ініціативність, творча уява, здатність до пошуку шляхів розв'язання різних проблем, отримання задоволення від процесу творення та його результату.

Робота щодо залучення дітей та учнівської молоді до занять у профільних творчих об'єднаннях передбачає формування позитивної мотивації до цього виду навчально-творчої діяльності. За твердженням Ю. Бабанського, наявність сформованої позитивної мотивації до навчання не лише обумовлює процеси формування пізнавального інтересу, а й визначає коло освітніх потреб особистості, сприяє вихованню почуття обов'язку та відповідальності за доручену справу [1].

Формування позитивної мотивації до оволодіння техніками декоративно-ужиткового мистецтва починається з ознайомлення дітей та їхніх батьків із мистецтвом рідного краю, виставками творчих робіт вихованців, педагогів і батьків. Важливою складовою цієї роботи є проведення днів відкритих дверей, екскурсійних і пізнавально-розважальних програм за матеріалами обласних виставок, зокрема: юних майстрів народних ремесел, народної іграшки, а також проведення майстер-класів «Дивосвіт писанки», «Клаптик до клаптика», «Секрети флористики», «Іграшки-сувеніри», «Декоративний розпис» тощо.

Реалізація мети навчально-виховної та розвивальної роботи забезпечується шляхом виконання профільних навчально-виховних і наскрізних виховних програм, розроблених на основі мистецтвознавчих, народознавчих і краєзнавчих матеріалів, а також виховних, масових заходів, клубних форм роботи.

Становлення творчої особистості відбувається і завдяки інтеграції процесів саморозвитку (захоплення мистецтвом) та зовнішнього впливу (стимулюючий вплив дорослих). Тому, окрім навчальних занять у гуртках та інших творчих об'єднаннях, навчально-виховний процес доповнюється різноманітними заходами (творчі майстерні, конкурси, фестивалі, виставки-презентації, колективні творчі справи, творчі звіти тощо) [6; 7].

Декоративно-ужиткова творчість – це і радість відкриття краси навколишнього світу, і задоволення від натхненної праці, і цікаве дозвілля разом з однодумцями. Кожен тематичний захід – не лише своєрідний звіт про результати роботи, а й свято, що чарує, захоплює, веде світом творчості всіх його учасників – вихованців, батьків, гостей. Саме тому до традицій позашкільних навчальних закладів увійшли масові заходи «Щедроти осені», «Різдвяний букет», «Пасхальний сувенір» тощо.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Для обдарованих школярів проводяться обласні масові заходи. Найбільш популярними серед них є конкурси «Чарівні барви Сумщини», «Українська народна іграшка», «Мамина вишиванка», фестиваль дитячої творчості «Перлини нашої душі», виставка юних майстрів народних ремесел. Результати аналізу матеріалів щодо їх проведення свідчать про багатоплановість жанрів дитячої творчості, своєрідність і самобутність творчих робіт, щиру любов до мистецтва, уміння дітей помічати прекрасне та відтворювати його у творчих роботах.

Організація навчально-виховної та розвивальної роботи за декоративно-ужитковим напрямом у позашкільних навчальних закладах має свої особливості, серед яких, на нашу думку, найбільш важливими є:

– створення матеріально-технічних і психолого-педагогічних умов, сприятливих для творчого розвитку особистості;
– упровадження компетентнісного та інтегративного підходів;
– удосконалення програмно-методичного забезпечення;
– створення авторських педагогічних систем;
– співпраця з родинами вихованців.

Ураховуючи важливість декоративно-ужиткового мистецтва як ефективного засобу художньо-естетичного виховання, велике значення надається оформленню навчальних кабінетів і майстерень. З цією метою використовуються творчі доробки педагогів, вихованців і членів їхніх родин.

Зусилля керівників творчих об’єднань спрямовано також на забезпечення психологічної комфортності в позашкільному навчально-виховному мікросоціумі. За їх переконанням, атмосфера доброзичливості й творчого натхнення підвищує ефективність навчально-виховного процесу, сприяє духовному збагаченню дітей, їхній самореалізації в навчально-творчій діяльності.

Досвід організації творчої діяльності вихованців свідчить про те, що заняття в гуртках, інших творчих об’єднаннях потребують схвалення та підтримки батьків. Це актуалізує проблему створення родинних клубів, у яких батьки є активними учасниками творчих майстерень і майстер-класів, співорганізаторами свят і тематичних вечорів. Такий підхід забезпечує зв’язок між поколіннями, інтеграцію їхніх культурних і духовних цінностей, єдність виховного процесу в системі «Сім’я – школа – позашкільний навчальний заклад».

Проблеми підвищення якості навчально-виховного процесу розглядаються під час засідань обласного профільного методичного об’єднання педагогів-позашкільників. Це спрямовує діяльність педагогічних колективів на поглиблене вивчення низки актуальних питань теорії та методики позашкільної освіти щодо оптимізації навчання, виховання та

розвитку творчої особистості, психолого-педагогічного супроводу творчої діяльності вихованців.

Висновки. Усе зазначене дає можливість стверджувати, що позашкільна освіта є важливою сходинкою в духовному, моральному та інтелектуальному розвитку підростаючого покоління. Мистецька освіта допомагає йому визначитися з майбутньою професією. Значна кількість випускників профільних творчих об'єднань (гуртків, шкіл, студій) продовжує навчання за спеціальностями, з основами яких ознайомилися під час навчально-творчої діяльності в позашкільному навчально-виховному мікросоціумі.

Відтак, організація навчально-творчої діяльності дітей та учнівської молоді в позашкільних навчальних закладах є не лише важливою складовою процесу формування мистецької компетентності, а й ефективним засобом становлення емоційно-естетичної культури, розвитку творчих здібностей особистості. У цей же час активно використовується декоративно-ужиткове мистецтво, що має значний пізнавальний, виховний, креативний та культурологічний потенціал.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанський Ю. К. Педагогіка / Ю. К. Бабанський – М. : Просвещение, 1983. – С. 63–69.

2. Бех І. Д. Особистісно орієнтований виховний процес – сходження до людяності / І. Д. Бех // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. – Харків : «ОВС», 2002. – Ч. 1. – С. 69–83.

3. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : [монографія] / О. В. Биковська – К. : ІОЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.

4. Положення про позашкільний навчальний заклад / Позашкільна освіта в Україні (нормативно-правові документи) [ред. В. В. Вербицький] – К. : НЕНЦ, 2002. – С. 61–75.

5. Про затвердження концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. Наказ МОН України від 25.02.2004 р. № 151/11 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: lawua.info/bdata 2/ukr 2575 index.htm.

6. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта: дидактичні основи методів навчально-виховної роботи : [монографія] / Г. П. Пустовіт, Л. В. Тихенко – Суми : Університетська книга, 2008. – Книга 2. – С. 131–135.

7. Розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в креативному позашкільному навчально-виховному мікросоціумі. З досвіду роботи Сумського обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю. / [укл. Л. М. Бондар, Н. В. Перепелиця, Н. Ю. Сидоренко] ; за ред. Л. В. Тихенко. – Суми : Нота-бене, 2008. – 68 с.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Тихенко.Развитие творческих способностей детей во внешкольном микросоциуме.

В статье определено значение декоративно-прикладного искусства в воспитании духовно богатой личности, а также раскрыто значение этого искусства для развития творческих способностей воспитанников внешкольных учебных заведений.

***Ключевые слова**: духовно богатая личность, декоративно-прикладное искусство, творческие способности, внешкольный учебно-воспитательный микросоциум.*

SUMMARY

L. Tykheko. Children creative activities developing in the out of school microsocium.

The meaning of the applied and decorative arts for the upbringing of the spiritually rich person and for the developing of the pupils creative abilities in the out of school educational centre is definedin the article.

Key words: spiritually rich person, applied and decorative arts, creative abilities, out of school teaching and training microsocium.

УДК 37.032:792.8–057.874

І. В.Тригуб, **С. В.Тригуб**
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ГАРМОНІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті висвітлено проблему гармонійного розвитку школярів у процесі хореографічної діяльності. На основі проаналізованої літератури визначено компоненти гармонійного розвитку школярів засобами хореографії (емоційний, слуховий, ритмічний і творчий). Розвиток витонченості, виразності, ритмічності, пропорційності, пластичності рухової сфери школяра розглядається не тільки в естетичній, але й в етичній площині.

***Ключові слова**: танець, музичний супровід, емоційне переживання, порівняння, імпровізація*.

Постановка проблеми. Серед безлічі форм художнього виховання хореографія посідає особливе місце. Вона має величезні можливості для повноцінного естетичного вдосконалення дитини, для гармонізації її інтелектуального, емоційно-почуттєвого та фізичного розвитку. Заняття хореографією формують не лише правильну поставу, але й прищеплюють основи етикету і грамотної манери поведінки в суспільстві, дають уявлення про акторську майстерність.

Основними зображувально-виразними засобами в танці є тілесні рухи, вони сприяють підвищенню рівня психофізичного розвитку, що виражається в гармонізації особистості. Навчання танців розширює кругозір. Учні ознайомлюються з різними видами танців, починають розрізняти їх особливості. Однак інтелектуальні знання не повинні даватися на шкоду

тілесному розвитку. Формування особистості повинно відбуватися в гармонії рівнозначної уваги до розумового і фізичного потенціалу дитини. Систематичні заняття танцями поліпшують поставу, усувають деякі фізичні недоліки, зміцнюють м'язи, стають рухливими суглоби, удосконалюють рухи.

Аналіз актуальних досліджень. Особливо значущими для розвитку сучасної педагогічної науки є концепції естетичного розвитку І. Зязюна і О. Семашко, М. Опанащука, Л. Масол, зміст яких розкриває функції та принципи організації естетичного виховання особистості дитини в сучасних середніх загальноосвітніх закладах. У розв'язанні основних проблем естетичного виховання в зазначених концепціях підкреслюється важливе значення мистецтва, яке виконує провідну роль у формуванні системи естетичних цінностей. Володіючи потужними засобами виховання естетично збагаченої, емоційно-творчої особистості та формування її моральних якостей і психічних процесів, мистецтво сприяє вдосконаленню внутрішнього світу дитини.

Процес естетичного виховання школярів шляхом залучення до мистецтва досліджували видатні педагоги минулого: А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. У наукових дослідженнях сучасних учених (В. Бутенка, О. Комаровської, Н. Миропольської, О. Олексюк, О. Сапожнік, Л. Сбітнєвої, Т. Турчин, Г. Шевченко) обґрунтовується важлива роль мистецтва в естетичному розвитку особистості дитини.

Гармонійний розвиток дітей засобами хореографії здійснюється в закладах позашкільної та шкільної освіти. Заняття в них проходять за провідними методиками вітчизняних і зарубіжних учених (Т. Баришнікової, А. Ваганової, К. Василенка, А. Гуменюка та ін.), розрахованими на дітей, які мають спеціальні хореографічні та художні здібності. Достатньо розроблені питання методики хореографічної роботи як засобу естетичного виховання дітей у позашкільних освітніх закладах (Г. Березова, Л. Бондаренко, А. Тараканова та ін.).

Незважаючи на значну кількість досліджень та великий обсяг опублікованих праць, проблему формування та розвитку особистості не можна вважати розв'язаною. Вона завжди актуальна і надзвичайно важлива, ураховуючи об'єктивну потребу суспільства у формуванні гармонійної, цілісної, всебічно розвинутої особистості.

Мета статті – проаналізувати засоби хореографії, які сприяють гармонізації розвитку школяра.

Виклад основного матеріалу. Про гармонійне виховання багато писали педагоги і філософи минулого. Уже у Стародавній Греції (V–IV ст. до н. е.), в Афінській рабовласницькій республіці було поставлено завдання виховувати чоловіків, у яких гармонійно поєднувалися б фізичний, розумовий, етичний та естетичний розвиток. Якщо в системі античного виховання малася на увазі

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

відповідність розвитку всіх духовних і фізичних сил людини, що створюють її красу і досконалість, то в подальшому стало наголошуватися на значенні виховання характеру людини та її ставлення до людей, суспільства.

Танець будучи джерелом естетичних вражень дитини, формує її художнє «Я», як складову частину знаряддя суспільства, за допомогою якого залучає до круга соціального життя найбільш інтимні і найбільш особисті сторони нашого існування [4, 11].

Як вид мистецтва танець розвиває здатність до самоусвідомлення та сприймання навколишнього світу і є важливим чинником естетичного виховання, розвитку творчих здібностей особистості, її інтелекту. Танець – це дійовий та приємний засіб фізичного, психічного і духовного розвитку.

Існує тісний зв’язок між розвитком рухових здібностей дитини і розвитком її мови та інтелекту. Тому таке важливе значення мають заняття хореографією особливо у дошкільному і молодшому шкільному віці.Синкретичність танцювального мистецтва передбачає розвиток відчуття ритму, уміння чути і розуміти музику, узгоджувати з нею свої рухи, одночасно розвивати і тренувати м’язову силу корпуса ніг, пластику рук, грацію, виразність.

Вирішальним чинником, від якого залежить, чи виявить дитина здібності до певної діяльності, є методика навчання. На сьогодні доведено, що під час навчання розвиваються навіть такі найвищі здібності, як поетичні, музичні, артистичні, організаторські та ін. У хореографічній діяльності прийнятні наступні *компоненти гармонійного розвиткушколярів*: емоційний, слуховий, ритмічний і творчий [8, 67].

Емоційне переживання – це створення ефекту здивування, захоплення, незвичайності наведеного факту. Доступні розумінню дітей пояснення педагога повинні сприяти створенню позитивного емоційного тла всієї їхньої діяльності, збуджувати фантазію. Імпровізація розкріпачує почуття, дає розрядку емоціям: можна і поплакати, і посміятися разом з героями, пройти через різні випробування. Художньо пережиті почуття змушують дитину зневажати зло, егоїзм, невихованість, лінь, допомагають любити добро, природу, працьовитих людей. Показниками рівня розвитку емоційного компонента стали емоційний відгук на музику, а також бажання створювати відповідні хореографічні образи.

Завдяки *слуховому компоненту* у дітей розвивається слухова увага, відчуття хореографічного стилю та вміння здійснювати формальний аналіз музичних творів.Навчання мови рухів з метою гармонійного розвитку дітей може бути ефективним лише на основі повноцінного музичного матеріалу. Музика повинна активізувати фантазію школяра, спрямовувати, спонукати до творчого використання виразних рухів. У молодшому шкільному віці переважає сенсомоторний характер музичного сприймання. Перевагу учні

віддають музиці веселій, динамічній, рухливій, яка відповідає їхньому досвіду і потребі в активних проявах. На другому місці маршова музика, на третьому – повільна, лірична. Діти особливо емоційно реагують на силу, динаміку звучання, темп, характер музичного висловлювання. Музичний супровід уроків може регулювати фізіологічні процеси в організмі, стимулювати м'язову активність, сприяти підвищенню загального тонусу, позитивно впливати на мовленнєву, рухову, розумову активність.

Для розвитку сприймання школярів прийнятним є метод порівняння, що дає змогу помітити те, на що недосвідчений слухач не зверне увагу, робить можливим визначення своєрідності музичних творів. Завдання на порівняння захоплюють учнів, активізують творчу діяльність. Наприклад, порівнюючи польку з вальсом, вихованці виявляють найхарактерніші ознаки польки: легкість, веселість, швидкий темп, грайливість.

Найкраще сприймаються українські народні пісні. Слово в пісні – носій смислового значення, а разом з інтонацією розкриває духовне багатство та глибину художніх образів. Під спів діти легко вчаться передавати рухами зміст й образи пісні, загальний характер музики, засоби музичної виразності.

Художній образ у танці створюється на основі моторної координації, динаміки рухів, гармонійності, ритмічності, які, у свою чергу, формуються на музично-ритмічних заняттях. Завданнями *ритмічного компонента* є розвиток у вихованців почуття метроритму, темпу, здатність до пластично-рухового відтворення ритмічного малюнка музики. Поряд з розвитком м'язового чуття, просторового орієнтування, координації, поліпшення постави, підвищення життєвого тонусу ці заняття створюють сприятливі умови для розвитку творчої уяви школярів. Методи, форми і зміст вправ на уроці реалізують одночасно три мети – занурюють дітей у властиву їм стихію гри, розвивають у них необхідні для навчання якості: увагу, уяву, мислення, пам'ять тощо, надають заняттю привабливої для учня форми цікавої та веселої праці [7, 200].

Як складова *творчого компонента,* імпровізація є необхідним етапом у проведенні хореографічних занять. Побутує хибна думка, що імпровізувати можуть лише обдаровані діти. Специфіка полягає в тому, що, розкриваючи музичні образи, учні передають власне емоційне сприймання й ставлення до твору.

Потреба школярів у руховій активності перетворюється на упорядковану й усвідомлену діяльність. Завдання імпровізації поступово з дорослішанням учнів ускладнюються від найпростіших наслідувальних і зображувальних рухів до сценічної діяльності, колективних інсценізацій казок чи пісень [1, 5].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Стимулювання творчого інтересу. Передбачає використання в роботі наочних засобів – репродукцій картин відповідно до теми заняття, малюнків із зображеннями емоційних станів, які діти повинні відтворити через міміку й пантоміму, героїв казок, пісень. Сюди ж належать словесні портрети особливостей прояву різних переживань, читання казок, використання реквізиту (іграшок, стрічок, квітів та інших предметів) тощо. Важливим є те, що перевтілення допомагає дитині переключити увагу на ляльку або костюм, позбутися внутрішнього напруження і хвилювання, хворобливої сором'язливості, розвиває мовлення, самосвідомість, акторські здібності [1, 6].

Розвивальні ігри. Моделюють творчий процес, сприяють розвитку колективної творчості, визначають характер, темперамент, схильності, формують слух і музичну пам'ять. Це, як правило, безсюжетні ігри з елементами змагання, основне завдання яких – навчити учнів рухатися відповідно до змісту і характеру музики. У кожній грі школярі вчаться знаходити певні закономірності, розвивають здатність передбачати наслідки власних дій [5, 56].

Цікаві аналогії з тваринним світом, а то й усією живою природою – необхідні складові вправ та ігор для дітей молодшого шкільного віку. Малечі подобається зображати як ходить лелека, яке неповоротке ведмежа, як «хитрує» лисиця, кружляють і падають листочки. Поряд з розвитком образної та моторної пам'яті отримують заряд морального виховання.

Ситуації з можливістю вибору. Такі завдання розвивають увагу, логічність мислення, пам'ять. Наприклад, діти самостійно добирають один із кроків (танцювальний крок, ходьба на п'ятках та ін.) до прослуханого фрагмента музики або визначають, який із вивчених раніше танцювальних рухів вибрати під час інсценізації казки чи пісні. За допомогою творчого компонента у школярів розвивається інтерес до музично-творчої діяльності, музично-хореографічна уява, здатність імпровізувати та складати хореографічні етюди відповідно до конкретної музики.

Підвищення стимулювального впливу змісту навчання. Учитель повинен виховувати в учнів розуміння актуальності свого предмета, справи, якою вони займаються, ознайомлювати з кращими зразками і досягненнями сучасного мистецтва, творчістю різних художніх колективів. Перегляд телепередач, відвідування концертів, звітів аматорських колективів, фестивалів-конкурсів – усе це створює сприятливе підґрунтя для формування стійкого інтересу до хореографічної діяльності, бажання реалізувати свої потенційні можливості в мистецтві.

У питанні гармонійного розвитку вихованців не можна оминути ролі педагога як організатора творчого процесу в дитячому колективі. Учитель перебирає на себе функцію відсутнього в дитини «внутрішнього критика» і,

маючи потрібні знання, художній смак, не лише відхиляє невдале, а й обирає серед багатьох варіантів той, що має художню цінність. Він спрямовує уяву дітей, збуджує їхню емоційну пам'ять, наштовхує виконавців на знаходження зображувальних засобів відтворення почутого, заохочує найменші їхні успіхи. Тільки в такому випадку у дітей, які відчули радість від наданої їм можливості показати себе, передати рухом своє розуміння образу, розвивається впевненість, повага, яку вони намагатимуться утримувати на рівні вимог.

Захопленість учителя роботою, уміння працювати, фантазійність, нестандартний підхід до викладання, активність у досягненні своєї мети будуть постійно спонукати учнів до творчих знахідок. Гармонізація розвитку дитини через посередництво танцювального мистецтва можлива тільки за умови наполегливої та систематичної роботи впродовж тривалого часу. Самореалізація через творчість підносить почуття гідності, а емоційне піднесення, пов'язане з творчим актом, не дозволяє зупинятися на досягнутому, воно обов'язково приведе до потреби нової творчості вже вищого рівня, наступної сходинки в розвитку особистості.

Висновки. На підставі аналізу науково-методичної літератури визначено компоненти гармонійного розвитку школярів засобами хореографії: емоційний, слуховий, ритмічний і творчий. Показниками рівня розвитку емоційного компонента стають емоційний відгук на музику, що виявляється у поведінці дитини під час слухання музики, у словесних характеристиках музичних образів та малюнках, а також бажання створювати відповідні хореографічні образи. Показниками рівня розвитку слухового компонента є слухова увага, відчуття хореографічного стилю та вміння здійснювати формальний аналіз музичних творів. Показниками рівня розвитку ритмічного компонента – почуття метроритму, темпу, а також здатність до пластично-рухового відтворення ритмічного малюнка музики. Показниками рівня розвитку творчого компонента – інтерес до музично-творчої діяльності, наявність музично-хореографічної уяви, здатність імпровізувати та складати хореографічні етюди відповідно до конкретної музики.

Доведено, щорозвиток витонченості, виразності, ритмічності, пропорційності, пластичності рухової сфери школяра – завдання складне, оскільки ця сфера повинна розглядатися не тільки в естетичній, але й в етичній площині. Наші рухи є виразом нашого ставлення до світу. І коли ми виховуємо естетику рухів, ми паралельно впливаємо на внутрішній, духовний світ особистості школяра. Проблема гармонізації розвитку школярів засобами хореографії в контексті естетичного та фізичного виховання потребує подальших досліджень і буде висвітлена у наступних публікаціях.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєва О. Розвиток творчої особистості дитини в хореографічній діяльності / О. Васильєва, І. Поклад // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 2. – С. 5–6.
2. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 575 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1986. – 317 с.
4. Гончаренко Ю. В. Особливості естетичного виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності : метод. реком. / Ю. В. Гончаренко. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2008. – 30 с.
5. Жуковская Р. И. Игра и её педагогическое значение / Р. И. Жуковская. – М. : Педагогика, 1975. – 112 с.
6. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 128 с.
7. Ротерс Т. Теорія розвитку ритму особистості школяра у взаємодії фізичного виховання з естетичним / Т. Ротерс // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. праць. – Рівне, 2003. –Ч. ІІІ. – С. 200.
8. Тараканова А. П. Система хореографічного виховання у школах і позашкільних закладах / А. П. Тараканова. – К., 1996. – 284 с.

РЕЗЮМЕ

И.В. Тригуб, **С.В.Тригуб**.Гармоничное развитие школьников средствами хореографии.

В статье освещенапроблема гармоничного развития школьников в процессе хореографической деятельности. На основе проанализированной литературы определены компоненты гармоничного развития школьников средствами хореографии (эмоциональный, слуховой, ритмичный и творческий). Развитие утонченности, выразительности, ритмичности, пропорциональности, пластичности двигательной сферы школьника рассматривается не только в эстетической, но и в этичной плоскости.

***Ключевые слова**:танец, музыкальное сопровождение, эмоциональное переживание, сравнение, импровизация.*

SUMMARY

I. Tryhub, S. Tryhub.Schoolchildren's harmonious development by means of choreography.

The author outlines the problem of schoolchildren's harmonious development in the process of their learning to dance. The analysis of specialized literature helped to determine the components of harmonious schoolchildren's development by means of choreography (emotional, auditory, rhythmical and creative). The development of subtlety, expressiveness, rhythmicality, proportionality, plastics of efferent sphere of a pupil is considered in both aesthetic and moral contexts.

Key words: dance, musical accompaniment, emotional experience, comparison, improvisation.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. МИСТЕЦЬКА ОСВІТА І ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА: ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ

Бондаренко О. О. Вільночасова мистецька діяльність університетської молоді в Польщі та України: компаративістичний аналіз....3
Гуральник-Тимошенко Н. П. Українська фортепіанна школа в категоріальному полі музичної педагогіки....9
Денисенко М. В. Вимоги до організації діяльності гувернерів в Україні у першій половині XIX століття....23
Долгова Н. О. Фізичне та валеологічне виховання університетської молоді в Україні та Польщі: етнокультурний контекст....29
Донченко О. В. Питання розвитку мистецької освіти в Західній Європі (сер. XIX – поч. XX ст.)....36
Єременко О. В. Консолідаційний підхід: сутність і перспективи в системі магістерської підготовки....42
Качмаркевич М.Цінності та значення музики в сучасній освіті....51
Корольова Т. П. Модернізація загальної музичної освіти у початкових школах Китаю: історичний та методичний аспекти....60
Максименко А.І. Становлення народно-сценічного танцю в системі хореографічної та педагогічної освіти....67
Мартиненко Д. В. Тенденції розвитку мистецької освіти на Лівобережній та Слобідській Україні у XVIII столітті....75
Пан На. Європейська вокальна спадщина в педагогічній проекції....83
Пшенична Л. В. Сучасні ціннісні орієнтири освітнього процесу....90
Реброва О. Є. Атрибути художньої ментальності в мистецько-педагогічних процесах....97
Солощенко В. М. Стипендійні програми DAAD для митців України: інтернаціоналізація університетської освіти в Німеччині в контексті євроінтеграції....105
Хоружа О. В.Інтерактивні методи навчання в контекстісучасної мистецької освіти....112

РОЗДІЛ ІІ. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: НАУКОВІ ПОШУКИ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ДОСВІД

Будянський Д. В.Педагогічний артистизм викладача хореографії....121
Булатова Л. О. Проблема формування професійної готовності майбутнього вчителя музики в контексті гендерної парадигми....127
Григор'єва В. В. Змістові та структурні характеристики художньо-педагогічної культури майбутнього вчителя музики....138
Доля Ю. В., **Смоленський С. М.** Проблеми інформаційного забезпечення підготовки вчителівмистецькихдисциплін....146
Єремус-Левандовська А.Практичне використання сучасних методів і технічних засобів навчання в підготовці артистів-вокалістів (на прикладі вибраних предметів)....152
Зуєв С. П. Технологія роботи з цифровим звуком у підготовці майбутнього вчителя музики....161

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Ларіна І. О., **Сиромятнікова В. В.** Музично-терапевтичні технології як складова змісту професійної підготовки майбутніх учителів 169
Маруфенко О. В. Особливості вокальної підготовки в системі мистецько-педагогічної освіти 175
Найда Ю. М. Вплив власного стилю педагогічного керування на підвищення професійної компетентності майбутнього вчителя музики 180
Ніколаї Г. Ю. Музичний фольклор у змісті підготовки вчителів: етнопедагогічний аспект 189
Пушкар Л.В.Теоретичні основи формування музичних компетенцій майбутніх учителів початкової школи 195
У Іфан. Структурна модель етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики 202
Цюй Сяо Юй, **Чен Дин.** Методичні погляди китайських викладачів з вокалу в контексті підготовки вчителя музики 209
Чжан Яньфен. Сутність та компонентна структура вокальної художньо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики 215

РОЗДІЛ III. КОМПОЗИТОРСЬКА СПАДЩИНА ТА ВИКОНАВСЬКА ТВОРЧІСТЬ: ШКОЛИ Й ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

Антонець О. А. Салонні традиції у виконавських школах віртуозів-піаністів першої половини XIX століття 224
Березовська О. В. Індивідуальний підхід як умова вдосконалення виконавської діяльності студента-піаніста 232
Душний А. І., **Боженський А. В.** Баянно-оркестрова творчість Анатолія Онуфрієнка в контексті становлення оригінального репертуару для народних інструментів в Україні 238
Інь Юань. Специфіка художньо-образної пам'яті піаніста та її зв'язок з мисленням 248
Кавальканте Маркос С. Імпровізація в бразильському шоро 255
Каралюс М. М. Риси стилю модерн у камерно-вокальній творчості Нестора Нижанківського 261
Коган І. П. Творчі та професійні аспекти діяльності концертмейстера в класі хореографії 269
Куліжніков І. А. Основні компоненти звукотворчого апарату сучасного саксофоніста 276
Кундис Р. Ю. Львівська школа баянної гри типологічних ознак регіональної виконавської школи 283
Кущова Е. В. Фортепіанні мініатюри Валерія Гавриліна в підготовці майбутнього вчителя музики: проблеми виконавської інтерпретації 291
Тиновський М. М. Кларнет в українській фольклорній традиції та її проекція на інші форми його сучасного побутування 296
Фу Сяоцзи. До питання історичного становлення і розвитку концертмейстерського виконавства у професійній та народній творчості 304
Чжоу Тінтін. Актуалізація української музичної традиції у розвитку пізнавальної ініціативи піаністів 311
Чумак Ю. В. Види діяльності В. Власова та їх проекція на баянну творчість 318
Шафета В. В. Оригінальні твори для однорідних баянних ансамблів у доробку композиторів Львівщини 326
Шульгіна В. Д. Мультимедійна презентація творчості молодих українських композиторів 333

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ IV. МОДЕРНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Хачінський Я. Проект міжкультурної музичної едукації як форма освічування та виховання молоді 338
Ван Файн. Фактори підвищення мотивації до хореографічної творчості 346
Василевська О. І. Творчість як духовний процес 353
Мкртічян О. А. Естетичне виховання у процесі формування особистості 359
Могілей І. В., **Власенко І. М**. Сучасні технології у змісті педагогічної практики з художньої культури в загальноосвітній школі 364
Пастернак А.Ритміка Еміля Жак-Далькроза як метода полісенсорного розвитку 373
Повалій Т. Л. Методи згуртування дитячого хореографічного колективу 385
Приходько Л. П. Гармонізація особистості засобами музичного мистецтва 392
Прядко О. М. Акустичні особливості розвитку співацького голосу 400
Садовенко С. М. Розвиток особистості у музично-фольклорному середовищі 409
Соловйова Ю. О., **Шевченко Н. О**. Формування особистісних та професійних якостей майбутніх вихователів дитячого садка засобами декоративно-вжиткового мистецтва 419
Тихенко Л. В.Розвиток творчих здібностей дітей у позашкільному мікросоціумі 425
Тригуб І. В., **Тригуб С. В**. Гармонізація розвитку школярів засобами хореографії 431

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА: ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ

Бондаренко О. А. Досуговая деятельность университетской молодежи в Польше и Украине: компаративистский анализ 3
Гуральник-Тимошенко Н. П. Украинская фортепианная школа в категориальном поле музыкальной педагогики 9
Денисенко М. В. Требования к организации деятельности гувернеров в Украине в первой половине XIX века 23
Долгова Н. А. Физическое и валеологическое воспитание университетской молодёжи в Украине и Польше: этнокультурный контекст 29
Донченко Е. В.Вопросы развития художественного образования в Западной Европе (сер. XIX – нач. XX в.) 36
Еременко О. В. Консолидационный подход: сущность и перспективы в системе магистерской подготовки 42
Качмаркевич М. Ценности и значение музыки в современном образовании 51
Королёва Т. П. Модернизация общего музыкального образования начальной школы Китая: исторический и методический аспекты 60
Максименко А. И. Становление народно-сценического танца в системе хореографического и педагогического образования 67
Мартыненко Д.В. Тенденции развития художественного образования на Левобережной и Слободской Украине в XVIIIвеке 75
Пан На.Европейское вокальное наследие в педагогической проекции 83
Пшеничная Л.В. Современные ценностные ориентиры процесса образования 90
Реброва Е. Е. Атрибуты художественной ментальности в художественно-педагогических процессах 97
Солощенко В. Н. Степендиальные программы DAAD для искусствоведов Украины: интернационализация университетского образования в Германии в контексте евроинтеграции 105
Хоружая Е. В. Интерактивные методы обучения в контексте современного художественного образования 112

РАЗДЕЛ II. ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: НАУЧНЫЕ ПОИСКИ И ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ

Будянский Д. В.Педагогический артистизм преподавателя хореографии 121
Булатова Л.А. Проблема формирования профессиональной готовности будущего учителя музыки в контексте гендерной парадигмы 127
Григорьева В.В. Содержательные и структурные характеристики художественно-педагогической культуры будущего учителя музыки 138
Доля Ю. В., **Смоленский С. Н.** Проблемы информационного обеспечения подготовки учителей художественных дисциплин 146
Еремус-Левандовская А. Практическое использование современных методов и технических средств обучения в подготовке артистов-вокалистов (на примере избранных предметов) 152
Зуев С. П.Технология работы с цифровым звуком в подготовке будущего учителя музыки 161

Ларина И.А., **Сыромятникова В.В**. Музыкально-терапевтические технологии как составляющая содержания профессиональной подготовки будущих учителей.....169
Маруфенко Е. В. Особенности вокальной подготовки в системе художественно-педагогического образования 175
Найда Ю. М. Влияние собственного стиля педагогического руководства на повышение профессиональной компетентности будущего учителя музыки 180
Николаи Г. Ю. Музыкальный фольклор в содержании подготовки учителей: этнопедагогический аспект 189
Пушкарь Л.В.Теоретические основы формирования музыкальных компетенций будущих учителей начальной школы 195
У Ифан. Структурная модель этнокультурной компетентности будущих учителей музыки.....202
Цюй Сяо Юй, **Чен Дин**. Методическиевзгляды китайских преподавателейпо вокалу в контексте подготовки учителя музики 209
Чжан Яньфен. Сущность и компетентная структура вокальной художественно-исполнительской подготовки будущего учителя музыки.....215

РАЗДЕЛ III. КОМПОЗИТОРСКОЕ НАСЛЕДИЕ И ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЕ ТВОРЧЕСТВО: ШКОЛЫ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Антонец Е. А. Салоные традиции в исполнительских школах виртуозов-пианистов первой половины XIX века 224
Березовская Е. В. Индивидуальный подход как условие усовершенствования исполнительской деятельности студента-пианиста.....232
Душный А. И., **Божэнский А. В**. Баянно-оркестровое творчество Анатолия Онуфриенко в контексте становления оригинального репертуара для народных инструментов в Украине.....238
Инь Юань. Специфика художественно-образной памяти пианиста и ее связь с мышлением.....248
Кавальканте Маркос С.Импровизация в бразильском шоро.....255
Каралюс М.М.Черты стиля модерн в камерно-вокальном творчестве Нестора Нижанкивского 261
Коган И.П. Творческие и профессиональные аспекты деятельности концертмейстера в классе хореографии 269
Кулижников И. А. Основные компоненты звукообразующего аппарата современного саксофониста 276
Кундыс Р. Ю.Львовская школа баянной игры с позиций типологических признаков региональной исполнительской школы 283
Кущёва Э.В.Фортепианные миниатюры Валерия Гаврилинав подготовке будущего учителя музыки: проблемы исполнительской интерпретации.....291
Тыновский М. М. Кларнет в украинской фольклорной традиции и ее проекция на другие формы его современного бытования 296
Фу Сяоцзы. К вопросу исторического становления и развития концертмейстерского исполнения в профессиональном и народном творчестве 304
Чжоу Тинтин. Актуализация украинской музыкальной традициив развитии познавательной инициативы пианистов 311
Чумак Ю. В. Виды деятельности В. Власова и их проекция на баянное творчество 318
Шафета В. В. Оригинальные произведения для однородных баянных ансамблей в активе композиторов Львовщині 326
Шульгина В. Д. Мультемидийная презентация творчества украинских композиторов 333

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РАЗДЕЛ IV. МОДЕРНИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Хачинский Я.Проект межкультурного музыкального образования как форма обучения и воспитания молодежи 338
Ван Файн. Факторы повышения мотивации к хореографическому творчеству....346
Василевская Е. И. Творчество как духовный процесс....353
Мкртичян О. А.Эстетическое воспитание в процессе формирования личности....359
Могилей И. В., **Власенко И. Н.** Современные технологии в содержании педагогической практики по художественной культуре в общеобразовательной школе....364
Пастернак А. Ритмика Эмиля Жак-Делькроза как метода полисенсорного развития....373
Повалий Т. Л. Методы сплочения детского хореографического коллектива....385
ПриходькоЛ. П. Гармонизация личности средствамимузыкального искусства....392
Прядко Е. М. Акустические особенности развития певческого голоса....400
Садовенко С. Н.Развитиеличности в музыкально-фольклорной среде....409
Соловьева Ю.А., **Шевченко Н. А.** Формирование личностных и профессиональных качеств будущих воспитателей детского сада средствами декоративно-прикладного искусства....419
Тихенко Л. В.Развитие творческих способностей детей во внешкольном микросоциуме....425
Тригуб И.В., **Тригуб С.В.** Гармоничное развитие школьников средствами хореографии....431

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

CONTENT

SECTION I. MODERN ART EDUCATION AND METHODOLOGICAL BASIS OF COMPARATIVE EDUCATION

Bondarenko O. Extracurricular activities of Polish and Ukrainian university students: comparative analysis....3
Guralnyk-Tymoshenko N.Ukrainian piano music in categorical field of musical pedagogy....9
Denisenko M.The requirements for the organizationof the practice of family tutors in Ukraine in first half of the XIXth century....23
Dolgova N. Physical and valeological education of university youth in Ukraine and Poland: ethnocultural context....29
Donchenko E. The Problem Development of Art Education in Western Europe (middle of the 19th – beginning of the 20th centuries)....36
Yeremenko O. Consolidation approach: essence and prospects in the system of the music-pedagogical education....42
KaczmarkiewiczM. Wartość i znaczenie muzyki we współczesnej edukacji....51
Koroliova T. Modernization of comprehensive music education of Chinese elementary schools: historical and methodological aspects....60
Maksimenko A. Becoming of a folk-stage dance is in the system of choreographic and pedagogical education....67
Martynenko D. Progress of artistic education trends on Left-bank and Slobidska Ukraine in the XVIII century....75
Pan Na.The European vocal inheritance is in a pedagogical projection....83
Pshenichna L. Education process modern valuable basis....90
Rebrova E. Attributes of artistic mentality in artistically-pedagogical processes....97
Soloschenko V. Scholarship programs DAAD for Ukrainian artists: internationalization of university education in Germany in the context of European integration....105
Khoruzha O. Interactive teaching techniques in the context of arts education....112

SECTION II. PROFESSIONAL TRAINING OF ART'S TEACHERS: RESEARCH AND INNOVATIVE EXPERIENCE

Budynsky D.Pedagogical artistryof the teacher of the choreography....121
Bulatova L.The problem of formation of professional preparedness of the future teachers of music in the context of gender paradigms....127
Grigoryeva V. Rich in content and structural descriptions of artistic and pedagogical culture of a future music teacher....138
Dolya U., Smolensky S. The problems of informational provision of arts teachers' training....146
Jeremus-Lewandowska A. Praktyczne zastosowanie nowoczesnych metod i środków technologicznych w kształceniu artystów wokalistów (na przykładzie wybranych przedmiotów)....152
Zuyev S. Digital audio technique in future music teacher training....161
Larina I., Suromaytnikova V. Musically-therapeutic technologies as making maintenances of professionalpreparation of future teachers....169
Marufenko H.Features of vocal preparation in the system of artistic-pedagogical education....175

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Naida Yu. Influence of the own style of pedagogical management onto the rise of professional competence of the future music teacher 180
Nikolai H. Musical folklore in the content of teachers' training: ethnopedagogical aspect 189
Pushkar L.The theoretical basis of the formation the future primary school teachers' musical competence 195
U Ifan. Structural model of ethnic's cultural competence of future music teachers 202
Tzoy Siao Youi, Chen Din. Methodic opinions of china vocal educational specialists in the context music teacher training 209
Zhang Yanfeng.Essence and component structure of vocal of artistically-performance preparation of future music master 215

SECTION III. COMPOSING AND PERFORMING ARTS HERITAGE: SCHOOLS AND PERSONALITY

Antonets O.Salon traditions in performance schools virtuosos-pianists of the first half of XIX of century 224
Berezovska O. The individual approach as a necessary condition in performing activity of the student-pianist 232
Dushniy A., Bozhenskyy A. Bayan-orchestral works by Anatoly Onufrienko formation in the context of original repertoire for folk instruments in Ukraine 238
In Yuan. Specific features of a pianist's image-bearing memory and its connection with thinking 248
Marcos CavalcanteS. Improvisation in Brazilian choro 255
Karalyus **M**.The features of art nouveau in chamber-vocal works by Nestor Nizhankivskyi 261
Kogan I. The creative and professional aspects of activity of concertmaster in the class of choreography 269
Kulizhnikov A. The principal components of sound-producing apparatus of a modern saxophone player 276
Kundys R. Lviv school bayan playing from the point of typological characteristics of regional performing schools 283
Kuscheva E. Piano miniatures of Valery Gavrilin are in preparation of future music teacher: problems of performance interpretation 291
Tynovskyy M. Clarinet in Ukrainian folk traditions and its projection to other forms of its modern existence 296
Fu Syaoczy. The basic stages of history of becoming of the concertmaster 304
Chzhou Tintin. Actualisation Ukrainian music tradition in development knowledge initiative of pianists 311
Chumak Y. Activity V. Vlasov and their projection on bayan creativity 318
Shafeta V. Original works for homogeneous bayan ensembles in the works of composers Lviv 326
Shulhina V. Multimedia presentation of Ukrainian composers' creative works 333

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

SECTION IV. MODERNIZATION OF SCHOOL EDUCATION AND PERSONAL DEVELOPMENT THROUGH ART

Chaciński Ja.Projekt muzycznej edukacji międzykulturowej jako forma kształcenia i wychowania młodzieży 338
WangFuyin. Factors ofincrease of motivation to choreographic creation 346
Vasilevska E. Creative work as a spiritual process..... 353
Mkrtichan O. Aestheticeducationintheprocessofidentityformation..... 359
Mogiley I., Vlasenko I.Modern technologies in the contents of student teaching on art culture in a comprehensive school 364
Pasternak A. Rytmika Emila Jaques-Dalcroze'a jako metoda kształcenia polisensorycznego 373
Povalii T.Methods of consolidating children dance group..... 385
Prykhodko L. Harmonization of an individual by means of music art 392
Pryadko O. Acoustic features of development of voice of singer 400
Sadovenko S. Musical and folklore environment as mean to train pre-school children for music activity 409
Solovyova Yu., Shevtshenko N. The forming of future teacher's personality and professional qualities by means of decorative applied art 419
Tykheko L. Children creative activities developing in the out of school microsocium..... 425
Tryhub I., Tryhub S. Schoolchildren's harmonious development by means ofchoreography..... 431

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

Педагогічні науки: **теорія**, **історія**, **інноваційні технології**
Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 7 (9), 2010

Суми: СумДПУ, 2010

Відповідальний за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерне складання та верстання: ***Ю. С. Нечипоренко***

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 02.09.10.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 24,4. Тираж 300 пр. Вид. № 128.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ ім. А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ ім. А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.

ABBYY PDF Transformer 2.0
Click here to buy
www.ABBYY.com
ABBYY PDF Transformer 2.0
Click here to buy
www.ABBYY.com