

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 6 (193) БЕРЕЗЕНЬ**

**2010**

**2010 березень № 6 (193)**

# **ВІСНИК**

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

## **ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

### **Частина II**

Заснований у лютому 1997 року (27)  
Свідоцтво про реєстрацію:  
серія КВ № 14441-3412ПР,  
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено  
до переліку наукових фахових видань України  
(педагогічні науки)  
Постанова президії ВАК України від 24.09.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(протокол № 6 від 29 січня 2010 р.)

Виходить 2 рази на місяць

**Засновник і видавець –**  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор –** доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

**Заступники головного редактора –**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.,**

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

**Випускаючі редактори –**

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор філологічних наук, професор **Ужченко В. Д.**

**Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:**

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

**РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ до технічного оформлення статей**

Редколегія „Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, \*.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лїве) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*) , 2010.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прїзвище автора вказуються в лївому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю заключають 3 анотації обсягом 3 – 4 рядки українською, російською та англійською мовами із зазначенням прїзвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора (прїзвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

# ЗМІСТ

## ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ

<b>1. Анікіна Т. О.</b> До питання розвитку педагогічних поглядів і музичної думки в давньому та античному світі.....	5
<b>2. Барицька О. А.</b> Змістовна сутність дисципліни „Комп’ютерне аранжування” в системі фахової підготовки майбутніх учителів музики.....	11
<b>3. Борисова С. В.</b> Щодо визначення понять „свідомість” та „самосвідомість” у контексті професійної діяльності вчителя.....	17
<b>4. Гарбузенко Л. В.</b> Діяльнісний підхід у становленні майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва.....	23
<b>5. Горбенко О. Б.</b> Напрями формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.....	28
<b>6. Грозан С. В.</b> Професійна підготовка вчителя музики у вищому навчальному педагогічному закладі.....	34
<b>7. Коночкіна О. І.</b> До питання організації самостійної роботи майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін.....	41
<b>8. Кузніченко О. В.</b> До питання визначення критеріїв сформованості професійної самосвідомості майбутніх викладачів-музикантів.....	47
<b>9. Мерем’яніна Л. М.</b> Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів музики.....	51
<b>10. Найда Ю. М.</b> Власний стиль педагогічного спілкування як складова музично-фахової діяльності майбутнього вчителя.....	59
<b>11. Петченко А. Ф., Фалалєєв В. І.</b> Питання виконавського інтонування в інструментальній підготовці вчителя музики.....	67
<b>12. Реброва О. Є.</b> Застосування регіонального підходу в професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін.....	76
<b>13. Сегеда Н. А.</b> Холістсько-емерджентні логеми концепції професійного розвитку викладача музичного мистецтва .....	84
<b>14. Сіротіна Т. Б.</b> Знаково-символічна діяльність у музичній педагогіці.....	92
<b>15. Яненко О. А.</b> Проблема мобільності в музично-виконавській діяльності майбутнього педагога-музиканта.....	102

## СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>16. Алєхина Г. В.</b> Межконфесіональний діалог как путь разрешения социальных конфликтов.....	109
<b>17. Негребецька О. М.</b> Педагогічні технології формування музичної культури майбутніх учителів музики як чинник їхньої успішної соціалізації.....	115
<b>18. Сапіжак Т. О.</b> Вплив музичного мистецтва на соціалізацію особистості.....	122

## ІСТОРІЯ РІДНОГО КРАЮ

<b>19. Борейко Г. Д.</b> Фестивальний рух Рівненщини: досвід для сьогодення.....	128
<b>20. Каспарі О. П.</b> Витоки та розвиток жанру пейзажу у творчості О. Фільберта.....	137
<b>21. Мамулькіна О. Г.</b> Зміст поняття геокультурної системи в українському соціумі.....	144

## ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ

<b>22. Є Лінь.</b> Становлення творчої особистості в умовах інонаціональної культури (китайська молодь в Україні).....	152
<b>23. Максименко О. А.</b> Мистецька освіта як важлива складова середньої ланки французької освітньої системи .....	158
<b>24. Сташевська І. О.</b> Специфічні особливості розвитку системи музичної освіти в НДР: використання музики як засобу впровадження соціалістичної ідеології.....	164
<b>25. Чжан Яньфен.</b> Художньо-виконавська підготовка вокаліста як проблема музичної педагогіки Китаю.....	174
<b>Відомості про авторів.....</b>	182

## **ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ**

УДК 37.015:78 «652»

**Т. О. Анікіна**

### **ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ І МУЗИЧНОЇ ДУМКИ В ДАВНЬОМУ ТА АНТИЧНОМУ СВІТІ**

У давнину всі види й форми художньої діяльності людей були синкретичними, такими, що поєднують у собі різноманітні засоби художнього освоєння дійсності. Це багато в чому визначало особливості культурного (обряди), трудового та релігійного (ритуали) життя суспільства. Ця властивість музичного мистецтва через віки й цивілізації дійшла до наших днів.

Розпад первинного суспільства, майнове розшарування всередині родів та племен, розвиток ремесел, інтеграція племен і поява державних утворень стимулювали розвиток і вдосконалення економічних і соціальних відносин, культури та мистецтва. Поступово із зростанням естетичної свідомості оформилися незалежно одна від іншої, але взаємопов'язані між собою форми художньої самодіяльності, у тому числі й музична діяльність. Багато однакових ідей і теорій формувалися та розвивалися паралельно в один і той самий час у різних країнах Давнього світу (Індія, Китай, Єгипет, Греція). Особлива роль у цьому процесі належала Давній Греції.

Вивчення музично-педагогічної спадщини давності має актуальне значення для сучасності. Це й зумовило мету нашої статті. Під час розв'язання низки найважливіших проблем музично-педагогічної теорії ми дуже часто звертаємося до античної музичної теорії, яка міститься практично в усіх філософських ученнях, які дійшли до нас.

Античність охоплює приблизно двадцять століть. Дотепер збереглися окремі фрагменти власне музичних пам'яток. Особлива увага, яку проявляла антична естетична теорія до музики, пояснювалася, перш за все роллю, яку музика відігравала в житті давніх греків.

Для грецької культури був характерним музичний фольклор, народно-пісенні жанри: георгіки – селянські пісні, епіталами й гіменеї – весільні, трени – заплачки, сколії – застольні та ін. Було поширеним і музикування, де аеди – творці музики та виконавці – були одночасно поетами, композиторами, співаками, акомпаніаторами собі на якому-небудь музичному інструменті.

У цей період відбулося становлення й розвиток численних музичних жанрів: авлодичні й кіфородичні номи (співи в супроводі авлоса й кіфари), авлевтичні й кіфаристичні номи (п'єси для

інструментів, що солірують), елегії й гіпорхеми (пісні, які супроводжують танці).

Значну роль відігравала музика в давньогрецьких трагедіях і комедіях (Софокл, Есхіл, Еврипід, Аристофан). Однак підґрунтям розвитку музичної культури була міфологія. У міфах закладено фундамент пізніших естетичних учень і музичних теорій. Співи на честь богів відігравали провідну роль у суспільному житті греків: Аполлон – пеани й номи, Артеміда – парфенії, Діоніс – дифірамби. Музика й музична діяльність відбиті в різних міфах (Олімп, Аполлон, Діоніс, Гермес, Марсій, Амфійон та ін.) та епічних поемах („Одіссея” Гомера). Міфологізм мислення стародавніх греків утілюється в легендах про походження, значення та вплив музики на людину, наприклад, у відомих міфах про Орфея й Одіссея вона усвідомлюється як магічна сила.

У період античності вперше з’являються узагальнені педагогічні теорії у сфері музики. „Важливою галуззю грецької музичної культури стала її теорія. У ній збереглося більше пам’яток, ніж нотних фрагментів від самої музики. Великий філософ давності Геракліт Ефеський (VI – V ст. до н. е.) наголошував на діалектичній природі музики й сформулював деякі вихідні положення гармонії (співзвуччя утворюються з об’єднаних протилежностей: співзвуччя й різноголосся нерозривні між собою). Другий мислитель Демокрит (V ст. до н. е.) стверджував атомічну природу звука та досліджував зв’язки музики з іншими мистецтвами. Ідеаліст Піфагор (VI ст. до н. е.) першим у Європі відкрив основи музичної акустики й установив так званий „піфагорійський стрій”. Глава античного ідеалізму Платон (V – IV ст. до н. е.) був видатним знавцем музики. Він заклав основи грецької теорії ладів, розробляв проблеми загальної та музичної естетики. Найбільш широко й систематично теорія музики була розроблена Аристотелем (IV ст. до н. е.) та його учнем Аристоксеном (IV ст. до н. е.). Аристотель розробив учення про етос – морально-виховний вплив музики в різних її ладах і жанрах” [1, с. 9].

У цей період з’являються різноманітні музичні школи (перші музичні школи з’явилися в часи Аристоксена) й напрями: школи професійної кіфародії (семиструнна кіфара) під керівництвом Лізандра, малоазійська школа авлевтики (авлос), якою керував Полімнект. Розвитку хорової культури сприяло створення спеціальних хорових об’єднань („гільдій”) для розучування й виконання складних музичних творів, розрахованих на прекрасно злагоджений колектив. Відоме ім’я першого хормейстера давності – Стесіхора (VII – VI в. до н. е.). У той же період створюються грандіозні оркестрові колективи, які вмщують усі існуючі музичні інструменти. Розширення їхніх віртуозних можливостей призвело до зростання музичного професіоналізму. Самодіяльні хори дилетантів змінюються спеціальними „гільдіями” співаків, які отримують за свою діяльність матеріальну винагороду. Наприклад, в Афінах існувало об’єднання „діонійських художників” – прообраз

сучасних музичних училищ, – яке займалося спеціальною підготовкою співаків і музикантів.

З уведенням вокальної та інструментальної нотації (піктографічна, малюноква), з розвитком музичної теорії посилюється виховний і освітній вплив музики. У той період було сформульовано деякі акустичні закони музики, обґрунтовано роль ладу, ритму, мелодії, з'явилося вчення про модуляцію, тезис про значення емпірично-слухового сприйняття інтервалів і звукорядів. До III тис. до н. е. отримала поширення хейрономія – умовна жестикуляція для керування хором, де рухом пальців показували мелодичну фігурацію, ритм, динаміку, агогіку.

Іntenсивно розвивався музичний інструментарій. У музичній практиці використовувалися різні види інструментів: струнні – ліра, кіфара та ін.; духовні – різні види авлоса, сиринги й труби; ударні – тимпан, ситр та ін. У III – II ст. до н. е. механіком Ктесебієм створено гідравлос – водяний орган.

Музика в Давній Греції була одним з обов'язкових предметів занять у навчальних закладах. Греки надавали музиці виняткового значення. Найбільшим завоюванням культури Стародавньої Греції є вчення про етос, тобто про зв'язок музики з темпераментом, характером, здібностями людини, вплив музики на емоційну природу й процес виховання особистості. Ці етичні погляди замінили космологічні й магичні, які домінували до того. Вони стали основою педагогічної теорії греків класичної епохи.

Освіченою вважали в Давній Греції людину, яка мала „мусичну” освіту, тобто таку, яка отримала музичне виховання. Музика була одним з обов'язкових предметів у навчальних закладах Стародавньої Греції. Школа еллінів створила свої традиції, багато з яких збереглися й до цього часу: учителю надавалася творча свобода, точно регламентованих програм навчання не було, важливим уважався результат, а не форма. Саме в давнину відкрилися можливості для досягнення калокагатії. Виховання калокагатії – гармонії внутрішнього та зовнішнього – визначає красу особистості, формується шляхом відповідності розумового, музичного й фізичного розвитку.

В одному з ранніх давньогрецьких філософських учень – піфагорействі – робиться спроба затвердити гармонію особистості з навколишнім природним світом, для чого використовується, перш за все, музичне мистецтво. Піфагорійці користувалися музикою для виховання юнацтва, зміни характерів і норовів людей і навіть для лікування хвороб. Відповідно до цього вчення „сфери, що звучать”, знаходяться в гармонії з людською душею; за допомогою музичних інструментів, у звучанні яких фіксується небесна гармонія, можна на відповідний гармонійний лад налаштувати й душі тих людей, хто сприймає музику. Саме це дозволяє зцілити їх норов, а душі звільнити від афектів (гніву, бажання, страху) і повернути людині її первинну гармонійність.

Виховна роль музики високо цінувалася й у інших ученнях



Давньої Греції. У них набувають розвитку питання соціально-виховної ролі музики та її значення в житті суспільства. А. Лосєв писав, „що музична естетика Платона складається переважно з теорії музичного виховання громадян, причому саме виховання проводиться дуже жорсткими й аскетичними методами” [2, с. 36].

Однією з особливостей теорії музичного виховання було зіставлення музики й гімнастики як головних елементів виховання, які спільно здатні привести до гармонійного розвитку особистості. Згідно з ученням Платона, гімнастика необхідна для виховання тіла, а музика – для виховання душі. Не менш важливою є й невід’ємність музики від слова й танцю, тобто музика сприймається у взаємозв’язку всіх видів мистецтва.

Іншою особливістю музично-педагогічної теорії Платона є з’єднання музики з любов’ю. „Філософ-ідеаліст Платон проповідував свого роду духовну естетику... музика і любов об’єднувалися в одне ціле, причому любов, не втрачаючи свого гострого й пристрасного характеру, досягала свого завершення в настроях і почуттях піднесеного типу. Ось чому мистецтво музики не повинно керуватися низькопробними смаками натовпу” [Там само, с. 39]. На думку Платона, музика як засіб виховання душі застосовується лише до представників вищих соціальних верств. Для громадянського виховання він знаходив відповідними два лади: фригійський, що сприяє укріпленню людини як воїна, і дорійський, що сприяє мудрим діям людини в мирний час.

Музичне виховання відповідно до вчення Платона, містить у собі навчання музики, співів, гри на музичних інструментах. Багато елементів педагогічної теорії Платона актуальні й у наш час, наприклад, він розкрив роль гри у вихованні дітей, обґрунтував, що для формування гармонійно розвинутої людини найкращим чином підходить „мусична освіта” (грамота, література, музика, математика в поєднанні з гімнастикою). Ним була організована школа „Академія”, назва якої походить від імені міфічного героя Академа. На його честь було названа місцевість поблизу Афін, де Платон читав лекції своїм учням.

Ідею гармонійної особистості розвинув Аристотель – учень Платона. Аристотель висуває концепцію різнобічного виховання (єдність фізичного, розумового та морального виховання). Важлива роль відводилася музиці. Основні положення музично-педагогічної концепції Аристотеля: музика розвиває особистість як етично, так і естетично; музика виховує високі моральні якості, вона вселяє в душу співчуття, здатність до співпереживання й очищення (катарсис) у цьому співпереживанні; музика – найкращий відпочинок після праці, інтелектуальна розвага; музичне виховання не повинно бути професійним і повинно поширюватися тільки на вільнонароджених громадян; музичне виховання повинно відповідати віковим особливостям дитини; одним зі шляхів музичного виховання є слухання музики, але це не виключає самостійної музичної діяльності: навчання

самостійно користуватися музичними інструментами.

Античні філософи розробляли й питання музичної психології. Вони вважали, що „музика... тому близька психічному життю, що вона передає рух, а рух є зовнішній вираз характеру. Відповідно, змінюючи характер руху, що містився в музичних звуках, використовуючи різні мелодії, інструменти, ритми й лади, можна створювати різноманітну налаштованість людської психіки і, таким чином, впливати на виховання людського характеру” [2, с. 8].

Грецькі філософи займалися також і розробкою основ музикознавства. Саме в Античності були закладені підвалини теорії музики: учення про звук, ритм, метр, інструменти, співи, сценічне виконання, музичні форми. Антична теорія музики дала естетичну оцінку більшості музичних категорій: строю, ладу, модуляції, мелодії, ритму та ін. Античні філософи детально розробили специфіку ладового й ритмічного мислення, що є актуальними й сьогодні [3].

„Порівняно з грецьким, давньоримське мистецтво втратило демократичність і набуло розважально-видовищного характеру. Діти навчалися з семи років. Більшість римлян (вільних громадян) з дитинства отримувала систематичне музичне виховання. Представники заможних родин навчалися під керівництвом приватних учителів, менш заможних людей – у школах, які були приватні. При цьому практичним заняттям передував довгий період прослуховування музичних творів. Для народжених у Римі рабів створено школу „Педагогіум”, у якій заняття проходили за тією ж програмою, що й для дітей вільних громадян. Навчання починалося з 12-ти років. Дівчата й хлопці навчалися разом. Посилюються тенденції професіоналізму. Створюються перші професійні конкурси музикантів, наприклад, імператор Домініціан у I ст. н.е. заснував „капітолійські змагання” поетів, співаків та інструменталістів; а другий імператор, Нерон, заснував „грецькі змагання” [1, с. 11]. У VI ст. н.е. Квінтіліан виступає за шкільну систему освіти (на відміну від домашньої) та зміни методів навчання відповідно до дитячого віку (навчати, розважаючи).

Значну роль відігравала музика й у Давньому Китаї. У пам'ятках писемності, що дійшли до нас, послідовно підкреслюється роль музики в суспільному житті й навіть у державному, політичному керуванні країною. Китайська культура склалася під впливом релігійних філософсько-ідеалістичних доктрин: конфуціанства, даосизму, буддизму та ін. Провідною філософською доктриною було конфуціанство, яке розробляло принципи гармонійного розвитку суспільства, в основі яких лежала жорстка підлеглість нижчих соціальних верств вищим. Музика вважалась одним з найкращих засобів перевиховання людей і зміни звичаїв. Символічна й семантична детермінованість провідного музичного ладу пентатоніки повинна була мати суворий вплив на життєдіяльність осіб, які сприймають музику. Оскільки Конфуцій уявляв державу як одну велику сім'ю, то музика повинна була забезпечити

гармонійний розвиток особистості й суспільства. Але насправді політична система Давнього Китаю перетворила її в засіб соціального регулювання й надала їй політичного характеру.

Послідовники даосизму вважали, що музика сприяє прояву природних психоемоційних реакцій людини та її злиттю з природою, причому, вона тим прекрасніша, чим глибше передає внутрішній світ людини, її душевний стан.

Буддизм поглибив містичний початок у музиці, нібито як такий, що допомагає збагнути сутність буття й процесу духовного вдосконалення людини. У цілому музика в китайській філософії характеризується багаторівневим символізмом мислення, відповідністю окремих музичних тонів, музичних інструментів, видів, жанрів музики елементам природи й соціально-політичній системі. У відомому трактаті „Меморіал про музику”, датованому I ст. н. е., чітко проводиться думка про можливість використання музики як засобу виховання, покращення людських норів і, з точки зору панівних класів, засобу виховання народу в потрібному напрямку. „Перші школи з’явилися в Китаї в III тис. до н. е. У школах вивчали шість мистецтв: мораль, музику, стрільбу з лука, письмо, рахівництво, керівництво колісницею. У V – III ст. до н. е. виникли приватні школи. Першу загальнодоступну приватну школу заснував Конфуцій. Програма навчання Конфуція поділялася на два ступені: перший включав шість мистецтв – мораль, музику, стрільбу з лука, керування колісницею, письмо, арифметику; другий складався з вивчення чотирьох наук: бездоганна поведінка, добродійність, політика й управління, література й мова. З II ст. до н. е. конфуціанство стало офіційною ідеологією Китаю” [1, с. 14].

Таким чином, для розуміння генезису музичної педагогіки важливого значення набуває розкриття ролі античної спадщини у формуванні музичної культури й ставлення до музичного виховання. Античний досвід сприяв згодом виникненню нових методів і форм передачі культурної спадщини, яка, поступово трансформуючись, ставала необхідним компонентом культури й інтелектуального потенціалу суспільства. Ідеї всебічного й гармонійного розвитку особистості, обґрунтування ролі музики в цьому процесі, розроблені в роботах видатних філософів давності, мають велике значення для сучасної музично-педагогічної теорії й практики, оскільки дозволяють усвідомити не тільки систему поглядів, але й соціально-психологічні стереотипи, образ життя та ін.

#### Література:

1. **Анікіна Т. О.** Музична педагогіка : історія та теорія : навч. посіб. для студ. та магістрантів мистецько-пед. спец. / Т. О. Анікіна, С. В. Борисова. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2008. – 117 с.
2. **Античная** музыкальная эстетика / под ред. А. Ф. Лосева. – М. : Музгиз, 1960. – 304 с.
3. **Золтан Д.** Этнос и аффект. История

философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля / Д. Золтан. – М. : Прогресс, 1977. – 371 с.

**Анікіна Т. О. До питання розвитку педагогічних поглядів і музичної думки в давньому та античному світі**

Статтю присвячено проблемі вивчення музично-педагогічної спадщини Давнього світу та розкриттю актуальності цих ідей для розвитку сучасного суспільства.

*Ключові слова:* музична педагогіка, музична освіта, античність.

**Аникина Т. А. К вопросу о развитии педагогических взглядов и музыкальной мысли в древнем и античном мире**

Статья посвящена проблеме изучения музыкально-педагогического наследия Древнего мира и раскрытию актуальности этих идей для развития современного общества.

*Ключевые слова:* музыкальная педагогика, музыкальное образование, античность.

**Anikina T. A. To the question about development of pedagogical looks and musical idea in ancient and in the ancient world**

An article is devoted to the problem of studying musical-pedagogical heritage of ancient world and to the problem of revealing of actuality of these ideas for modern society's development.

*Key words:* musical pedagogy, musical education, antiquity.

УДК 371.134:78.088:044 (045)

**О. А. Барицька**

**ЗМІСТОВА СУТНІСТЬ ДИСЦИПЛІНИ „КОМП'ЮТЕРНЕ АРАНЖУВАННЯ” В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Стрімкий розвиток комп'ютерних технологій формує новий тип культурного простору, який призводить до значних змін у соціально-економічній та інтелектуально-духовній сферах людського буття.

Світ, у якому доведеться жити нашим дітям, змінюється вчетверо швидше, ніж наші школи, зазначає відомий американський педагог, доктор Вілард Дагет [1, с. 122].

Важко переоцінити можливості мультимедійних технологій у навчанні, естетичному розвитку та освіті. Доступність і різноманітність комп'ютерних технологій (тримірність, анімація, відео, звук, широка колекція тембрів інструментів, різноманітність ефектів звучання,

інтерактивність) дають можливість розглядати їх як відкрите середовище для творчості та самоосвіти студентів і вчителів.

Комп'ютер сьогодні відкриває широкі можливості у творчому засвоєнні музичного простору як на рівні професійного мистецтва, так і аматорської творчості.

За допомогою комп'ютерних технологій музиканти можуть створювати оркестровий супровід (акомпанемент), конструювати музичні фрагменти, здійснювати звуковий колаж, редагувати записаний матеріал. Комп'ютер уможливує розучування п'єс з „оркестром”, виступає в якості „віртуального хору” під час диригування, допомагає здійснювати музично-слуховий аналіз мелодій (тем) творів у процесі вивчення історії музики. Для багатьох музичних дисциплін комп'ютер є джерелом бібліографічних та енциклопедичних знань поряд із літературними виданнями.

На жаль, переважна більшість сучасних учителів музики не використовують можливості комп'ютерних технологій у своїй професійній діяльності або використовують їх недостатньо. Це пов'язано з відсутністю дисципліни „Комп'ютерне аранжування” в навчальних планах багатьох ВНЗ України. Оскільки якісна підготовка майбутнього вчителя музики знаходиться в прямій залежності від доцільного поєднання навчальних дисциплін, загальної методичної спрямованості та практичної оснащеності, яку отримують студенти під час навчання в освітньому закладі, необхідно, на наше переконання, упроваджувати цей курс у підготовку фахівців.

У сучасних суспільних умовах формування інформаційного простору необхідно переглянути зміст навчальних програм, здійснювати підготовку педагогів, які володітимуть сучасними прогресивними технологіями та методиками. Цим зумовлюється *актуальність* обраної проблеми.

Деякі питання використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі розглянуто в працях таких учених: Н. В. Апатова, Т. Л. Архипова, В. В. Безуглий, Н. Д. Белявіна, В. Ф. Олійник, О. В. Суховірський та ін. Проблемам формування інформаційної культури майбутніх учителів присвячено роботи О. І. Шиман, І. Ю. Шахіної, О. Б. Красножон, І. М. Смирнової. Розвитком творчих здібностей, пізнавальної активності майбутніх учителів засобами комп'ютерних технологій займалися Ю. М. Казаков, Л. М. Покровщук.

Проте, аналіз праць свідчить про відсутність спеціальних досліджень, присвячених проектуванню та розробці навчальних програм, змісту та методиці викладання відповідних дисциплін, метою яких є розвиток фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій.

Запропонована дисципліна „Комп'ютерне аранжування” має на меті розкрити її змістову сутність, що забезпечило б формування

компетентності майбутніх учителів музики щодо використання комп'ютерних технологій у майбутній фаховій діяльності [2].

Підготовка викладачів за спеціальністю „Педагогіка і методика середньої освіти. Музика” (кваліфікація – учитель музики, етики і естетики) відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 „Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями” та постанови Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719 „Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра”, а також постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65 „Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу підготовку)” може здійснюватися за чотириступеневою структурою на відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнях: I – молодший спеціаліст, II – бакалавр, III – спеціаліст, IV – магістр. Таку підготовку можна здійснювати на базі одного або кількох вищих педагогічних навчальних закладів I – III рівнів акредитації [3].

Згідно з базовими навчальними планами спеціальностей Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії дисципліна „Комп'ютерне аранжування” належить до циклу навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Мета цієї дисципліни – ознайомити студентів з можливостями прогресивних комп'ютерних технологій у галузі музичної індустрії; навчити майбутніх учителів практичного застосування комп'ютерних технологій у фаховій діяльності.

Вивчення цієї дисципліни базується на поетапному та послідовному оволодінні прийомами роботи з відомими звуковими й музичними комп'ютерними програмами. Обсяг курсу складає 239 годин (4,5 кредити, 6 модулів, а також 8 субмодулів).

Курс розрахований на кілька етапів навчання. На кожному етапі відбувається формування конкретних теоретичних знань, практичних умінь та навичок роботи з персональним комп'ютером, програмним забезпеченням і музичним обладнанням. Кожна програма передбачає конкретну мету та завдання, які викликають загальне творче зацікавлення цією дисципліною.

Зміст навчального матеріалу дисципліни викладено послідовно для I, II, III освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Ми намагалися скомпонувати програмний матеріал за розділами, кожен з яких має свою назву й охоплює відповідні теми модулів.

До програми цього курсу ввійшли найбільш уживані професійні програми для роботи зі звуком та MIDI-інформацією на персональному комп'ютері. Працюючи з ними, студенти мають навчитися створювати MIDI-файли, записувати та редагувати цифровий звук, набирати нотні тексти тощо.

Відбір програмних продуктів відбувався з урахуванням: доцільності в практичному використанні під час майбутньої фахової діяльності; ступеня складності засвоєння (ураховуючи обмеження кількості годин навчальної дисципліни); можливості підтримки програмного забезпечення комп'ютерною технікою.

Вивчення матеріалу базується на принципах лінійності (який полягає в тому, що змістова лінія навчального матеріалу реалізується систематично й послідовно з поступовим ускладненням, по одній висхідній лінії, причому новий навчальний матеріал викладається на основі вже вивченого й у тісному взаємозв'язку з ним) та концентричності (який допускає повторне вивчення окремих розділів і тем змістової лінії як на одному, так і на різних ступенях навчання з розширенням змісту й поглибленням рівня його вивчення). Це дозволяє поглиблювати знання з кожної теми та забезпечувати цілісність викладу всього матеріалу.

Програма, що пропонується, має чітку структуру. Її можна простежити: по вертикалі – тезисно (з IV по VI курс) та по горизонталі – комплексно як поєднання кількох завдань одночасно в єдиному процесі. Розділи змісту в групі А – це завжди коло питань, яке можна вирішити лише завдяки поєднанню теорії й практики. У цьому випадку головного значення набуває процес накопичення індивідуального практичного досвіду протягом тривалого часу в доцільній послідовності ускладнень.

Наведемо приклад змісту завдань групи А.

Поняття „Стандарт General MIDI” пропонується на першому етапі під час вивчення нотного редактора Finale. Студенти вчаться створювати MIDI-файли, а також експортувати інші типи файлів у MIDI-формат. На другому етапі, під час вивчення розділу „Цифровий звук. Способи запису та редагування”, студенти знайомляться з роботою та функціональними особливостями музичних програм-конструкторів, автоаранжувальників, мультитрекових аудіо- та MIDI-секвенсорів. Водночас, майбутні фахівці поглиблюють свої знання щодо обробки MIDI-інформації та навчаються різноманітних прийомів її редагування засобами вищезгаданих програм. На третьому етапі відбувається творчий процес використання набутих знань та практичних умінь у навчальній та експериментально-дослідницькій діяльності студентів, який передбачає створення власних композицій та різноманітних творчих проектів [4] (Завдання групи Б стануть предметом наступної публікації).

Концепція нашої програми базується на таких основних педагогічних принципах, що спрямовані на: цілісність – усвідомлення системоутворювальної функції в набутті знань; творчу активність – розуміння аксіології створення нового змісту; рефлексію – формування вмінь та навичок самоаналізу й самооцінки, що набуває особливої значущості при великому обсязі навчального матеріалу для самостійного опрацювання; варіативність – створення педагогічних умов постійного вибору способів організації навчальної діяльності та виконання завдань;

Наочність – залучення слухових, зорових аналізаторів.

Вивчення цієї дисципліни здійснюється на основі планомірного та послідовного засвоєння провідних наукових ідей і фактів, що утворюють основу теоретичної та практичної підготовки студентів, сприяють формуванню їхнього наукового світогляду [5].

Специфікою викладання дисципліни є синергетичне засвоєння теоретичного матеріалу в процесі його безпосереднього опанування, що визначає ефективність навчання. Тому на вивчення теоретичних положень у програмі відводиться значно менша кількість годин. Співвідношення аудиторних годин та тих, що відводяться на самостійну роботу студентів, визначається навчальним планом відповідного ВНЗ [6].

Лекційний курс передбачає знайомство з програмним забезпеченням, музичним обладнанням, основами звукорежисури, аранжуванням музики на персональному комп'ютері. Отримані теоретичні знання закріплюються на лабораторних та практичних заняттях.

Велику кількість часу відводиться вивченню програми *Finale*, засвоєнню її функціональних особливостей та набуттю вмінь і навичок швидкого набору нотних текстів (виготовлення різноманітного наочного дидактичного матеріалу для уроків), що є важливим у професійній діяльності викладача музичного мистецтва.

Кредитно-модульна система організації навчання спонукає впорядкування змістового компонента навчальної дисципліни, його своєчасне вивчення, забезпечує ретельний контроль за якістю засвоєння. Якщо ж продемонстрована його якість недостатня, студент не допускається до подальшого засвоєння наступного матеріалу.

Контроль за набуттям необхідних умінь та навичок студентів з дисципліни „Комп'ютерне аранжування” проводиться відповідно до навчального плану, визначених модулів та відбувається з урахуванням поточного й підсумкового оцінювання. Для цього використовуються основні та допоміжні форми моніторингу (основні – екзамен, залік, які здійснюються в період сесії, допоміжні – комп'ютерне тестування, лабораторні роботи, практичні роботи, творчі атестаційні роботи, які виконуються в міжсесійний період). У програмі курсу представлено якісні показники рівнів компетентності щодо опанованого навчального матеріалу.

Отже, підсумовуючи викладене, можна зробити висновок про те, що значне поширення комп'ютерних технологій у всі сфери життя вимагає нових компетентних фахівців, які вміють ефективно застосовувати їх переваги у своїй фаховій діяльності. Не є винятком і вчителі. Зміст запропонованої дисципліни включає підібраний обсяг матеріалу, який доцільно використовувати в самостійній фаховій діяльності майбутніх учителів музики.



Література

1. **Гордон Д.** Революція в обученні. Научить мир учиться по-новому / Д. Гордон, В. Джанет. – М. : „Парвинэ”, 2003. – 670 с.
2. **Барицька О. А.** Навчальна програма з дисципліни „Комп’ютерне аранжування” для викл. вищ. пед. навч. закл. I, II, III рівнів акредитації / О. А. Барицька. – Хмельницький : ХГПА, 2009. – 28 с.
3. **Державна** програма інформатизації освіти // Освіта України. – 2007. – № 10. – С. 3 – 19.
4. **Олійник В. Ф.** Практичний курс нотного письма на персональному комп’ютері : навч.-метод. посіб. / В. Ф. Олійник. – Кам’янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 116 с.
5. **Суховірський О. В.** Вивчення рівня інформаційної підготовки вчителів початкової школи України / О. В. Суховірський // Інформатизація освіти України : Європейський вимір : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К., Кам’янець-Подільський, 2007. – 232 с.
6. **Тимошенко Н. П.** Взаємодія загально педагогічних та музично-педагогічних вмінь в діяльності педагога-музиканта / Н. П. Тимошенко // Українське музикознавство : республ. міжвід. наук.-метод. посіб.) / редкол. : І. А. Котляревський І. А. та ін. – Вип. 25. – К. : Муз. Україна, 1990. – 160 с.

**Барицька О. А. Змістова сутність дисципліни „Комп’ютерне аранжування” в системі фахової підготовки майбутніх учителів музики**

На основі розкриття змістової сутності дисципліни „Комп’ютерне аранжування” пропонуються шляхи й методи практичного впровадження комп’ютерних технологій у навчальний процес.

*Ключові слова:* фахова підготовка, комп’ютерні технології, комп’ютерне аранжування.

**Барицкая А. А. Смысловая сущность дисциплины «Компьютерная аранжировка» в системе специальной подготовки будущих учителей музыки**

На основе раскрытия смысловой сущности дисциплины «Компьютерная аранжировка» предлагаются пути и методы практического внедрения компьютерных технологий в учебный процесс.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, компьютерные технологии, компьютерная аранжировка.

**Baritskaya A. A. Essence of discipline „Computer arrangement” in the system of the special preparation of future teacher of music**

Resume on the basis of opening the essence of the subject Computer arrangement is prescribed ways and methods of practical introduction of computer technologies in training.

*Key words:* professional training, computer technologies, computer arrangement.

УДК 37.013

**С. В. Борисова**

**ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ „СВІДОМОСТЬ” ТА  
„САМОСВІДОМОСТЬ” У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

На сучасному етапі становлення нашої держави стає очевидним той факт, що настав час переглянути багато аспектів вітчизняної освіти й вищої зокрема. Зрозуміло, що вона повинна бути орієнтована на людину не тільки як частину соціуму, але й як на індивідуальність з її творчими можливостями, емоціями, мисленням, тобто на формування й становлення її самосвідомості. Цей процес сучасна освіта намагається здійснювати завдяки переходу від установки на *розвиток* студентів до педагогічної цінності *саморозвитку* студента й педагога. Така парадигма нового підходу як до виховання в цілому, так і до нової педагогіки вимагає більш ретельного звернення до визначення ключових понять саморозвитку та саморегуляції: свідомості й самосвідомості. Актуальність цих питань не викликає сумніву у зв'язку із завданнями професійної підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей. Ідеться, перш за все, про формування найважливіших професійних якостей майбутніх фахівців – професійної самосвідомості як основи становлення фахівця. Для педагогічної науки визначення саме цих понять має неабияке значення у зв'язку з проблемою формування особистості професіонала (професійне становлення особистості), здатного усвідомлювати свої професійні завдання, свої потенційні сили та здібності, а також можливості саморозвитку. З цієї точки зору стає зрозумілим, що домінантного значення набуває поняття самосвідомості.

Проблема визначення свідомості та самосвідомості постійно привертала увагу науковців. Її дослідженню присвячено праці М. Біккеніна, Д. Угриновича, О. Уледова. Методологічні та теоретичні положення про суспільний і, водночас, творчий характер самосвідомості та її емоційно-психологічні особливості розглядаються в роботах І. Кона, О. Леонтьєва, Л. Скворцова, В. Століна, В. Сухомлинського. Дослідженням феномена свідомості та самосвідомості, пов'язаного з проблемами розвитку особистості, сукупністю впливів, що визначають його становлення, займалися філософи й психологи У. Джеймс, А. Агафонов, В. Аллахвердов, А. Брушлинський, В. Зінченко, С. Максименко, В. Мухіна, С. Рубінштейн. У дослідженнях і публікаціях А. Спіркіна, А. Толстого розглядаються соціально-філософські аспекти розвитку свідомості. Однак питання співвідношення понять свідомості та самосвідомості в конкретному контексті професійної діяльності вчителя спеціально не досліджувалося, хоча окремих його аспектів торкалися, наприклад, психолог Л. Мітіна, педагог В. Вакуленко та ін.

Тому мету нашої статті можна сформулювати як спробу визначення понять свідомості та самосвідомості з точки зору якісних особливостей професійної діяльності вчителя.

Як відомо, взаємодія людини із зовнішнім середовищем відбувається за допомогою властивого лише людині психічного механізму свідомості. Тому з метою більш глибокого розуміння сутності таких понять, як „свідомість” та „самосвідомість” необхідно встановити їх взаємозв’язок.

Під свідомістю традиційно розуміється здатність людини мислити, міркувати та визначати своє ставлення до дійсності, це „притаманний людині спосіб ставлення до об’єктивної дійсності, опосередкованої загальними формами суспільно-історичної діяльності людей” [1, с. 347]. Це – „сприйняття, розуміння навколишнього, властиві людині”, „здатність осмислено сприймати навколишнє” [2, с. 158]. Свідомість – одне з основних понять філософії, соціології й психології. „Свідомість – людська здатність до відтворення дійсності в мисленні; психічна діяльність як переживання й відображення дійсності; сукупність мисленневих та чуттєвих образів, ясне розуміння будь-чого” [3, с. 763]. Сучасна філософська наука розглядає свідомість як явище, що існує, але, одночасно, яке неможливо чітко визначити в плані матеріальному, а також неможливо з’єднати з одним матеріальним носієм. Відомо, що свідомість виступає у двох формах: індивідуальній (особистій) і суспільній. Суспільна свідомість – це відображення суспільного буття. Наука, філософія, мистецтво, моральність, релігія, політика, право – усе це форми суспільної свідомості. У теоретичних роботах філософів (М. Біккеніна, Д. Угриновича, О. Уледова) свідомість визначається як соціальний феномен, що дозволяє розкрити характеристику суспільної форми духовної діяльності людей, виявити роль і функцію свідомості в історичному процесі, у розвитку тієї чи іншої суспільної системи [4, с. 135].

У психології свідомість розглядається в нерозривному зв’язку з реальною предметною діяльністю особистості в контексті всього її соціального буття як суспільної істоти. Тому становлення свідомості здійснюється головним чином через формування в людини вміння й потреби правильно оцінювати та аналізувати поведінку й діяльність оточуючих і перенесення цих умінь на себе.

Якщо за допомогою свідомості людина пізнає, сприймає навколишній світ і, певним чином, орієнтується в ньому, то самосвідомість спрямована головним чином на пізнання самої себе. Сучасний український філософ В. Малахов дає таке зіставлення понять свідомості та самосвідомості: „Свідомість загалом характеризується, як відомо, здатністю людини внутрішньо дистанціюватися від наявної дійсності й шляхом її ідеального відображення пізнавати, контролювати й прогнозувати процеси, які в ній відбуваються. Оскільки потреба в такому осягненні й контролі торкається й самої людини, яка володіє

свідомістю, вона стає об'єктом усвідомлення для самої себе. Самосвідомість – це є свідомість себе, передусім своєї ж свідомості” [5, с. 221].

Самосвідомість – неподільна єдність пізнання й переживання, точніше, єдність самопізнання й переживання емоційного відгуку, пов'язаного з аналізом особистістю власної поведінки та діяльності. З кожним новим фактом знання про себе в самосвідомості відбувається взаємодія того, що вже стало „моїм”, з тим, що як нове ще повинно поєднатися з цим „моїм”. Здебільшого, такий процес взаємодії завершується певним новоутворенням у психіці, піднімає особистість на новий рівень її розвитку. Цей момент зіткнення двох тенденцій супроводжується переживанням різних емоційних станів. Ступінь глибини, сили, напруженості переживання залежить від внутрішніх умов особистості, рівня її домагань, стійкості чи, навпаки, нестійкості її уявлень про себе, особливостей емоційного складу. Сам процес перебудови внутрішнього світу та його зміст формують в особистості певне ставлення до себе.

Різні системи відносин, які включають людину як природну істоту, як об'єкт і суб'єкт суспільних відносин та людської діяльності, створюють різні аспекти її самосвідомості, які виражаються в різноманітних феноменах, що не зводяться один до одного. Специфіка самого феномена самосвідомості робить і проблему самосвідомості більш психологічною за змістом, ніж проблема свідомості. І тут також збігаються інтереси таких наук, як філософія, соціологія, педагогіка та психологія.

Психологічний аспект проблеми самосвідомості, як уже зазначалося, припускає розкриття її специфіки як особливого процесу людської психіки, який направлений на саморегулювання особистістю своїх дій у сфері поведінки й діяльності на основі самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе. У працях І. Кона, О. Леонтьєва, В. Століна [див.: 6 – 8] та інших у загальнотеоретичному та методологічному аспектах проаналізовано питання про становлення самосвідомості в контексті більш загальної проблеми розвитку особистості. Науковці зазначають, що з точки зору психологічного аналізу самосвідомість становить вельми складний процес, сутність якого полягає в тому, що особистість сприймає безліч образів самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми, а також у з'єднанні цих образів у єдине ціле – поняття „Я”.

Доведено, що в процесі розвитку особистості її самосвідомість усе більш ускладнюється. Це пов'язано з тим, що збільшується кількість образів, що об'єднуються в уявленні людини про себе, тобто формується все більш досконалий, довершений та адекватний образ особистого „Я”. Саме таким чином розвивається та формується самосвідомість. Тому зрозуміло, що психологічний „механізм” самосвідомості має

інтегративну природу, оскільки розглядається вся особистість у цілому, а саме: система її психологічних властивостей, особливості мотивації, досвід, отриманий на різних рівнях спілкування, зрештою, емоційний стан особистості. Формування самосвідомості – необхідна умова спадкоємності формування внутрішнього світу особистості, воно пов'язане з практичною самореалізацією людини як суб'єкта, із специфічним відокремленням тих форм її діяльності, у яких відбувається збіг індивідуального із загальним. У самосвідомості людина виділяє себе з навколишнього світу, визначає своє місце серед природних та суспільних явищ, тому самосвідомість, як відзначав видатний український педагог В. Сухомлинський, має, по суті, суспільний характер [Див.: 9]. Це – „повне розуміння себе, свого значення, своєї ролі в житті, суспільстві” [Див.: 10, с. 619], це усвідомлення, оцінка людиною свого знання, світогляду, цілей, інтересів, мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе [Див.: 11, с. 591]. Самосвідомість включає в себе „процеси самопізнання, самоідентифікації, самовизначення” [Див.: 12, с. 593], це міра ставлення людини до самої себе, шлях повернення до себе. Фактично самосвідомість визначається в сучасному „Новому тлумачному словнику української мови” в статті „Свідомість” як „ясне розуміння, усвідомлення суспільного життя людиною як представником певного суспільного класу, шару” [2, с. 158].

Якщо проаналізувати структуру самосвідомості, то можна говорити про три основних компоненти, які в сукупності й визначають цей зумовлений людською діяльністю феномен: 1) пізнавальний (самопізнання), 2) емоційно-ціннісний (самоствалення), 3) регулятивний (саморегуляція).

Якщо самосвідомість – це усвідомлення (осмислення) людиною самої себе, своїх здібностей, гідності, думок, почуттів, інтересів, місця і ролі в природі та суспільстві, то професійна самосвідомість – це усвідомлення спрямованості своєї професійної діяльності, особистісного самовизначення, належності до певної професійної групи. Вважається, що професійна самосвідомість учителя включає в себе:

- когнітивний компонент (процес самопізнання й результат) – система знань про себе, що перетворюється в образ „Я” як професіонала;
- афективний компонент (ставлення до своїх професійних дій, цілей та завдань, які педагог ставить у своїй професійній діяльності, до засобів досягнення цих цілей, оцінка результатів своєї роботи; ставлення до системи міжособистісних стосунків з учнями, емоційна оцінка того, як він реалізує основні функції педагогічного спілкування; ставлення до своїх професійно значущих якостей та в цілому до своєї особистості професіонала, а також відповідності своєму особистому ідеальному Я-образу педагога), тобто поняття самооцінки;
- поведінковий компонент (знання про себе, про свої особистісні професійні якості, адекватна оцінка своєї професійної компетентності, а також самооцінка, що виникає на основі цих знань) – основним

психологічним механізмом цієї підструктури є задоволеність собою та своєю педагогічною діяльністю [див.: 13, с. 64 – 67].

Цікаво, що, наприклад, акмеологія розглядає проблему професіоналізму у зв'язку з поняттям свідомості. „Професіоналізм ми розуміємо не просто як новий вищий рівень знань і результати діяльності людини в певній галузі, а як певну систему організації свідомості, психіки людини” [14, с. 127].

У змістовній роботі російського вченого-психолога Л. Мітіної висловлюється слушна думка про те, що для поняття „професійна самосвідомість” родовим поняттям є поняття самосвідомість особистості [див.: 13, с. 64]. Така позиція виглядає логічною й обґрунтованою, оскільки, звичайно, у контексті нашої проблеми завжди йдеться про особистість. Але, як удається, важко погодитися з її ж тлумаченням професійної самосвідомості як „частини” самосвідомості особистості [Там само], оскільки відношення „частини” і „цілого” є таким, що фактично відтворює механістичний спосіб мислення. Іншими словами, це є певною мірою спрощенням взаємовідношень цих понять, оскільки тоді виникає проблема обмеженості смислового змісту професійної самосвідомості „частиною”, а значить відсутністю зв'язку чи взаємодії з іншими „частинами” того „цілого”, чим є, у термінології Л. Мітіної, самосвідомість особистості. Як на нашу думку, ця обмеженість штучно „виводить за дужки” вельми складні процеси відносин самосвідомості професійної та самосвідомості особистості. Не торкаючись у цьому випадку певних логічних питань, наприклад, розміру частини тощо, більш продуктивним, на наш погляд, є розуміння професійної самосвідомості як специфічної й визначеної *якості* самосвідомості особистості. Це надає значно більші евристичні можливості в дослідженні саме професійної самосвідомості, оскільки дозволяє аналізувати її в зіставленні та діалектичній єдності з будь-якими іншими – в ідеалі з усіма – якостями самосвідомості особистості. Такі ступені впливу (взаємовпливу), точніше, їхнє вивчення та визначення, мають дієвість та практичну значущість, а при тлумаченні цих взаємин як „частки” цілого ці дослідницькі можливості ми втрачаємо.

Таким чином, правомірними, на наш погляд, можуть бути такі висновки.

Обов'язковою виглядає необхідність аналізу понять свідомості та самосвідомості, їх взаємодії та взаємовпливу в трьох дослідницьких площинах: психологічній, загальнопедагогічній та професійній.

У психологічному контексті становлення *свідомості* здійснюється через формування в людини вміння й потреби правильно оцінювати та аналізувати поведінку й діяльність оточуючих і перенесення цих умінь на себе. Психологічний аспект проблеми *самосвідомості* розглядається як особливий процес людської психіки, який направлений на саморегулювання особистістю своїх дій у сфері поведінки й діяльності на основі самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе.

Структура самосвідомості має три основних компоненти, які в сукупності й визначають цей зумовлений людською діяльністю феномен: пізнавальний (самопізнання), емоційно-ціннісний (самоствалення), регулятивний (саморегуляція). Самосвідомість – це є свідомість себе, передусім своєї ж свідомості.

З точки зору загальнопедагогічної ми орієнтуємося на те, що визначення понять „свідомості” та „самосвідомості” має важливе значення у зв'язку з проблемою формування особистості професіонала (професійне становлення особистості), здатного усвідомлювати свої професійні завдання, свої потенційні сили та здібності, а також можливості саморозвитку.

З точки зору професійної педагогіки ми розуміємо самосвідомість як якісну характеристику та особливість професійної діяльності.

Подальшої розробки, на нашу думку, потребує, по-перше, дослідження проблеми взаємодії та взаємовпливу якостей самосвідомості особистості; по-друге, самосвідомості як визначальної якості професіонала.

#### Література

1. **Психологический** словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1993. – 448 с.
2. **Новий** тлумачний словник української мови : у 4-х т. / уклад. : В. Яременко, О. Сліпушко – К. : Аконіт, 1999. – Т. 3. – 927 с.
3. **Философский** словарь / сост. И. В. Андрущенко. – К. : А.С.К., 2006. – 1056 с.
4. **Уледов А. А.** Структура общественного сознания / А. А. Уледов. – М. : Прогресс, 1968. – 324 с.
5. **Малахов В. А.** Етика : Курс лекцій / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 2000. – 348 с.
6. **Кон И. С.** В поисках себя : Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
7. **Леонтьев А. Н.** Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
8. **Столин В. В.** Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
9. **Сухомлинский В. А.** Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
10. **Ожегов С. И.** Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1984. – 816 с.
11. **Философский** энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковальов, В. Г. Панов. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
12. **Новейший** философский словарь / сост. А. А. Грицанов – Минск : Изд-во В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
13. **Митина Л. М.** Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. – 200 с.
14. **Климов Е. А.** Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : МГУ, 1995. – 224 с.

**Борисова С. В. Щодо визначення понять „свідомість” та „самосвідомість” у контексті професійної діяльності вчителя**

У статті розглядаються питання визначення понять свідомості та самосвідомості з точки зору якісних особливостей професійної діяльності вчителя, а також аналізується взаємодія та взаємовплив цих понять у трьох дослідницьких площинах: психологічній, загальнопедагогічній та професійній.

*Ключові слова:* свідомість, самосвідомість, професійна діяльність вчителя.

**Борисова С. В. К вопросу об определении понятий «сознание» и «самосознание» в контексте профессиональной деятельности учителя**

В статье рассматриваются вопросы определения понятий сознания и самосознания с точки зрения качественных особенностей профессиональной деятельности учителя, а также анализируется взаимодействие и взаимовлияние этих понятий в трёх исследовательских плоскостях: психологической, общепедагогической и профессиональной.

*Ключевые слова:* сознание, самосознание, профессиональная деятельность учителя.

**Borisova S. V. The question of the definition of "consciousness" and "identity" in the context of professional teachers**

The questions of determination of concepts of consciousness and self-consciousness from point of high-quality features of professional activity of teacher are examined in the article, and also co-operation and influencing of these concepts is analysed in three planes of researches: psychological, generalpedagogical and professional.

*Key words:* consciousness, identity, occupation teacher.

УДК 378.147

**Л. В. Гарбузенко**

**ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО ТА ДЕКОРАТИВНО-  
ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА**

На сучасному етапі модернізації та розвитку системи освіти в Україні особливої значущості та актуальності набуває проблема формування професійної компетентності вчителів, які здатні включатися в навчально-виховний процес в умовах постійних змін.

Стимулом розвитку й удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя була й залишається наявність протиріч:



- між постійним зростанням вимог до вчителя й можливостями їх повного відображення, урахування в системній професійно-педагогічній підготовці;
- між змінами в змісті педагогічної праці й рівнем їх відображення в змісті та методах професійно-педагогічної підготовки.

У багатьох сучасних дослідженнях підкреслюється, що ядром професійної компетентності є діяльність, тобто здатність виконувати певні професійні дії, в основі якої знаходяться необхідні професійні знання та вміння. О. Пометун наголошує на тому, що кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відносин і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [1].

Діяльнісний підхід дає можливість зрозуміти суть формування компетентності з позицій структури діяльності людини, виявити закономірності цього процесу, зв'язок між теоретичною та практичною професійною підготовкою майбутнього педагога. Для повноцінності результатів освіти важливо не тільки знати, що і як робити, але й хотіти робити, знаходити нестандартні рішення, взаємодіяти й досягати консенсусу з іншими.

Ще К. Д. Ушинський писав, що прагнення особистості реалізовуватися у творчій діяльності є найважливішим чинником становлення людини, а діяльність виступає джерелом розвитку здібностей, особистісної та професійної культури [2].

Як відмічає В. О. Сластьонін, підготовка до діяльності – це такий особливий психічний стан, як наявність у суб'єкта образу структури певної дії та постійної спрямованості усвідомлення на власне виконання. Вона включає в себе різного виду установки на моделі вірогідної поведінки, визначення соціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей в їх співвідношенні з наступними труднощами та необхідністю досягнення певного результату [3].

У пропонованій статті ми розглянемо можливості реалізації діяльнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва.

Наукові уявлення про діяльність викладено в працях відомих дослідників Л. С. Виготського, О. М. Леонт'єва, С. Л. Рубінштейна, К. А. Абульханової-Славської. Розуміння сутності та закономірностей реалізації діяльності людини дає підстави стверджувати, що вона є складною цілісною системою. Дослідники А. К. Маркова, Н. В. Кузьміна, Т. В. Добудько, А. П. Акімов, Н. І. Трофімова, О. М. Олексюк розглядають професійну компетентність педагога (учителя), Л. Н. Мітіна – педагогічну компетентність. Питання вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва досліджують В. Ф. Орлов, Л. М. Любарська, Л. М. Масол, С. В. Коновець та ін.

Відповідно до сучасної системи педагогічної освіти слід готувати фахівця, здатного виконувати професійно-педагогічну діяльність, спрямовану на формування художньо-естетичної культури школярів, що значним чином залежить від умов розвитку спільноти, які часто змінюються. Важливим є формування особистісних якостей та розвиток здібностей, спрямованих на самостійне орієнтування у світі знань та вмінь. Тому стверджуємо, що професійно-педагогічна освіта майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва стає засобом розвитку особистості на основі реалізації діяльнісного підходу. Реалізація діяльнісного підходу дозволить фахівцеві успішно адаптуватися до сучасного динамічного світу, бути конкурентоспроможним, постійно займатися саморозвитком і підвищувати рівень своєї кваліфікації та якості педагогічної діяльності із школярами. Результатом професійно-педагогічної підготовки студентів має стати осмислення суті своєї професії як діяльності з розв'язування педагогічних завдань, спрямованих на формування особистості кожного учня.

Діяльнісний підхід у педагогіці декоративно-прикладного мистецтва вказує на те, що в основі створення художнього образу як результату художньо-творчої діяльності лежить не пасивне споглядання навколишньої дійсності, а активна та безперервна взаємодія з нею. Саме в результаті цієї взаємодії народжуються нові художні ідеї, а форма активності історично зумовлюється взаємодією з народним мистецтвом. Тут доречно відмітити, що художня цінність об'єкта декоративно-прикладного мистецтва розкривається тільки в процесі взаємодії двох функцій: утилітарної та естетичної.

Матеріальна форма декоративно-прикладного мистецтва естетично значуща в сенсі художньо-творчої організованості. З огляду на це, біфункціональність декоративно-прикладного мистецтва виступає як сутнісний компонент його предметної та художньо-естетичної галузі. Тому, організовуючи художньо-творчу діяльність майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, необхідно спиратися на вивчення традицій декоративно-прикладного мистецтва, що розвиває почуття композиції, ритму, колориту, формує смак, уміння розумітися в художньому рівні виробів.

У процесі організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва ми значну увагу приділяємо розвитку навичок творчої інтерпретації, як-от: стилізація, декоративність, орнаментально-ритмічна організація зображення. Студенти навчаються пошуку засобів виразності, розробки технічних прийомів, інструментального втілення художнього образу.

Розвиток самостійності потребує від студентів усвідомлення діяльності, яка спрямована на пізнавальний розвиток, ціннісне освоєння естетично-художніх цінностей. Тому робота організована таким чином,

що всі завдання спрямовані на реалізацію індивідуально-пошукової форми декоративно-прикладної діяльності, а отже, студенти перетворюються з об'єкта в суб'єкт професійно-педагогічної діяльності.

Через творчу діяльність молодь гармонійно розвиває свої внутрішні психічні властивості, оволодіває навичками й уміннями художнього оформлення виробів. Потреба в художній діяльності підсилюється професійними інтересами, які стають стійкими за умови переходу на більш високий рівень, який для вчителя полягає в постійній спрямованості на створення умов для оволодіння школярами досвіду попередніх поколінь. Продуктивні, творчі форми організації навчального процесу створюють атмосферу співтворчості, емоційного збудження й радості від власного успіху, задоволення від „бути почутим”, стимулювання творчості та неоднозначності.

Отже, однією з організаційно-педагогічних умов становлення особистості майбутнього вчителя образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва в процесі реалізації діяльнісного підходу є організація професійно-педагогічної підготовки на основі традиційних видів декоративно-прикладного мистецтва відповідно до логіки спадкоємності художніх цінностей традицій українського мистецтва. У цьому разі реалізується принцип художньої цілісності до формування художньо-творчої діяльності студентів, що включає: досягнення розкриття художнього образу зображувальними засобами (лінія, форма, ритм, симетрія чи асиметрія, пропорції, світло, контраст); розвиток художнього смаку, оволодіння вміннями художньо-естетичної оцінки; набуття знань про поєднання зовнішньої привабливості та практичної корисності виробу (утилітарної та художньої сторін); набуття вмінь поєднувати традиційні прийоми з новітніми технологіями.

Також організаційно-педагогічною умовою ефективного становлення вчителя образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва є включення студентів до спільної діяльності. Центральним компонентом цієї діяльності є загальна мета, під якою вбачаємо ідеально представлений майбутній результат: завершений твір декоративно-прикладного мистецтва. Загальна мета розбивається на низку конкретних завдань, які поступово вирішуються протягом семестру: вибір тематичного завдання; підбір необхідного образотворчого матеріалу – точка відліку творчої діяльності; розробка ескізу та виконання роботи. Прикладами такої спільної діяльності є виготовлення вітальної газети до свят у техніці витинанки чи декоративного розпису, декоративний розпис меблевої стінки, складеної з кількох секцій, оформлення предметів інтер'єрного призначення з текстильних матеріалів, виготовлення керамічних виробів інтер'єрного призначення в єдиному стилі для оздоблення кімнати.

Організація співпраці, співтворчості, професійно-педагогічного спілкування викладача та студентів – ще одна організаційно-педагогічна умова ефективного включення майбутніх учителів у художньо-творчу

діяльність. У процесі співпраці, співтворчості в художньо-творчій діяльності студента та педагога професійно-педагогічне спілкування формується в індивідуальний художньо-педагогічний стиль, який Р. А. Гільман визначає як „прийоми та методи навчання художньо-творчої діяльності, що базуються на системі принципів, закономірностей та правил художнього методу в умовах успішності педагогічного спілкування, спрямованого на активний розвиток творчої особистості” [4, с. 68].

Таким чином, як справедливо підкреслюють автори навчального посібника „Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій”: „Особливостями сучасної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя є орієнтація на розвиток особистості студента як неповторної індивідуальності; створення оптимальних умов для його становлення, особистісного розвитку; розвиток у ньому механізмів саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту та самовиховання; у підтримці на шляху професійного самовизначення і самореалізації, готовність його до реалізації особистісно орієнтованого навчання в майбутній педагогічній діяльності” [5, с. 42].

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці моделі формування в майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва естетично-художньої компетентності.

#### Література

- 1. Пометун О.** Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рід. шк. – 2005. – № 1. – С. 65 – 69.
- 2. Ушинський К. Д.** Праця в її психічному і виховному значенні / К. Д. Ушинський // Вибр. пед. тв. : у 2-х т. : пер. з рос. / редкол. : В. М. Столетов (голова) та ін. – К. : Рад. шк., 1983. – Т.1. – С. 120 – 122.
- 3. Сластенин В. А.** Гуманитарная культура специалиста / В. А. Сластенин // Магістр. – 1991. – № 1. – С. 16 – 25.
- 4. Гильман Р. А.** Теория и практика развития творческой активности личности студента в системе высшего художественно-педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Римма Акимовна Гильман. – Магнитогорск, 2001. – 378 с.
- 5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій :** навч. посіб. / ред. О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 239 с.

#### **Гарбузенко Л. В. Діяльнісний підхід у становленні майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва**

Автор досліджує організаційно-педагогічні умови становлення майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва в процесі залучення їх до художньо-творчої діяльності.

*Ключові слова:* діяльнісний підхід, майбутній учитель образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, декоративно-прикладне мистецтво.

**Гарбузенко Л. В. Деятельностный подход в становлении будущих учителей изобразительного и декоративно-прикладного искусства**

Автор исследует организационно-педагогические условия становления будущих учителей изобразительного и декоративно-прикладного искусства в процессе вовлечения их в художественно-творческую деятельность.

*Ключевые слова:* деятельностный подход, будущий учитель изобразительного и декоративно-прикладного искусства, декоративно-прикладное искусство.

**Garbuzenko L. V Activity approach in the development of future teachers of fine and decorative art**

The author researches the organizational and pedagogical conditions for professional development of future teachers of Fine Arts and Crafts in the process of their inclusion and involvement into creative activities.

*Key words:* activity-based approach, a future teacher of Fine Arts and Crafts, Crafts.

УДК 371.134:78

**О. Б. Горбенко**

**НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Динамічний розвиток сучасних суспільних перетворень детермінує інноваційні процеси в освітянських закладах, переорієнтацію процесу професійно-педагогічної підготовки на європейські стандарти. У зв'язку з цим посилюються вимоги до особистості вчителя, його професійної грамотності, компетентності, методичної озброєності, самостійності, відповідальності, здатності до творчого самовираження в життєдіяльності.

Проблема компетентнісного підходу, яка сьогодні перебуває в епіцентрі освітнього простору, зорієнтована „на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, що зумовлює принципів зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і вмінь учнів” [1, с. 2].

Це положення значно актуалізує проблему фахової підготовки майбутніх учителів музики, які засобами музично-виконавської діяльності впливають на внутрішній світ школярів, розвивають їхні особистісні якості, виявляють творчі здібності, стимулюють потребу в духовному самовдосконаленні.

Успішність розв'язання цих питань залежить від сформованості музично-виконавської компетентності, яка в складній інтегративній структурі професійної компетентності вчителя музичного мистецтва є провідною.

Аналіз теоретичних праць В. Безпалька, І. Беха, В. Бондаря, Л. Буєвої, Б. Гершунського, І. Зязюна, І. Єрмакова, О. Кононко, І. Лернера, В. Лисовського, О. Овчарук, В. Радула, І. Родигіної, О. Савченко, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, А. Хуторського, С. Шишова, В. Ядова та ін. уможливило простежити динаміку тлумачення поняття „компетентність”: від фіксації якості освоєння результатів змісту навчання через предметні знання, уміння, навички (В. Безпалько, В. Сластьонін, І. Лернер) до виокремлення особистісного її аспекту – формування мотивацій, інтересів, потреб, орієнтацій (І. Бех, В. Радул, А. Хуторської, В. Ядов), що надалі трансформуються в здатність студента до самоосвіти й самовиявлення (О. Щолокова).

Компетентнісний підхід, підкреслюють науковці, висуває на перше місце не інформованість студента, а вміння самостійно формувати свої знання й розв'язувати проблеми професійного характеру. За таким підходом навчальна діяльність студента набуває дослідно-перетворювального характеру, являючи собою синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду [2, с. 18].

У сфері середньої та вищої мистецької освіти різні аспекти професійної компетентності вчителя музики висвітлюються в наукових дослідженнях Л. Арчажнікової, А. Болгарського, О. Дем'янчука, В. Дряпки, А. Душного, Л. Коваль, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, А. Растригіної, О. Ростовського, Г. Ципіна, В. Черкасова, О. Щолокової та ін.

Окремі питання з проблеми формування музично-виконавської компетентності знайшли розкриття в дисертаційних дослідженнях Л. Гусейнової, В. Крицького, М. Михаськової, О. Щербініної, Т. Юник (інструментально-виконавська підготовка); Л. Дерев'янка, А. Козир, Т. Пляченко, Н. Швець (вокально-виконавська й диригентсько-хорова підготовка) та ін.

Компетентність майбутнього вчителя музики науковці визначають як системну, інтегровану якість, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами [3, с. 19]. Знати мистецтво в розмаїтті його жанрів і стилів, як підкреслює Г. Падалка, означає „мати великий запас

естетичних вражень, великий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів” [3, с. 38].

Важливим є твердження науковців про те, що компетентність „виводить метарівень, універсальний, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами освіти, але й соціальної взаємодії в міжособистісному й інституційному культурному контексті” [4, с. 47], наголошуючи при цьому на важливості розвитку „авторської здатності” особистості, „спроможності виступити ініціатором мистецького задуму, реалізовувати його у власній творчій діяльності, бути перформативним – оригінальним і виразним у її презентації” [5, с. 249].

З огляду на це визначення зрозуміло, що музично-виконавська компетентність учителя музики не може ґрунтуватися на одному з видів виконавської діяльності (інструментальної чи вокальної), а характеризується багатоплановістю, різноманітністю, інтегрованістю; передбачає високий ступінь володіння різновидами художньо-інтерпретаційної творчості (інструментальною, вокальною, диригентською, композиторською, мистецтвом музикування, акомпанування в їхньому тісному взаємозв'язку), а також уміннями спроектувати й розкрити художній образ, створити атмосферу справжнього емпатійно-діалогового спілкування, залучити своїх вихованців до процесу спільної творчості.

Інтроекспериментальний пошук, пов'язаний з уточненням внутрішніх структурних компонентів музично-виконавської компетентності, аналіз філософської (В. Басін, І. Кон, М. Каган, О. Леонт'єв, В. Мазепа, С. Рубінштейн), психолого-педагогічної (Л. Виготський, О. Костюк, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Б. Яворський та ін.) і музикознавчої (Б. Асаф'єв, Г. Гофман, Є. Гуренко, Л. Мазель, К. Мартінсен, М. Медушевський, В. Назайкінський, Г. Нейгауз та ін.) літератури з проблем музичного виконавства та музично-педагогічної діяльності, дали змогу визначити музично-виконавську компетентність майбутнього вчителя музики як інтегровану професійно значущу особистісну якість, що виявляється в здатності вчителя музики до різновидів художньо-інтерпретаційної творчості й виокремити в її структурі такі основні діяльнісні підструктури (компетенції): художньо-інтерпретаційну, самостійно-креативну, сценічно-виконавську, творчо-проектувальну.

Аналіз наукових праць уможливив констатувати, що проблема формування музично-виконавської компетентності через засвоєння різних видів музично-виконавської творчості в їхній взаємодії в процесі фахової підготовки не отримала достатнього теоретичного й практичного обґрунтування.

У зв'язку з цим, у процес фахової підготовки майбутніх учителів музики ми пропонуємо впровадити спецкурс, що ґрунтується на

комплексно-інтеграційній технології навчання й спрямовується на творче самовиявлення студентів у процесі різних видів художньо-інтерпретаційної діяльності.

У процесі вивчення спецкурсу студенти мають оволодіти специфічною базовою термінологією (поняттями „компетентність”, „компетенція”, „професійна компетентність”, „компетентнісний підхід”, „професійна компетентність учителя музики”, „музично-виконавська компетентність учителя музики”); набувають умінь самостійно добирати, аналізувати та інтерпретувати музичні твори (вокальні, інструментальні, вокально-хорові, вокально-інструментальні), розробляти й створювати власні художньо-творчі теми-проекти; оволодівати навичками творчого музикування, ефективними прийомами та методами художньо-проектувальної діяльності, визначати інтегративні зв'язки в процесі самостійної художньо-інтерпретаційної діяльності, творчо переосмислювати й адекватно застосовувати їх у самостійній творчості та в процесі сценічного виконання.

Крім того, студенти мають можливість удосконалити культуру міжособистісного спілкування, набути вмінь створювати творчу атмосферу, виявляти мобільність, ініціативність, самостійність, доброзичливість, досягати порозуміння в процесі спільної творчості.

Зміст спецкурсу спрямовується на розвиток універсальних духовних якостей майбутніх учителів музики: емпатії, креативності, рефлексії, комунікативності, здатності до самоактуалізації, які в музично-виконавській діяльності набувають особливого значення, оскільки виявляються подвійно: у процесі художньо-інтерпретаційної творчості й у процесі міжособистісного спілкування.

Спецкурс становлять три змістових модулі, що містять лекції, практичні заняття й самостійну творчу роботу студентів

Матеріал спецкурсу викладається поетапно. Вирізняємо три етапи: ціннісно-мотиваційний, творчо-діяльнісний, творчо-синтезувальний, що відповідають застосованим формам і методам роботи й спрямовані на формування конкретних музично-виконавських компетенцій майбутніх фахівців.

Лекційний блок становить ціннісно-орієнтаційний етап першого змістового модуля. Спрямовується на формування мотиваційної сфери студентів, розкриває особливості музично-виконавської діяльності вчителя музики, її зміст і структурні компоненти, а також методи та прийоми, покликані вдосконалити процес художнього-педагогічного спілкування (метод аналізу-інтерпретації, метод художніх аналогій, метод художньо-творчих проектів).

Другий етап – творчо-діяльнісний – це практичні заняття, які проводяться в другому змістовому модулі в підгрупах, що не перевищують 12 - 13 осіб. Це дозволить точніше здійснювати контроль за результатами музично-виконавської діяльності студентів, адекватно



оцінювати й забезпечувати процес формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

На практичних заняттях використовуються інтерактивні технології навчання, спрямовані на розвиток самостійної творчо-пошукової, дослідницької та перетворювальної діяльності студентів (індивідуальні, парні, колективні, групові, комбіновані).

Самостійна робота студентів містить:

- виконання творчих завдань (імпровізація, складання власних творів, добір акомпанементу);
- аналіз-інтерпретацію музичних творів програм „Музика”, „Музичне мистецтво”, інтегрованого курсу „Мистецтво”;
- підготовку й демонстрацію власних художньо-творчих проектів.

Протягом семестру студентам надається можливість удосконалити рівень музично-виконавських компетенцій: художньо-інтерпретаційної, самостійно-креативної, сценічно-виконавської, творчо-проектувальної як основних у структурі професійної компетентності вчителя музичного мистецтва.

Крім поточного оцінювання протягом семестру, на дев'ятому тижні занять проводиться проміжковий контроль, що передбачає діагностику рівнів засвоєння лекційного курсу, якості знань, ступеня сформованості художньо-інтерпретаційної компетенції (рівень оволодіння розумово-когнітивними операціями): вміння аналізувати, добирати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки; здатність до творчого художньо-інтерпретаційного переосмислення, художнього виконання, створення оригінального та змістовного художнього проекту.

На третьому, творчо-синтезуючому етапі, студенти складають диференційований залік, який проводиться у формі концертного виступу. Йому передують самостійна підготовка, заохочення, вивчення зі студентами інших курсів або з однокурсниками музичних творів та власна презентація особистих інтегрованих художньо-творчих тем-проектів.

Під час концертного виступу студенти демонструють не тільки рівень музично-виконавської компетенції, а й уміння залучати до процесу художньо-творчої проектувальної діяльності студентів інших курсів, вивчати з ними музичні (вокальні та інструментальні) композиції, надавати своїм художнім проектам змістовності, глибини й оригінальності.

У процесі художньо-інтерпретаційної творчості широко використовуються музичні твори зарубіжних та вітчизняних композиторів, українська музична народнопоетична творчість, твори програми „Музика”, інтегрованого курсу „Мистецтво”, а також аматорські музичні композиції.

Своє художньо-інтерпретаційне мистецтво студенти продемонстрували у творчих проєктах „Музика і живопис у творчості М. Чюрльоніса”, „М. Мусоргський і В. Гартман”, „Співдружність муз у творчості П. Чайковського”, „К. Дебюссі й К. Моне” та ін., що ґрунтуються на творах програм для загальноосвітніх шкіл „Музика” (О. Ростовський), „Музичне мистецтво” (Б. Фільц), „Мистецтво” (Л. Масол), а також власних творчих композицій: „У тональності душі”, „Подорож у казку”, „Вишивала мама пісню”, „Чарівні сім струн”, „Від печери до мюзиклу” та ін.

Активна участь студентів у художньо-творчій проєктній діяльності призводить до набуття комунікативного досвіду художнього й міжособистісного спілкування, допомагає переборювати психологічні бар'єри в процесі спільної творчості, налагоджувати контакти з аудиторією, розв'язувати проблеми й завдання з перспективою на майбутню самостійну діяльність, сприяє самоактуалізації й самореалізації, розвитку мотиваційно-ціннісної та емоційно-інтелектуальної сфер особистості.

Таким чином, студенти IV курсу в процесі вивчення спецкурсу „Основи музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики” набувають досвіду художньо-інтерпретаційної творчості в різних видах музичного виконавства, удосконалюють рівень сценічної культури, поповнюють своє професійне портфоліо з метою готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Проведена робота не висвітлює всі аспекти проблеми формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики. Подальшого наукового вивчення потребує питання формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики засобами сценічно-акторської майстерності.

#### Література

- 1. Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 3. – С. 2 – 6.**
- 2. Щолокова О. П.** Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу / О. П. Щолокова // Наук. зап. НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2008. – № 4. – С. 6 - 19.
- 3. Падалка Г. М.** Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
- 4. Бібік Н.** Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / за заг. ред. О. Овчарук. – К. : Вид-во К. І. С., 2004. – С. 47 – 53.
- 5. Масол Л. М.** Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л. М. Масол. – К., 2006. – 431 с.

**Горбенко О. Б. Напрями формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки**

У статті подано зміст спецкурсу, що спрямовується на формування художньо-інтерпретаційної, самостійно-креативної, сценічно-виконавської, творчо-проектувальної компетенцій майбутніх учителів музики.

*Ключові слова:* музично-виконавська компетентність, фахова підготовка, майбутній учитель музики

**Горбенко Е. Б. Направления формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки в процессе специальной подготовки**

Статья раскрывает содержание спецкурса, направленного на формирование художественно-интерпретационной, самостоятельно-креативной, сценично-исполнительской, творчески-проектировочной компетенций будущих учителей музыки.

*Ключевые слова:* музыкально-исполнительская компетентность, специальная подготовка, будущий учитель музыки.

**Gorbenko H. B. Directions of forming of musically-carrying out competence of future music teacher are in the process of professional preparation**

In the article of maintenance of the special course which heads for forming of artistically-interpretation is given, independently-creative, stage-carrying out, creatively-design jurisdictions of future music teachers.

*Key words:* musical performer competence, special training, the future teacher of music.

УДК 378

**С. В. Грозан**

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ**

У сучасному суспільстві освіта стала однією з найбільш широких сфер людської діяльності й розглядається як головний чинник соціального та економічного прогресу. Причиною такої уваги є розуміння того, що найважливішою цінністю та основним капіталом сучасного суспільства є людина, яка здатна знаходити й засвоювати нові знання, приймати нестандартні рішення.

Питання професійної підготовки вчителя музики знаходяться в числі проблем, що вирішуються сьогодні педагогічною наукою. Від того,

яким буде вчитель музики, як здійснюватиме свою подальшу діяльність, чи здатен він ураховувати вимоги, що висуваються йому суспільством, теорією й практикою педагогічної освіти, багато в чому залежить рівень освіченості, виховання та розвитку духовної культури школяра. Вирішення цього важливого, актуального завдання може бути здійснено тільки за наявності висококваліфікованих учителів, які володіють системою знань, умінь і навичок на рівні високих вимог сучасності.

Проблемі підготовки вчителя, розвитку загальнопедагогічних та спеціальних здібностей, удосконаленню форм та методів професійної підготовки присвячено роботи багатьох учених-педагогів. Різні підходи до розробки моделі діяльності педагога відображено в працях С. І. Архангельського, А. А. Вербицького, С. Г. Вершловського, І. О. Зязюн, Н. В. Кузьміної, В. О. Сластьоніна, Н. Ф. Тализіної та ін. Специфіку процесу педагогічної освіти вивчали такі вчені, як Є. П. Белозерцев, М. Я. Віленський, В. П. Кузовлев, Н. В. Кузьміна, А. В. Мудрик, В. О. Сластьонін та ін.

Питання професійної підготовки вчителя музики як просвітника були сформульовані на початку ХХ ст. такими педагогами-музикантами, як Б. Ф. Асаф'єв, Н. В. Гродзенська, В. М. Шацька, Б. М. Яворський та ін. Про складний характер музично-педагогічної діяльності вчителя музики в загальноосвітній школі наголошували О. Б. Гольденвейзер, Н. О. Ветлугіна, О. Д. Критська, Б. М. Теплов та ін. Професійна підготовка вчителя музики в сучасному суспільстві знайшла відображення в роботах Е. Б. Абдулліна, Ю. Б. Алієва, О. О. Апраксіної, Л. Г. Арчажникової, Л. А. Безбородової, Д. Б. Кабалевського, О. П. Рудницької, В. А. Школяр, Г. М. Ципіна та ін.

Найбільш фундаментально досліджувала діяльність вчителя музики Л. Г. Арчажнікова, яка доводить, що його підготовка пов'язана з вивченням різноманітного комплексу спеціальних дисциплін, які передбачають свою методику викладання: навчання гри на інструменті, диригування, сольний спів, роботу з хором тощо. Автор підкреслює, що спрямованість у всіх методик повинна бути загальна – підготовка вчителя до здійснення різноманітної діяльності в загальноосвітній школі [1, с. 34].

Аналогічну думку ми знаходимо й у Ю. Б. Алієва, який вважає, що „для вирішення конкретних завдань, які виникають у вчителя музики з першого дня роботи в школі, необхідний весь арсенал психолого-педагогічних та музичних знань, тому що ситуації, з якими він стикається, мають комплексний характер”[2, с. 200 – 201]. Тому, як би не покращувався навчально-музичний процес у вищій школі, випускника вищого навчального закладу не можна розглядати як готового, сформованого вчителя-музиканта, адже заклад не може озброїти студента на будь-які випадки педагогічного життя.

Підготовка професіонала, компетентного спеціаліста, який займається будь-яким видом музичної діяльності, потребує володіння

комплексом психолого-педагогічних та музичних знань і вмінь. Удосконалення підготовки вчителя музики знаходиться в прямій залежності не тільки від правильної орієнтації студента в процесі навчання на спеціальних заняттях, але й від загального методичного забезпечення та практичного досвіду, які він отримує з усієї різноманітності дисциплін на музично-педагогічному або мистецькому факультеті. Слабкість або недостатність методичної підготовки негативно виявляється в студентів, які проходять педагогічну практику, а потім і в роботі молодих учителів у школі.

Загальноосвітня школа потребує універсальних спеціалістів, які вміють не тільки проводити уроки музики, але й бути вихователями та пропагандистами в широкому значенні цих слів. „Складність цієї професії, – пише відомий педагог О. А. Апраксина, – визначається необхідністю тісного взаємозв'язку елементів, які входять і до поняття „вчитель”, і до поняття „музикант”, причому кожне з них у свою чергу багатогранне. Учитель музики проводить навчально-виховну роботу, формує погляди, переконання, потреби, смаки, ідеали дітей. Він повинен бути не просто широкоосвіченою людиною, яка добре знає свій предмет, але особистістю у високому суспільному значенні цього слова” [3, с. 5]. Розглядаючи основні якості вчителя музики, О. А. Апраксина визначає найбільш професійно значущі:

- володіння аудиторією;
- освіченість;
- володіння словом;
- любов до дітей;
- захопленість музикою;
- володіння інструментом;
- співацька та хормейстерська підготовка;
- уміння читати ноти з аркуша та транспонувати;
- уміння застосовувати технічні засоби навчання.

Перелічені якості, необхідні компетентному вчителю музики, формуються та виявляються в переосмисленні студентами отриманих знань, системності навчального процесу, цілеспрямованому поєднанні дисциплін, які викладаються у ВНЗ. О. А. Апраксина підкреслює: „... тільки поєднавши перелічені вище якості, можна говорити про підготовку кваліфікованого вчителя музики” [3, с. 7].

Висловлювання О. А. Апраксині збігаються з державними вимогами до підготовки вчителя музики у кваліфікаційній характеристиці, у якій мова йде про те, що: випускник, який отримав кваліфікацію вчителя музики, знає основні напрями та перспективи розвитку освіти, педагогічної науки, психологію, основи загальнотеоретичних дисциплін, методику викладання предмета, виховну роботу, засоби навчання та їхні дидактичні можливості.

Безпосереднє здійснення завдань музичної освіти й виховання залежить від учителя, рівня та якості його кваліфікації. Через це підготовка педагогів-музикантів загальноосвітнього профілю набуває такого великого значення в наші дні.

Як зазначено в „Концепції національного виховання”, принципи гуманізації й демократизації мають бути провідними в роботі вчителя. Сьогодні можна стверджувати, що одним з найважливіших чинників гуманізації й демократизації школи є педагогіка співробітництва, покладена в основу навчально-виховного процесу.

На уроках музики, по-перше, вона здійснюється в гуманному ставленні до дітей – співробітництві вчителя з учнями. Повага до дітей виявляється в умінні володіти як фронтальним, так і діалогічним спілкуванням, тобто спілкуванням з конкретним учнем. „Проте сутність педагогічного бачення дитини не в тому, щоб виявити порушення дисципліни або неправильну відповідь на запитання, а в шанобливому ставленні вчителя до дитячих захоплень, у вмінні ненав'язливо „вплести їх у канву уроку” [4, с. 138].

Педагогіка співробітництва в процесі музичного навчання й виховання здійснюється також в індивідуально-диференційованому підході до учнів. Урок музики в школі як основна форма ускладнює можливість індивідуально-диференційованого підходу до кожного учня, проте досвід дає підстави для виділення таких параметрів диференціації навчання: а) обсяг і складність навчального матеріалу на уроках; б) методи й прийоми, що застосовує вчитель; в) особливості спілкування й педагогічна оцінка.

У педагогіці співробітництва дуже важливим є надання учням вільного вибору в усьому, де є для цього можливість і доцільність: як треба виконувати той чи інший твір; запропонувати учням одну з кількох рівноцінних пісень на вибір; закріпити навчальний матеріал, організовуючи цей процес по-різному, з перевагою того виду музичної практики, який оберуть діти; надання учням домашнього завдання з можливістю вільного вибору, випробовування власних сил у різних видах художньо-творчої діяльності.

Педагогіка співробітництва розкриває ще й інший напрямок – організацію й тактовне спрямування вчителем роботи учнів між собою. „Як відомо, значення колективної праці особливо велике під час систематизації та узагальнення того, що вивчають. Те, чого учень не може зробити самостійно, під силу колективу, який підтримує, заохочує, дає кожній дитині відчуття належності до групи, змогу вчитися в інших, порівнювати свої досягнення з успіхами однокласників. Так у школярів формуються вміння й навички роботи в колективі” [Там само, с. 142].

У процесі навчальної діяльності в школярів розвиваються здібності, мислення, мовлення, пам'ять та інші психічні функції. Як зазначає Л. Виготський, кожна психічна функція соціально-психологічного пристосування, як форма взаємодії і співробітництва між

людьми, а вже потім – як форма індивідуального пристосування, як психологія особистості [5, с. 45].

Суттєвим для музичного навчання є методологічне положення про необхідність міжособистісного контакту вчителя й учнів, який має ґрунтуватися на рівноправності учасників навчального процесу. Уміння вислухати учня, стати на його позицію, вважати її такою ж самоцінною, як і власну, є необхідною умовою занять музикою, створення творчої атмосфери на уроці.

Процес гуманізації та гуманітаризації сучасної освіти вимагає всебічного розвитку потенційних можливостей кожної дитини. Тому в програмі з музики для загальноосвітніх шкіл „головною метою дисциплін художнього циклу, які складають освітню галузь „Мистецтво”, є розвиток особистісно оцінного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації [6, с. 4].

Ефективність процесу навчання та виховання учнів багато в чому залежить від особистості вчителя, його світогляду, професійної підготовки, педагогічного таланту й майстерності, багатства інтелекту.

Учитель загальноосвітньої школи повинен бути організатором художньо-творчої діяльності учнів, спрямовувати свою діяльність у рідше постійного творчого пошуку. У системі підготовки вчителя музики чи не найперше місце належить питанням його творчого розвитку. І це не випадково, адже творче начало має наскрізь проймає всю його діяльність у загальноосвітній школі.

Вирішення різноманітних ситуацій на уроці або спілкування з вихованцями під час дозвілля, добір ефективних методів викладання предмета, виконання музики прямо апелюють до творчих здібностей учителя, його музичного й педагогічного натхнення. Проблеми творчості вчителя останнім часом досліджуються досить інтенсивно. Повною мірою вже вивчено психолого-педагогічні, методичні закономірності професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи.

Як відомо, творчий характер має нести не тільки вирішення вчителем педагогічного завдання, а й утілення його в спілкуванні з учнями. Тобто творчість необхідна в процесі підготовки до уроку й на самому уроці, у процесі взаємної діяльності та в спілкуванні з дітьми.

Суттєвою умовою успішного творчого процесу є впевненість у своїх силах. Учитель, який хоче виховати в дітей справжні творчі нахили, повинен мати у своєму педагогічному арсеналі широкий вибір прийомів та методів, які б спонукали до творчих пошуків школярів, а це і є провідним завданням музичної педагогіки – художньо-творчий розвиток школярів. Отже, творчість учителя є необхідною умовою високоякісної музично-педагогічної праці, засобом використання професійної підготовки.

У цьому напрямку великого значення набуває підготовка вчителя до здійснення виховної роботи з дітьми загальноосвітньої школи. Творча

ініціатива вчителя, його активна життєва позиція, політична зрілість допоможуть йому правильно побудувати виховну роботу з учнями.

До числа чинників, які визначають професійну підготовку вчителя музики, слід віднести також його педагогічну майстерність, під якою ми розуміємо складний комплекс взаємопов'язаних компонентів. Основними з них є педагогічне мислення, педагогічні знання, уміння й навички.

Курс на гуманітаризацію системи освіти спричинив появу нового педагогічного мислення, просунув уперед процес оновлення освітньої політики й основних підходів до конструювання педагогічних систем та технологій. Пошуки ефективних способів удосконалення професіоналізму вчителів призводять до розробки нових технологій, пов'язаних з орієнтацією на саморозвиток і самовдосконалення.

Принциповими питаннями особистісно-розвивальної освіти є створення умов для її розвитку, рівноправність та взаємна зацікавленість у розвитку всіх суб'єктів навчання, стимулювання саморозвитку в стратегічних видах життєдіяльності, включаючи визначення цілі, завдань та професійне становлення.

Художньо-педагогічна освіта знаходиться на шляху створення ефективних технологій і методик індивідуально-особистісного творчого розвитку педагога, подолання обмежень у цьому напрямі. І, насамперед, мова йде про обмеження, що стосуються проблем розвитку особистості фахівця.

Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної художньо-педагогічної діяльності ми можемо визначити за такими елементами: 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.

„Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна створити характер”, – зауважує К. Д. Ушинський [7, с. 56].

Отже, що основними компонентами, які складають фундамент професійної підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи, є: високий рівень загальноінтелектуального розвитку, педагогічна майстерність, музична культура, професійне становлення.

Розвиток цих якостей учителя має здійснюватися в тісному взаємозв'язку та систематично в процесі його підготовки.

Виховна мета уроків музики в загальноосвітній школі буде досягнута вчителем у тому випадку, якщо в сьогodнішніх учнів і після школи не зменшиться бажання та вміння займатися одним з видів музичної діяльності, спілкуватися з високохудожньою музикою, з мистецтвом.



Література

**1. Арчажникова Л. Г.** Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с. **2. Алиев Ю. Б.** Настольная книга учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – М. : Владос, 2000. – 250 с. **3. Музыкальное** воспитание в школе : сб. ст. / сост. О. А. Апраксина. – Вып. 15. – М. : Музыка, 1982. – 43 с. **4. Творча** особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / відп. за вип. Н. В. Гузій та ін. – К. : НПУ, 2001. – Вип. 6. – 295 с. **5. Выготский Л. С.** Развитие высших психических функций (из неопубликованных трудов). – М., 1960. – 258 с. **6. Програми** та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музыка: 1 – 4 класи / авт. кол. : О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький. – К. : Перун, 2002. – 128 с. **7. Ушинский К. Д.** Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М. – Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 3. – 680 с.

**Грозан С. В. Професійна підготовка вчителя музики у вищому навчальному педагогічному закладі**

У статті розглянуто деякі питання професійної підготовки вчителя музики у ВНЗ, проаналізовано психолого-педагогічну літературу з цього питання, визначено основні компоненти професійної підготовки вчителя музики у ВНЗ.

*Ключові слова:* професійна підготовка, педагогічна діяльність, педагогіка співробітництва, творчий процес, творче спілкування.

**Грозан С. В. Профессиональная подготовка учителей музыки в высшем учебном педагогическом заведении**

В статье рассмотрены некоторые вопросы профессиональной подготовки учителя музыки в вузе, проанализирована психолого-педагогическая литература по этому вопросу, определены основные компоненты профессиональной подготовки учителя музыки в вузе.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, педагогическая деятельность, педагогика сотрудничества, творческий процесс, творческое общение.

**Grozan S. V. Professional training of a teacher of music in the high school**

In the article by the author runs about professional training of the teacher of music in the high school, analyzes pedagogic and psychology literature, determinates basic components of the music professional training.

*Key words:* professional training, pedagogic activity, pedagogy of cooperation, creative communication.

УДК 371.134:7.01

**О. І. Коночкіна**

**ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ  
ДИСЦИПЛІН**

У зв'язку з уведенням нових освітніх стандартів значна частина роботи щодо засвоєння навчального матеріалу переноситься на самостійні заняття, які стають основою вищої освіти. Значно актуалізує питання організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів приєднання України до Болонського процесу, оскільки триває тенденція до скорочення аудиторних годин і збільшення часу, відведеного на самостійну роботу. Саме тому вища школа поступово переходить від передачі студентам знань у готовому вигляді до управління їхньою самостійною навчально-пізнавальною діяльністю. Такий перехід передбачає відповідний відбір навчального матеріалу, планування його обсягу з урахуванням складності й трудомісткості, використання передових технологій навчання, перевірки отриманих знань студентами в результаті самоосвіти.

Питання впливу самостійної роботи на формування компетентного фахівця розглянуто в роботах А. Алексюка, С. Архангельського, Б. Єсіпова, С. Зинов'єва, І. Ільєсова, Г. Ковальової, В. Козакова, Н. Левітова, І. Лернера, В. Ляудіс, І. Малкіна, Р. Назімова, П. Підкасистого, Л. Піменова та ін. У дослідженнях теорії та методики професійної освіти самостійну роботу студентів різних спеціальностей вивчали В. Луценко, Л. Онучак, І. Хом'юк, Г. Шайдур та ін. Разом з тим, питання організації самостійної роботи студентів не можна назвати новими, хоча актуальність цієї теми очевидна у світі тенденцій, притаманних сучасній освіті. Навіть у теоретичному плані не існує єдиного погляду на сутність самостійної роботи як дидактичної форми навчання.

Метою статті є спроба визначення основних напрямків організації самостійної роботи студентів.

На цей час склалася така ситуація, коли існуючі засоби й форми проектування й організації самостійної роботи студентів потребують осмислення, корекції й нових педагогічних рішень. Крім того, значення оволодіння методами самостійної діяльності зумовлено тим, що під час навчання студентів у ВНЗ закладаються основи професіоналізму, формуються вміння самостійної професійної діяльності. На думку більшості вчених, самостійна робота студента – одна з важливих складових навчання, у процесі якого йде формування відповідних знань, умінь та навичок, забезпечується засвоєння студентом основних прийомів пізнавальної діяльності, формується інтерес до творчої роботи

та спроможність вирішувати наукові й практичні завдання. У зв'язку з цим важливо, щоб студенти в процесі оволодіння знаннями й засобами своєї спеціальності розуміли, що самостійна робота повинна завершувати завдання всіх інших видів навчальної діяльності, оскільки ніякі знання, що не стали здобутком особистісної діяльності, не можуть уважатися справжнім здобуттям особистості.

Необхідно з'ясувати поняття „самостійна робота”, визначити сутність, визначити місце самостійної роботи студентів у навчальному процесі ВНЗ.

У наукових дослідженнях відомих учених поняття „самостійної роботи” розглядається як форма організації, як метод і як засіб навчання, і як вид навчальної діяльності.

Так, поняття „самостійна робота” трактується як самостійний пошук необхідної інформації, отримання знань, використання цих знань для вирішення навчальних, наукових і професійних завдань (С. Архангельський) [1]; як діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в процесі лекції, підготовка до занять, іспитів, заліків, виконання дипломних і курсових робіт; як різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях у позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під спостереженням викладача. Самостійну роботу деякі автори розуміють як систему організації педагогічних умов, які забезпечують керування навчальною діяльністю при відсутності викладача (В. Граф, І. Ільєсов, В. Ляудіс) [2]. Але ми вважаємо, що найбільш відповідає нашому розумінню самостійної роботи студентів визначення, яке пропонують П. Підкасистий і М. Гарунов. На думку цих учених, самостійній роботі студентів притаманні такі характеристики: вона формує в студентів на кожному етапі, необхідний обсяг і рівень знань, умінь і навичок для вирішення пізнавальних завдань; надає студентам психологічну настанову на систематичне поповнення своїх знань і прояв умінь орієнтуватися в потоці наукової інформації; є важливішою умовою самоорганізації студента в оволодінні методами професійної діяльності, пізнання й поведінки; являється засобом педагогічного керівництва й управління самостійною пізнавальною й науково-виробничою діяльністю студента в процесі навчання та професійного самовизначення [3].

Отже, аналіз наукової літератури, присвяченої самостійній роботі, дозволяє виділити основні положення щодо цього педагогічного явища, а саме: самостійна робота визначається більшістю дослідників як вид пізнавальної діяльності на заняттях чи вдома; її виконання здійснюється за завданням викладача, але без його безпосереднього втручання; самостійна робота сприяє формуванню таких важливих рис особистості, як самостійність, пізнавальна активність, творче ставлення до роботи тощо; при самостійній роботі мета кожного завдання повинна бути усвідомлена, тобто для виконання учні спираються на свої знання,

предметні вміння, попит у вивченні цієї дисципліни, а також уміння користуватися засобами навчання; самостійна робота потребує наявності у учнів деяких загальнонавчальних умінь, що сприяють її „раціональній організації: уміння планувати цю роботу, чітко ставити питання, виділяти серед них головні, уміло вибирати засіб найбільш економічного вирішення поставлених завдань, умілий оперативний контроль за виконанням завдання, вміння швидко вносити корективи в самостійну роботу, аналізувати загальні підсумки роботи, порівнювати ці результати з наміченими на її початку, виявляти причини відхилень і знаходити шляхи їх усунення в подальшій роботі” [4, с. 175 – 176].

Самостійна робота студентів творчих спеціальностей – це активна пізнавальна творча діяльність, яка повинна бути присутня в усіх видах навчальних занять. У вузькому розумінні, самостійна робота студента розглядається як один з видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента.

На наш погляд, творча самостійна робота студентів – це діяльність, зумовлена самостійним пошуком майбутнім фахівцем відповіді на будь-яку проблему, з метою досягнення результатів, які мають об’єктивну чи суб’єктивну новизну та оригінальність, а також прогресивність, за умов володіння засобами організації цієї діяльності на тлі позитивного ставлення до пізнання.

Навчальна самостійна робота може бути як аудиторною, так і позааудиторною. Вона складається з таких елементів: з підготовки до слухання лекції, з теоретичної підготовки до практичних і лабораторних занять, з виконання домашніх завдань і контрольних робіт, написання доповідей, рефератів, курсових і дипломних робіт, самостійного вивчення окремих тем. Головним в організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі є не оптимізація її окремих видів, а складання необхідних умов високої активності, самостійності й відповідальності студентів в аудиторії й поза нею в процесі всіх видів навчальної діяльності. Під час вивчення навчального матеріалу організація самостійної роботи повинна становитися єдністю трьох взаємопов’язаних форм: аудиторна самостійна робота, яка відбувається під керівництвом викладача; позааудиторна самостійна робота; творча, у тому числі науково-дослідна робота.

Аудиторна самостійна робота може реалізовуватися під час проведення практичних занять, семінарів, під час читання лекцій. Під час читання лекційного курсу в аудиторії необхідно контролювати засвоєння матеріалу основною масою студентів шляхом проведення експрес-опитування за конкретними темами, тестового контролю знань, письмове опитування тощо. На практичних і семінарських заняттях різні види самостійної роботи дозволяють зробити процес навчання більш цікавим і збільшити активність значної частини студентів у групі.

Позааудиторна самостійна робота студентів має більш різноманітні види: підготовка й написання рефератів, доповідей, нарисів та інших письмових робіт на задані теми; виконання домашніх завдань різноманітного характеру. Це – відбір і вивчення літературних джерел, примірників художніх творів (живопису, кераміки, музичних творів тощо); опанування художньою літературою; розробка й складання різних таблиць і схем з навчального матеріалу, що вивчається; виконання індивідуальних завдань, які спрямовані на розвиток у студентів самостійності та ініціативності; виконання курсових проектів і робіт; підготовка до участі в науково-теоретичних конференціях, оглядах, олімпіадах та ін.

Головними структурними елементами самостійної роботи студента є її мета й мотиви. Для організації позааудиторної самостійної роботи важливо враховувати ставлення студента до навчання, його пізнавальну активність, яка залежить від мотивації навчальної діяльності, від структури й динаміки його ціннісних орієнтацій. Метою позааудиторної самостійної роботи є засвоєння знань, формування вмінь, навичок і, головне, розвиток особистісних якостей студента, необхідних для професійного розвитку. Щодо організації позааудиторної самостійної роботи студентів необхідно мати на увазі такі мотиви: *соціальні* (обов'язок і відповідальність, розуміння значущості навчання для суспільства; бажання зайняти відповідні позиції щодо стосунків з оточуючими, отримати їхнє схвалення); *пізнавальні* (орієнтація на оволодіння новими знаннями, засвоєння умов і засобів самостійного отримання знань; цікавість до процесу, змісту, результату навчання і, урешті-решт, – до обраної професії) [5].

Таким чином, самостійна робота студентів може бути як в аудиторії, так і поза нею й реалізується:

- безпосередньо в процесі аудиторних занять – на лекціях, практичних і семінарських заняттях;
- у контакті з викладачем поза розкладом занять – на консультаціях з навчальних питань, у процесі творчих контактів, при ліквідації заборгованостей, при виконанні індивідуальних завдань тощо;
- у бібліотеці, удома, у гуртожитку, на кафедрі при виконанні студентом навчальних і творчих завдань.

На нашу думку, ефективність самостійної роботи залежить від її організації, змісту й характеру знань, логіки навчального процесу, результатів її виконання і т. п. Таке розуміння сутності самостійної роботи дозволяє враховувати зовнішній і внутрішній аспекти цього поняття. З одного боку, самостійна робота виступає як засіб педагогічної організації й управління самостійною діяльністю студентів у навчальному процесі, з іншого – специфічна форма навчального й наукового пізнання. Це передбачає орієнтацію на активні методи оволодіння знаннями, розвиток творчих здібностей студентів. Крім того,

посилення ролі самостійної роботи студентів означає принциповий перегляд організації навчального процесу у ВНЗ, який повинен будуватися так, щоб розвивати вміння навчатися, формувати в студента здібності до саморозвитку, творчого пристосування отриманих знань, засобам адаптації до професійної діяльності в сучасності.

Ми вважаємо, що для більш якісної організації самостійної роботи студентів необхідно дотримуватися деяких рекомендацій, а саме:

- ставити чітко завдання самостійної роботи, добиватися усвідомленості її студентами;
- добиватися, щоб студенти виконували самостійну роботу усвідомлено, тобто чітко уявляли теоретичні засади дій, що виконуються;
- попереджувати студентів про типові помилки;
- спрямовувати своєчасну допомогу студентам, не втручаючись у їхню роботу;
- наводити студентів на самостійне знаходження способу уникнення помилок;
- наполягати на самостійності студентів при виконанні роботи, стимулюючи прояв волі й наполегливості;
- практикувати проміжний контроль роботи студентів;
- розподіляти теми робіт за складністю з урахуванням сильних і слабких сторін студента, індивідуальних якостей;
- стимулювати й заохочувати прояви творчого підходу студентів до виконання роботи;
- поєднувати індивідуальну роботу студентів з колективною;
- у момент оцінювання роботи студентів виходити, перш за все, з більш позитивних моментів;
- залучати студентів до використання різних інформаційних джерел;
- учити студентів акуратності й самоконтролю в процесі виконання роботи.

Таким чином, добре організована самостійна робота студентів дозволить вирішувати такі завдання, як: розвиток творчої активності, логічного мислення, спостережливості; культура розумової та фізичної праці; готує до самовдосконалення в професійній діяльності після закінчення навчання, а також відіграє вирішальну роль у формуванні особистості майбутнього спеціаліста. Крім того, самостійна робота повинна забезпечити не тільки засвоєння знань, але й допомоги формуванню навичок самостійного надбання професійних якостей.

Подальше вдосконалення самостійної роботи студентів дозволить вирішувати стратегічні проблеми підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців.

Література

**1. Архангельский С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 380 с. **2. Граф В.** Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов : учеб.-метод. пособие / В. Граф, И. Ильясков, В. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 34 с. **3. Гарунов М.** Самостоятельная работа студентов / М. Гарунов, П. Пидкасистый. – М. : Знание, 1978. – 44 с. **4. Бабанский Ю.** Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 254 с. **5. Федорова М.** Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы / М. Федорова, Л. Якушкина // Высш. образование в России. – 2007. – № 10. – С. 88 – 90.

**Конюккіна О. І. До питання організації самостійної роботи майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін**

У статті розглядаються види й форми самостійної роботи; шляхи її ефективної організації в процесі навчальної діяльності студентів.

*Ключові слова:* самостійна робота, навчальна діяльність, шляхи організації.

**Конюккіна О. И. К вопросу организации самостоятельной работы будущих учителей художественно-эстетических дисциплин**

В статье рассматриваются виды и формы самостоятельной работы; направления ее эффективной организации в процессе учебной деятельности студентов.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, учебная деятельность, пути организации.

**Konochkina O. I. Basic directions of organization of independent work of future teachers of artistically-aesthetic disciplines**

In the article of kinds and forms of independent work are examined and directions of its effective organization in the process of educational activity of students.

*Key words:* independent work, educational activity, directions of organization.

УДК 378.011.3 – 057.175:78

**О. В. Кузніченко**

**ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTI  
ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ  
ВИКЛАДАЧІВ-МУЗИКАНТІВ**

Серед актуальних проблем сучасної освіти особливе місце займає професійна підготовка викладачів-музикантів. Саме високий рівень професійної самосвідомості є необхідною вимогою до вчителя-музиканта, який повинен володіти професійними знаннями, мати чіткі моральні орієнтири, а також усвідомлювати ту роль, яку він відіграє в житті конкретної людини та суспільства в цілому.

Формування професійної самосвідомості студентів мистецьких вищих навчальних закладів є одним із найважливіших завдань музично-педагогічної освіти. У Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”) зазначено про необхідність „здійснення дослідно-експериментальної роботи з питань впровадження педагогічних інновацій, нових методик виробничого навчання; створення на базі окремих професійних навчально-виховних закладів експериментальних майданчиків” [1, с. 14 – 15].

Усвідомлення майбутнім учителем себе та своїх дій у професійній сфері, звернення уваги на основні механізми професійної самосвідомості (рефлексію, самооцінку, самопізнання) вже в роки навчання, а саме, в період проходження педагогічних практик, ми вважаємо запорукою успіху його професійного становлення. Так М. Букач, визначаючи практику як перетворювальну діяльність, зазначив: „...Адже, щоб „щось” перетворити, на „щось” вплинути, потрібно це „щось” пізнати. Лише взаємодія пізнання та практики спроможна привести до культуротворчих процесів у педагогічній діяльності. Через творчу діяльність знання найбільш активно трансформуються у свідомості людини” [2, с. 185].

Питання формування професійної самосвідомості в різних аспектах розглядали такі науковці як Р. Береза, С. Борисова, Р. Осипець, філософи: В. Жмир, С. Кримський, Ю. Павленко, М. Попович, Л. Скворцов, А. Спіркін, В. Табачковський, психологи: М. Боришевський, І. Кон, Л. Мітіна, В. Москалець, В. Павленко, С. Таглін, соціологи: В. Євтух, Т. Рудницька, Є. Тадевоян, М. Шульга та ін.

Проблема професійної підготовки вчителя досліджується в працях таких вчених як А. Алексюк, А. Арчажнікова, Є. Барбіна, І. Бех, Н. Ветлугіна, Л. Воєводіна, М. Гриньова, М. Євтух, І. Зязюн, Є. Клімов, С. Марченко, С. Науменко, І. Підласий, О. Рудницька, Н. Тарасевич, Г. Шевченко та ін.



Метою нашої статті є визначення критеріїв сформованості професійної самосвідомості майбутніх викладачів музикантів.

Визначення критеріїв у педагогічній науці є однією з найбільш складних проблем. Останнім часом пошук показників сформованості професійної самосвідомості вчителів різних спеціальностей помітно активізувався. Так, Л. Римар у своєму дисертаційному дослідженні розглядає процеси самосвідомості (самопізнання, самооцінка, саморегуляція) та в основу виділення рівнів сформованості професійної самосвідомості покладає такі критерії, як сформованість професійних установок на педагогічну діяльність, рівень самопізнання та самооцінки професійно значущих якостей, саморегуляція при вирішенні педагогічних задач, усвідомлення мотивів професійного самовдосконалення [3, с. 56]. А. Мартинова критерії пов'язує з компонентами структури професійної самосвідомості майбутнього вчителя [4]. Ми у своїй роботі, спираючись на досягнення педагогічної науки, розробили такі критерії, які пов'язані зі структурою професійної самосвідомості та її зв'язком з музично-педагогічною діяльністю майбутнього викладача-музиканта. Для оцінювання наявного рівня сформованості професійної самосвідомості у майбутніх викладачів-музикантів нами було розроблено наступні критерії:

- 1) *усвідомлення приналежності до професійної спільноти* – це усвідомлення особистістю приналежності до спільноти викладачів-музикантів, наявність образу „Я-професійне”;
- 2) *наявність творчої ініціативи* – це вміння застосовувати різні педагогічні прийоми, вибирати засоби впливу на учня, проявляти артистичні здібності;
- 3) *здатність до емпатійного співпереживання* – це здатність відгукнутися на переживання іншої людини, вміння співпереживати через твори мистецтва;
- 4) *усвідомлення особистих професійно-значущих якостей* – це наявність та усвідомлення якостей особистості, які мають професійну значущість для діяльності педагога; самооцінка як педагога-музиканта;
- 5) *здатність до рефлексивного аналізу* – це критичне ставлення особистості на різновиди професійної діяльності, інтереси, потреби, які спрямовані до змісту й процесу музичного навчання; самоконтролю за процесом прийняття власних рішень і втілення їх у практичні дії;
- 6) *єдність теоретичної та практичної готовності до педагогічної праці* – це наявність певного рівня професійної компетентності (здатність до критичного осмислення професійної діяльності, уміння майбутнього педагога створювати й використовувати в педагогічних цілях музично-освітнє середовище).

Кожен з критеріїв необхідний для оцінки одного з компонентів професійної самосвідомості. Так, перший та другий критерії оцінюють

сформованість когнітивного компоненту; третій та четвертий є основними для оцінки рівня сформованості афективного компоненту професійної самосвідомості, п'ятий критерій найбільшою мірою відбиває можливість оцінки поведінкового компоненту професійної самосвідомості. Шостий критерій, на нашу думку, є найбільш синкретичним: він спирається на когнітивний компонент професійної самосвідомості, але очевидним є його тісний зв'язок з афективним, а також поведінковим компонентами.

Особистість майбутнього викладача-музиканта є досить унікальною, бо має індивідуальні пріоритети й досвід спілкування з мистецтвом і музичною культурою. Це створює певні труднощі процесу діагностування, бо музично-педагогічна діяльність хоч і підпорядкована загальним закономірностям теорії діяльності, але має особливу структуру, яка обумовлена специфікою музичної освіти, а саме – вирішення педагогічних завдань засобами музичного мистецтва [5, с. 17]. Тому ми дуже ретельно підійшли до визначення показників, які відповідають кожному з критеріїв:

Перший критерій – „усвідомлення приналежності до професійної спілки” (звісно, у нашому випадку йдеться, насамперед, про музично-педагогічну спілку) – визначають такі показники: чітка уява про майбутню музично-педагогічну діяльність; відношення до себе як до викладача-музиканта та зацікавленість у власній педагогічній діяльності. До показників другого критерію „наявність творчої ініціативи” ми віднесли показники: володіння різними педагогічними прийомами та засобами впливу на учня, відчуття необхідності вдосконалення виконавської майстерності; критичність мислення, усвідомлення художнього смислу образів мистецтва. Третій критерій – „здатність до емпатійного співпереживання” – розкривають показники: особистісне відношення до інтерпретації музичного твору; потреба зробити духовний зміст творів мистецтва близьким, доступним, конкретно-чуттєвим, усвідомлено сприйнятим учнями та схильність до розуміння емоційного стану іншої особистості. Зауважимо, що третій критерій розкриває афективну підструктуру професійної самосвідомості майбутнього викладача-музиканта. Також афективну підструктуру професійної самосвідомості допомагають розкрити такі показники четвертого критерію („усвідомлення особистих професійно-значущих якостей”) як: уявлення про необхідні професійно-значущі якості для викладача-музиканта; самооцінка власних професійно-значущих якостей; відчуття необхідності розвитку особистих музичних здібностей, артистизму, бажання реалізувати себе в музично-педагогічній діяльності. П'ятий критерій – „здатність до рефлексивного аналізу” – розкривають наступні показники: схильність до пізнання свого внутрішнього світу; спрямованість на творче самовдосконалення у педагогічному напрямку; готовність до самоконтролю у педагогічній діяльності. Найбільш змістовний шостий критерій, якій пов'язаний з трьома підструктурами

професійної самосвідомості (єдність теоретичної та практичної готовності до педагогічної праці) розкривають такі показники: систематизованість музично-педагогічних знань і вмінь (знання з теорії та історії музики, методики, володіння інструментом, педагогіки, психології); професійна здатність створювати й використовувати в педагогічних цілях музично-освітнє середовище; вміння свідомо регулювати свою професійну діяльність.

На основі вищезазначеного слід зауважити наступне. Оскільки формування професійної самосвідомості тісно пов'язане із музично-педагогічною діяльністю, сферою пізнання виступає музичне мистецтво, яке володіє особливими можливостями впливу на особистість, як на інтелектуальну, так і на емоційну її складову. Саме тому діагностування стану сформованості професійної самосвідомості майбутніх викладачів-музикантів має певні труднощі. Вони зумовлені індивідуальним характером сприйняття й мислення, відмінностями сформованого досвіду кожної особистості, багатофункціональним характером дії чинників впливу музики на всі компоненти структури професійної самосвідомості майбутнього викладача-музиканта.

Перспективою подальшого дослідження ми вбачаємо розробку відповідної методики і процедури констатувального етапу дослідження стосовно визначених критеріїв та показників стану сформованості професійної самосвідомості майбутніх викладачів-музикантів.

#### Література

- 1. Державна** національна програма „Освіта” (Україна XXI століття”) – Кабінет Міністрів України : постанова від 3 листопада 1993 р. – №896. – К. – С. 14 – 15.
- 2. Букач М. М.** Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки (на матеріалі спеціальних практик) : дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 / Марина Михайлівна Букач. – Київ, 1999. – 390 с.
- 3. Римар Л. В.** Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Володимирівна Римар. – Вінниця, 1999. — 214 с.
- 4. Мартынова А. В.** Формирование профессионального самосознания будущего учителя начальной школы : дис. ... на соискание науч. степ. канд. пед. наук : 13.00.08 / Анна Владимировна Мартынова. – Новокузнецк, 2006. – 250 с.
- 5. Арчажникова Л. Г.** Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

#### **Кузніченко Ольга Василівна. До питання визначення критеріїв сформованості професійної самосвідомості майбутніх викладачів-музикантів**

Автор статті визначає критерії та показники сформованості професійної самосвідомості майбутніх викладачів-музикантів,

спираючись на структурні компоненти професійної самосвідомості та її зв'язок із музично-педагогічною діяльністю.

*Ключові слова:* критерії, показники, професійна самосвідомість, викладач-музикант.

**Кузниченко Ольга Васильевна. К вопросу об определении критериев сформированности профессионального самосознания будущих преподавателей-музыкантов**

Автор статьи определяет критерии и показатели сформированности профессионального самосознания будущих преподавателей-музыкантов, опираясь на структурные компоненты профессионального самосознания и его связь с музыкально-педагогической деятельностью.

*Ключевые слова:* критерии, показатели, профессиональное самосознание, преподаватель-музикант.

**Kuznichenko O. V. Problems of determining the formation criteria of professional self-awareness among future teachers-musicians**

The author of the article determines the criteria and indexes of professional skills among future musician teachers. All of terms are depicted in the light of structural components of professional self-awareness and tight connection of musical - teaching process.

*Key words:* criteria, indexes, professional self-awareness, teacher-musician.

УДК 378.011.3-051: 78

**Л. М. Мерем'яніна**

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Модернізація сучасної системи освіти в Україні, що здійснюється відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти, Державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ століття), „Концепції національного виховання”, „Концепції громадянської освіти в Україні”, потребує від педагогічної теорії й освітньої практики значної уваги до вирішення завдань формування гармонійно розвинутої людини, здатної до духовно-естетичного й професійного вдосконалення. Нові тенденції інтелектуального й духовного відродження суспільства зумовлюють необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців, зокрема вчителів музики, професіоналізм яких відповідає потребам сучасної школи.

Виховання нової генерації майбутніх учителів музики, здатних залучити молоде покоління до спілкування з музичним мистецтвом, значною мірою залежить від формування їх музично-педагогічної культури, яка посідає одне з провідних місць у процесі професійного становлення особистості.

У загальнопедагогічному аспекті проблема педагогічної культури розглядалася в працях А. Алексюка, О. Вербицького, І. Зязюна, А. Макаренка, І. Підласого, О. Мороза, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, М. Ярмаченка та ін. Дослідження науковців спрямовано на розкриття сутності професійно-педагогічної культури, професійно-педагогічного потенціалу, культуротворчої особистісно орієнтованої освіти.

Проблема формування музично-педагогічної культури вчителя музики досліджувалася в роботах Є. 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. Хлебнікової, Г. Ципіна, З. Яропуд та ін. Праці вчених висвітлюють зазначену проблему в плані музично-естетичної підготовки студентів, їх музично-творчої діяльності, формування професійно-педагогічного інтересу до музичної народної творчості, самореалізації у відповідній музично-виконавській діяльності та інші питання.

Сучасний навчально-виховний процес передбачає постійний творчий пошук адекватних методів і технологій навчання, що повинні базуватися на взаємодопомозі, співтворчості, співпраці вчителя та учня. Становлення творчих відносин у процесі навчання й виховання завжди було складним завданням для вчителя, навіть якщо рівень його педагогічної культури був достатньо високим. Тому вирішення цього завдання можливе за умов цілеспрямованого пошуку відповідних суб'єкт-суб'єктних взаємин співробітництва та співпраці школяра й учителя. Отже, формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів музики можна розглядати як складну, багатогранну актуальну проблему, тому метою статті є аналіз психолого-педагогічних умов формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів музики.

Формування музично-педагогічної культури – тривалий і складний процес, пов'язаний зі значними вимогами до особистості майбутнього вчителя музики, зокрема, до його професіоналізму. Дослідники вважають, що професіоналізм передбачає наявність у студентів комплексу відповідних професійних якостей (виконавських, комунікативних, музично-теоретичних та ін.), які є необхідними щодо успішного самовияву в подальшій музично-педагогічній діяльності. У численних дослідженнях провідних педагогів-музикантів (Л. Баренбойм, І. Коган, Г. Нейгауз, С. Савшинський, С. Фейнберг та ін.) наголошується на тому, що вчитель музики має володіти комплексом як загальних, так і професійних якостей. Зокрема, Е. Скрипкіна, систематизуючи професійні

якості музиканта-педагога, трактує це явище як складну психофізіологічну єдність усіх якостей і властивостей особистості.

Професійні якості вчителя музики виявляються, перш за все, в умінні ефективно аналізувати й визначати особистісне бачення проблеми, добирати оригінальні засоби вирішення поставлених завдань; у наявності інтуїції, оскільки на її засадах можливе вирішення музично-педагогічних завдань без попереднього логічного професійного аналізу; у використанні в процесі навчання різноманітних мистецьких засобів виразності та зображальності; в умінні запроваджувати різні технології навчання й виховання з обов'язковим урахуванням вікових психолого-педагогічних особливостей школярів та ін.

Особливу увагу щодо підвищення професіоналізму вчителів приділяв В. Сухомлинський. Він мав переконання, що вчитель – це перший, а потім і головний світоч у інтелектуальному житті школяра, який пробуджує в дитині жадобу знань, повагу до науки, культури, освіти [1, с. 50]. Отже, розвиток комплексу професійних якостей майбутнього вчителя музики під час навчання визначає характер його подальшої музично-педагогічної діяльності в школі.

Одною з важливих психолого-педагогічних умов формування музично-педагогічної культури майбутнього вчителя є музично-педагогічна компетентність. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вчителя музики досліджувалась у сферах виконавської підготовки (Л. Василенко, Л. Гусейнова, Н. Згурська, І. Мостова, О. Щербініна та ін.), засвоєння музично-педагогічних знань (Е. Карпова, І. Малашевська, Н. Проводіна), музично-педагогічної діяльності вчителя музики (Е. Абдуллін, Л. Арчажнікова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.).

У науковій літературі музично-педагогічна компетентність трактується як здатність особистості, що вбирає в себе результати навчання й виховання. Музично-педагогічна компетентність визначає ступінь підготовленості майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності [2, с. 1]. Так, досліджуючи проблему художньо-естетичного виховання молоді, Г. Падалка загострює увагу на тому, що компетентний учитель музики має кілька переваг перед „звичайними” вчителями, оскільки він є людиною високої загальної культури, кваліфікованим спеціалістом, здатним за незначними ознаками передбачити розвиток явища, поєднати точний розрахунок з фантазією [3, с. 65].

Педагогічна майстерність як наступна умова формування музично-педагогічної культури вчителя висвітлюється в працях Н. Азарова, Є. Барбіної, І. Зязюна, М. Кухарева, М. Портнова, М. Тарасевича та ін. На особливу увагу заслуговує розгляд поняття педагогічної майстерності відомим українським науковцем, академіком І. Зязюном, який дає йому практичне обґрунтування. За його визначенням, сутність педагогічної майстерності – в особистих

властивостях викладача, які дозволяють йому шляхом професійної діяльності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей [4, с. 91].

Педагогічна майстерність складається з уміння аргументовано висловлювати судження, використовувати яскраві приклади, виділяти за допомогою інтонації головні положення навчального матеріалу тощо. Високий рівень розвитку педагогічної майстерності вчителя виявляється у власному ставленні до педагогічної ситуації, в умінні спілкуватися з учнями, у зверненні до їх розуму й почуттів. Педагог-майстер завжди передбачливо будує своє мовлення, тому що культура слова виховує емоційну культуру, школярів, яка впливає на їхню загальну поведінку.

Необхідною складовою формування музично-педагогічної культури майбутнього вчителя музики є творчий потенціал. Творчість передбачає засвоєння існуючого багатства культури й відкриття нового, що відповідає потребам часу. Практична діяльність суспільства засвідчує, що творчість є породженням високої професійної культури особистості. У дослідженнях Л. Арчажнікової, А. Болгарського, Л. Казанцевої, О. Рудницької творчий потенціал знайшов відображення як інтеграція педагогічного й виконавського компонентів. Проблеми творчого потенціалу особистості висвітлюються в працях В. Біблера, А. Брушлинського, О. Яковлевої як готовність до виконання творчої діяльності. Отже, творчий розвиток передбачає не звичайне відтворення навчального матеріалу, а його творче перероблення, власне інтерпретування, особистісне ставлення до знань та музично-практичних умінь і навичок. У сучасних умовах реформування освіти творчий потенціал особистості студента актуалізується через розкриття творчих здібностей, професійну самореалізацію.

Формування музично-педагогічної культури майбутнього вчителя музики спирається на розвиток і становлення гуманних якостей особистості. Ідея гуманістично орієнтованого підходу щодо педагогічного процесу привернула увагу вчених різних наукових галузей – О. Асмолова, І. Беха, В. Давидова, І. Кона, А. Петровського, Л. Проколієнко, В. Сухомлинського, В. Татенко, Т. Титаренко та ін. Гуманістично орієнтований особистісний підхід доцільно розглядати як психолого-педагогічний інструментарій, що забезпечує гармонійний розвиток особистості [5, с. 30].

Гуманність як явище в психолого-педагогічній науці виступає моральним ідеалом і найвищим критерієм людяності. Вона починається з усвідомлення відповідальності перед суспільством. Отже, гуманістично орієнтований навчально-виховний процес передбачає звернення до внутрішнього світу студентів, до їхніх інтересів, мотивів, духовності, ціннісних орієнтацій тощо.

Гуманістично орієнтоване навчання надає майбутньому вчителю музики реальну можливість інтелектуальної ініціативи, право на активні творчі міжособистісні стосунки з викладачем, щодо ствердження

демократичного стилю спілкування. Гуманістично орієнтована спрямованість особистості майбутнього вчителя музики – основний показник успішності в його професійній діяльності. Так, С. Тищенко відзначає, що професійна спрямованість у педагогічній діяльності як одна з найважливіших загальнолюдських цінностей справджує успішну самореалізацію особистості [6, с. 81].

Ефективність формування музично-педагогічної культури майбутніх вчителів музики залежить від їхньої здатності актуалізувати загальнолюдські цінності в навчально-виховному процесі. Під загальнолюдськими культурними цінностями розуміють квінтесенцію соціального досвіду суспільства, у межах якої зібрано найбільш виправдані й соціально-ефективні принципи життєдіяльності – звичаї, стереотипи поведінки та свідомості, зразки, оцінки, образи, думки, інтерпретації тощо, тобто принципові норми поведінки й судження, що посилюють соціальну інтеграцію суспільства, взаєморозуміння між людьми, їхню компліментарність, солідарність, взаємодопомогу [7, с. 252].

Загальнолюдські культурні цінності передають цілісне ставлення особистості до дійсності. Опанування системи культурних цінностей майбутніми вчителями музики можна розглядати як умову визначення студентом у просторі культури, прийняття власних цінностей у формі життєвої мети, мотивів, інтересів, потреб, які визначають саморозвиток ціннісного світу особистості. Таким чином, у навчально-виховному процесі майбутній учитель музики набуває культуровідповідних можливостей вибирати мету й засоби діяльності, творчо оперувати результатами власного пошуку, критично ставитися до власних музично-практичних досягнень. Завдяки актуалізації цінностей культури, духовно-творчої самореалізації майбутній учитель музики стає суб'єктом культури [8, с. 105 – 106].

Отже, музично-педагогічну культуру майбутнього вчителя музики як частину його духовної культури можна розглядати як систему музично-педагогічних знань, умінь і навичок, які виявляються в інтегруючій здатності здійснювати музичне навчання й виховання молодого покоління [9, с. 6].

Ураховуючи здобутки сучасної загальної й музичної психолого-педагогічної науки ми визначили складові, що є одночасно умовами формування музично-педагогічної культури майбутнього вчителя музики, які забезпечують оптимізацію цього процесу, а саме: професіоналізм, музично-педагогічну компетентність, творчий потенціал особистості, гуманістичну орієнтованість особистості, загальнолюдські культурні ціннісні орієнтації.

Важливим інструментом підвищення ефективності формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів музики є управління цим процесом, яке базується на організації, корегуванні й здійсненні контролю за музично-педагогічною підготовкою студентів. Науковці



ззначають, що управління цим процесом будується на таких засадах, як: 1) цілі навчання; 2) зміст навчання; 3) процес засвоєння знань. Л. Арчажнікова розглядає управління культуровідповідною музично-педагогічною діяльністю студентів у контексті організації й регулювання їх музично-практичної діяльності як цілеспрямоване формування музично-педагогічних знань, умінь і навичок, що є кінцевим результатом формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів музики.

Обґрунтовуючи процес педагогічного управління формуванням музично-педагогічної культури майбутнього фахівця, ми вважаємо, що він знаходиться в єдності з відповідними концептуальними положеннями музично-педагогічного навчання, а саме:

1. Положенням про художньо-комунікативну діяльність учителя музики як багатоаспектну (за результатами досліджень у мистецтвознавстві, загальній та музичній психолого-педагогічній науці). Процес художньо-комунікативної діяльності відбувається як педагогічна взаємодія в суб'єкт-суб'єктних взаєминах між викладачем і студентом.

2. Положення про педагогічно-виконавську культуру, що сприяє забезпеченню самореалізації художньо-комунікативної діяльності майбутнього вчителя музики. Педагогічно-виконавська культура розуміється як професійна самореалізація „Я”-концепції в педагогічній художньо-комунікативній діяльності.

3. Положення про цілісну систему музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики як чинника формування музично-педагогічної культури.

4. Педагогічне управління навчально-виховним процесом повинне відбуватися за умов, що є наближеними до професійної діяльності (моделювання педагогічних ситуацій слухання музики, розв'язання музично-виконавських завдань) щодо здійснення оцінювання й корегування вихідних потреб, мотивів, цілей [4, с. 125 – 126].

Технологічне забезпечення педагогічним управлінням формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів музики спрямоване на розвиток творчого потенціалу студента, кінцевим результатом якого є спроможність досягнення високого рівня виконавської культури, уміння концентрувати увагу на головній меті заняття, уміння проводити інтегративні паралелі з суміжними видами мистецтва, налагодження системи самопідготовки, високого рівня культури педагогічного спілкування та ін.

Загальновідомими засобами управління педагогічним процесом у дидактиці вважаються принципи навчання як доцільні дидактичні умови щодо обґрунтування всіх педагогічних дій у навчання [4, с. 120]. У зв'язку з цим ми вважаємо, що формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів музики потребує врахування таких дидактичних принципів:

1. Організація й удосконалення педагогічного спілкування між викладачем і студентом на партнерській основі.
2. Гуманізація навчання, підвищення його культуровідповідності щодо більш емоційного викладання музично-педагогічних дисциплін.
3. Досягнення успіху в навчанні й висот музично-педагогічної майстерності, що базується на культуровідповідних загальних і професійних інтересах.
4. Вільний вибір форм і методів навчання, що сприяє розвитку творчого потенціалу, критичному рівню оцінювання власної праці.
5. Бачення перспектив самоосвіти, самовиховання у своїй музично-педагогічній діяльності. Рух майбутнього вчителя музики до високого рівня музично-педагогічної культури.
6. Розвиток системно-творчого мислення, уміння вирішувати проблеми, розширювати кругозір і ерудицію.
7. Посилення естетичного й світоглядного потенціалу в самостійній музично-практичній діяльності [5, с. 245].

Таким чином, глибоке усвідомлення майбутнім учителем музики своєї професійної діяльності як самодостатньо цінної є необхідною умовою формування музично-педагогічної культури, яка виявляється як інтегративна здатність майбутнього вчителя музики, що дозволяє проектувати загальну культуру в професійну сферу, є синтезом високого професіоналізму й особистих якостей учителя музики. Музично-педагогічна культура майбутнього вчителя музики передбачає оволодіння методикою викладання й сприяє прояву творчих здібностей, що є мірою творчого засвоєння й перетворення накопиченого людством досвіду. Учитель музики, який володіє високим рівнем музично-педагогічної культури, має розвинене педагогічне мислення й свідомість, володіє творчим потенціалом, має власні ціннісні орієнтації та виступає своєрідним зосередженням всесвітнього культурно-історичного досвіду, що є запорукою формування духовної культури школярів.

#### Література

1. **Сухомлинський В. О.** Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1975. – Т. 4. – 1977. – 253 с.
2. **Михаськова М. А.** Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. „Теорія та методика музики і музичного виховання” / М. А. Михаськова. – К., 2007. – 18 с.
3. **Падалка Г. М.** Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 144 с.
4. **Михайличенко О. В.** Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія : навч. посіб. для студ. муз. спец. / О. В. Михайличенко. – Суми : Вид-во „Наука”, 2004. – 210 с.
5. **Освітні технології** / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред.

О. М. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 255 с. **6. Тищенко С. П.** Психологічна компетентність педагога як складова професійного успіху / С. П. Тищенко // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3 – 4. – С. 81 – 89. **7. Флиер А. Л.** Культурологія для культурологов / А. Л. Флиер. – М. : Просвещение, 2000. – 418 с. **8. Калюжна Т. Г.** Формування загальнолюдських цінностей майбутнього вчителя під час вивчення курсу „Основи педагогічної творчості і майстерності” / Т. Г. Калюжна // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 3 – 4. – С. 100 – 106. **9. Мішеченко В. В.** Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. „Теорія та методика музики і музичного виховання” / В. В. Мішеченко. – К., 2002. – 18 с.

**Мерем'яніна Л. М. Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів музики**

Статтю присвячено проблемі формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів музики. У статті визначено педагогічні умови формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів музики, які забезпечують оптимізацію цього процесу.

*Ключові слова:* музично-педагогічна культура, педагогічне управління, майбутній учитель музики.

**Меремьянина Л. М. Формирование музыкально-педагогической культуры будущих учителей музыки**

Статья посвящена проблеме формирования музыкально-педагогической культуры будущих учителей музыки. В статье определены педагогические условия формирования музыкально-педагогической культуры будущих учителей музыки, обеспечивающие оптимизацию данного процесса.

*Ключевые слова:* музыкально-педагогическая культура, педагогическое управление, будущий учитель музыки.

**Meremyanina L. M Formation musical-pedagogical culture of future teachers of music**

An article is devoted to the problem of forming of music and pedagogical culture of future music teachers. This is one of the most important problems in modern music teacher training. The author determines the peculiarities of future music teacher's development. These peculiarities provide music and pedagogical development by means of educational management.

*Key words:* music and pedagogical culture, educational management, future music teacher.

УДК 371. 132: 78. 07 (045)

**Ю. М. Найда**

**ВЛАСНИЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК  
СКЛАДОВА МУЗИЧНО-ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*Школі потрібний не бездумний  
„тапер”, а високодуховний педагог-  
музикант, який адекватно входить у  
ситуацію художнього спілкування і  
транслює через власне виконавство  
найвищі людські цінності – Істину,  
Добро, Красу.*  
Галина Тарасенко.

Критерієм успішності надання вищої педагогічної освіти є якість підготовки майбутніх фахівців, що визначається не лише сукупністю знань з основ науки й методики навчально-виховної роботи, а й здатністю реалізовувати ці знання в процесі живого й безпосереднього спілкування з учнями.

Реалізація сучасних завдань музичного виховання молодого покоління залежить не лише від рівня загальнокультурного й художнього розвитку вчителів музики, а й від стилю спілкування з вихованцями.

Проблемі спілкування – однієї з центральних у педагогіці – присвячено праці багатьох дослідників. Спеціальну наукову увагу розвитку спілкування з учнями приділили А. О. Бодальов, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьміна, О. О. Леонтєв, В. С. Мерлін, О. І. Щербаков. Певного розвитку ця проблема набула в дослідженнях представників музичної педагогіки (Л. Г. Дмитрієва, Г. М. Падалка, Н. І. Плешкова, О. П. Рудницька, Т. Ю. Свистельнікова, Н. П. Тимошенко та ін.). Під педагогічним спілкуванням у цих роботах розуміється цілеспрямоване навчально-виховне спілкування викладача з тими, хто навчається під час занять та поза ними, яке спрямоване на створення благочинного психологічного клімату. Це актуалізує запропоновану тему.

Метою статті є аналіз та виявлення багатозначності психологічної, педагогічної, мистецтвознавчої, методичної літератури та визначення психолого-педагогічних особливостей власного стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя. Досягнення визначеної мети потребує розв'язання кількох завдань: конкретизувати поняття „спілкування” в музично-педагогічній діяльності відповідних фахівців; з'ясувати його змістовну сутність; розкрити поняття власний стиль педагогічного спілкування.

Педагогічна праця – соціономний тип професії, стрижнем якої є професійно-педагогічне спілкування. Вивчення стилів спілкування за останні 15 – 20 років стало важливим напрямом пошуку шляхів оптимізації фахової діяльності викладачів та їхніх взаємин з учнями. Сьогодні педагоги вдаються до різних стилів спілкування, що уможливорює використання цінних власних якостей та навіть компенсацію деяких недоліків. Однією з основних передумов успішності музично-фахової діяльності майбутніх викладачів узагалі та здійснення ними безпосередньої педагогічної комунікації ми вважаємо формування у студентів власного стилю педагогічного спілкування.

Методичні поради щодо спілкування зводяться до необхідності знань мистецтва спілкування. Особистість учителя на заняттях розкривається достатньо глибоко й повно. Учитель виконує твір і розповідає про нього, передаючи своє ставлення до композитора, музики, посилюючи її емоційний вплив. На уроках завжди відбувається діалог учителя й учня. „Передача цінностей людської культури потребує „таланту спілкування”, навчити цього вчителя неможливо. Але вчитель може і повинен дозволити собі бути талановитим. Інакше праця втрачає свій сенс...” [2, с. 196].

У всіх сферах людської діяльності могутнім засобом, який забезпечує її успішність, є спілкування. Психологи зазначають, що 20% професійного успіху залежить від фахових знань, а 80% – від мистецтва людського спілкування. У фаховій діяльності педагога, актора, лікаря, священика та ін. спілкування набуває іншого сенсу: з чинника, який супроводжує діяльність, воно перетворюється в професійно значущу складову цієї діяльності. Отже, педагогічна діяльність нерозривно пов'язана зі спілкуванням. Спілкування – складова частина кожного акту педагогічної діяльності, тобто така, що будується за законами спілкування (Б. Ф. Ломов).

Основним засобом індивідуальної форми навчання є співпраця викладача зі студентами. Відзначимо, що взагалі організація фахово орієнтованого спілкування є одним з провідних видів діяльності тих, хто навчається у вищому навчальному закладі. Спілкування в діяльності студента відіграє важливу роль, оскільки є провідним засобом здобуття освіти, самоствердження, самовизначення, проявом основних соціальних потреб молодшої особи.

Н. Ван Пелт розуміє спілкування як дію мінімум двох осіб, що спрямована на передачу й отримання інформації. Сама розмова „не лише говоріння” [6]. Це також процес сприйняття й слухання. До цих двох компонентів слід додати третій – розуміння. Ми часто думаємо, що розуміємо, про що говорить інший, але це не зовсім так. Кожному хочеться, щоб інший не лише чув те, що ми хочемо сказати, але й розумів сказане. З цього робимо висновок, що на спілкування впливає ще й характер людини. Спілкування – це різновидний, поліфункціональний, багатовимірний процес, який розпочинається зі сприйняття людиною

людини. За визначенням М. М. Фіцули, „спілкування – один з універсальних способів вияву групової форми буття людей”. Залежно від характеристик партнерів, зазначає автор, спілкування може бути різних видів: особистість – особистість; особистість – група; особистість – колектив; група – група; група – колектив. За змістом воно може бути діловим (формальним) та особистим (неформальним). „Педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя й учнів на уроці або поза ним, що виконує певні педагогічні функції та спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату для досягнення їх” [10, с. 183].

На думку Ш. А. Амонашвілі, сутність спілкування полягає в тому, що в цьому процесі „люди реалізують свою людяність, свою індивідуальність і неповторність”. І це має величезне значення, оскільки в сім’ї для спілкування залишається мало часу. Значно більше часу проводять діти, спілкуючись з учителями.

Серед підструктур індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності людини виділяється стиль, який є її важливою характеристикою. Не є винятком і спілкування. Стиль педагогічного спілкування можна розглядати як „сукупність конкретних прийомів та засобів, які викладач залежно від конкретних умов і можливостей навчання та виховання реалізує у своїй діяльності на основі особистих знань, професійного досвіду, здібностей і вмінь” [4, с. 238].

В. А. Кан-Калик визначає стиль спілкування як „індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога й учнів” [3, с. 97]. В. С. Мерлін під індивідуальним стилем педагогічного спілкування розуміє цілісну систему операцій педагогічного спілкування, що забезпечує ефективну взаємодію вчителя з учнями, опосередковану цілями, завданнями педагогічної діяльності та властивостями різних рівнів індивідуальності педагога [4]. І. А. Зязюн вважає, що „стиль – усталена система способів і прийомів, які використовує вчитель у взаємодії. Вона залежить від особистісних якостей педагога та параметрів ситуації спілкування” [5, с. 215].

В основі прояву стилю спілкування вчителя лежить його загальне ставлення до дітей і професійної діяльності в цілому. Воно (за Н. П. Волковою) може бути: активно-позитивним, пасивно-позитивним, ситуативно-негативним, стійким-негативним. Так, стабільність активно-позитивного ставлення вчителя до дітей визначається у вияві ділової реакції на діяльність учнів, допомозі учителя у важку хвилину, відчуття потреби в неформальному спілкуванні. Вимогливість у поєднанні із зацікавленістю викликає в учнях довіру, що сприяє їхній розкритості, комунікативності.

Пасивно-позитивне ставлення вчителя визначається установкою: лише вимогливість та суто ділові стосунки можуть забезпечити успіх у навчанні. Звідси – сухий, офіційний тон, брак емоційного забарвлення

взаємин, що збіднює спілкування й гальмує творчий розвиток вихованців.

Негативне ставлення до дітей навіть у репліці „Як мені набрид ваш клас”, нестійкість позиції вчителя, який підпадає під вплив своїх настроїв та переживань, створюють ґрунт для виникнення недовіри, замкненості, а то й таких форм самоутвердження, як лицемірство, брутальність тощо. Викликаючи негативне ставлення до себе, такий учитель фактично працює проти свого предмета, школи й проти суспільства в цілому.

Отже, „аналіз стилю свого спілкування слід розпочинати з почуття, яке у вас викликають школа, учні, а також з готовності та вміння виявити своє позитивне ставлення, щоб одержати адекватну відповідь” [5, с. 216]. В. А. Кан-Калик, наприклад, наголошував, що опанування основ професійно-педагогічного спілкування – це творче завдання вчителя, яке він повинен вирішити його, знаходячи свій індивідуальний стиль спілкування. „Специфіка педагогічного спілкування полягає в тому, що під час його реалізації здійснюється комплексна взаємодія педагога й учня таким чином, щоб забезпечити ефективне навчання, виховання й розвиток нової особистості. Через спілкування йде трансляція досвіду поколінь новому поколінню” [8, с. 37].

Власний стиль педагогічного спілкування складається, на нашу думку, із стилю міжособистісних взаємин, стилю мовлення, міжособистісних стилів вирішення конфліктних ситуацій, емоційного спілкування.

У психології та педагогіці традиційно виділяють три основні стилі педагогічного спілкування (природно, що всі три типи психологічних відносин у чистому вигляді трапляються нечасто, у житті ми спостерігаємо змішані типи): жорсткий, або „авторитарний”; м'який, або „демократичний”; гнучкий, змішаний, або „ліберальний”. У літературі знаходимо різні їх назви: „авторитарний” часто називають „директивним”, „демократичний” – „нейтральним”, „ліберальний” – „формальним”. При реалізації стильового підходу в музично-фаховій діяльності майбутнього викладача музики, на нашу думку, актуальним є другий, тобто демократичний, який виявляється в перевазі емоційно-особистісних форм контакту педагога й учня.

Не вдаючись до детального розгляду відомих стилів спілкування наведемо їх класифікації.

Так, за В. А. Кан-Каликом, виділяється п'ять головних стилів педагогічного спілкування [3, с. 97 – 100].

1. Найбільш продуктивним є стиль спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю.

2. Досить продуктивним є стиль педагогічного спілкування, який ґрунтується на основі дружньої прихильності й захоплення спільною справою.

3. Виокремлюється стиль спілкування-дистанція.

4. Спілкування-дистанція як перехідний етап до негативного стилю, тобто спілкування-залякування.

5. Стиль спілкування-загравання, що застерігає молодого вчителя. Він поєднує в собі позитивне ставлення до дітей з лібералізмом.

Існує інша своєрідна типологія стилів спілкування. В її основу покладено характеристики таких восьми особистісних параметрів: схильність до лідерства, упевненість у собі, вимогливість до інших, негативізм, покірність (поступливість), залежність (потреба в підтримці інших), доступність зовнішнім впливам, чуйність. Відповідно до характеру поєднання зазначених властивостей виділено такі стилі спілкування: довірчо-діалогічний, альтруїстичний, конформний, пасивно-індиферентний, рефлексивно-маніпулятивний, авторитарно-монологічний, конфліктний.

В. Болгарина з колективом авторів подає ще одну характеристику рівнів (стилів) спілкування вчителя й учнів за ступенем орієнтації вчителя на особистість учня: примітивний, маніпулятивний, стандартизований, діловий, особистісний. На її думку, досягнення вчителем „особистісного (іноді його називають духовним) рівня спілкування є необхідною умовою високої культури взаємодії педагога й учня. Досягнення такого рівня потребує від учителя великої самовіддачі та є притаманним лише тим учителям, для яких їхня професія є покликанням” [6, с. 108].

Спрямованість власного стилю спілкування може бути різною – на іншого або на себе. „Якщо людина потребує іншого, бо заклопотана собою, то зазначають, що в неї піддатливий стиль. Якщо співрозмовник прагне досягти успіху в спілкуванні й діяльності, контролюючи інших, його стиль називають агресивним. Якщо людина зберігає емоційну дистанцію, незалежність у спілкуванні, її стиль вважають відчуженим. Крім того, розрізняють такі стилі: альтруїстичний (допомога іншим), маніпулятивний (досягнення власної мети) та місіонерський (обережний вплив)” [9, с. 101].

Для виховання молоді великого значення набуває мова. Крім стилів спілкування, у науці використовуються й стилі мовлення. Розкриваючи виховну роль стилів спілкування І. Д. Бех загострює увагу на малій результативності звичайного стилю й достатній ефективності так званого елегантного та піднесеного стилю. „Ім властиві багаті мовні засоби точного вираження суджень з найменшими відтінками, чітка їх упорядкованість в одне ціле. Ці стилі мають різноманітні засоби свого поживлення: порівняння, приклади, мета, форми, афоризми, прислів'я й приказки” [1, с. 231]. Доречність їх уживання пояснюється збагаченням мовлення, робить його яскравим, барвистим, цікавим. Зловживання цими мовленнєвими формами, на думку автора, швидко набриднуть, зроблять спілкування нудним і нецікавим. Спостерігається деяка взаємозалежність. Так, наприклад оригінальність мови вчителя



відображає оригінальність його мислення. А мислення є, свого роду, інструментом фахової діяльності педагога. Тому виявлення мислення в мові є таким же неповторним та індивідуальним, як, наприклад, відбиток пальців. У результаті дослідження виявилось, що студенти цінують у вчителеві перш за все стильність, самобутність та оригінальність особистості.

Існують також міжособистісні стилі вирішення конфліктних ситуацій. Ці стилі поведінки людини ґрунтуються на загальній підставі – розходженні інтересів сторін, що в них потрапили. Визначити власний стиль або стиль іншої людини допомагає сітка Томаса-Кілмена (див. рис. 1.), що розкриває п'ять стилів розв'язання конфліктів. Цей метод було розроблено в 1972 році.



Рис. 1. Сітка Томаса-Кілмена

Ці стилі характеризуються так. Людина, яка використовує стиль конкуренції, виявляє активність та намагається йти до розв'язання конфлікту власним шляхом. Вона не дуже зацікавлена в співробітництві з іншими, тому здатна приймати вольові рішення. Якщо в людини немає бажання підтримувати контакти, то нею використовується стиль ухиляння. Він застосовується, коли в напруженій ситуації відкладається розв'язання конфлікту на певний час, щоб сторони заспокоїлися. Стиль пристосування означає, що людина взаємодіє з іншою, певною мірою нехтуючи власними інтересами. Стиль компромісу означає, що обидві сторони можуть поступатися своїми інтересами заради вирішення проблеми.

Відповідно до стилю співробітництва людина бере активну участь у розв'язанні конфлікту. Вона не лише відстоює власні інтереси, а й намагається при цьому врахувати інтереси опонента. Це – складний стиль, проте саме він дає змогу виробити рішення, що зможе задовольнити обидві сторони в гострих конфліктних ситуаціях. Стиль співробітництва використовується тоді, коли вирішення проблеми є важливим для обох сторін, які залежать одна від одної, мають однаковою силу, щиро прагнуть до спільного розв'язання конфлікту й уміють це

зробити. „Саме цей стиль є найбільш перспективним, оскільки сприяє поновленню доброзичливих взаємин між конфліктуєчими сторонами” [9, с. 203].

Аналізуючи педагогічне спілкування, особливу увагу потрібно приділити її емоційній функції. Формування та розвиток міжособистих взаємин у системі „студент – педагог” належить до емоційної сфери людини, тому багато психологів, у тому числі Б. Ф. Ломов, розглядають спілкування як найважливішу детермінанту стійких емоційних станів. Спілкування може бути причиною виникнення як позитивних, так і негативних емоцій, що, безумовно, позначається на успішності й ефективності музично-педагогічної діяльності.

Емоційне спілкування – одна зі складових такого духовного розвитку людини, як емоційна культура. Опановуючи цю культуру, особистість сприймає почуття інших людей, правильно їх осмислює, погоджується з ними, тобто „приймає” їх. „Завдяки емоційній культурі відбувається не просто „обмін почуттями”, а виникають на основі механізму наслідування, співпереживання, що давно відмічено психологами, спільні почуття. Підкреслимо, що „емоційна культура передбачає спілкування між людьми на базі позитивних (за спрямованістю) почуттів”. Якщо негативні почуття з будь-яких причин „починають переважати в спілкуванні, то спілкування як таке фактично зникає, настає роз’єднаність” [7, с. 11].

Видатні педагоги в професійно-педагогічній діяльності особливого значення надають спілкуванню, мові, слову. В. О. Сухомлинський бажав, щоб кожне слово, промовлене в школі, дало плід, а не залишалось „пустоцвітом”, щоб слово вчителя, насамперед, ставало знаряддям людяності, чуйності, толерантності. Він застерігав учителів, щоб вони були обачними, щоб їх слово не стало батоном, яке, торкаючись ніжного тіла, могло залишити на все життя грубі рубці.

Є багато прикладів про манеру спілкування видатних людей. Так, наприклад, видатний давньогрецький філософ Сократ любив, прогулюючись зі своїми учнями в саду, вести бесіду майже на рівних і не з усіма разом, а з кожним окремо. І, напевно, не випадково, що двоє з його учнів – Платон та Ксенофонт – згодом стали великими мислителями.

Приємну манеру спілкування С. Є. Фейнберга в консерваторському середовищі дуже точно передав Л. І. Ройзман у своїх спогадах: „Фейнберг був у вищому ступені доброзичливим, привітним – особливо з консерваторською молоддю. Інколи, зустрівши когось у коридорі, професор починав розмовляти з ним, так би мовити „з ходу”, ніби продовжував розмову: „а знаєте”, і далі йшла якась цікава за своєю оригінальністю думка, яка завжди стосувалась тієї чи іншої галузі мистецтва” [2]. Стилю його взаємин з учнями та взагалі з усіма людьми (за В. В. Буніним) ніколи не зраджувало благородство та достойність.

Таким чином, нашому бажанню відчувати радість від спілкування з людьми має передувати їхнє відчуття радості від спілкування з нами. Багатозначність музично-фахової діяльності майбутнього викладача розкривається в багатьох видах спілкування. Воно, по-перше, своєю багатогранністю відбиває всі різновиди цієї діяльності, а по-друге, поглиблює стиль педагогічного спілкування кожної особистості.

#### Література

**1. Бех І. Д.** Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико технологічні засади : [навч.-метод. вид.] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с. **2. Воспитание** музыкой : Из опыта работы / сост. Т. Е. Вендрова, И. В. Пигарева. – М. : Просвещение, 1991. – 205 с. **3. Кан-Калик В. А.** Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с. **4. Педагогічні технології** : навч. посіб. / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолик., О. Т. Шпак. – К. : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 1995. – 256 с. **5. Педагогічна майстерність** : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с. **6. Педагогічна соціологія** / В. Болгарина та ін. – Тернопіль : Підручники і посібники, 1998. – 144 с. **7. Поплужный В. Л.** Эмоциональная культура школьников : пособие для учителей, воспитателей и студентов пед. вузов. / В. Л. Поплужный. – Николаев : НГПИ, 1993. – 43 с. **8. Семиченко М. В.** Психологія спілкування / М. В. Семиченко. – К. : „Магістр S”, 1998. – 152 с. **9. Чмут Т. К.** Етика ділового спілкування : навч. посіб. / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка. – 3-тє вид., стер. – К. : Вікар, 2003. – 223 с. **10. Щербань М. П.** Прикладна педагогіка : навч.-метод. посіб. / М. П. Щербань. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с.

#### **Найда Ю. М. Власний стиль педагогічного спілкування як складова музично-фахової діяльності майбутнього вчителя**

У статті розкривається категорія власного стилю педагогічного спілкування, а саме: з'ясовується її сутність та особливості.

*Ключові слова:* власний стиль педагогічного спілкування, музично-фахова діяльність.

#### **Найда Ю. М. Собственный стиль педагогического общения как составная музыкально-профессиональной деятельности будущего учителя**

В статье раскрывается категория собственного стиля педагогического общения, а именно: определяется его сущность и особенности.

*Ключевые слова:* собственный стиль педагогического общения, музыкально-профессиональная деятельность.

**Naida Y. M. Own style of pedagogical communication as a component of the music-professional activity of the future teacher**

In the article called the category of own style of pedagogical communication, and in particular its essence and peculiarities have been revealed and cleared out.

*Key words:* own style of pedagogical communication, music-professional activity.

УДК 78.02+781.1

**А. Ф. Петченко, В. І. Фалалєв**

**ПИТАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО ІНТОНУВАННЯ В  
ІНСТРУМЕНТАЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Корінні зміни економічної й політичної структури сучасного суспільства закономірно визначають необхідність перебудови всіх сфер суспільного життя. Науковою основою реалізації державної політики в гуманітарній сфері є „Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні” [1, с. 12], яка визначає стратегію виховання молодого покоління в умовах становлення громадянського суспільства в незалежній Україні. Важливі завдання постають перед вітчизняною музичною педагогікою, успіхи якої переконливі й загально визнані. Багаточисленність музичної освіти, яка обіймає великі контингенти учнів, раціонально спланована організація підготовки музично-професійних кадрів, високий рівень викладання, який характеризує діяльність більшості навчальних закладів, реально підтверджують ці успіхи. Разом з цим, у музичній педагогіці мають місце й деякі не вирішені проблеми. Одна з найбільш складних і актуальних проблем – проблема співвідношення навчання музики й загально-музичного розвитку учнів. Практика показує, що між навчанням і розвитком учнів-музикантів існує суттєвий розрив, а становлення художньої свідомості, розвиток загального й спеціального кругозору, кристалізації музично-слухової сфери, усього комплексу здібностей, професійного інтелекту студентів-інструменталістів, – усе це здійснюється в ході занять, у більшості спонтанно, відбувається нібито дотично до процесу залучення учнів до „цехових” секретів музично-виконавської професії. На жаль, багато педагогів-практиків, які працюють у системі музичної освіти, упевнені, що навчання й розвиток є поняття синонімічні, що учень-музикант просунеться у своєму розвитку, займаючись на інструменті, рівно настільки, наскільки він „навчиться”. Звідси численні недоліки музичної освіти, диспропорція між навчанням і розвитком. Розвиток учня-музиканта, тобто формування його здібностей, професійно-інтелектуальних якостей і властивостей, має висуватися як особлива,

спеціальна мета в музично-інструментальній педагогіці, більше того, досягнення цієї мети має стати для викладача завданням не менш важливим, ніж відпрацювання необхідного комплексу ігрових, рухо-технічних умінь і навичок.

Головною проблемою формування виконавської майстерності музиканта-виконавця є опанування складовими елементами художньої техніки – виявлення специфічних аспектів музично-виконавського мислення, виконавського інтонування музичного змісту та інтонаційно-виражальних можливостей інструмента. Виконавська майстерність музиканта невіддільна від виразного вимовлення музики. Усвідомленню концепції художньої техніки сприяє глибоке вивчення її першоджерел, до яких належать: теоретичні знання, специфіка виконавського слуху й музичного мислення, процес мікроструктурного інтонування в органічній єдності з динамікою загальної драматургічної спрямованості розгортання твору, виконавський тонус та співтворчий характер інтерпретації.

У певних фазах свого становлення при переході на новий рівень теоретичного осмислення кожна сфера пізнання потребує перегляду існуючого досвіду, для чого необхідна зміна методології, висунення принципово нових пізнавальних установок. Такі умови виникли у зв'язку зі створенням Б. В. Асаф'євим учення про інтонацію, який позначив якісний рубіж у розвитку музичної науки, зокрема, у виконавському музикознавстві. У працях Б. Асаф'єва інтонаційна природа й суть музичного мистецтва, інтонаційна специфіка музичного мислення, поняття „інтонація” були радикально переосмислені й розроблені, проблеми виконавської інтонації склали логічно необхідну частину теорії інтонації. Включивши музичне виконання в систему ідей і положень свого вчення, науковець обґрунтував і розкрив діалектику зв'язку виконання музики з двома іншими видами музично-інтонаційної діяльності: композиторською творчістю й слухацьким сприйняттям. Тим самим він проклав шляхи до вивчення специфіки виконання як „явища інтонації” й дослідження природи виконавського творчого мислення. Інтонація визначається Б. Асаф'євим як складний і цілісний процес творчого відтворення виконавцем музики, вбирає в себе широкий спектр різних взаємозв'язаних питань художнього виконання – естетичних, теоретичних, психофізіологічних, інструментально-технічних.

Таким чином, поняття інтонації підіймається на новий категоріальний рівень, виходить на центральне місце в теоретичній системі музичного виконання.

Спираючись на теорію інтонації Б. В. Асаф'єва, проблеми виконавського інтонування розглядалися видатними музикантами-теоретиками й педагогами-піаністами Г. Г. Нейгаузом, Л. А. Баренбоймом, Г. М. Коганом, Д. Б. Кабалевським, А. А. Ніколаєвим, А. Д. Алексєєвим, С. І. Савшинським, А. В. Малиновською, О. М. Орловою, Г. М. Ципіним,

О. Ф. Шульпяковим; у галузі баянного виконавства й педагогіки: М. А. Давидовим, В. З. Самітовим, Ю. Т. Акімовим, Ф. Р. Ліпсом та ін

Уявлення про виконавську інтонацію, яким оперує сучасна методична думка, можна сформулювати таким чином: виконавська інтонація – це розкриття образного змісту і виявлення логіки розвитку мелодії за допомогою мотивно-фразувального розчленовування, динаміко-агогічного нюансування, підкреслення найвиразніших, опорних тонів і зворотів, тяжінь ладів, альтерації і т.п. Сюди ж примикають уявлення про інтонаційну енергію, чергування в русі мелодії фаз її підйомів і спадів; про підвищення-зниження емоційного тону; про зміни дихання в паузах, цезурах. Назване визначення ввібрало в себе художній досвід багатьох видатних вітчизняних і зарубіжних музикантів-виконавців, педагогів і методистів.

Виходячи з актуальності означеної проблеми, було поставлено завдання: проаналізувати розробленість у музичній літературі питання виконавського інтонування; узагальнення педагогічного досвіду розвитку інтонаційно-виконавської майстерності й організації навчально-виховного процесу в класі музичного інструмента майбутніх учителів музики.

Інструментальна підготовка займає одне з провідних місць у музичному вихованні й освіті. Аналіз діяльності сучасного вчителя музики в школі підтверджує, що значна частина його роботи пов'язана із грою на інструменті. Музиканту, який працює в школі, необхідний цілий комплекс практичних умінь і навичок, які включають читання з аркуша, акомпанування тощо. Це можливо тільки маючи міцний, капітальний фундамент загальної виконавської майстерності.

З іншого боку, хоча музичний розвиток може мати місце при різних видах музичної діяльності, наприклад, при систематичному прослуховуванні музики, вивченні музично-теоретичних і музично-історичних дисциплін, досвід свідчить – процеси розвитку учня-музиканта протікають особливо ефективно в тих випадках, коли він практично, а не умоглядно, власноручно оперує з матеріалом. Саме таку можливість і надає йому музичне виконання. Тут дає про себе знати одна із закономірностей психологічного порядку, через яку реальна, „наочна” дія, сприяючи швидкому й міцному засвоєнню матеріалу, що вивчається, веде до значної інтенсифікації процесів внутрішнього розвитку учня. Так, педагогічна психологія вказує, що підкріплення інтелектуальних операцій діяльністю, пов'язане з практичним відтворенням засвоюваного матеріалу (інакше – навчання за допомогою власноручних дій), виявляється найбільш ефективним. З подібною думкою можна зустрітися і в працях музикознавців, наприклад С. І. Савшинського: „Кращий спосіб зрозуміти і засвоїти явище – це відтворити його” [2, с. 7]. З погляду фахівців-музикантів успіх формування музичної свідомості значною мірою зумовлюється „активністю співучасті у відтворенні музики”, (Б. В. Асаф'єв), тобто йдеться якраз про виконавські дії. „...Ті, хто

маніпулюють, роздумуючи, знаходять більше, ніж ті, хто роздумує, не маніпулюючи“, – наголошує ту ж дидактичну ідею видатна французька піаністка й педагог М. Лонг [2, с. 8].

Проте, недостатньо тільки констатувати сприятливі можливості інструментальної педагогіки для всебічного й інтенсивного розвитку студентів-музикантів. Суть у тому, щоб використати ці можливості, розкрити їх з вичерпною повнотою.

Сучасна наукова концепція трактує музично-виконавський процес як діалектичну триєдність: внутрішньослухове уявлення інтерпретатора, створюваний ним в уяві звуковий прообраз – рухово-моторне втілення цього прообразу на клавіатурі, реальне звучання інструмента, контрольоване й коректоване слухом виконавця. Між реальним звучанням інструмента й первинним внутрішньослуховим образом інструменталіста існує не тільки прямий („уявляю – граю”), але й зворотний зв’язок. Виконавець постійно варіює, коректує свою художню ідею. Звідси та гнучкість, натхненність, імпровізаційність, яка властива майстрам виконавського мистецтва. Таким цей процес має бути й таким він і буває, коли відповідає критеріям справжньої художності. Усі компоненти виконання музики тут гармонійно збалансовані, усі фази поєднані складною, інтенсивно функціонуючою системою двосторонніх психофізіологічних зв’язків: внутрішньослухові уявлення стимулюють і зумовлюють моторні дії; у свою чергу моторика – „рука музиканта, що чує”, ґрунтуючись на тактильних відчуттях, певною мірою впливає на попередню внутрішньослухову „задумку”. Рухово-технічні, моторні дії виконавця відтворюють реальне звучання інструмента; останнє (через добре відпрацьовану у кваліфікованих музикантів систему „слух – рух”) – має безпосереднє відношення до управління моторикою.

Дія рухово-моторних автоматизмів на слухову функцію, на ігровий процес у цілому – об’єктивна закономірність музично-виконавського мистецтва. Проте, якщо в діяльності висококваліфікованих музикантів повною мірою використовуються всі переваги, які дає виконавцю міцно вироблена навичка, й одночасно вміло й тонко нейтралізуються негативні впливи, що надаються їм на слухову свідомість, то в масовій інструментальній педагогіці, зокрема, у музично-педагогічних закладах, доводиться стикатися з явищами іншого роду. Негативні наслідки, породжені надмірним тиском рухово-моторних автоматизмів на слухову сферу виконавця, часто перевищують тут допустимі норми. Небезпеки „зовнішньої механіки” приймають більш, ніж тривожні, контури. Англійському педагогу й досліднику Л. Маккінон належить відомий вислів: „Думати – це якраз і є те саме, чого середній учень не хоче робити” [2, с. 42]. Відповідність цього вислову не постраждає, якщо слово „думати” замінити на слово „слухати”, оскільки слухати себе, своє власне виконання – це дійсно те саме, що звичайно найважче дається учню із посередніми музичними здібностями. Суть у тому, що грати, віддавши владу пальцевим автоматизмам, перебуваючи

як би в „слуховій напівдрімоті”, значно простіше, ніж в умовах постійної, неослабної слухової напруги. „Творча робота над твором вимагає багато уваги, ініціативи і фантазії: вона „важча”, ніж механічне тренування”, – обґрунтовано помічав з цього приводу С. Е. Фейнберг [Там само]. Не є випадковим, що міра й ступінь стомлення в процесі занять на музичному інструменті знаходяться в прямій залежності від слухових зусиль, витрачених тим, хто грає, і лише в другу чергу – від зусиль фізичного порядку. Ось тому значна частина учнів і вживає прийоми, що йдуть не від слухової ініціативи, а від елементарних, суто механічних дій на клавіатурі, прийоми, що зводяться до одноманітних і гучних програвань репертуару в сповільнених темпах „...Один з найпоширеніших недоліків їх роботи – слабка участь у ній слуху, – пише А. Д. Алексєєв. – ...Учні, особливо ревні до технічної роботи, прагнуть трохи краще „видовбати“ важкі місця і довго грають їх, іноді „вибиваючи“ кожну ноту грубим форсованим звуком” [3, с. 31].

У більшості музичних творів мелодія – найважливіший виразний засіб. Тому роботі над нею звичайно доводиться надавати найпильнішої уваги. Цей процес припускає вивчення провідного голосу, вслуховування в нього, прагнення відчутти його виразність. Треба уявити собі мелодію як послідовність звуків, їх органічний сплав. Важливо зрозуміти логіку мелодійного розвитку, відчутти рух мелодійної енергії, інтонаційні тяжіння, кульмінації, зміни фаз емоційної напруги й ослаблення. До репертуару студента входять мелодії найрізноманітніших типів (пісенні, танцювальні, скерцозні та ін.). Особливої уваги потребує робота над співучими мелодіями. Вони знайомлять з найважливішими елементами виразності, що ввійшли до інструментальної музики з вокального мистецтва. Мелодії цього типу залучають до мистецтва „співу на інструменті”.

„Спів” на інструменті – одна з чудових традицій російського й світового музичного мистецтва. Її не можна зводити лише до досягнення співучості звуку. Це поняття органічно включає натхненність виконання, „пошуки в інструментах виразності й емоційного тепла, властивих людському голосу”, – відмічає Б. В. Асаф’єв [3, с. 77].

Для широкого кола слухачів вимога „задушевності”, „щирості” була відвіку невід’ємною межею достовірно художнього співу. Одне з найважливіших завдань педагога – навчити молодого виконавця „співати” на інструменті, „співати” щиро й задушевно, глибоко передаючи значення твору. Достовірно художня виразність при цьому не повинна підмінятися грою „пригладженими” окремими фразами, що дрібнить виконання, надає йому солодкувато-сентиментальний відбиток. Кращим засобом протидії поганому смаку служить невпинне прагнення до широкого обхвату мелодійної лінії впродовж крупних розділів форми. Це сприяє не тільки більшій цілісності, але й природності виконання.

Прояви мелодійного слуху не тільки пов’язані з чистотою інтонації, точністю сприйняття й відтворення звуковисотних



співвідношень. Зводити повністю до цих моментів, а часом і вичерпувати ними поняття мелодійного слуху недоцільно, воно більш містке й багатогранне. На переконання ряду авторитетних діячів музичного мистецтва, чистота інтонації, точність відтворення музикантом звуковисотного руху – суть елементарні слухові уявлення. Вищі з цих проявів органічно зв'язані з категоріями художнього порядку, з тим, наскільки глибоко змістовно інтонується „мелос” як носій певного поетичного значення, наскільки повно й переконливо розкривається емоційно-психологічна сутність одноголосно висловленої „музичної думки”. Іншими словами, мелодійний слух може й повинен безпосередньо позначатися в сприйнятті та відтворенні мелодії не „просто як ряду звуків, а як ряду інтервалів, що передають відомий настрій і є виразом відомого вмісту в певній формі. Інакше можна сказати, що мелодійний слух виявляється в сприйнятті (і відтворенні) мелодії саме як музичної мелодії, а не як ряду наступних один за одним звуків”, – пише Б. М. Теплов [2, с.52].

Кристалізація й професійний розвиток мелодійного слуху здійснюється в інструментальному навчанні двоюким чином, іде по двох основних напрямках. Один з них прямо й безпосередньо веде до роботи над музичною інтонацією – це найважливіший елемент звуковисотних утворень. „Без інтонації і поза інтонацією музики немає“ (Б. В. Асаф'єв) [2, с. 53]. Досвід передової музичної педагогіки свідчить, що мелодійний слух інтенсивно формується в процесі емоційного збагнення-переживання „горизонтальної частини” музики – інтонації, проникнення в її експресивно-психологічну суть, а потім адекватного відтворення (голосом, на інструменті) „почутого” в цій інтонації. Можна сказати, що якщо відправною точкою мислення людини служить усвідомлення слів-понять, то мелодійне „звукове мислення” бере свій початок від усвідомлення інтонації. Звідси чим глибше й змістовніше інтонаційно-смісловне „проникнення“ музиканта в супутні виконавські дії, тим гнучкіше й досконало виявляється його мелодійний слух, вищі художні якості останнього й навпаки. Ось тому музично-виконавські професії, у яких художній інтонації належить одна з центральних ролей, створюють особливо сприятливі передумови для формування й розвитку мелодійного слуху.

Виконавська майстерність музиканта невіддільна від виразного вимовлення музики, Усвідомленню концепції художньої техніки сприяє глибоке вивчення її першоджерел, до яких належать: теоретичні знання, специфіка виконавського слуху й музичного мислення, процес мікроструктурного інтонування в органічній єдності з динамікою загальної драматургічної спрямованості розгортання твору, виконавський тонус та співтворчий характер інтерпретації.

Проблему смислового інтонування (під „смісловим інтонуванням” розуміється виконавське відтворення логіки мелодичної структури музичного твору в її певній інтерпретації) слід розглядати з

двох сторін: по-перше, як узагальнення вже досягнутого досвіду високохудожніх надбань у виконавському мистецтві; по-друге, як один з найважливіших аспектів у формуванні музичного мислення молодих музикантів-інтерпретаторів, як засіб подальшого підвищення художньої культури в цьому жанрі.

Існують три види процесуально-динамічних тяжінь як комплекс засобів смислового інтонування музичного змісту при його виконавському втіленні, а саме: 1) ладотональні тяжіння в мелодії та функціональні в гармонії; 2) взаємодія темпоритміки; 3) співвідношення в агогіці, динаміці, артикуляції, штрихах, тембрах, акцентуації, фактурі тощо.

Таким чином, виконавець у процесі гри на інструменті мислить не лише ідейно-образно та асоціативно, а й ладово, гармонійно-функціонально, метроритмічно (тобто як композитор), а також темброво, динамічно, артикуляційно, агогічно, моторно, тактильно. Екстремальні умови виконавського процесу зводяться до такої тріади: темпоритмізм (сюди входить і агогіка); динаміка (як напруженість і співнапруженість, що досягається різними засобами); артикуляція (включаючи штрихи).

Першоджерелом смислового інтонування музичного змісту є мікроструктура музичного твору. Логіка побудови мелодичних горизонтальних ліній, що започатковується вже у вимовленні інтервалів, мотивів, музичних фраз і речень, потім переростає в поступове розширення вимовлення мелодичної структури твору аж до цілісної форми, до зіставлення горизонтальних ліній, а також фонічної глибини вертикальних сполук, складає всю повноту виконавського мислення, пов'язаного з озвучуванням написаного нотного тексту. До цього слід додати сферу образно-асоціативного мислення та сферу психомоторного комплексу, пов'язаних, по-перше, з інтерпретацією композиторського задуму, по-друге, з його технічним утіленням в умовах сценічного самовідчуття, – підкреслює академік М. А. Давидов [4, с. 33].

Процес смислового інтонування спирається на обов'язкове дотримання певних передумов: 1) інтерпретаторського підходу не лише до музичного змісту твору, а й до трактування виконавських виражальних засобів в умовах конкретної інструментальної специфіки; 2) максимальної та цілеспрямованої мобільності слухових даних виконавця, з певною спеціалізацією слуху як інструментально-виконавського. Тому надзвичайно плідними для культури виконавської творчості та музичної педагогіки є теоретичні положення про:

- вимовлення мікроструктури як першоджерела для логічно правильного, емоційно-образного відтворення цілісної музичної форми;
- процесуальність динаміки, адекватної, з одного боку, логіці структури виконуваного твору, а з іншого – динаміці виявлення людських емоцій;

- формування специфічно виконавського слухомоторного комплексу уявлень, навичок та вмінь;
- єдність попереджувальних, контролюючих та коригувальних слухомоторних дій виконавця в процесі гри;
- фонічну глибину та перспективу;
- виконавський тонус;
- співтворчий характер виконавського мистецтва;
- концепцію художньої техніки баяніста та інші, що є предметом окремих розділів теорії формування виконавської майстерності.

Названі тут положення слід відрізнити від так званих „аплікатурно-клавійних” чи „емоційно-рухових” підходів, які відвертають увагу виконавця від суті авторського задуму та його інтерпретації. На це протиріччя в музичному мистецтві вказує Б. В. Асаф'єв, говорячи про „гармонію від клавійтури” та „гармонію від мелосу, від дихання, від відчуття міри напруженості того або іншого інтервалу” [4, с. 172].

Аналогічно у виконавській практиці музикантів в одних випадках формується техніка „від інтонації”, від нюансу, від наповненості, статності, широти, стислості, зв'язності, політності, стрімкості, спокою тощо, тобто від характеру музики в її величній, безмежній красі й розмаїтті найрізноманітніших „напруженостей” та „співнапруженостей” тонів, інтервалів, у горизонтальних і вертикальних логічних співвідношеннях, а в інших випадках – „від клавійтури”, „від пальців” без належного контролю вищезазначених художніх ознак звучання, тобто, без інтонування смислу. Головною ознакою „техніки від клавійтури” є відсутність узгодженості слуху та фізичних дій.

Техніка, що походить від інтонованого смислу, – явище складне, багатогранне, містке. Вона обов'язково включає в себе аспект музичної виразності. А оскільки кожний новий твір має неповторний художній зміст, то з кожним вивченим твором збільшується ємкість виразної інтонаційної техніки виконавця. Звідси очевидна безмежність розвитку та вдосконалення художньої майстерності, що виходить від інтонованого смислу, від слуху.

Майбутній учитель музики, опановуючи інструментальне виконавство, навчається професійної майстерності на кращих зразках світової класичної музики. Виконавець не тільки сприймає й генерує виконавський аспект, але й композиторську концепцію музичного твору.

У виконавській та педагогічній практиці існує багато рекомендацій щодо вивчення музичного матеріалу. Одна з них: музичний текст уже „у руках”, є певний ступінь опанування матеріалом (розставлена аплікатура, визначені інтерпретаторські наміри тощо); але, наприклад, темпи твору віртуозною рівня не дозволяють ще працювати в їх концертному режимі. Звичайно, апробація вказаних темпів періодично можлива, але робота повинна продовжуватися в середніх і повільних

темпах. Однак, емоційний тонус при повільних і середніх темпах неадекватний емоційному тону образу змісту твору у швидких темпах. Фахівці вважають, що виконавець у повільних і середніх темпах зобов'язаний працювати з повним емоційним навантаженням, оскільки цей варіант практичної роботи генерує емоційну стабільність і емоційний запас під час роботи в авторських більш швидких темпах. Інші вважають, що опрацювання в повільних і середніх темпах не повинно бути пов'язане з постійно присутнім емоційним наповненням, оскільки емоції відволікають від суто технологічних завдань (робота над звукоутворенням, робота методом „ланцюжка” за М. А. Давидовим) тощо [5, с. 13].

Виконавська практика показує, що вищезазначені методи не повинні заважати один одному; емоційна атрофія при роботі в середніх темпах призводить до того, що технічні навички, які закріплені без емоційного підтексту, у швидких темпах будуть аморфними за своєю виразністю. Це явище спостерігається в тих виконавців, які не володіють емоційною лабільністю, тобто вмінням включати емоційний тонус, коли це необхідно: під час зміни темпів і контрастних м'язово-рухових навантажень. Виконавець, який має добру технічну базу, знає власний ігровий апарат, свої емоційно-технічні можливості, заради економії м'язової й психічної енергії, може працювати в середніх і повільних темпах без особливих емоційних навантажень. Для такого виконавця досить лише перед концертним виступом програти кілька разів програму на повну фізичну силу, з повною емоційною віддачею для того, щоб мати запас міцності як фізичних, так і емоційних сил.

Таким чином, інтонування музичного змісту є провідним напрямком інструментальної підготовки майбутніх учителів музики в класах інструментальної підготовки вищих музичних навчальних закладів.

#### Література

**1. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Нар. освіта. – 2004. – № 94. – С. 2 – 26.** **2. Цыпин Г. М.** Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с. **3. Алексеев А. Д.** Методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособие / А. Д. Алексеев. – 3-е изд, доп. – М. : Музыка, 1978. – 288 с. **4. Давидов М. А.** Основы формирования исполнительской мастерности баяниста / М. А. Давидов. – К. : Муз. Україна, 1983. – 72 с. **5. Самітов В. З.** Специфіка інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця (психофізіологічний аспект) : монографія / В. З. Самітов. – К. : ДАКККіМ, 2007. – 200 с.

#### **Петченко А. Ф., Фалалєв В. І. Питання інтонування в інструментальній підготовці вчителя музики**

У статті розглядаються питання інтонування в інструментальній підготовці вчителя музики. Важливим напрямком фахового

інструментального навчання й освіти є опанування технікою виразного інтонування музичного змісту.

**Петченко А. Ф., Фалалеев В. И. Вопросы интонирования в инструментальной подготовке учителя музыки**

В статье рассматриваются вопросы интонирования в инструментальной подготовке учителя музыки. Важным направлением профессионального инструментального обучения и образования является овладение техникой выразительной интонации музыкального содержания.

**Petchenko A. F, Falaleev V. I Questions of intonation in the instrumental preparation of music teacher**

The article deals with issues of intonation in the instrumental preparation of music teacher. An important aspect of professional instrumental teaching and learning is to master the technique of expressive intonation musical content.

УДК 371.134+379.036

**О. Є. Реброва**

**ЗАСТОСУВАННЯ РЕГІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

Пізнання суті закодованої інформації в культурних архетипах, наукових поняттях, міфологічній символіці, релігійних канонах, законах, що пояснюють природу й суспільство, відбувається поступово впродовж життя людини на побутовому, суспільному, науковому й художньому рівнях. На їх осягнення спрямовано процеси виховання, навчання, інтелектуального розвитку дітей, процеси формування особистості відповідно до традицій певного народу, етносу, їх культури. Так поступово формується ментальність певного народу взагалі та конкретної особистості зокрема. Процеси трансформації державної політики початку ХХІ ст. актуалізували проблему етнічної ментальності, національної самосвідомості. Поступово ця проблематика проникла і в педагогіку мистецтва через такі ланки, як етнопедагогіка, виховний потенціал фольклору, національне виховання, полікультурність, полінаціональність тощо.

Нагадаємо, що ментальність – феномен, який визначає сформовані впродовж певного часу загальні риси мислення, свідомості, почуття та ставлення певного народу, етносу, соціальної групи або окремої людини, у яких відбито найбільш важливі для суб'єктів ментальності думки,

емоції, установки, стереотипи поводження, що складає стрижень їх духовності. Отже, ментальність – основа духовності, з якої вичерпуються змістовні, принципіві аспекти духовності: вірування, воля, ціннісні орієнтації, життєві установки [1].

Ідея усвідомлення специфіки української ментальності в площині культури зумовила необхідність філософсько-соціологічного, історико-етнографічного, культурологічного осмислення феномена ментальності. Науковці посилаються на теоретичні концепції школи „Анналів”, з діяльністю якої й зв’язано безпосередньо застосування поняття ментальності. Різні аспекти філософського осмислення ментальності наведено в працях таких науковців, як М. Захарченко, А. Кавалеров, Є. Причепій, В. Шинкарук та ін. Актуальним стає сьогодні етнокультурний аспект ментальності, який висвітлено в працях В. Андрущенко, В. Бега, В. Буряка, О. Барішполець, О. Донченко, Р. Додонова, С. Лур’є.

Аналіз наукових теорій та концепцій ментальності, при всій складності та багатшаровості цього феномена, дозволив визначити основні його функціональні складові: *етнопсихологічну*, *етнокультурну* – формування сімейних, родинних стосунків щодо уявлень картини світу в межах окремого етносу, національні образи світу, етнокультурні репрезентації (Г. Гачів, Р. Додонов, І. Стадник), ментальна репрезентація картини світу, у тому числі й художньої – формування світогляду, художнього світогляду, духовної культури особистості (А. Гуревич, О. Кривцун, А. Сирота, В. Жидков, К. Соколов), *стратифікаційно-субкультурну* – формування певного образу мислення, стереотипів поведінки певних соціальних, професійних груп, у тому числі й педагогічних (О. Артамонова, Б. Гершунський, О. Рудницька); *когнітивно-психологічну*, яка не торкається етнічних ознак ментальності, будь-яких архетипів, а вивчає суто когнітивні розумові процеси, позначаючи їх як ментальні, причому як з філософської (І. Герасимова), так і з психологічної точки зору (М. Холодна). Широкий спектр прояву ментальності, поширений інтерес до цього феномена в педагогічній науці (Б. Гершунський, Ф. Кремень, В. Сонін та ін.), загострення питання національної культурної ідентифікації на фоні полікультурного етнічного середовища зумовили актуальність проблематики, що запропонована в цій статті.

Мета статті – зауважити на етнонаціональних, етнокультурних ознаках ментальності та висвітлити практику їх урахування в процесі підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

„У кожному з нас, – пише Е. Дюркгейм, – присутні дві істоти, які, повинні бути різними. ... Це являє собою систему поглядів, почуттів, звичок, які виражають у нас не нашу особистість, але групу, різні групи, частиною яких ми є; такі релігійні вірування, моральні вірування й практики, національні й професійні традиції, усілякі колективні погляди. Їхня сукупність становить соціальну істоту, соціальне „Я”. Сформувати в

кожному з нас цю істоту – мета виховного процесу. Якщо залишити осторонь розпливчасті й неясні похилості, які можна віднести за рахунок спадковості, то дитина, вступаючи в життя, приносить туди тільки свою індивідуальну природу. Отже, суспільство з кожним новим поколінням виявляється майже перед *tabula rasa*, на якій йому слід писати все заново. Потрібно, щоб до тільки що народженої егоїстичної й асоціальної істоти воно якнайшвидше додало іншу істоту, здатну вести моральне й соціальне життя. От у чому полягає справа виховання [2]. Цей тезис конкретизований Б. Гершунським. Він стверджує, що вищий рівень ціннісних та цілеспрямованих ідей, що визначають загальну спрямованість освітньої діяльності, яка виправдовує саме існування та функціонування сфери освіти у відповідному соціумі, пов'язаний з категорією менталітет-соціуму, що визначений історично у вигляді глибинних „кореневих” основ світогляду, традицій, стилю мислення та мотивів поведінки народу, що його складає [3]. Як пише С. Лур'є, наше бачення світу визначається культурою, у якій ми вирости й були соціалізовані [4]. Культура є основою для формування не лише соціалізації людини, а й входження її до етнічної спільноти. Саме через культуру визначається унікальність національного мислення, його схожість та відмінності порівняно з іншими етнічними групами. Саме так тлумачиться функція культури в етнічній психології. С. Лур'є висловлює думку, що поняття культури взагалі тотожне поняттю картини світу, як вона розуміється в етнопсихології, оскільки містить у собі специфічну логіку мислення й поведінки людини, самоконцепцію, спосіб бачення навколишнього, алгоритми взаємодії з іншими носіями культури [Там само]. Культурні стереотипи, погляди, уподобання підпадають під етнопсихологічний вплив. На думку Р. Додонова, потрапляючи на певний „ментальний ґрунт” відповідно до умонастроїв конкретного етносу, уже існуючі ідеї одержують етнічне забарвлення, як би адаптуються під запити цієї етнічної спільноти. Учений також наголошує на великій місії творчих особистостей у мистецтві, оскільки вони є „ідеологами етнічного середовища” [5].

Сьогодні питання національної самоідентифікації українського етносу більш вимагає наукового обґрунтування саме цих явищ ментальності, що пояснюють етнічні ознаки українців. Педагогічної значущості набуває етнопсихологічний аспект ментальності саме в умовах визначення національної ідентифікації, яка завжди спостерігається під час отримання незалежності будь-яких держав та народів. Етнічний аспект ментальності є поліфункціональним: це національно-світоглядна, культурно-етнічна, навіть політична функції, що об'єднує націю.

Звернемо увагу на ґрунтовне дослідження Р. Додонова [6], який уважав, що ментальність узагальнює в „знятому вигляді” наявний духовний досвід етносу, що має на увазі певну історичну відповідність

характеристик елементів духовної сфери специфіці „нижчих”, глибших рівнів етносоціальної системи.

А. Панькін пов'язує ментальність нації з її досягненнями в галузі культури. Вважалось, як стверджує автор, що за допомогою літератури, мистецтва, філософії виражається ментальність нації або геній народу. Для того, щоб зрозуміти народ, досить зрозуміти світогляд еліти, що виражає його в найбільш яскравій формі [7].

Ю. Мединська справедливо вважає, що „етнос”, „менталітет”, „етнічна ментальність” на цей момент не мають однозначного теоретичного визначення. Сутнісне наповнення цих концептів залежить від обраної дослідником точки зору та розглядається в контексті біологічної, соціальної, історичної, психологічної етнографічної культурологічної парадигм [8]. За Ю. Мединською, „етнічний менталітет” – багатовимірна інформаційна психічна структура, що може бути детермінована як на генетичному рівні, так і без вузькобіологічної причинності й реалізується на основі та завдяки циркуляції інформаційних потоків (психічних змістів) різної значущості та міри впорядкованості, різної інтенсивності та ступеня усвідомленості, глибини причинно-наслідкових та акаузальних зв'язків, які всі разом складаються в етнічну ідентичність [8, с. 54].

У мистецькій освіті дуже актуальним постає питання формування художньої культури особистості на засадах національної культури. Г. Падалка справедливо наголошує на існуючому протиріччі між потребою художнього виховання на засадах національної культури й традицій з огляду на актуальність формування національної свідомості на ідентифікації й слабкою зацікавленістю, зокрема, майбутніх учителів музики, до виконання творів українських композиторів [9].

У своїх спостереженнях та експериментальних дослідженнях ми переконалися в цій позиції, однак також з'ясували, що етноментальний компонент професійної компетентності, зацікавленість народним мистецтвом, фольклором та народними традиціями більш динамічно проявляється в студентів-хореографів, ніж у музикантів. Це пояснюється довготривалим постійним опануванням хореографами народної художньої ментальності в межах народно-сценічного танцю. У професійній підготовці майбутніх учителів музики такої дисципліни бракує.

І ще одна проблема, на яку варто звернути увагу. Поліетнічні реалії, що існують в Україні, вимагають цілісного підходу до формування художньої ментальності особистості. Національне має домінувати, але при коректному поєднанні з культурними традиціями всіх етносів, що мешкають у певному регіоні. Отже, регіональний підхід стає достатньо актуальним та своєчасним у формуванні художньо-ментального досвіду молоді.

У чому сутність регіонального підходу? По-перше, слід зауважити, що загальнонаукове поняття „регіон”, „регіональність”



набуває сьогодні більш вагомого значення в контексті процесів глобалізації суспільства. Узагалі, під регіоном розуміють політико-адміністративний і соціально-економічний підрозділ держави. Між тим, до регіонального розподілу в межах демократизації та гуманізації суспільства слід додати й культурний регіональний розподіл. На це вказують праці етнологів (К. Уісслер, А. Кребер, Л. Гумільов, Є. Лашук та ін.). До цього ж слід додати, що питання регіоналізації є актуальними й в інших державах. Більш конкретно в дослідженні Лі Піна актуалізовано питання спільного мешкання різних етносів на території Внутрішньої Монголії КНР, де толерантно співіснують шаманізм, буддизм, християнство й гармонійно розвиваються культурні традиції Сходу і Заходу [10]. Однак, як показує аналіз наукової літератури та практики, у педагогіці мистецтва проблема культурної регіоналізації ще не знайшла необхідного відображення.

Починати цей процес слід з формування такого поліетнічного компонента художньої ментальності у майбутніх учителів, який забезпечить їх компетентність у питаннях регіональної культури, забезпечить установку на застосування принципу цілісності у формуванні уявлень національного та полінаціонального, унікального та ідентифікаційного у свідомості школярів. Педагогічною умовою може бути цілеспрямоване залучення школярів або студентів у поліетнічний, полікультурний художній простір певного регіону.

Отже, під регіональним підходом ми розуміємо здійснення стратегії педагогічно-виховного процесу з орієнтацією на урахування культурно-етнічних особливостей певного регіону. У професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін регіональний підхід проявляється через створення „регіоналізації культурного художньо-освітнього простору”.

Що дає нам концепція регіонального підходу у формуванні професійно компетентного вчителя мистецького профілю? По-перше, урахування регіонального підходу відповідає концепції Болонського процесу щодо автономних можливостей вищого навчального закладу; по-друге, регіональний підхід сьогодні підкріплюється політикою держави стосовно економічних можливостей регіону, між тим діалектика розвитку суспільства переконливо свідчить, що економічні успіхи залежать від культурно-освітнього розвитку суспільства; по-третє, регіональний підхід може бути застосований завдяки нормативним принципам організаційної системи підготовки фахівця, що передбачає нормативну та варіативну частину в змісті навчальних планів; по-четверте, регіональний підхід відповідає принципу врахування особливостей полікультурного середовища, допомагає цілеспрямовано регулювати процеси формування національної свідомості та етнічної ідентифікації у виховному процесі; по-п'яте, регіональний підхід сприяє художньо-естетичному вихованню на засадах плюралізму, демократії та

гуманізації, формує толерантне ставлення до будь-якої культури, мови, традицій, вірувань на рівні ментального досвіду.

Наведемо деякі приклади практичного застосування регіонального підходу.

Автономія вищого навчального закладу на сьогодні – теза, що скоріше нагадує процес руху, а не результат. Однак, педагогічні університети готують учителів безпосередньо за потребами регіону. Навіть назви університетів свідчать про приналежність до певного регіону: Південноукраїнський, Прикарпатський, Закарпатський, Кримський тощо. При складанні навчальних планів за новими вимогами з урахуванням кредитів ECTS кафедри не лише визначають розподіл годин на аудиторну та самостійну роботу, вони пропонують варіативну частину дисциплін плану також з урахуванням регіональних потреб. Так, наприклад, у Південному регіоні спостерігається велика зацікавленість молоддю вокальним мистецтвом, хореографією, масовими культурно-дозвіллєвими заходами. До компетенції ВНЗ входить розробка навчальних планів з включенням додаткових спеціалізацій. Крім того, у межах компетенції деканату й розподіл годин з фахових дисциплін з урахуванням потреб регіону. В одному ВНЗ може бути більша кількість годин на диригування, в іншому – на вокал; в одному – на оркестровий клас, в іншому – на концертмейстерський клас тощо. Наприклад, в Південному регіоні спостерігається великий попит на вчителів музики з мобільною виконавською підготовкою. Забезпечити таку підготовку неможливо за рахунок традиційних музичних дисциплін.

В інституті мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Ушинського пропонуються альтернативні музично-теоретичні та виконавські дисципліни: стильова гармонізація, аранжування та імпровізація, гра на додатковому інструментах: синтезаторі й гітарі; вокальний практикум, ансамблеве музикування тощо. Художньо-естетичний плюралізм також є ознакою часу. З огляду на це впроваджуються дисципліни „Молодіжна субкультура”, „Теорія музичних стилів”, „Сучасна естрадна музика”.

Особливо важливим стає регіональний підхід у питаннях формування художньо-ментального досвіду. Художня ментальність є результатом впливу багатьох чинників, серед яких: етнокультурний, етнопсихологічний, субкультурний. У межах полінаціонального середовища важливо підготувати вчителя, який буде компетентним у питаннях формування художньої культури школярів на основі фольклору народів, які мешкають у регіоні. Педагогічний резерв для цього – дисципліна „Народознавство та фольклор України”. За регіональним підходом цю дисципліну варто поповнити темами, що висвітлюють особливості фольклору та культурних традицій усіх народів, які мешкають у регіоні. Так, у Південному регіоні актуальним постає питання проживання біженців різних національностей та віросповідань. Інколи в одному класі навчаються мусульмани, молдовани, болгары,

росіяни, українці. У нашому дослідженні ми прилучали студентів до поступового наукового входження в проблему етноментальних художніх явищ. За останні роки студентами було здійснено дипломні проекти з болгарської, молдавської, єврейської, німецької, вірменської художньої культури як джерела полінаціонального виховання школярів.

У контексті етноментальності слід звернути увагу на риси тієї або іншої нації, на які вказують науковці, дослідники і які відображені в образах творів мистецтва. Нагадаємо, що Г. Сковорода, П. Юркевич, О. Кульчицький, М. Костомаров, В. Липинський, Д. Чижевський, В. Винниченко та інші видатні діячі української культури визначали особливі риси, які притаманні українському народові, що відрізняє його від інших слов'янських та європейських етносів. Наприклад, особливе ставлення українців до рідної землі, до родини яскраво відображено в народних піснях, козацьких піснях. Гумор українців гарно відтворено, наприклад, в образах опери „Запорожець за Дунаєм” П. Гулака-Артемовського. Варто звернутися до надбань етнопедagogіки. Так, А. Кульчицький звертає увагу на прислів'я, що повчають українських традицій: „Не выпускайте землі з рук, тримайтеся міцно за неї – вона єдина вас не зрадить” – учили селяни своїх дітей. Повага ця часто доходила до обожнювання [11, с. 35]. Крім землі, головною цінністю для українців є родина. „До свого роду, хоч по горло в воду” – без родини не уявляв українець повноцінного, змістовного життя [Там само, с. 16]. Р. Додонов також аналізує особливі ментальні риси українців та відносить до них: тісний духовний зв'язок українців з місцем існування (антеїзм), примат індивідуалізму над колективізмом (персоналізм), емоційності над раціональністю, певний соціальний фаталізм, амбівалентність внутрішнього світу.

Таким чином, можна спиратися на мистецтво інших народів, щоб краще зрозуміти його етнічні ментальні ознаки.

Узагальнюючи зміст статті, зауважимо на тому, що одним з первинних рівнів художньої ментальності є фольклорний рівень, який забезпечує входження особистості в етнокультурне поле певного регіону. Це забезпечує наступність у засвоєнні народних традицій, формує повагу до них з боку молоді. Отже, у педагогічному процесі регіональний підхід набуває особливого значення саме у формуванні ментальності особистості. Він створює кращі умови для усвідомлення власного етнічного „Я”, національної ідентифікації, відчуття приналежності до певної етнічної спільноти, навчає краще розуміти один одного в складних умовах поліетнічності.

#### Література

1. **Реброва О. Є.** Художня ментальність як основа духовності особистості / О. Є. Реброва // Художньо-педагогічні читання : матеріали ІV Міжнар. наук.-практ. конф. СПДМ (ХІ „ЕРТА”). – Вип. ІV. – Х., 2008. – С. 28 – 37.
2. **Дюркгейм Э.** Социология образования / Э. Дюркгейм. –

М., 1996. – 55 с. **3. Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во „Совершенство”, 1998. – 77 с. **4. Лурье С.** Историческая этнология : учеб. пособие для вузов / С. Лурье. – 2-е изд-е. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 448 с. **5. Додонов Р. А.** Социально-философский анализ процесса формирования и функционирования этноментальности : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.03 / Роман Александрович Додонов. – Запорожье, 1999. – 386 с. **6. Додонов Р. А.** Этническая ментальность : опыт социально-философского исследования / Р. А. Додонов. – Запорожье : РА „Тандем-У”, 1998. – 205 с. **7. Панькин А. Б.** Этнокультурный парадокс современного образования : монография / А. Б. Панькин. – Волгоград : Перемена, 2001. – 318 с. **8. Мединська Ю. Я.** Колективне несвідоме як глибинна детермінанта етнічного менталітету : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Юлія Ярославівна Мединська. – Одеса, 2005. – 181 с. **9. Падалка Г. М.** Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с. **10. Ли Пин.** Культурная регионализация в условиях межкультурного взаимодействия (на примере Автономного района Внутренней Монголии КНР) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук : спец. 09.00.13 „Философия и история религии, философская антропология, философия культуры” / Ли Пин. – Чита, 2007. – 26 с. **11. Кульчицкий А.** Мировосприятие украинца / А. Кульчицкий. – К., 1992. – С.10 – 40.

**Реброва О. Є. Застосування регіонального підходу в професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін**

У статті розкривається сутність регіонального підходу, актуальність його застосування в культурно-освітніх та художньо-виховних процесах, у національному вихованні, у фаховій підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

*Ключові слова:* регіональний підхід, полікультура, ментальність, художня ментальність.

**Реброва Е. Е. Применение регионального подхода в профессиональной подготовке будущих учителей художественных дисциплин**

В статье раскрывается феномен „региональный подход”, актуальность его применения в художественно-воспитательных процессах, в профессиональной подготовке будущих учителей художественных дисциплин.

*Ключевые слова:* региональный подход, поликультура, ментальность, художественная ментальность.

**Rebrova H. E. Application of regional approach in professional preparation of future teachers of artistic disciplines**

In the article focuses on proving the phenomenon „regional approach”, actuality of his application in artistically-educate processes, in professional preparation of future teachers of artistic disciplines.

*Key words:* regional approach, poly culture, mentality, artistic mentality.

УДК 378.14:78:001

**Н. А. Сегеда**

**ХОЛІСТСЬКО-ЕМЕРДЖЕНТНІ ЛОГЕМИ КОНЦЕПЦІЇ  
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО  
МИСТЕЦТВА**

У наш час глобальних інноваційних зрушень в освітній сфері відбувається втілення процесів, які її докорінно змінюють: диверсифікація освіти виявляється в зміні змісту освіти, переосмислення цінностей, переходу до людиноорієнтованих моделей усіх соціально-культурних практик, серед яких музичне мистецтво дедалі більше усвідомлюється найбільш ефективним середовищем самовідчуття Людини в людині; глобалізація й стратегія об'єднання світової освітньої мережі демонструє подолання національних, державних, адміністративних, конфесійних, політичних та інших меж у створенні умов вільного руху людини у світовому освітньому просторі; демократизація, відкритість світової освіти, доступність, розширення меж, становлення відкритої освіти надає людині вибір не лише освітнього маршруту, але й власної стратегії освіти крізь життя. Зазначені чинники актуалізують пошук нових моделей освітнього руху людини, які не обмежені трансляцією знань, а пов'язані з пошуком парадигми професійної освіти, у якій остання тлумачиться не лише в контексті інструментального прагматичного підходу, а як створення особистості в людині, індивідуального, унікального суб'єкта творчої діяльності, як реалізація його людського призначення.

Зазначені еволюційні процеси актуалізують суспільний попит на системно-еволюційні зміни у сфері мистецької освіти, адже її сучасний стан в Україні демонструє хаотичність, що виявляється у відсутності методологічних засад мистецької освіти як цілісної складноорганізованої освітньо-креативної індустрії, що має бути культуровідповідною й ефективно-перспективною задля самозбереження та якісних оновлювальних змін.

Вітчизняна науково-педагогічна думка у наш час демонструє піднесення наукового інтересу до музично-педагогічної проблематики.

Так, за часів набуття Україною незалежності наукову еліту цієї галузі складає понад 300 кандидатів і докторів педагогічних наук. Проте, зазначимо, що музика, ставши масовою звуковою практикою, залишається для більшості людей неусвідомленим і невикористаним інтонаційним феноменом, адже не втілюється в освітню практику як мистецтво людинотворення, як засіб, спосіб, середовище самовіднайдення людиною найтонших духовних джерел своєї самості, краси й чуттєвості свого внутрішнього образу. Отже, суперечність між курсом глобальних цивілізаційних процесів на актуалізацію соціально-культурних практик людиноцентрованого розвитку й неявну ефективність дії системи музично-естетичного виховання та розвитку особистості зумовлює проблему пошуку цілісно оновлювальних методологічних орієнтирів професійного розвитку викладача музичного мистецтва як тієї „аксіоінстанції”, що визначає ставлення соціального середовища до музичного мистецтва та його долю як креативної індустрії й самостійного ціннісного феномену.

Аналізуючи стан дослідження проблеми, зазначимо, що ми вивчили 267 вітчизняних дисертаційних досліджень, здійснених протягом 2000 – 2009 рр., пов’язаних тим чи іншим чином з музичним мистецтвом, і можемо констатувати, що лише 24% від їх загальної кількості предметно концентрують науковий інтерес на проблемі підготовки майбутнього вчителя музики, серед них 18% теоретично й експериментально „експлуатують” музично-виконавський потенціал педагогіки музичного мистецтва, методичну підготовку; 4% висвітлюють питання професійної майстерності, виконавсько-педагогічної майстерності, педагогічної культури, духовної культури, професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики; 2% – спрямовані на висвітлення питань педагогіки музичної освіти. До фундаментальних праць (здійснених у заявлений період) еталон системного дослідження в музично-педагогічній галузі для нас становлять праці Г. М. Падалки (2008 р.), О. В. Михайличенка (2004 р.), О. П. Рудницької (2002 р.), Т. А. Смирнової (2004 р.), Л. А. Кондрацької (2004 р.), А. Й. Козир (2009 р.), В. Ф. Орлова (2004 р.). „Проблемна матриця” цих науковців указує на наближення вітчизняної педагогіки музичної освіти до набуття статусу цілісної системної методології. Проте, питання, пов’язані з професійним розвитком викладача музичного мистецтва як суб’єкта педагогічної реальності вищого навчального закладу, залишаються теоретично недоторканими. Наукове ізолювання „проблематики викладача” як важливого, навіть визначального учасника освітнього діалогу й „куратора” долі професії педагога-музиканта порушує цілісність вивчення проблем професіоналізації як особистісно-розвивальної сфери життєдіяльності людини. Така наукова позиція викликала ідею пошуку холістсько-емерджентних логем, що виступають методологічними орієнтирами авторської концепції професійного розвитку викладача музичного мистецтва.

Мета статті полягає у висвітленні логем, які, на нашу думку, мають створити людино- і культуровідповідну рамку для світоглядного наповнення професійного розвитку викладача музичного мистецтва.

Зазначена ідея ґрунтується на нашій науковій відданості ідеям Едгара Морена – письменника, науковця-соціолога, який розпочав, розробляв і обстоював концепцію „складного мислення”. Прихильність до ідей холізму він висловлює в „унідуальності людини”, її подвійній природі – біологічній і культурній, церебральній і психічній, що втілює в проекті „Єдність людини” [1].

Концепція професійного розвитку викладача музичного мистецтва, на нашу думку, має бути визначена логемами, що ґрунтуються на розумінні складності світу, у якому ми живемо, багатовимірному характеру проблем. Тільки за такої умови ця концепція буде людинотворчою, тобто максимально наближеною до втілення цілісності феномену життя. Основним поняттям цієї складності виступає холізм – поєднання частин або елементів з утворенням єдиного цілого, яке набуває нових (емерджентних) якостей. Друга властивість складності полягає в непростому явищі глибоких, нередукованих суперечностей, які не стільки руйнують, скільки будують його, тобто оновлюють. Отже, метод діалогіки Е. Морена покладено нами в рефлексію вибору холістсько-емерджентних логем як методологічних орієнтирів авторської концепції професійного розвитку викладача музичного мистецтва.

Розуміння загальних принципів організації коеволюційного цілого, яким ми вважаємо розвиток особистості, має велике значення для віднайдення правильних підходів, у вивченні конструкту складної соціальної цілісності якої є професійний розвиток викладача музичного мистецтва. Людина, з властивими біогенетичними, психічними й культурно-пізнавальними рисами, уже не може вивчатися тільки як деякий застиглий результат багатовікового еволюційного процесу, як вершина, що визначає всю його спрямованість. Формування нового розуміння світу сьогодні виходить з двох взаємодоповнюючих парадигм: холістсько-емерджентного підходу до світу як до еволюціонуючої цілісності й гуманістичного підходу до людини, яка живе в цьому світі. Саме концепція розвитку покладена в основу сучасної освітньої парадигми, у якій акцент ставиться на перехід від логіки формування особистості у відповідності із запропонованим ідеалом до створення умов для її повноцінного розвитку, зумовленого як зовнішніми, так і внутрішніми факторами [2]. Зазначені підходи зумовлюють розгляд людини як „відкритої системи”, що обмінюється енергією, речовиною й інформацією з навколишнім середовищем, володіє певним внутрішнім станом, множиною внутрішніх станів. Життя людини описується як „траєкторія” руху „системи” в часі. Отже, зміст логем зазначених підходів, що виступатиме методологічним орієнтиром нашого дослідження, такий: феномен холістичності людини як „відкритої цілісності” визначає необхідність розглядати динаміку її розвитку як

процес набуття якісно нових, „емерджентних” властивостей, особистісне зростання через свідому діяльність з опанування соціальними й індивідуальними компетентностями, самоактуалізацію, що визначають переструктурування цілісності та зміну її меж.

Застосування системного підходу до професіоналізації як еволюційного процесу мегасистеми соціалізації дорослої людини дозволяє розуміти неперервну педагогічну освіту й професійний розвиток її макрорівнями. Завдяки цьому підходу стає можливим установа, класифікація й упорядкування зв'язків між особистісним розвитком людини й засобами, закладеними в професії, та її вдосконаленню Людиною й значення в цьому процесі освіти. Неперервна педагогічна освіта не є природною системою, що існує незалежно від діяльності людини. Вона створена державою, держслужбовцями, педагогічним колективом, викладачами, управлінцями. Функціонування системи неперервної педагогічної освіти регулюється відповідно до закону про вищу освіту. Тому предметом педагогіки професійної освіти стає проектування відповідних систем, спрямованих на цілісний розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти. Професіоналізація виступає як цілісний, неперервний процес становлення особистості як фахівця й професіонала. Індивідуальна професіоналізація значною мірою виявляє зміст процесу включення людини в професійну діяльність, становлення її як професіонала, розкриває соціальну сутність професійного розвитку індивіда й виступає теоретичною передумовою управління професійним розвитком кадрів. Професіоналізація як цілісне й системне явище має кілька аспектів: воно є соціальним явищем, що характеризується якісними й кількісними змінами в професійному житті суспільства; це процес опанування конкретної професійної діяльності, включення людини в професійне середовище й набуття нею необхідних професійних якостей; це система соціальних інститутів, які регулюють процес опанування професійної ролі й забезпечують можливість ефективного використання людиною власного потенціалу. У такому розумінні неперервна педагогічна освіта є соціальним інститутом професіоналізації викладача музичного мистецтва, яка здійснює керівний вплив на процес виробництва, формування й раціонального використання його професійних можливостей. Отже, логемою синергетичного підходу до професійного розвитку викладача музичного мистецтва є його розуміння як нелінійної ситуації відкритого діалогу, пробудження власних сил індивіда, набуття ним себе або співпраця із самим собою й іншими людьми в системі неперервної педагогічної освіти, до якої обов'язковим елементом входить його професійна діяльність як неінституціалізована й неформалізована освіта.

Важливими для розуміння сучасного стану вітчизняної освітньої системи в галузі музичного мистецтва є позиції синергетики про утворюючу сутність хаосу як конструктивного механізму еволюції, як



виникнення з хаосу власними силами нової організації та її розвитку; здійснення зв'язків різних рівнів організації й виникнення особливих нестійких моментів (флуктуацій), коли малі структури зростають до макроструктур. Сьогодні ствердження ефективної дії принципу системності не має достатніх підстав у практиці професіоналізації викладача музичного мистецтва, адже не зумовлена культуровідповідною метою існування й не визначена конвекційним рівнем соціального попиту.

Синергетичне світобачення дозволяє людині запобігти двох крайнощів – бути іграшкою в руках надособистісних (природних і Божественних) сил, разом з тим не бути Деміургом, який свавільно творить світ. Людина виступає старанним учнем Природи й Космосу, який вибудовує своє індивідуальне буття за законами універсального світопорядку. Відбувається, за висловлюванням В. В. Василькової, світоглядне піднесення організації себе й свого оточення до рівня Абсолютних смислів у контексті класичної спадщини природничо-наукового знання й сучасного холістського підходу до аналізу дійсності виміру існування сучасної людини у співвідношенні „Людина – Світ”, що співзвучне буттю й збігається з ним: чим більше аномальною стає природне й соціальне середовище, тим більш складаним стає розвиток людини й навпаки [3]. Отже, основні положення теорії функціонування й розвитку нерівноважних систем уможливають принципово важливі теоретичні положення відносно професійного розвитку викладача музичного мистецтва.

Концепція відкритих систем зумовлює перегляд їх співвідношення в контексті „джерела розвитку”. Різноманітність є обов'язковим атрибутом прогресу й самовдосконалення функціональних систем. Індивідуальність кожної людини в біологічному плані забезпечується різним генетичним кодом: кожна людина у світі має унікальний склад білків. У соціальному плані індивідуальність людини, її творчі здібності пояснюються отриманою освітою й життєвим досвідом, тезаурусом, що властивий кожному. Саме різноманітність зумовлює виникнення різної інформації як основи поведінкового акту. Людина в процесі професійної діяльності й повсякденного життя неперервно накопичує досвід на основі різноманітної інформації, яку отримує в результаті спілкування, попередніх подій, спроб, невдач, успіху, оцінюючи їх і одбираючи необхідну інформацію, що формує тезаурус, розвиває інтуїцію, орієнтацію в складних ситуаціях, саморегуляцію, вибір, тобто активізує зміни й постійний розвиток у соціальному плані. Зворотні зв'язки є основним чинником у формуванні системних властивостей і тезаурусу систем, у цілеспрямованій поведінці. Принцип зворотного зв'язку називають „Посохом незрячого”, „секретом життя” (Н. Віннер), „секретом всезагальної впорядкованості (організованості)” (П. Латиль). За умови ефективного використання негативного зворотного зв'язку будь-яка функціональна система стає такою, що

саморозвивається, розвивається еволюційно й не завжди має потребу в перебудові. Яскравою ілюстрацією дії цього принципу в педагогічній реальності є саморозвиток і еволюція різновидів музичної освіти, що функціонують як окремі системи, розвиваються еволюційно й не виявляють потреби в перебудові. Так, не маючи позитивного зворотного зв'язку (наприклад, практична відсутність професійної перепідготовки викладачів музично-педагогічних факультетів у музичних академіях і навпаки), навчальні заклади, що здійснюють підготовку викладачів музичного мистецтва, обмежились її відповідним змістом (наприклад, музично-педагогічні факультети не здійснюють підготовку соліста-виконавця тощо). Проте, за законами кібернетики такий процес є прикладом неефективного використання зворотних зв'язків, адже не враховується повнота й оперативність використання зворотних зв'язків, що ставить під сумнів сталість системи, оптимальність її управління й темпи розвитку.

Акмеологемою, що виступає методологічним орієнтиром нашого дослідження, виступає висхідне положення акмеологічного підходу в цивілізаційному контексті про те, що людина та її творча індивідуальність є вищою цінністю й мірою розвитку цивілізації як способу організації людей та їх спільноти [4]

Автором цивілізаційного підходу в педагогіці вважається Г. Б. Корнетов, який указує на те, що цивілізаційний підхід використовується для аналізу всесвітнього педагогічного процесу. „Цивілізаційний підхід до вивчення всесвітнього історико-педагогічного процесу передбачає його розгляд, перш за все, крізь призму педагогічно інтерпретованих понять: людська цивілізація; цивілізація-стадія; всесвітня цивілізація; велика цивілізація; локальна цивілізація” [5]. Термін „цивілізація” з'явився в західноєвропейській літературі середини XVIII ст. (Тюрго, 1752 р.; Мірабо, 1757 р.; Фергюсон, 1759 р.) [6] і використовувався в значенні культурного стану суспільства, що протилежний варварству. У нашому дослідженні ми будемо спиратися на визначення „цивілізації”, запропоноване на підставі соціально-філософського аналізу М. В. Клягіним, який виходить із зв'язку феномену цивілізації і культури міста (міської культури). Отже, цивілізація – це предметна форма структури суспільства розподіленої праці, матеріалізована соціально-інтегративними інтересами у формі міста. Розуміючи цивілізацію як предметну форму структури суспільства розподіленої праці, автором визначення вкладено в терміни цивілізації й культури поняття незрівнянного ступеня спільності: культура універсальна й довічна для соціальної історії Людства; цивілізація за походженням обмежується сферою матеріальної культури, відбивається більш вузьким поняттям і існує лише на урбаністичному відрізьку людської історії. Цивілізація несе специфічну соціально-інтегративну функцію в епоху розподіленої праці. У цьому розумінні цивілізація більш вузьке поняття, ніж культура, остання є універсальним засобом

соціальної інтеграції будь-якої форми суспільства, а цивілізація виступає засобом соціальної інтеграції суспільства розподіленої праці [7]. У аналізі педагогічної дійсності як континууму, у якому здійснюється буття суб'єктів педагогічного процесу, визначення „цивілізації” як сфери функціонування й реалізації цінностей-норм і смислів [8] найбільш відповідає нашому баченню сутності професійного розвитку викладача музичного мистецтва, адже воно нам дозволяє не лише обґрунтувати використання методу аналізу історіогенези феномену „розвиток”, але й не розглядати лінійну зміну педагогічних цивілізацій. У нашому розумінні педагогічна цивілізація постає не стільки певним етапом, скільки ансамблем концептуальних підходів, які ми виокремлюємо на цьому етапі історико-педагогічного процесу в Україні. Отже, під педагогічною цивілізацією ми розуміємо певні підходи до проектування й здійснення педагогічного процесу, які характеризуються властивими тільки для них аксіологемами та обґрунтованими педагогічними цілепокладаннями й технології відбору змісту й методів особистісного розвитку суб'єктів освітньої взаємодії.

Культурологічний підхід до проблеми професійного розвитку людини є обов'язковим методологічним орієнтиром, який виявляє зміст культури як цілісного прообразу змісту діяльності людини, характеристик її особистості, вищих духовних і особистісних цінностей, що як вияви цивілізації виступають в актах технічного виробництва, форм соціальності тощо. Розуміння освіти як феномену культури, її культуровідповідність як визначальна умова й засіб реалізації ідеї гуманізації є смисловими логерами культурологічного підходу. У його контексті метою системи неперервної освіти стає формування людини культури (інтелігента).

Гуманістична парадигма вказує на те, що цінності не засвоюються, а перетворюються в один з вимірів багатомірного світу людини, перетворюючи його в життєвий світ як простір для реалізації актуальних потреб і можливостей людини. Трансформуючись з надособистісної, ідеальної форми, цінності виявляють себе в структурі життєвого світу як особливу позачуттєву якість предметів і явищ, що складають життєвий світ. Це забезпечує його стійкість у часі, стабільність, що не може бути порушена індивідуальними смислами, сформованими у відповідь на ситуативно актуалізовані потреби. З цих позицій цінності перетворюють життєвий світ особистості в дійсність – стійкий простір, що переживається людиною тут і зараз та зближує її з іншими людьми в силу певної тотожності їх світів, визначеної джерелом цінностей – культурою як сукупним суспільним продуктом історичного розвитку цивілізації [9].

Переведення в практичну площину й раціональну організацію педагогічної реальності ідеї загальнолюдської моралі й цінностей стає надзавданням, що зумовлює соціокультурний попит на ядро гуманітарної культури особистості – професійно-педагогічну якість. Її формування в

процесі професійного розвитку як інтегративної „надвластивості” професійного менталітету уможлиблює мета зміст професійної діяльності.

Отже, виокремлення нами холистсько-емерджентних логем є методикою теоретизування тих методологічних орієнтирів дослідження феномену професійного розвитку викладача музичного мистецтва, які орієнтують на пошук суспільних закономірностей глобального масштабу з наступним дедуктивним поширенням виявлених просторово-наслідкових зв'язків на явище менш масштабне – систему неперервної педагогічної освіти, але конкретно у своєму просторово-часовому вимірі, що не суперечить логіці збирання, коли досвід історичного розвитку тих чи інших соціумів (професійний розвиток викладача музичного мистецтва) слугує виявленню тенденцій, властивих мистецько-педагогічній галузі.

#### Література

1. **Morin E.** La Besoin d'une pensee complexe / E. Morin // Representation et Complexite. Paris : Educam / Unesco / ISSC. – 1997. – 94 p.
2. **Вахромов Е. Е.** Психологические концепции развития человека : теория самоактуализации : учеб. пособие / Е. Е. Вахромов. – М. : МПА, 2001. – 160 с.
3. **Василькова В. В.** Порядок и хаос в развитии социальных систем. Синергетика и теория социальной самоорганизации / В. В. Василькова. – СПб., 1999. – 52 с.
4. **Бодалёв А. А.** Человек и цивилизация в зеркале акмеологии (и акме как центральная формула здоровья, самопознания и творческого самоутверждения человека) / А. А. Бодалёв, В. Т. Ганжин, А. А. Деркач // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 89 – 108.
5. **Корнетов Г. Б.** Цивилизационный поход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – М. : ИТПиМИО РАО, 1992. – 81 с.
6. **Афанасьев Ю. Н.** Понятие „цивилизация” во французской историографии / Ю. Н. Афанасьев // Цивилизация и исторический процесс. – М., 1983. – С. 85.
7. **Клягин Н. В.** Происхождение цивилизации (социально-философский аспект) / Н. В. Клягин. – М., 1996. – 252 с.
8. **Выжлецов Г. П.** Аксиология культуры / Г. П. Выжлецов. – СПб. : СПбГУ, 1996. – 147 с.
9. **Клочко В. Е.** Самореализация личности : системный анализ / В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1999. – 92 с.

#### **Сегеда Н. А. Холистсько-емердженті логеми концепції професійного розвитку викладача музичного мистецтва**

Авторка пропонує холистсько-емерджентні логеми (цивілізаційні, культурологічні, аксіологічні, акмеологічні), які виступають методологічними орієнтирами концепції професійного розвитку викладача музичного мистецтва.

*Ключові слова:* цілісність, оновлення, мистецтво, цивілізація.

**Сегеда Н. А. Холистско-эмерджентные логемы концепции профессионального развития преподавателя музыкального искусства**

Автор предлагает холистско-эмерджентные логемы (цивилизационная, культурологическая, акмеологическая, аксиологическая), которые являются методологическими ориентирами концепции профессионального развития преподавателя музыкального искусства.

*Ключевые слова:* целостность, обновление, искусство, цивилизация.

**Segeda N. A. Holistic emergent concepts of music art pedagogics**

The author suggests holistic emergent (civilization-cultural, acsiological, acmeological) of music art pedagogic, which maces up the frame construction of a music-art teacher professional development.

*Key words:* holistic, renovation, art, civilization.

УДК 371.335

**Т. Б. Сіротіна**

**ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ  
У МУЗИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ**

Знаки та символи скрізь оточують людину. Система символів проявляє себе на всіх рівнях людської діяльності. Візуальні, слухові, вербальні, рухово-тактильні образи наповнені інформацією, яка містить різні символи, тому дитина, потрапляючи у світ реалій та умовностей, повинна навчитися сприймати та оперувати знаками різного роду, будь-то букви письмової мови, математичні знаки та символи, рухи та жести тощо. Навички сприймати символіку потрібні на різних етапах діяльності людини – при навчанні в школі, у процесі трудової й професійної діяльності.

Знаки та символи досліджуються низкою наук – філософією, логікою, семіотикою, психологією тощо – і кожна виділяє в ній свої аспекти. Питання розвитку знаково-символічної діяльності (ЗСД) дитини є одним з найбільш складних у педагогічній психології. У цьому питанні розглядається навчальна діяльність, яка включає, поряд з способами комунікації, використання та засвоєння різних систем знаково-символічних засобів (ЗСЗ).

Знаково-символічні системи широко використовуються на уроках в загальноосвітніх школах, але досить принципово розрізняються між собою за способами кодування та складності, типами функціонування тощо. Термін „знаково-символічна діяльність” у музичній педагогіці

використовується без належної рефлексії, тому **метою** цієї статті є визначення основних меж цього поняття, виявлення деяких напрямків розвитку ЗСД у музичній педагогіці на сучасному етапі. Питання розвитку ЗСД стосується всіх видів музичної діяльності та є цікавим для всіх викладачів (як виконавців, так і музикознавців), але в цій статті автор обмежується дослідженням шляхів розвитку ЗСД у межах предметів музично-теоретичного циклу. У статті розглядаються деякі з можливих напрямків використання ЗСД на прикладі моделювання мелодії та рухово-функційних вправ (у процесі розвитку гармонійного почуття). У зв'язку з означеною метою в статті потрібно вирішити такі завдання:

- дослідити розгляд поняття „символічної діяльності” в психолого-педагогічній літературі;
- установити, що розуміється під поняттям „знаково-символічна діяльність”;
- визначити деякі нетрадиційні види знаково-символічної діяльності в музичній педагогіці на сучасному етапі.

Протягом трьох останніх десятиріч у вітчизняній психології й педагогіці відбувається процес переходу як до нових форм взаємодії суб'єктів навчання, так і до використання сучасних методичних засобів. Традиційне тлумачення термінів „знання”, „уміння”, „навички” й „пізнавальні (інтелектуальні) здібності” значно змінилися й доповнилися на сучасному етапі.

Навчання в будь-якій сфері – це оволодіння складними засобами узагальненого орієнтування у відповідній предметній галузі, що фіксується людством за допомогою ЗСЗ. У сучасних ЗСЗ знаки та символи використовуються як для фіксування, опису й пояснення явищ у певній предметній галузі знань, так і для організації знаків і символів, а також „правил їхнього перетворення „усередині” знакової системи, що забезпечує процеси моделювання” [1, с. 105].

На діяльність, що стосується використання символів, у психолого-педагогічній літературі є різні точки зору. Формування символічних дій деякі з авторів пов'язують з узагальненням матеріалу, що розглядається. При цьому вони не приділяють уваги особливостям появи символічних дій в інших видах діяльності.

Процес виникнення різних видів символічних дій був описаний найбільш розгорнуто у Ж. Піаже, на думку якого становлення цих дій (мовної, зображувальної та ін.) є проявом символічної функції. Появу цієї функції Ж. Піаже вважає ґрунтом для засвоєння колективних знаків, що є одиницями соціальної мови [2]. Проявом символічної функції можуть бути такі різні форми, як символічна гра, репрезентативна імітація, образне уявлення, вербальне вираження думки тощо.

Дослідження символічної діяльності в радянській психології пов'язане з ім'ям Л. С. Виготського. Він відмітив провідну роль знакових процесів у загальному розвитку дитини, зауважив, що ці процеси

виникають не як щось привнесене ззовні або зсередини в загальний процес психічного розвитку дитини, а як природний результат цього процесу. У ході аналізу форм розвитку дитини видатний психолог наголошує, що найвища форма спілкування дитини з дорослим пов'язана з тією стадією в розвитку дитини, коли в природній формі поведінки з'являється знак та відбувається пов'язаний з ним подальший розвиток вищих психічних функцій дитини [3]. Ідеї Л. С. Виготського одержали подальший розвиток у наукових роботах видатних дослідників О. М. Леонтєва, В. В. Давидова та ін.

Розгляд питання використання ЗСЗ у навчальній діяльності слід розпочати з виявлення його складових – понять „знака” та „символу”.

У науковій літературі простежується різнопланове використання слова „знак”: це мітка, покажчик, те, що може виражати, представляти ідеї. Знаком може служити предмет, явище, подія, людина. У широкому значенні цей термін є родовим стосовно його різновидів, а у вузькому змісті знак є видовим поняттям поряд із символом [4, с. 10].

Проблема знака була фундаментально розглянута в роботах О. О. Леонтєва, який відзначив, що й при спілкуванні (мовній діяльності), і в узагальненні (мисленні, сприйнятті) використовуються знаки, слова, образи як оперативні одиниці, щоб організувати при їхній допомозі рішення того або іншого завдання. „Будучи взятий сам по собі, знак (слово, образ) – ні знаряддя пізнання, ні знаряддя спілкування. Він – лише свого роду „клітинка”, що використовується для спілкування й узагальнення дійсності в структурі більш складних структур [5, с. 310].

Слово „символ” (від грецького „знак, розпізнавальна прикмета”) – це знак, тобто будь-який предмет, явище, словесний або пластичний образ, які мають зміст, відмінний від їхнього власного змісту. У символі цим „іншим”, значенням, змістом є цінність.

Особливості значення символу зумовлюють нерозривний, унікальний зв'язок знака („означаючого”) і значення. Якщо значення умовного знака, алегорії, емблеми може бути передано іншим знаком (наприклад, замість чаші й змії напис „аптека”), то значення символу та його „означаюча” сторона становлять одне злите ціле. Означаюче в символі не може бути без шкоди для змісту замінене нічим іншим. Тому більш правильно говорити, що значення в символі не позначається, а виражається. Символ з повним правом можна назвати виразним знаком.

Поняття „знаково-символічної діяльності” можна визначити як діяльність зі ЗСЗ, структура якої будується на співвідношенні двох планів – реальності й символічного, у коло яких входять ЗСЗ та способи оперування ними в процесі індивідуальної або колективної роботи.

Знаково-символічна діяльність учнів тісно пов'язана з рішенням проблеми матеріалізації дій у межах теорії поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна, згідно з якою на кожному наступному етапі дія поступово скорочується, „згортається”. Ця теорія була досліджена її автором у середині ХХ ст. Вона заснована на тому, що

організація зовнішніх дій школярів сприяє переходу зовнішніх дій у розумові та є основою раціонального управління процесом засвоєння знань, навичок, умінь. З цього приводу Р. М. Грановська зауважує, що в процесі навчання формування нових дій відбувається легше, без заучування нового матеріалу (тому що він засвоюється в процесі мимовільного запам'ятовування), без використання методу спроб і помилок [6, с. 77 – 78].

Знаково-символічні або умовно-знакові засоби – це один з видів найбільшої групи візуальних засобів навчання. Зміст цих засобів становлять різні умовні позначки: знаки, символи, схеми, графіки тощо, які можуть бути представлені на різних носіях.

Проблема введення в урок ЗСЗ досить складна як з точки зору методичних прийомів їхнього використання, так і з точки зору форми вираження пропонованого навчального матеріалу. Оскільки в кожній науці є своя наукова символіка, дітей потрібно навчити переводити інформацію з одних ЗСЗ в інші, що буде вдосконалювати семіотичну функцію в дітей, сприяти повноцінному формуванню їхніх знань.

Відображення ЗСЗ у різних сферах позначається різними термінами – у віковій психології існує термін „заміщення”, в інженерній – „кодування”, у педагогічній – „моделювання”. І якщо у філософії моделювання визначається як метод пізнання, то в психології – це дія, одна з навчальних дій, що входять до складу навчальної діяльності.

У музичній педагогіці, як і в масовому комунікативному середовищі, переважає візуалізація музичного звучання, у першу чергу, через графічне зображення (нотний запис), а також за допомогою спеціальних знаків – слів, жестів, рухів. У процесі комунікації знаки об'єднуються в знакові системи за допомогою комбінування, що породжує синтагматичний<sup>1</sup> тип відносин між ними. У молодшому шкільному віці ЗСД існує в основному у формі заміщення та кодування. У статті розвиток ЗСД у процесі музичного виховання обмежений виявленням та розвитком кодування, зміст якого містить переклад реальності на знаково-символічну мову й наступне декодування інформації в деяких нетрадиційних видах ЗСД.

У багатьох галузях науки та наукової педагогіки використовується поняття „модель”. При розгляді моделювання зупинимося на тих типах модельної ідеалізації, які можуть відображати чи відтворювати об'єкти навчальних дій при музичному вихованні учнів, а саме: при моделюванні мелодій та виконанні рухово-функційних вправ на уроках сольфеджіо в школах естетичного виховання (ШЕВ).

Модель визначається як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, що, будучи подібний до об'єкта (або явища), досліджується, відображає й відтворює в більш

---

<sup>1</sup> У синтагматиці одиниці мови розглядаються не як рівноправні й взаємозамінні, а як позиційно впорядковані.



спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відносини між елементами цього об'єкта. Евристична функція моделей сприяє рішенню розумових задач. Вона є засобом отримання нових знань у процесі оперування й перетворення моделей, тому є основною в навчальній діяльності.

Вивчаючи сольфеджіо, учні оволодівають різними практичними навичками, такими як сольфеджування, написання музичного диктанту, виконання слухового аналізу тощо. Розвиток творчих навичок учнів, на прикладі створення мелодій та підбору до мелодій гармонійного супроводу, педагог може здійснювати за допомогою ЗСЗ.

Базою для виховання навичок моделювання є зразки мелодій, які будуються на повторі або чергуванні однакових чи різних інтонаційних зворотів. Повноцінне навчання з предмета сольфеджіо при виконанні різних завдань неможливо без ознайомлення дітей з найбільш поширеними прикладами інтонаційних зворотів, без розуміння дітьми їхнього значення. Найкращому ознайомленню учнів з поширеними прикладами інтонаційних зворотів може сприяти переведення їх у схематичний вигляд.

Інтонаційна модель є способом передачі розвитку мелодичних зворотів засобами символічної мови. Усі моделі є умовним позначенням напрямку руху звуків у певних мелодичних зворотах і допомагають утворенню в дитячій свідомості асоціативних зв'язків між звучанням та його зображенням. Завдяки моделям відбувається не тільки розвиток висотного слуху учнів, але й формування навичок синтаксичного розподілу музичного матеріалу. Цьому сприяє, у першу чергу, будова зворотів, звучання яких за обсягом частіше збігається з розміром двотактової музичної фрази, іноді мотиву.

Прагнення до синтаксичного розподілу музичного тексту, об'єднання його в інтонаційні формули вимови має тривалу історію виникнення й становлення. У найдавнішій з них – екфонетичній нотації візантійської музики X – XII ст. – мелодії записувалися за допомогою спеціальних знаків (рядкових, нарядкових і підрядкових). З цього виду нотації започаткувалася російська та українська невменна, або „крюкова”, писемність. Цей найдавніший нотозапис Заходу – невми – дали напрямок і величину мелодійних ходів і взяли свій початок від мови жестів.<sup>2</sup> За допомогою „соматичних” невм візантійської нотації XII – XV ст. стали позначати гамоподібний висхідний або низхідний рух, а „пневматичними” невмами позначати стрибок угору або вниз на терцію й квінту. Пізніше, у зв'язку з розвитком співочого мистецтва, були введені нові невменні знаки, що позначали тривалість, динаміку, характер ритму, акцентів тощо [7, с. 82 – 84].

---

<sup>2</sup> Зміст музики при зорово-образному поданні мелодії відразу ж стає явним: розміряні та спокійні рухи показували, що душа наповнена Божою Красою, та навпаки – різкі й кутасті змахи свідчили про наповнення души низинними екстатичними пристрастями.

Існує прислів'я: „Усе нове – це добре забуте старе”. Цей приклад народної мудрості є доречним і у випадку з інтонаційним моделюванням, коли в черговий раз музиканти знов знаходяться в стані пошуку символічного зображення мелодії.

Процес моделювання полягає в імітації досліджуваного явища. Точність імітації визначається шляхом порівняння отриманого при відтворенні результату з його прототипом, об'єктом дослідження, й оцінки ступеня їхньої подібності. Інтонаційна модель – це зразок інтонації, узятій за основу для опрацювання мелодії при співі, аналізі, створенні тощо.

На початковому етапі музичного навчання, наприклад, імпровізованого музикування, умовою правильного виконання навчальних завдань є точна відповідність інтонації та її графічного оформлення. Оскільки для рішення цих завдань використовується своєрідна імітація досліджуваного явища, то й метод, за допомогою якого ці завдання можуть бути вирішені, виходячи з логіки, необхідно назвати методом імітаційного моделювання. Він містить у собі три необхідних етапи:

1) аналіз об'єкта моделювання – первісні знання про об'єкт, що пов'язані з особливостями інтонаційної будови фрагмента мелодії (поступовий висхідний або низхідний рух, стрибок, обспівування тощо);

2) формування моделі – відтворення, імітація будови фрагмента мелодії за допомогою спеціальних знакових символів (наприклад, стрілочка, що спрямована вгору, відбиває висхідний рух мелодії, римська цифра I, що укладена в коло, означає обспівування тоніки тощо);

3) одержання результату та його оцінка шляхом порівняння з об'єктом.

У процесі нагромадження „інтонаційного багажу” на наступних етапах навчання можуть з'являтися варіанти мелодій, що синтезують вивчені раніше інтонації. Подібне перетворення та „конструювання” учнями мелодій буде сприяти отриманню юними музикантами нових знань у процесі оперування інтонаційними моделями.

Сучасні тенденції розвитку початкової мистецької освіти спрямовані на забезпечення реалізації художньо-творчої природи дитини, набуття нею практичних навичок як при створенні мелодії, так і при підборі до неї акомпанементу з найпростішою фактурою. Для цього потрібно націлювати учнів на раннє вивчення гармонії.

Вирішення цих складних завдань пов'язане з вихованням гармонійного слуху, що спрямований на формування в учнів навичок сприйняття акордового звучання, функціонального зв'язку акордів між собою. Відсутність єдиної офіційної методики розвитку навичок сприйняття акордового звучання створює передумову пошуків викладачами шляхів розв'язання цього важливого для музичної педагогіки питання.

У науці існує правило – поки рухи узгоджуються з вимовленими словами, ми на них або взагалі не звертаємо уваги, задовольняючись словесним змістом, або сприймаємо як особливо надійне підтвердження слів. У вигляді саме надійного підтвердження слів комунікативні сигнали можуть бути використані в музичній педагогіці під час виховання в дітей навичок рухового „інтонування”. У методичній літературі неодноразово порушувалося питання щодо необхідності розробки нових методичних прийомів, пов’язаних з використанням пластичних рухів.

Використання рухових прийомів зустрічається при розвитку мелодичного слуху, наприклад, ручні знаки релятивної системи З. Кодая, а також ритмічного слуху при передачі ритмічного рисунка спеціальними рухами, що закріплені за ритмоскладами. У процесі розвитку гармонійного слуху в музичній педагогіці проблема використання рухових прийомів ще не була достатньо розглянута й досліджена методистами та викладачами.

Спробою теоретичного осмислення зв’язку рухово-пластичних вправ і гармонії стала стаття „Рухово-пластичні вправи у процесі формування функційного слуху учнів шкіл естетичного виховання”, що розглядалася на IV Всеукраїнській науково-практичній конференції у м. Луганську [8]. У цій статті досліджувався спосіб передачі функційних зв’язків між акордами за допомогою спеціальних рухів, які сприяють пластичній передачі слухових вражень і закріпленню навичок на рівні рухових відчуттів.

Звукова матеріалізація як пластичний процес зумовлена злиттям слухових і рухових виражень почутого. На уроках сольфеджіо ми не тільки можемо чути гармонію, але завдяки використанню рухових вправ й бачити пластичне відбиття акорду, усвідомлюючи при цьому єдність двох різних проявів вражень.

Використання методичного прийому під назвою „функційні рухи” – один зі шляхів розвитку гармонійного слуху учнів в активній формі. Уведення в навчальний процес цього прийому дозволяє вирішити питання слухового й функційного аналізу пов’язаних між собою акордів шляхом використання моделей – одного з поширених видів сучасних технологій. Моделювання припускає створення проміжного об’єкта, що тимчасово замінює „оригінал” (тобто слухове сприйняття акорду), таким чином, функційні рухи можна визначити як моделі функцій акордів. У роботі з моделями акордів автор пропонує використати алгоритм музичної діяльності, у якому можна позначити таку послідовність етапів: від слухання – через передачу слухових вражень за допомогою рухів – до усвідомлення (імпульси тіла передаються в головний мозок і викликають образ).

Переживання відчуттів, що повністю погоджені з мовною характеристикою рівня напруги звучання того або іншого акорду, переконує учнів у правильності запропонованої педагогом характеристики акордів, що вивчаються. На початковій стадії навчання

пережиті учнями відчуття від зміни акордів педагог повинен супроводжувати поясненнями, оскільки свідомість учнів вимагає словесного опису (вербалізації) немовних сигналів тіла. Перетворення цих сигналів у мовну форму – необхідна умова свідомого аналізу виконуваних навчальних дій.

У процесі багаторічної практики використання рухово-функційних вправ у роботі з дітьми автором статті було зроблено такі спостереження:

- ✓ виховання гармонійного слуху учнів може бути успішним не тільки у випадку наявності в учнів елементарного гармонійного слуху, але і в тому випадку, коли завдання виконуються менш талановитими учнями на рівні імітації рухів, завдяки підкріпленню музичних уявлень м'язовими відчуттями;
- ✓ при виконанні рухово-пластичних вправ завжди спостерігається синхронізація виконання рухів у ритмі й темпі звучання музики.

Ще до початку звучання певного знайомого музичного фрагмента учні вже готові до нього й на долю секунди рухами передбачають момент звучання того або іншого акорду. Особливо чітко це прогнозування спостерігається в тих випадках, коли виконання функціональних рухів супроводжується „озвучуванням” назви акордів, тобто коли замість звучання мелодії зі словами ми чуємо звучання мелодії з промовлянням назви функцій акордів. Саме таке передбачення моменту звучання музики можна простежити при передачі „мовою тіла” функцій доміанти та субдомінанти, коли перший склад назви акордів, що збігається з моментом появи сильної долі, відповідає відповідним рухам тіла – напівприсідання на обох ногах при визначанні доміанти й поворот корпуса вправо при визначанні субдомінанти, але, ще раз підкреслимо, їх фіксації передують рухова підготовка.

Розгляд використання рухових вправ під час сприйняття музичних гармоній був би не досить повним без розгляду думок з цього питання видатного психолога Л. С. Виготського, який стверджував: „...у психології вже давно був установлений факт, що всяке сприйняття має своє динамічне продовження в русі...” [9, с. 41].

Рухова пластичність у вигляді функційних вправ є однією з форм групового предметно орієнтованого спілкування, що має бути націлене на вирішення соціальних завдань – організацію колективної взаємодії в процесі спільної діяльності. Це – спілкування членів учнівського колективу, які разом вирішують конкретні навчальні завдання. З великої кількості можливих засобів мовної й тілесної (соматичної) комунікації, у зв'язку з темою, ми обираємо ті засоби, які, на наш погляд, є найбільш придатними для вираження наших думок.

Уявлення багатоголосної музики відбувається без внутрішнього співу (одночасного відтворення уявлення), тому для активного запам'ятовування слухових уявлень потрібен їх зв'язок з внутрішнім тонусом тіла. Опора на м'язові почуття учнів при передачі відчуттів від

звучання стійких і нестійких акордів є необхідною умовою „фіксації ідей у процесі вольової уваги” [10, с. 179].

Закріплення поняття функційності акордів, їхніх зв'язків на рівні рухово-пластичних відчуттів полегшує педагогові завдання з розвитку гармонійного слуху дітей завдяки наявності в рухах емоційного навантаження акордів, їх почуттєвого змісту. Здатність пластично відтворювати явища непередметного світу, понять, думок є властивістю творчої уяви, що має свій початок у підсвідомості. Слухові враження, що отримані під час аналізу нескладних гармонійних послідовностей, є необхідною базою для вдосконалення в учнів творчих здібностей.

Роль знаково-символічної системи в сучасному житті взагалі й у процесі навчання в школі, зокрема, усе зростає. Від цього нікуди не дітися. Учні повинні бути підготовлені до розуміння основ семіотики, уміти оперувати моделюванням й іншими видами знаково-символічної діяльності, оскільки педагогіка безапеляційно визнає значення знаково-символічного розвитку дітей, починаючи з перших класів.

Оперування знаками, символами в процесі ЗСД призводить до кращого запам'ятовування досліджуваного матеріалу, тому що знак є засобом, який розширює психологічний вплив за рахунок тандему слуху та зору, тому він впливає на психологічну поведінку (свою або чужу) та є засобом внутрішньої діяльності людини (Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв).

Використання в музичній педагогіці знакових форм у вигляді моделей не тільки допомагає учням у сприйнятті мелодій, які бувають складними для усвідомлення, але надають учням при виконанні творчих вправ почуття впевненості та створюють атмосферу зацікавленості тим, що відбувається на уроці.

Ще одним з надійних шляхів виховання творчої особистості стали функційні рухи, що є також нетрадиційним методом навчання в школах естетичного виховання. Їх використання дає значну економію часу під час роботи на уроці, сприяє свідомому засвоєнню навчального матеріалу, тим самим уникаючи небажаного натаскування. Закріплення поняття функційності акордів, їхніх зв'язків на рівні рухово-пластичних відчуттів полегшує педагогові завдання з розвитку гармонійного слуху дітей завдяки наявності в рухах емоційного навантаження акордів, їх почуттєвого змісту.

Відтворювання явищ непередметного світу, до яких належать поняття й думки, є властивістю творчої уяви, що має свій початок у підсвідомості. Слухові враження, що були отримані учнями під час аналізу нескладних мелодій або гармонійних послідовностей, є необхідною базою для вдосконалення в учнів творчих здібностей.

Таким чином, у процесі знаково-символічної діяльності в дітей розвивається здатність вирішувати завдання за допомогою знаків. Використання тих або інших схем і правил, „обробка” знаків або образів тим або іншим способом може сприятиме оволодінню учнями

особливими видами діяльності, познайомить їх із „синтаксисом” уявного рішення будь-яких завдань.

Засоби умовної наочності, які було розглянуто в цій статті, розроблені її автором. Вони є лише окремими елементами тієї системи наочних засобів, які можна реалізувати в процесі музичного виховання при вирішенні проблеми розвитку розумових дій учнів.

#### Література

- 1. Маланов С. В.** Функциональная структура обобщающей ориентации учащихся в предметном содержании научных знаний / С. В. Маланов // Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. – М. : Изд-во Моск. психолог.-соц. ин-та, 2008. – № 1. – С. 101 – 115.
- 2. Пиаже Ж.** Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1969. – 659 с.
- 3. Выготский Л. С.** Собр. соч. : в 6-ти т. – Т. 6. – Научное наследие / под ред. М. Г. Ярошевского / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
- 4. Салмина Н. Г.** Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 280 с.
- 5. Леонтьев А. А.** Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 392 с.
- 6. Грановская Р. М.** Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – СПб., 1988. – 78 с.
- 7. Трубин Н. Г.** Духовная музыка / Н. Г. Трубин. – Смоленск : Смядынь, 2004. – 229 с.
- 8. Сіротіна Т. Б.** Рухово-пластичні вправи у процесі формування функційного слуху учнів / Т. Б. Сіротіна // матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. : зб. ст. – Луганськ, 2007. – С. 389 – 394.
- 9. Выготский Л. С.** Собрание починений / Л. С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2. – 504 с.
- 10. Теплов Б. М.** Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М., Педагогика, 1985. – 329 с.

#### **Сіротіна Т. Б. Знаково-символічна діяльність у музичній педагогіці**

У статті автором досліджується символічна діяльність у психолого-педагогічній літературі, розглядається поняття знаково-символічної діяльності та визначаються деякі нетрадиційні види цієї діяльності в музичній педагогіці.

*Ключові слова:* знаково-символічні системи, знаково-символічна діяльність, інтонаційна модель, рухово-функціональні вправи.

#### **Сиротина Т. Б. Знаково-символическая деятельность в музыкальной педагогике**

В статье автором исследуется символическая деятельность в психолого-педагогической литературе, рассматривается понятие знаково-символической деятельности и определяются некоторые нетрадиционные виды этой деятельности в музыкальной педагогике.

*Ключевые слова:* знаково-символические системы, знаково-символическая деятельность, интонационная модель, двигательно-функциональные упражнения.

**Sirotnina T. B. Mark and symbol in musical pedagogic**

In this article the author observes the definition „mark and symbol”. These definitions are studied in musical pedagogic on the example of models and special movements.

*Key words:* mark, symbol, model, intonation, musical pedagogic.

УДК 378.015.3:78.071.2

**О. А. Яненко**

**ПРОБЛЕМА МОБІЛЬНОСТІ В МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА**

Процеси демократизації суспільства призвели до динамічного розвитку, оновлення та збагачення національної освіти й висунули якісно нові вимоги до фахівців, які здатні аналізувати мінливі соціально-економічні тенденції, приймати й реалізовувати нестандартні рішення. Держава має забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, опанування та впровадження наукомістких та інформаційних технологій. Ціла низка документів, прийнятих українським урядом (Концепція професійної освіти України, Положення про професійну орієнтацію молоді, Національна Доктрина розвитку освіти), підкреслюють необхідність формування професійно мобільного фахівця, який є конкурентоспроможним на ринку праці.

Професійна підготовка сучасного педагога-музиканта потребує засвоєння різнобічного змісту його діяльності (викладацької, музично-виконавської, культурно-просвітницької, соціально-педагогічної, науково-методичної тощо). Варіативність вимагає актуалізації творчого потенціалу особистості, формування в майбутніх фахівців здатності проявляти себе мобільно, стимулювати процеси саморегуляції, саморозвитку, самореалізації як умов, що забезпечують удосконалення професійної діяльності та пошук можливостей для підвищення кваліфікації з метою набуття додаткових спеціальностей.

Готовність до застосування своїх талантів, здатність відійти від традиційних методів, постійно знаходитися в стані творчого пошуку, активно розвивати свій творчий потенціал та розуміти смаки сучасної молоді – це, на наш погляд, саме ті характеристики, які мають бути властиві сучасному педагогу-музиканту.

Педагогічна освіта, і мистецька зокрема, дуже ясно усвідомлює важливість вирішення проблеми сформованості професійної мобільності сучасного фахівця. Тому сьогодні до зазначеної проблематики звертаються все більше дослідників. Зокрема, різні аспекти цієї проблеми знайшли своє висвітлення в низці економічних (В. Г. Кінельова, А. В. Кірхи, А. А. Матуленіса, Е. А. Саар, І. Л. Смирнова, А. Сміта, П. А. Сорокіна, В. Н. Шубкіна та ін.), соціологічних (О. М. Білоцерківського, Б. С. Гершунського, В. Г. Громова, Д. Джері, А. А. Макарені, Е. А. Макарова, А. В. Мудрика та ін.) та психолого-педагогічних дослідженнях (А. А. Гераськова, Т. К. Горохова, Є. А. Іванченка, Ю. І. Калиновського, С. А. Константинова, В. О. Сластьоніна, В. В. Сохранова та ін.).

Серед науковців, які звертаються до проблеми музично-виконавської діяльності, можна відзначити праці В. В. Белікової, Л. С. Гінзбурга, В. Ю. Григор'єва, Я. І. Мільштейна, С. Х. Раппопорта та ін. Проблемам вивчення інтерпретації творів мистецтва присвячено праці М. І. Бенюмова, Л. Н. Гуревич, Є. Г. Гуренка, О. О. Ільченка, Н. П. Корихалової, В. Г. Москаленка, Є. В. Назайкінського, М. С. Скребкової-Філатової, А. Н. Сохора. Психологічні особливості музично-виконавської діяльності розглядаються в працях Л. Л. Бочкарьова, Ю. М. Заболоцького, В. Г. Ражнікова, В. З. Самітова, Ю. О. Цагареллі, Д. Г. Юника та ін.

Висвітленню теоретичних питань майстерності виконавця-інструменталіста присвячено праці Ю. М. Бая, М. М. Берлянчика, Б. В. Гутнікова, М. А. Давидова, Л. О. Кузьоміної, В. П. Сраджева, О. Ф. Шульпякова та ін. Проблеми вдосконалення професійної підготовки виконавців-інструменталістів висвітлюються в роботах О. Д. Алексеєва, Е. І. Булатової, Є. Я. Лібермана, А. В. Малінковської, О. М. Олексюк та ін.

Проблеми індивідуального навчання музиканта-виконавця в класі спеціального інструмента розглянуто в працях Л. А. Баренбойма, Г. М. Гінзбурга, Г. М. Когана, Б. О. Мілич, Г. Г. Нейгауза, С. І. Савшинського, Г. М. Ципіна, де широко висвітлюється передовий педагогічний досвід роботи відомих педагогів-музикантів.

Такі дослідники, як Л. Г. Арчажнікова, Н. Л. Бела, І. М. Могілевська, І. В. Мостова, Г. М. Падалка, О. П. Рудницька розглядають особливості музично-виконавської підготовки в педагогічних вищих навчальних закладах.

Разом з тим, поза увагою дослідників залишається проблема формування професійної мобільності фахівця-музиканта, зокрема особливостей впливу музично-виконавської діяльності на сформованість зазначеної якості. Хоча не викликає сумніву той факт, що майбутній учитель має досягти високого рівня виконавської та педагогічної



мобільності, щоб бути здатним до ефективної художньо-естетичної діяльності в музичному вихованні молодого покоління.

Отже, метою нашої статті є визначення ролі та особливостей впливу музично-виконавської діяльності на формування професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів. У процесі дослідження ми спираємося на наукову позицію Б. М. Ігошева щодо визначення досліджуваної якості, оскільки вона, на наш погляд, є найбільш ґрунтовною й всеосяжною. За Б. М. Ігошевим, професійна мобільність – це складна інтегративна якість особистості, яка проявляється на двох рівнях: як конкретна форма чи вид діяльності, що дає змогу характеризувати людину як професійно мобільну („зовнішня” мобільність), і як сукупність певних особистісних якостей людини („внутрішня” мобільність) [1, с. 34].

„Зовнішня” професійна мобільність характеризує педагога як суб’єкта соціально-педагогічної діяльності:

- в інноваційній педагогічній діяльності, що полягає в освоєнні та застосуванні нових форм, методик, технологій навчання та виховання, у запровадженні педагогічних інновацій, участі в реалізації інноваційних проєктів;
- в освоєнні суміжних педагогічних професій та сфер педагогічної діяльності, що здійснюється на основі здобутої базової педагогічної освіти.

„Внутрішню” мобільність забезпечує:

- відкритість, виражена в пошуку нового, незвичного, здатність відмовитися від стереотипів та шаблонів сприйняття дійсності й у діяльності;
- активність, яка забезпечує постійну готовність до творчої діяльності;
- адаптованість як здатність ефективно пристосовуватися до змін в умовах професійної та соціальної діяльності;
- комунікативність як здатність установлювати необхідний зв’язок з тим чи іншим суб’єктом суспільної діяльності;
- креативність, яка забезпечує творче ставлення до організації особистої діяльності [1, с. 34].

Аналіз різноманітних підходів до проблеми мобільності фахівця дозволяє зробити висновок про те, що це поняття, як правило, розглядається з позицій діяльнісного підходу, оскільки переважна більшість науковців до структури педагогічної мобільності включає вміння й досвід професійної діяльності. Під мобільною особистістю вони розуміють активну, гнучку, нестереотипну особистість, здатну діяти не за шаблонами чи приписами, яка виявляє постійну готовність до активної діяльності. У такому контексті нами розглядаються особливості музичного виконавства як способу реалізації музичної думки, організованої художньої дії, спрямованої на співтворче втілення музичного твору в реальному звучанні. Основою музичного виконавства

є емоційно забарвлені розумові процеси, які надають діяльності активного, творчого характеру й стають рушійною силою в здобутті знань, формуванні навичок та вмінь, необхідних для досягнення художньо-змістової сутності музичних творів.

У системі підготовки педагога-музиканта правомірно визнається провідна роль музичної діяльності. Р. А. Тельчарова зазначає, що музична діяльність є передумовою, умовою, формою, показником вияву музичної культури людини. До музичної діяльності вона включає такі елементи:

- суб'єкт музичної діяльності, що характеризується здатністю до музичної активності, потребами, художньою спрямованістю, готовністю до взаємодії з музичним мистецтвом, розвинутою мотиваційною сферою, музично-слуховими та загальноестетичними здібностями;
- предмет музичної діяльності (різноманітні вияви музичної дійсності та світ музики, що звучить);
- засоби музичної діяльності матеріального або духовно-практичного характеру;
- продукт музичної діяльності [2, с. 30].

Е. Б. Абдуллін звертає увагу на те, що на уроках музики музична діяльність особлива, оскільки зумовлена нерозривним зв'язком сприймання музики із засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь і навичок. Досвід практичного використання знань Е. Б. Абдуллін називає „частковими музичними уміннями”. До їх складу входять: уміння, пов'язані із знаннями щодо окремих елементів музичної мови; уміння, пов'язані з використанням музичних знань про композиторів, інструменти тощо; уміння, пов'язані із знанням нотної грамоти. Спеціальні навички він поділяє за видами музичної діяльності на уроці музики, а саме: хорового співу, музично-ритмічних рухів, гри на музичних інструментах [3, с. 30 – 31].

О. В. Хлебнікова до структури музично-виконавської діяльності включила такі вміння:

- уміння музично-теоретичного й виконавського аналізу музичного твору, що відображає наявність необхідних знань, умінь та навичок пізнання виконавцем нотного тексту, що передбачає визначення жанру, стилю, форми твору; створення теоретичної моделі інтерпретаційного задуму;
- уміння освоєння технології виконання музичного твору, що характеризує процес оволодіння виконавцем музичним нотним текстом (адекватне акустичне відтворення позначень, вибір і освоєння доцільної аплікатури, виявлення та подолання складних для виконання фрагментів, досягнення художньої цілісності виконання);
- психологічна готовність до виконання твору висвітлює наявність знань, умінь та навичок саморегуляції психічного стану й

психофункціонального фону в процесі виконання музичного твору;

- уміння аналізувати, контролювати й коригувати виконання музичного твору, що включає сприймання й аналіз (аналіз якості відтворення жанрово-стильових ознак, музичної форми, глибини відображення задуму автора); контроль виконання (аналіз відповідності реального звучання авторському нотному тексту твору, якості виконання попереднім музично-слуховим уявленням виконавця, якості виконання еталону звучання); корекцію виконання з метою наближення до передбаченого ідеалу звучання;
- інтерпретаційні вміння, що відображає рівень відповідності реального звучання інтерпретаційному задуму й свідчить про наявність техніко-виконавської майстерності, виконавської надійності й артистизму [4, с. 1 – 2].

За визначенням Л. Г. Арчажнікової, до основних якостей професійної культури майбутнього педагога-музиканта належать музичні вміння, які поділяються за видами музичної діяльності на музично-теоретичні, диригентсько-хорові, вокально-хорові, інструментальні й методичні [ 5, с. 59; 10, с. 11].

Аналізуючи зміст музично-виконавських умінь і навичок, науковці визнають, що до них можуть бути віднесені артистизм, художній смак, володіння процесом виконання, відчуття цілого, матеріалізація художнього образу, сформованість і відпрацьованість різних видів техніки, навички читання з аркуша, транспонування, супровід й ансамблева гра. Л. Т. Файзрахманова доводить існування художньо-творчих умінь у виконавстві, до яких можна включити всі спеціальні вміння, притаманні вчителю музики, які стосуються виконавської функції [6, с. 117].

Специфіка виконавської діяльності полягає в тому, що виконавець не просто уявляє модель створеного ним виконавського образу, а порівнює своє суб'єктивне сприйняття із загальноприйнятою соціальною нормою, відображаючи своє ставлення до нього. Виконавство – глибоко особистісний, творчий процес відтворення живої чуттєвої душі твору, утраченої під час фіксації його композитором на нотному папері. Варто зазначити, що виконавська діяльність виступає в якості особливої художньої, естетичної цінності. У продукті такої діяльності в специфічній формі закріплюється складний процес творення нового, незвичайного, що і є саме по собі творчістю. І саме креативність, яка забезпечує творче ставлення до організації особистої діяльності, готовність до застосування своїх талантів, здатність відійти від традиційних методів, постійно знаходитися в стані пошуку нового та цікавого, активно підтримувати творчу діяльність та розуміти смаки сучасної молоді, на наш погляд, – ті характерні якості, які мають бути

властиві сучасному педагогу-музиканту, що є характеристиками його професійної мобільності.

У сучасних умовах створюються нові концепції виконавської діяльності, нові підходи до мистецької освіти й, зокрема, до проблеми формування професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів, оскільки традиційна музична педагогіка не забезпечує вирішення зазначених питань. Час вимагає від майбутнього педагога набуття саме таких властивостей, які є складовими його професійної мобільності.

Таким чином, музично-виконавська діяльність майбутнього фахівця-музиканта визначає його готовність до застосування своїх талантів і відіграє досить значну роль у формуванні професійної мобільності. Достатній рівень сформованості професійної мобільності майбутнього педагога характеризує ступінь підготовленості вчителя до культурно-просвітницької діяльності, є передумовою ефективності його професіоналізму, забезпечує готовність до творчого та вільного вибору видів і форм художньо-естетичної активності не тільки у сфері музичної освіти, а й за її межами.

#### Література

- 1. Игошев Б. М.** Развитие профессиональной мобильности специалистов – перспективное направление деятельности педагогического университета / Б. М. Игошев // Науч.-пед. журн. – М., 2008. – № 6. – С.34 – 35.
- 2. Тельчарова Р. А.** Музыка и культура (личностный подход) / Р. А. Тельчарова // Эстетика. – 1986. – № 11. – 86 с.
- 3. Абдуллин Э. Б.** Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 111 с.
- 4. Хлебнікова О. В.** Досвід музично-виконавської діяльності і діагностика його сформованості у студентів вузів культури / О. В. Хлебнікова. – К., 1998. – 18 с.
- 5. Арчажникова Л. Г.** Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 110 с.
- 6. Файзрахманова Л. Т.** Художественно-творческая направленность личности учителя музыки – условие его профессиональной подготовки / Л. Т. Файзрахманова // Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя : межвуз. сб. науч. тр. – Казань : КГПИ, 1988. – С. 114 – 121.

#### **Яненко О. А. Проблема мобільності в музично-виконавській діяльності майбутнього педагога-музиканта**

У статті на основі узагальнення наявних теоретичних і практичних підходів розглянуто роль та особливості впливу музично-виконавської діяльності на формування професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів.

*Ключові слова:* мобільність, музично-виконавська діяльність, педагоги-музиканти.

**Яненко О. А. Проблема мобильности в музыкально-исполнительской деятельности будущего педагога-музыканта**

В статье на основании обобщения теоретических и практических подходов к исследуемой проблеме рассматривается значение и особенности влияния музыкально-исполнительской деятельности на формирование профессиональной мобильности будущих педагогов-музыкантов.

*Ключевые слова:* мобильность, музыкально-исполнительская деятельность, педагоги-музыканты.

**Yanenko O. A. The problem of mobility in the musical performances of the future teacher-musician**

The article views the role and the peculiarities of influence of music performance on shaping professional mobility of future teachers-musicians.

*Key words:* mobility, musical performers, teachers-musicians.

## **СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

УДК 21: 378

**Г. В. Алёхина**

### **МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ КАК ПУТЬ РАЗРЕШЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ**

Вопросы межконфессиональных отношений волнуют мировую общественность и ученых в течение многих лет. Следует отметить, эти отношения в истории имели неоднозначный характер и проблема всегда была и будет актуальной. Ее изучению посвящено значительное количество философской, социологической и психолого-педагогической литературы. Вопрос межконфессионального общения является сложным и многогранным. В обществоведческой науке рассматриваются различные аспекты этой проблемы: социально-психологический, социально-политический, социологический и другие.

Философский аспект данной проблемы представлен в трудах Н. А. Бердяева, Л. Н. Гумилева, Н. О. Лосского, В. С. Соловьева, Г. Г. Шпета и др. Общетеоретические основы межконфессиональных и межнациональных отношений изложены в исследованиях Р. Г. Абдулатипова, Ф. С. Бабейко, Ю. В. Бромлея, З. Т. Гасанова, Р. К. Грдзелидзе, Н. Д. Дашдамирова, М. С. Джунсова, Л. М. Дробижевой, Р. Г. Подольного, И. И. Серовой, А. А. Нуруллаева и др.

Идея сотрудничества социологов и теологов высказывалась У. Джемсом, К. Мангеймом Дж. М. Йингером и российскими учеными: В. И. Гараджи, М. П. Мчедловым, И. Н. Яблоковым.

Сфера межконфессиональных отношений, в том числе и ее конфликтных аспектов, требует серьезного изучения оптимизации этих отношений. От их обострения не гарантирует ни развитая экономика, ни демократические свободы, о чем свидетельствует опыт многих стран Европы.

Межконфессиональные отношения в странах Содружества независимых государств на современном этапе имеют тенденцию к обострению. Социологические исследования, проводимые Российским независимым институтом социальных и национальных проблем в последние годы, свидетельствуют, что вместе с процессом религиозного возрождения в странах СНГ идет процесс усиления межконфессиональных противоречий, возрастает религиозная нетерпимость.

Межконфессиональные отношения в Украине, как правило, не характеризуются конфликтностью, но определенные признаки межконфессиональной напряженности все же просматриваются.

Современное украинское общество – переходное, и далеко не все в нем устоялось. Демократические преобразования, осуществляемые в стране в последние годы, сопровождались религиозным возрождением, обострением внутриконтрессиональных и межконтрессиональных противоречий, что негативно влияет на формирование общегражданского согласия. В стране сложилась принципиально новая религиозная ситуация: на смену моноконтрессиональному обществу пришла религиозная полифония. Сегодня в нашем государстве зарегистрированы и действуют более ста различных контрессий, церквей, деноминаций, направлений, течений и толков. Среди них – традиционные церкви (православная, греко- и римо-католическая, протестантские), нетрадиционные вероисповедания (индуизм, буддизм, даосизм), религиозные верования национальных меньшинств, в том числе ислам, иудаизм, а также новые религиозные движения, за каждым из которых стоят сотни тысяч верующих, отстаивающих исключительно свою веру.

Столкновения между духовенством УПЦ-Московского патриархата и УПЦ-Киевского патриархата приводят к захвату храмов и церковного имущества, особенно это проявляется в Тернопольской, Черниговской и Ровенской областях страны. Кроме того, активизировалось строительство униатских храмов, что говорит о преднамеренной экспансии Запада. О динамике развития Украинской Греко-католической церкви свидетельствует следующий факт: если на начало 1992 г. она была представлена лишь в 13 областях и в Киеве, то сегодня ее общины действуют практически во всех регионах Украины. Постоянно растет представительство в стране и Римо-католической церкви. Ежегодно Украину посещают более одной тысячи неправославных религиозных лидеров; внедрение новой веры – главная цель зарубежных эмиссаров, а это приводит к еще более глубокому расколу в обществе [1, с. 114].

Многие народы Украины воспринимают определенные вероисповедания как свои национальные религии. Их образ жизни, традиции, обычаи, менталитет сформировались под сильным влиянием соответствующих религиозных учений, обрядов, предписаний. В результате, в этнически ориентированном сознании эти народы представляются как этноконтрессиональные общности. Малейшее проявление контрессионального неравноправия этим сознанием расценивается как покушение на права этнической группы, как ущемление национального достоинства, что стимулирует поиск путей к организованной самозащите. Социологический опрос показал, что 27,5% респондентов уверены, что нужно защищать свои религиозные интересы. При этом лишь 7,5% сами лично не готовы участвовать в акциях по защите религиозных интересов, а 20% готовы принять участие либо в мирных акциях протеста (10 %), либо в массовых митингах (8,5%), либо даже в вооруженных действиях (0,5%) или иного рода мероприятиях (1%). Считают невозможным взаимопонимание и сотрудничество между

людьми с разными религиозными взглядами 5,5% респондентов, 8% полагают, что в чем-то такое взаимопонимание и сотрудничество возможно, а в чем-то и нет.

Стремясь изжить многовековую практику деления религиозных организаций на привилегированные и лишенные привилегий, молодое украинское государство провозгласило принципы свободы совести и свободы вероисповедания, отделения религиозных объединений от государства и их равенства перед законом. Тем самым были созданы предпосылки для введения идейной конкуренции между религиями и конфессиями в цивилизованные рамки. Конституция Украины каждому гарантирует равное право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой.

Государственная система образования, кроме всего прочего, призвана формировать у подрастающих поколений высокую культуру межнационального и межконфессионального общения, которая включает в себя осознанную необходимость проявлять чуткость и такт в отношении людей любой мировоззренческой ориентации, уважительное отношение к их национальному достоинству, языку, этническим и религиозным традициям, культурным ценностям. Все учебные дисциплины социально-гуманитарного цикла должны способствовать решению этой задачи.

Конфликтный потенциал межконфессионального контакта основывается, прежде всего, на экономических и политических источниках. В условиях всеобщего мирового кризиса действие этих источников особенно ощутимо. Острое недовольство существующим социально-экономическим положением (особенно ростом цен, ростом безработицы, падением жизненного уровня, ростом преступности) и поиск виновных в этом активизирует историческую память, вызывая ответную реакцию на длительный период неравноправного взаимодействия религиозных конфессий в прошлом.

Среди других конфликтогенных факторов следует назвать внутренне присущее религиям стремление к расширению своего влияния на все новые и новые группы населения. Отсюда неизбежное соперничество между различными конфессиями, нередко переходящее в перманентный конфликт и противоборство между их последователями. Поскольку же религии обладают мощным мобилизационным потенциалом, то политики активно стремятся использовать их возможности в своих интересах, что ведет к дальнейшему усилению межконфессиональных противоречий. Политическая же борьба, окрашенная в конфессиональные цвета, существенно ожесточается, еще более активизируя межрелигиозные противоречия [2].

В связи с тем, что этнический характер, образ жизни, менталитет многих народов Украины сформировались под воздействием определенных вероисповеданий, которые воспринимаются ими как национальные религии, вполне естественно, что межконфессиональные



противоречия весьма отрицательно сказываются на межнациональных отношениях, способствуя их обострению. Отсюда понятно, насколько важно добиваться установления цивилизованных отношений между конфессиями, сколь существен постояный межрелигиозный диалог для сохранения общественно-политической стабильности.

По мнению О. В. Майбороды, укрепление толерантности требует соблюдения двух ключевых условий: воспитания и соблюдения законов, которые предусматривают наказание за оскорбление национального достоинства и разжигание национальной вражды. В свою очередь, Архиепископ Самарский и Сызранский Сергей, подчеркнул: «Образование и религия – это столпы нравственности каждого народа, именно они формируют исторический облик культуры» [3].

Общество ожидает, что в новых исторических условиях представители разных религиозных конфессий будут активнее способствовать сглаживанию противоречий между различными группами населения, в том числе в предотвращении и разрешении межэтнических конфликтов. Для этого современная система образования должна взять на себя ответственность за формирование позитивных межконфессиональных установок.

Известно, что студенческая среда – это одна из наиболее интенсивных зон социальных контактов. В вузах встречаются представители самых разнообразных религиозных конфессий и вступают в контакт различные системы мировосприятия и миропонимания. Именно в результате этих контактов у многих студентов закрепляются стереотипы межконфессионального восприятия и поведения, поскольку студенческий возраст – период гражданского становления человека, его социального самоопределения, активного включения в общественную жизнь, формирования духовных качеств гражданина и патриота. Он характеризуется становлением мировоззрения, усилением роли нравственных убеждений, нравственного сознания. В целом, в повседневной жизни религиозность подавляющего большинства студентов не актуализирована и конфессиональная самоидентификация не занимает ведущих позиций. Несмотря на это, студенты проявляют довольно живой интерес к различным религиозным вопросам. В то же время, следует отметить существующие элементы предвзятости и негативизма в отношении некоторых религиозных идей, хотя многие студенты имеют среди своих друзей и близких представителей других конфессий.

Одним из основных направлений в решении проблем воспитания культуры межконфессионального общения может стать увеличение роли дисциплин социогуманитарного цикла, в частности религиоведения, культурологии, этики, философии, изучая которые, студенты получают информацию о фактах, без которых невозможно понимание многих событий прошлого и настоящего – в искусстве, морали, социально-политической жизни, в экономической и политической истории.

Полученные знания помогут студентам самоопределиться в мировоззренческих понятиях, сформировать духовные интересы, ценностные ориентации. Показ неповторимой сущности самых разнообразных культур и демонстрация того, что носители этих культур не могут думать и чувствовать абсолютно одинаково, могут во многом способствовать повышению межконфессиональной терпимости (толерантности). Глубокое и всестороннее изучение студентами религиозных идей своего собственного народа является неременным условием интеграции в другие культуры, а формирование у студентов представлений о многообразии религий в мире и Украине способствует воспитанию позитивного отношения к культурным различиям, способствует развитию умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур, воспитанию обучаемых в духе толерантности, гуманного межконфессионального общения. В целях формирования у будущих специалистов духа терпимости к другим религиям и их приверженцам, умения и желания налаживать с ними позитивное взаимодействие в интересах формирования и поддержания в обществе гражданского мира и межнационального согласия представляется целесообразным организовать в учебных заведениях чтение спецкурсов, например, «Культура межконфессионального общения», «Сравнительный анализ мировых религий» и т.п.

В заключении нашей статьи хочется привести мудрую суфийскую историю: «Путники шли по дороге и спорили друг с другом. У них оставалась одна монетка и они не знали, как ее лучше потратить. Первый путник сказал: давайте купим «ангур», второй – «узум», третий – «инаб», четвертый не согласился: может, лучше «стафил»? Навстречу им шел мудрец. Услышав спор, он предложил: отдайте-ка лучше монетку мне и... исчез. Он отправился на восточный базар и спустя какое-то время вновь появился перед спорщиками. В руках у него была гроздь ароматного винограда. «Как ты догадался, – воскликнул первый путник, – это же то, о чем я мечтал, «ангур». «Спасибо, – сказал второй путник, – ты принес мне долгожданный «узум». «Не может быть, – удивился третий, – откуда тебе было знать, чего я жаждал более всего на свете, ведь это и есть «инаб». А четвертый сказал: «Благодарю тебя, ты исполнил мое заветное желание и вот передо мной «стафил».

Есть слова и есть вещи. Спор был о словах, а мудрец знает вещи. Ибо есть имена и есть сущности. Спор был об именах, а мудрец обратил спорщиков к сущностям. Традиционные суфийские комментарии толкуют образы притчи так. «Путники» – мировые религии. «Ангур – узум – инаб – стафил – их догматические расхождения. «Виноград» – сладчайшее вино божественной истины, которую все они стремятся отыскать. Внешнее содержание проблемы – различие языков культурного описания, внутреннее содержание – единый опыт переживания. Внешний фактор – разрывы и пропасти, смысловое

содержание – единство [4, с. 68].

Безусловно, метафора прозрачна, но кажется вполне убедительной и дарит надежду на то, что взаимопонимание между религиозными конфессиями возможно.

#### Литература

1. **Городяненко В. Г.** Проблемы консолидации украинского народа на современном этапе / В. Г. Городяненко // Социологические исследования. – 2007. – № 2. – С. 113 – 117. 2. **Нуруллаев А. А.** Проблемы гармонизации христианско-мусульманских отношений в СНГ [Электронный ресурс] / А. А. Нуруллаев // Режим доступа : <http://www.freenet.Kq/jornal>. 3. **Архиепископ Самарский и Сызранский Сергей.** Воспитание в русской православной культуре – залог межконфессионального мира и преемственности традиций. <http://religion.sova.center.ru>. 4. **Стародубцева Л. В.** Пра-память и за-бытие : диалог религий / Л. В. Стародубцева // Вопр. философии. – 2006. – № 9. – С. 67 – 84.

#### **Альошина Г. В. Міжконфесійний діалог як засіб вирішення соціальних конфліктів**

У статті розглядається проблема міжконфесійних відносин у сучасній Україні й виховний потенціал соціогуманітарних дисциплін у сфері виховання культури міжконфесійного спілкування в студентській молоді як майбутньої нації.

*Ключові слова:* міжконфесійне спілкування, соціогуманітарні дисципліни.

#### **Алехина Г. В. Межконфессиональный диалог как путь разрешения социальных конфликтов**

В статье рассматривается проблема межконфессиональных отношений в современной Украине и воспитательный потенциал социогуманитарных дисциплин в сфере воспитания культуры межконфессионального общения у студенческой молодежи как будущей нации.

*Ключевые слова:* межконфессиональное общение, социогуманитарные дисциплины.

#### **Alekhina G. V. Interconfessional dialog as the way of permission of social conflicts**

In the article considered the problem of interconfessional relations in modern Ukraine and educate potential of social and the humanities disciplines in the field of education of culture of interconfessional dialog of students, as future of nation is examined.

*Key words:* interconfessional dialog, social and the humanities disciplines.

УДК 378.035:14:78

**О. М. Негребецька**

**ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ  
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИКИ ЯК  
ЧИННИК ЇХНЬОЇ УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

Зміни, що сталися в суспільстві за останні роки, постійно потребують розробки й утілення в життя ефективної системи різнобічного суспільного виховання дітей і молоді. Результативність цієї системи значною мірою можлива за умови використання педагогічних технологій, спрямованих на реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному середовищі педагогічного університету. Проблема соціального виховання молоді була й залишається однією з актуальних проблем суспільства. На сучасному етапі ведеться пошук нових підходів до виховання, розуміння його ролі та функцій в умовах суспільного розвитку. У цьому контексті ми дотримуємося думки, що соціалізація студентів музично-педагогічних спеціальностей засобами музичної культури передбачає впровадження педагогічних технологій, спрямованих на реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі та позанавчальній діяльності за умови, що музика виступає активним соціалізуючим чинником відповідного соціального мікросередовища, а музична діяльність постає одним з провідних інституціональних соціально-педагогічних механізмів соціалізації.

Останнім часом проблема педагогічних технологій вивчається дедалі більше й завдяки цьому сприймається та трактується вченими з різних позицій. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє нам виділити основні трактовки розуміння й використання поняття „педагогічні технології”:

1) це – системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення поставлених цілей [1];

2) це – ланцюжок логічно впорядкованих навчально-виховних кроків, актів і циклів, які здійснюються від дня вступу студента до навчального закладу й до його випуску [2, с. 10];

3) це – передбачена модель системи дій викладача й студентів, яку необхідно виконати в ході оптимально організованого навчально-виховного процесу з метою одержання високого професіоналізму [3];

4) це – логічний та послідовний, цілісний ланцюг навчально-виховних циклів, у яких синтезується викладання групи предметів, що різнобічно готують спеціаліста до майбутньої виробничої діяльності [4];

5) це – дидактична система [5];

6) це – діяльність [6];

- 7) це – конструювання, проектування навчального процесу [7];
- 8) це – структуроване проектування [8];
- 9) це – діяльнісний сценарій організації навчання [9] та ін.

Проведений нами аналіз категорії „педагогічні технології” показав, що це, насамперед, система найбільш раціональних способів досягнення поставленої мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей, та є систематизованим, структурно впорядкованим, цілісним соціальним явищем. Вона розкриває механізм взаємодії компонентів цілісного педагогічного процесу й повинна задовольняти таким вимогам: системність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, відтворюваність, запланована ефективність, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови. Кожна авторська педагогічна технологія по-своєму організовує механізм дії цієї категорії.

Педагогічну технологію відповідно до завдань нашого дослідження ми визначаємо як послідовний, логічний і цілісний процес, у якому гармонійно поєднані цілі, форми, методи й засоби навчання та виховної роботи з високою педагогічною майстерністю педагога для досягнення кінцевої мети – соціалізації студентів музично-педагогічних спеціальностей засобами музичної культури.

Педагогічні технології розробляються відповідно до моделі педагогічного процесу. Модель формування музичної культури особистості включає мету, завдання, зміст, методи, форми навчання та критерії визначення рівнів сформованості музичної культури особистості.

При розробці педагогічних технологій кроками в алгоритмі дій викладача виступають:

- 1) цілепокладання як блок побудови мети;
- 2) діагностика засвоєних мінімальних знань, сформованих умінь і навичок;
- 3) проектування логічної структури навчального процесу на рік і його конструювання в межах однієї навчальної теми з обов’язковим дозуванням складності;
- 4) проектування спрямованості самостійної діяльності студентів з подальшим виходом на коректувальну діяльність.

У таблиці ми наводимо перелік прийомів викладача для організації навчально-пізнавальної діяльності. Використання цих прийомів дозволяє цілеспрямовано орієнтувати хід навчання до найбільш оптимальних з багатьох рівноважливих станів, правильно оцінювати параметри навчання, перекласти технологію навчання із „замкнутого” шляху на шлях активного розвитку особистості студентів за рахунок створення штучного інформаційного середовища, що за своїми параметрами в багато разів перевершує природне середовище за рівнем

дії на формування в студентів здібностей до еволюції знань і вмінь відповідно до зміни середовища (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

№	Назва прийому	Результат дії
1.	Делегування	Низький ступінь орієнтованості на розвиток значущих якостей особистості й низька – на вирішення професійних завдань.
2.	Указівка	Низький ступінь орієнтованості на розвиток значущих якостей особистості й висока – на вирішення професійних завдань.
3.	Співпраця	Високий ступінь орієнтованості на розвиток значущих якостей особистості й низька – на вирішення професійних завдань.
4.	Діалог	Високий ступінь орієнтованості на розвиток значущих якостей особистості й висока – на вирішення професійних завдань.

Таким чином, створення особистісно орієнтованого середовища навчання на основі реалізації принципів систем, які певним чином самоорганізуються, системної розробки адекватних технологій навчання й упровадження дидактичного й методичного забезпечення сприяють ефективній соціалізації студентів музично-педагогічних спеціальностей засобами музичної культури.

Упровадження конкретних педагогічних технологій може бути ефективним лише з урахуванням особливостей того чи іншого етапу соціалізації студентів музично-педагогічних спеціальностей.

Виходячи із загальнопедагогічних і психологічних теорій розвитку особистості й отриманих експериментальних даних, ми виділяємо в процесі соціалізації студентів три основних етапи:

**1. Адаптаційно-ознайомлювальний** (I курс навчання). Його головне завдання – створення комфортної психоемоційної атмосфери, яка сприяє швидкій адаптації вчорашніх абітурієнтів до нового для них студентського життя. Це – етап вивчення особистостей студентів, їхніх схильностей, індивідуальних особливостей.

**2. Основний** (II – IV курси навчання). Основні зусилля сконцентровано на подальшому розвитку особистості студента, і, якщо потрібно, на корекції його окремих якостей. У цей період важливо формувати ціннісно-аналітичні вміння й навички, залучення студентів до різноманітних виховних структур (гуртки, секції, клуби, наукові товариства й т. ін).

**3. Завершальний** (V курс навчання). На цьому етапі завершується професійно-особистісне становлення студентів. Упроваджується розвиток художньо-варіативного мислення студентів, активізується їхній самостійний творчий пошук.

Розглянемо втілення конкретних педагогічних технологій у процесі соціалізації студентів музично-педагогічних спеціальностей засобами музичної культури на прикладі музично-виконавської діяльності в навчально-виховному процесі та позанавчальної діяльності.

Педагогічні технології як компоненти системи, з яких складається педагогічний процес, визначаються тим, наскільки він сприяє самореалізації особистості в музичному мистецтві, розкриттю її природних здібностей і нахилів.

Умови ефективного застосування особистісно орієнтованого підходу в педагогічних технологіях, спрямованих на становлення й розвиток цікавості до музичного виконавства:

1) гуманізація й демократизація взаємин викладачів і студентів, що виявляється в духовній близьості педагога та студентів, повазі до їх особистості, педагогічній допомозі й підтримці;

2) урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів у процесі музично-виконавської діяльності;

3) організація творчої діяльності студентів на основі психологічного циклу; вона має включати виявлення, усвідомлення мети, етапи організації та вирішення завдань, аналіз досягнутих результатів, визначення подальших перспектив розвитку;

4) спрямованість змісту навчального матеріалу на задоволення потреби студентів у музичному мистецтві. Цьому сприятимуть такі чинники: емоційна привабливість змісту навчального матеріалу; новизна, незвичність погляду на відомі факти; практичне значення навчального матеріалу для життєдіяльності студента;

5) стимулювання творчої самореалізації студентів психологічними методами й прийомами особистісно орієнтованого підходу (культивування успіху; позитивне стимулювання досягнень студентів; надання їм самостійності й свободи вибору напрямків діяльності; діалогізація навчально-виховного процесу).

Заслуговують на увагу педагогічні технології, спрямовані на формування готовності студентів музично-педагогічних спеціальностей до професійного саморозвитку; розробці та впровадженню в навчально-виховний процес педагогічних технологій, що стимулюють творче самовираження в музично-інтерпретаційній діяльності за допомогою системи завдань з музичної імпровізації, здійснення аналізу образного змісту музичних творів, створення тематичних „музичних лекторіїв”, що враховують принцип єдності художнього та технологічного під час оволодіння системою навичок інтерпретаторської діяльності.

Найбільш ефективними є педагогічні технології, які поєднують особистісно орієнтований підхід з колективною музичною діяльністю. Це добре відстежується на прикладі фахової вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики. Як указує Л. Васильєва-Скупа [10, с. 9], важливим чинником у здійсненні професійної діяльності вчителя музики визначається його здатність спілкуватися з учнями засобами музичного

мистецтва; формування продуктивних міжособистісних стосунків у педагогічному процесі; вагомими є комунікативні вміння вчителя музики. З нашої позиції, комунікативні вміння становлять особливу зацікавленість, оскільки вони забезпечують значною мірою успішність процесу соціалізації.

Ефективність застосування педагогічних технологій передбачає виконання низки умов:

По-перше, на заняттях має досягатися цілеспрямований розвиток комунікативної мотивації й вольових якостей студентів. У той самий час необхідно враховувати специфіку взаємодії вчителя музики в процесі цієї діяльності, зумовленої зв'язком між мотивацією й волею як чинниками, ініціаторами дії й шляхом її виконання.

По-друге, необхідно забезпечити чіткість уявлень студентів про сутність комунікативних умінь учителя музики. Це підтверджується невинним зростанням соціокультурної ролі вчителя музики як транслятора національних і світових культурних цінностей людства, розвитку духовності, художньо-естетичної культури учнів. Викладач повинен забезпечити діалогічну взаємодію на занятті, процес співтворчості, комунікативні форми безпосередньої й опосередкованої взаємодії в системі „викладач – музичний твір – студент”.

Як було зазначено вище, процес соціалізації студентів музично-педагогічних спеціальностей має три етапи, отже, упровадження відповідних педагогічних технологій теж передбачає три взаємопов'язаних етапи:

1. *Фахово орієнтовний етап* (здійснюється в межах дисциплін вокально-хорового циклу); основні завдання: формування первинної мотивації студентів – усвідомлення ними ролі вербальних комунікативних умінь (організація мовлення, орієнтація в ситуації спілкування, мовленнєвий вплив) і невербальних засобів комунікативного впливу в процесі вокально-хорової діяльності (володіння співацьким голосом, диригентськими жестами, мімікою, пантомімікою, виконання хорової партитури); спрямування студентів на встановлення й підтримування зворотного зв'язку в спілкуванні.

2. *Інформаційно-аналітичний етап* спрямований на оволодіння студентами теоретичними знаннями з питань педагогічного спілкування вчителя музики, розвиток інформаційних, перцептивних, інтерактивних, комунікативних умінь, необхідних для успішного здійснення подальшої педагогічної діяльності.

3. *Творчо-самостійний етап* передбачає використання майбутніми вчителями музики комунікативних умінь у різних творчих формах роботи, самостійне створення ними проектів власних комунікативних дій, опанування творчими комунікативними вміннями. Цей процес зорієнтований на вміння набутого студентами комунікативного досвіду спілкування з музичним мистецтвом у практичній діяльності (під час проходження педагогічної практики,



підготовці до колоквіумів, технічних заліків, заліків, іспитів, звітів класу, звітів секцій, відділів).

Перед студентами ставилися завдання, які вимагали творчого застосування набутих ними знань, адекватного використання вербальних, невербальних засобів у процесі керування хором колективом, володіння перцептивними, артистичними комунікативними вміннями, набуття емоційного „загартовування”, створення творчого самопочуття виконавців. З цією метою у своєму дослідженні ми використовували методи, спрямовані на активізацію комунікативних умінь, пов'язаних з майбутньою вокально-хоровою діяльністю вчителя: самостійне вивчення вокальних і хорових творів, інструментальних творів, музикальних казок, підготовка до святкових концертів, лекцій-концертів, створення музичних вікторин для школярів, участь у концертно-виконавській діяльності. На цьому етапі майбутні вчителі музики мають можливість відпрацьовувати певні комунікативні вміння під час виступів на конкурсах з професійної майстерності, звітних концертах класу, академічних концертах, іспитах тощо.

Таким чином, критерієм ефективності застосування тих чи інших педагогічних технологій, виходячи з усього вищесказаного, є показники соціалізованості студентів у діагностичному, процесуально-операційному й змістовному аспектах стосовно трьох основних форм прояву соціалізації – емоційно-ціннісної, когнітивної й практично-діяльнісної.

Наше дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми формування музичної культури студентів музично-педагогічних спеціальностей завдяки впровадженню педагогічних технологій як чинника їхньої успішної соціалізації. На нашу думку, є потреби в уточненні критеріїв соціалізації студентів, залежно від специфіки їх спеціальностей. Потребують подальшого більш детального вивчення й окремі напрямки соціалізації студентів у нових соціокультурних умовах розвитку музичної культури.

#### Література

- 1. Кларин М. В.** Педагогическая технология / М. В. Кларин. – М., 1989. – 80 с.
- 2. Гончаренко С. У.** Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
- 3. Падалка Г. М.** Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки : дис. ... д-ра пед. наук / Г. М. Падалка. – К., 1989. – 368 с.
- 4. Галузинський В. М.** Основи педагогіки та психології вищої школи / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
- 5. Савченко О. Я.** Від людини освіченої до людини культури / О. Я. Савченко // Рід. шк. – 1996. – № 5 – С. 3 – 5.
- 6. Мудрик А. В.** Социальная педагогика : учеб. для студентів вузов / под ред. В. А. Славеніна / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд. центр „Академия”, 2002. – 200 с.
- 7. Богданова І.** Теорія та технологія

вирішення педагогічних задач : (професійно-педагогічне навчання та самоосвіта) / І. Богданова, В. Воронов, О. Гохберг, В. Паламарчук. – К. : Наук. думка, 2000. – 260 с. **8. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / О. В. Безпалько. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 134 с. **9. Смолюк І.** Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч. метод. посіб. / І. Смолюк. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с. **10. Василевська-Скупа Л. П.** Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. П. Скупа. – Вінниця, 2007. – 20 с.

**Негребецька О. М. Педагогічні технології формування музичної культури майбутніх викладачів музики як чинник їхньої успішної соціалізації**

У статті розглядаються сучасні педагогічні технології; етапи їх упровадження в процес навчання; умови їх ефективного застосування; реалізація особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі.

*Ключові слова:* педагогічні технології, соціалізація, майбутні вчителі музики.

**Негребецкая О. Н. Педагогические технологии формирования музыкальной культуры будущих учителей музыки как фактор их успешной социализации**

В статье рассматриваются современные педагогические технологии, этапы их внедрения в процесс обучения; условия их эффективного применения; реализация личностно ориентированного подхода в процессе обучения и воспитания студентов.

*Ключевые слова:* педагогические технологии, социализация, будущие учителя музыки.

**Negrebetskaya O. N. Pedagogical technology of forming the musical culture of the future teachers of music as a factor in their successful socialization**

The article deals with modern educational technology, the stage of their implementation in the learning process, conditions for their effective application, implementation of a personality-centered approach to learning and education of students.

*Key words:* educational technology, socialization, future music teachers.

УДК [37.015.31:316.42] : 78

**Т. О. Сапіжак**

### **ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ**

Сучасний музичний простір у суспільстві визначається різноманітністю. Особистість людини формується під впливом різних соціокультурних, психологічних, економічних, політичних та інших чинників. Період соціально-економічних і політичних перетворень, що переживає наша країна, висунув низку проблем, пов'язаних з духовним життям суспільства: дефіцит милосердя та взаєморозуміння, відчуження людей один від одного, прояви жорстокості. Джерела виникнення суперечливих тенденцій слід шукати не лише в макросоціальних явищах, а й у прорахунках морального та естетичного виховання.

У вихованні загальної культури особистості значне місце займає музична культура, яка всебічно впливає на гармонійний розвиток, особливо на розвиток емоційно-чуттєвої сфери підлітків.

За силою впливу на внутрішній світ людини музиці немає рівних. Позбавлена безпосереднього наочно-зорового образу, музика передає найглибші й найтонші відтінки естетичних переживань людини. Музичний образ настільки багатозначний, наскільки багатозначні складні почуття людини. Музика є каталізатором усього творчого потенціалу особистості; вона здатна збудити особистісні, специфічні якості особистості.

Проблема формування естетичного сприйняття надзвичайно широка й потребує глибоких, різнобічних досліджень. Вона виникає повсякчас у навчанні студентів. В естетичному сприйнятті особистісний світ дуже важливий, бо саме він свідчить про змістовність сприйняття музики. Як показують спостереження, студенти молодших курсів зазнають іноді певних труднощів у вивченні музики – як класичної, так і сучасної. Саме через несформованість естетичного сприйняття, через відсутність особистісного ставлення до цієї музики.

Роль мистецтва в розвитку творчих можливостей особистості неодноразово підкреслювали такі відомі музиканти-дослідники, як: Д. Кабалевський, В. Євдокимов, Г. Шевченко та ін. Проблемам естетичного виховання засобами музики, формування естетичних потреб, ідеалів, смаків, музично-естетичних інтересів, розвитку творчих здібностей присвячено праці сучасних українських музикантів-педагогів: А. Болгарського, Л. Коваль, І. Зязюна, О. Кузнецової, Т. Падалки, О. Рудницької, О. Ростовського та ін. [1; 2].

У нашому дослідженні ми зробимо спробу розглянути вплив музичного мистецтва на формування особистості.

Мета музично-естетичного виховання – формувати зацікавленість слухачів до всіх жанрових груп.

Вплив музики на формування особистості як чинника її соціалізації залежить від вікових особливостей, психічного стану, провідного типу художньо-естетичної діяльності людини.

Орієнтації молоді на цінності музичної культури формуються з урахуванням таких соціально-педагогічних умов: зорієнтованість студентів на відтворення й розвиток музичних цінностей у загальнозначущих ракурсах національної та світової культури; посилення гуманістичної функції у сферах навчання й дозволяти студентській молоді на основі включення їх у творчу соціокультурну діяльність

Як відомо, некерований музично-виховний процес при необмеженому виборі різносортної музичної продукції не тільки різко гальмує музичний розвиток особистості підлітка, але й впливає на особистість деструктивно. На нашу думку, на музичне самовиховання підлітків слід впливати усіма організованими формами, та одним з важливих завдань у цьому напрямку є формування високих музичних потреб.

Д. Кабалевський у своїй книзі „Як слухати музику” часто підкреслював, що всі люди світу мають доступ до музики, отже, усі повинні бути підготовлені до сприймання музики, усі повинні відчувати вплив музики на їх внутрішній світ, особливо на ідейність та моральність. Організоване музичне виховання має бути спрямоване на те, щоб у процесі спілкування з музикою в слухача брали участь і розвивалися всі шари художнього сприймання – від почуттєвих переживань до цілісного осягнення художніх образів.

На запитання студентам молодших курсів: „Які ти знаєш напрямки, стилі популярної естрадної музики і які з них тобі до вподоби?” відповіді умовно розділилися на проблемні: розуміння про сучасну музику в підлітків немає, розуміння про класичну музику мають лише 20% студентів. Таких жанрів, як блюз, кантрі, сучасна класична музика 90% студентів узагалі не чули у своєму житті. Чимало підлітків визначили тільки стилі рок-музики, а саме: рок, рок-н-рол, хард-рок, джаз-рок, реп, рейв. Характерним є те, що опитані користуються почутою вуличною термінологією. Про який музичний самк можна вести мову, якщо молоді люди зовсім не знайомі із сучасною музикою, окрім тієї, яку чувають на дискотеках.

Зазначимо, що формування морально-духовної культури особистості є важливою умовою знаходження спільної мови між людьми при вирішенні гострих проблем сучасної музичної педагогіки.

Виховне значення музичного мистецтва розглядали також психологи Л. Виготський, Ж. Далькроз, В. Петрушин, Б. Теплов; музикознавці М. Леонтович, Б. Яворський та ін. Можна стверджувати, що ця проблема хвилює представників різних спеціальностей, отже, саме

музика є найбільш сильним засобом впливу на емоційну сферу особистості.

Для чого потрібен музичний смак? Музичне мистецтво втілює динаміку людських почуттів, здатність творчого осмислення дійсності від емоційного сприймання до широких філософських узагальнень. Виховні можливості слід розглядати у взаємозв'язку з особливостями сприймання, розуміння й оцінного ставлення до неї [2, с. 118].

Проблема духовної культури належить до вічних в історії людства. Аристотель уважав, що в основі музики покладено зерно моральних станів. Тому музика повинна бути обов'язковим предметом виховання й навчання.

Різноманітні емоції (задоволення, невдоволення, радість, захват, обурення) зумовлені зустріччю з творами мистецтва, актуалізуючи наявні в особистості естетичні уявлення, асоціації, творчу уяву, що є основою виникнення естетичних почуттів.

Асоціації дозволяють інтегрувати різноманітні художні засоби відтворення єдиної виразно-цілісної життєвої реальності та формувати узагальнену естетичну чуттєвість.

Естетичні почуття в сучасній теорії естетичного виховання розглядаються як специфічна форма відображення дійсності й прояви ставлення до світу.

Музичне мистецтво впливає на появу естетичних ідеалів. Сприймаючи настрої музичного твору, учень усвідомлює його зміст, у нього з'являється потреба в спілкуванні з музикою, пробуджується інтерес до музики як засобу пізнання людського життя. Ось чому естетична оцінка музичного твору вимагає від слухача нагромадження досвіду музичних вражень, розвинутої здатності й культури сприймання, переживання й розуміння музики. Повноцінне сприймання музики може виникнути за умови правильного розуміння підлітком основних компонентів музичного образу, що зумовлюється його знаннями й асоціативним фондом.

Музичний смак – це здатність психіки особливим чином оцінювати твори мистецтва, відрізнити художнє від антихудожнього, музичне від антимузичного [3, с. 103].

Художньо-педагогічний смак у музичному творі є продуктом художньо-творчої діяльності педагога. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору є комплексом різних типів інтерпретації, як-от: музикознавча, виконавська, художньо-образна, вербально-змістовна, візуально-асоціативна, інтегральна та акторська.

При художньому пізнанні музики завдання слухача полягає в тих емоціях і супутніх їм думках, що вникають у нього самого в процесі спілкування з музикою в пізнанні особистісного значення твору. Точкою пізнавальної активності можуть бути питання типу: „У якому настрої я виконав цей твір?” або „У якій драматичній ситуації я виконав би цю музику?”

Сприйняття музики неможливе без художньо-музичного смаку, тому що це складний емоційний, чуттєво-інтелектуальний процес пізнання, оцінки й переживання музичного матеріалу, який живе лише у взаємодії зі смаком.

Так чому молодь замість класичної музики слухає „вуличну” музику, музику різних сучасних напрямків? Це тому, що класичну музику треба не тільки слухати, а ще й розуміти; тому що перед слуханням класичної музики повинно мати хоча б невеличкий багаж знань про мудрість, історичну епоху, у яку вона зародилася [1, с. 21; 4, с. 69].

Класичне мистецтво, класична культура – це в широкому розумінні: мистецтво періодів найвищого злету художньої культури різних народів. В основі класичної музики лежить віковий художній досвід, мудрість різних історичних епох. До музичної класики відносять не лише твори великих композиторів, а й кращі зразки народної музичної творчості. Класична музика розглядається як змістовне мистецтво, що має велику силу естетичного впливу на людей. Класичні твори відрізняються багатством змісту, красою та досконалістю форм. Усі ці емоції та почуття від почутого вбирає людина в себе та відтворює розвиток музично-художнього смаку.

Музичний твір – це сукупність естетичної інформації, у якій відтворюються переживання, образи та думки, які втілені композитором у музичному творі. У розвитку особистості підлітка формування художньо-естетичного смаку є одним з провідних. Формування музично-художнього смаку учнів підліткового віку – художній процес. Те, що покладено в основу формування емоційної сфери і визначає весь шлях формування підлітка.

Виховання нової людини – людини, яка гармонійно єднає в собі духовну, моральну й фізичну досконалість, повинно включати всі елементи, що забезпечують її всебічний розвиток. Адже воно містить у собі і естетичний, і як провідний компонент його художній розвиток, тобто розвиток засобами мистецтв. Музичне мистецтво володіє в цьому відношенні необмеженими можливостями.

Головним чинником формування музично-художнього смаку студента є музична вимогливість. Постійна педагогічна вимогливість підводить учителя до педагогічної майстерності, а студента – до вміння самостійно обмірковувати, ставити й розв’язувати проблеми. Обміркування висунутих новим твором музично-технічних задач у сполученні з наявним досвідом призводить до винахідливості в роботі.

Через естетичне виховання в людини формується не тільки смак та творчий початок, але й відбувається засвоєння ним змісту духовного життя й естетичного ідеалу конкретної історичної епохи.

Активність впливу музичного мистецтва на покоління, яке зростає, припускає активність і глибину його сприйняття, формування та розвиток самостійної пізнавальної діяльності учнів. Це можливо лише

при взаємозумовленості навчання й розвитку в усьому навчально-виховному процесі.

Виховання художньо-естетичного смаку підлітків є важливим компонентом педагогічного процесу формування всебічнорозвиненої особистості. Музична творчість впливає всебічно на гармонійний розвиток особистості. Через активні особистісні переживання художньо-музичного образу вона допомагає здійснювати перехід до більш глибокого пізнання мистецтва [2, с. 12; 3, с. 79].

Таким чином, музичне виховання не тільки сприяє розвитку музичних здібностей, формуванню образно-художнього освоєння навколишнього світу, але й виникненню емоційних установок на творчо-естетичне ставлення до мистецтва. У реалізації завдань формування художньо-естетичного смаку підлітків великого значення набуває сама особистість педагога. Особливості творчої індивідуальності педагога й студента припускають різноманітність шляхів виховання.

У перспективі наукового дослідження планується визначити оптимальні шляхи підвищення ефективності музично-естетичного виховання молодшої особистості в умовах педагогічного коледжу.

#### Література

1. Курбатов М. Н. Несколько слов о художественном исполнении на фортепиано / М. Н. Курбатов. – Владимир : Посад, 1999. – 139 с.
2. Выготский Л. С. К вопросу о психологии творчества исполнителя / Л. С. Выготский // Приложение к книге П. М. Якобсона „Психология студенческих чувств”. – М., 1958. – С. 3 – 9.
3. Седунова Л. М. О современных тенденциях развития общего музыкального образования / Л. М. Седунова // Музыка в шк. – 2004. – № 1. – С. 35 – 38.
4. Шагинян М. Беседы об искусстве / М. Шагинян. – М., 1937. – 144 с.

#### **Сапіжак Т. О. Вплив музичного мистецтва на соціалізацію особистості**

Статтю присвячено проблемі впливу музичного мистецтва на соціалізацію особистості. Автор аналізує стан музичного мистецтва та його вплив на процес соціалізації особистості в соціокультурному просторі.

*Ключові слова:* музичне мистецтво, соціалізація, особистість.

#### **Сапижак Т. А. Влияние музыкального искусства на социализацию личности**

Статья посвящена проблеме влияния музыкального искусства на социализацию личности. Автор анализирует состояние музыкального искусства и его влияние на процесс социализации личности в социокультурном пространстве.

*Ключевые слова:* музыкальное искусство, социализация, личность.

**Sapizhak T. A. The Influence of Music Art on socialization of a personality**

The author touches up on the problem of the influence of music art on socialization of a personality which is studied by different scientists. The author analyzes the state of music art and its influence on socialization of a personality in social and cultural environment.

*Key words:* music art, socialization, personality.



## **ІСТОРІЯ РІДНОГО КРАЮ**

УДК 792 7 (477.81)

**Г. Д. Борейко**

### **ФЕСТИВАЛЬНИЙ РУХ РІВНЕНЩИНИ: ДОСВІД ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ**

Культурне піднесення в 50 – 60-ті рр. ХХ ст., викликане „хрущовською відлигою”, активізувало на території Рівненщини, як і в цілому в Україні, аматорське мистецтво. У цей час в області було започатковано, а потім стало традиційним проведення різноманітних фестивалів, конкурсів, оглядів, а також творчих звітів. Хоча їх проведення, як правило, приурочували до пам’ятних „соціалістичних” дат, вони дозволили винести на широкий загал ту частину народної творчості, яка до того поширювалася відносно легально.

Проблеми розвитку фестивального руху Рівненщини розглядали у своїх роботах Л. Носов [1], М. Пономаренко [2], А. Дацков [3] та ін.

Проте, аналіз цих та інших публікацій свідчить, що фестивальному руху Рівненщини присвячено незначну кількість наукових праць порівняно з іншими регіонами України, що й зумовило актуальність цього дослідження.

У статті автор ставить мету розкрити етапи проведення фестивалів та їх вплив на збереження культури регіону.

Виходячи з мети дослідження, у роботі вирішуються такі завдання: досліджуються найбільш масові фестивалі, розкривається діяльність колективів-учасників фестивалів, аналізується їхній репертуар.

Започаткування фестивальних конкурсів відбулося в 1953 р. При цьому перший конкурс був присвячений 300-річчю возз’єднання України з Росією, саме тоді по всій Україні пройшли конкурси художньої самодіяльності з нагоди цієї непересічної в долі двох країн події. Заключний тур відбувся на республіканській сцені, де серед багатьох областей за успіхи в розвитку художньої самодіяльності відзначено й Рівненську область [1, с. 53].

На момент започаткування фестивальних конкурсів самодіяльне мистецтво в країні набуло такого розголосу, що необхідно було створити умови, за яких різнопланові колективи з різних регіонів, виступаючи на одній сцені, мали б можливість переймати досвід та підвищувати свій творчий рівень.

Водночас, за задумом його організаторів, це повинно було стати черговим проявом переваг соціалістичного способу життя, „легалізувати” народну творчість та створити ефективний дозвіллевий

захід для всіх верств населення. При цьому ставилася й відповідно ідеологічна мета. Тому не випадково перший конкурс був присвячений вищеназваній події, оскільки цим керівники Радянського Союзу намагалися показати, що ефективний розвиток українських земель може бути тільки в спільноті радянських народів.

З часом проведення конкурсів, що стали традиційними, призвело до фундаментальних змін в мистецькому житті сіл і невеликих міст. Так, уперше на Рівненщині в грудні 1955 р. проведено огляд сільської художньої самодіяльності. Огляди в області проходили в 6 турів: перший тур – сільські місцеві огляди, другий тур – сільські кущові, третій тур – районні, четвертий тур – районно-кущові, п'ятий тур – обласний і шостий – заключний концерт обласного огляду, під час якого проводився відбір учасників на республіканський огляд сільської художньої самодіяльності. У протоколі № 9 від 26 грудня 1955 р. зазначалося, що сільські огляди художньої самодіяльності пройшли в кожному селі і в них узяло участь 22930 учасників, у другому турі – 15790 учасників, у районних – 7473 учасники; у міжрайонних кущових оглядах – 2740 учасників, в обласному – 1020 осіб. На заключний концерт було відібрано 527 осіб. Усього в огляді сільської художньої самодіяльності взяло участь 22 хорових, 13 танцювальних колективів, 4 ансамблі пісні й танцю, 6 оркестрів народних інструментів, 1 духовий оркестр, 174 одинаків-виконавців усіх жанрів. У період підготовки й проведення конкурсних оглядів організовано 74 нових колективи [4, арк. 207]. Кращих з учасників відібрано на республіканський огляд сільської художньої самодіяльності.

Організація фестивалів на той час, на нашу думку, переслідувала кілька завдань:

- по-перше, можна було достатньо впевнено тримати під контролем вільний час населення, адже діяльність аматорів розвивається виключно у сфері вільного часу;
- по-друге, репертуар становить важливий чинник патріотичного виховання, оскільки зміст творів дає змогу популяризувати й певні ідеологічні настанови;
- по-третє, активізація фестивально-конкурсного руху допомагає зберегти культурну спадщину, стимулює появу нових творів, підвищення виконавського рівня художньої творчості.

Набір позитивних ознак фестивального руху можна продовжувати, проте всі вони зводяться до досить помітних тенденцій у системі культурного обслуговування населення, вироблених радянськими ідеологами.

Незважаючи на панування на той час комуністичної ідеології, репертуар учасників республіканського огляду складався в основному з українських народних пісень – „За туманом нічого не видно”, „Іще сонце не заходило”, „Ой, не світи місяченьку”, „Ой, чого ти, дубе”, „Сонце низенько”, „Ой, чи той то Омелько”, закарпатської народної пісні

„Кажуть люди, кажуть”, пісень, складених колективами-учасниками – „Співаночки доярок”, „Ледарям на згадку” та пісень місцевого композитора Я. Калюха „В надвечір’ї синім”, „Пісня про комбайнера”, „Гей, заводьте всі мотори”.

Від Рівненської області на республіканському огляді сільської художньої самодіяльності, що проходив у Києві, виступило 176 учасників. При цьому кращими республіканське журі визнало колективи Острозького, Степанського, Тучинського, Сарненського й Мізоцького районів.

Наступний фестиваль мистецтв, проведений у всіх адміністративно-територіальних одиницях країни, був приурочений до фестивалю молоді, який відбувся у 1957 р. та став дуже популярним.

Для широкого залучення населення в цьому процесі Міністерство культури СРСР визначило порядок, згідно з яким Всесоюзний фестиваль молоді повинен був пройти з 1 вересня 1956 року до травня 1957 року в три тури: перший тур – вересень-жовтень 1956 р. на підприємствах, у колгоспах, радгоспах, МТС, навчальних закладах і установах; другий тур – березень-квітень 1957 р. у районах і містах; третій тур – квітень-травень 1957 р. в областях і республіках. Заключна частина фестивалю проходила в Москві з 20 по 27 травня 1957 р. [5, арк. 17].

Для підготовки до фестивалю були залучені всі культурно-освітні установи й гуртки художньої самодіяльності Рівненщини. У райони області надіслано наказ Міністерства культури та Положення про проведення фестивалю, наказ № 1998 Міністерства культури Української РСР від 12 листопада 1956 р. „Про забезпечення літературою, нотами і образотворчою продукцією учасників фестивалю радянської молоді”, наказ № 2030 від 16 листопада 1956 р. „Про заходи Міністерства культури Української РСР у зв’язку з підготовкою до Республіканського, Всесоюзного фестивалів молоді і VI Всесвітнього фестивалю молоді і студентів” та План заходів Міністерства культури у зв’язку з проведенням фестивалю, із додатками [6, арк. 94]. У свою чергу, обласний Будинок народної творчості надіслав у районні центри методичні листи для проведення фестивалю, надрукував і поширив збірник пісень самодіяльних композиторів накладом 1500 примірників, провів низку семінарів керівників гуртків художньої самодіяльності та культурно-освітніх працівників з підвищення кваліфікаційного рівня й обміну досвідом роботи. При Рівненському музичному училищі проводилися відкриті обласні шестимісячні курси з підготовки керівників колгоспної художньої самодіяльності, на яких навчалося 30 осіб. З 1 вересня 1956 р. такі курси відкрилися й на базі Рівненської, Дубнівської музичних шкіл та при Рівненському обласному музично-драматичному театрі.

Під час підготовки до обласного фестивалю молоді в багатьох селах і районах області значно зросла кількість самодіяльних колективів. Найбільший ріст кількості творчих колективів спостерігався в

Острозькому, Костопільському, Рокитнівському, Червоноармійському та Гоцанському районах. Так, з молодіжного хорового ансамблю Новомалинського сільського клубу Острозького району, який виступав лише в супроводі баяну, створений оркестр народних інструментів. Необхідно відмітити, що лише в Острозькому районі було створено 48 гуртків художньої самодіяльності. Значна робота з формування нових гуртків проводилася в Козинському районі, зокрема в клубах сіл Підвисоке, Гоноретка створено співочі гуртки, у Глибокодолинському й Пляшевському клубах організовано духові оркестри та танцювальні колективи, у селі Корчівя Костопільського району створено 4 самодіяльні гуртки [7, арк. 3].

Збагатився й репертуар виконавців художньої самодіяльності. Багато гуртків працювало над створенням власного репертуару. Серед нових композицій, створених під час підготовки до фестивалю, слід назвати пісню на слова самодіяльного поета В. Манаєнкова „Острозька фестивальна”, яку виконував хоровий колектив Тучинського будинку культури, пісню „Колгоспна доля”, створену молодіжним хором села Новомалин Острозького району та ін. Учасники клубу села Страклів Дубнівського району склали частівки про працю молоді колгоспу. Учасники художньої самодіяльності с. Кричильськ Степанського району склали пісню „Рідний край”, самодіяльний автор П. Нестерук із с. Вітчиква Висоцького району написав слова до пісні „Колгоспна фестивальна” для сільських учасників.

Одразу після проведення обласного фестивалю молоді були відібрані кращі колективи й окремі виконавці на республіканський фестиваль, який проходив у травні 1957 р. у Києві.

На Республіканському фестивалі молоді Рівненщина виступила з великою концертною програмою. Відкривав концерт зведений хор учасників у супроводі оркестру народних інструментів у складі 100 осіб – диригент оркестру – викладач Рівненського музичного училища Г. М. Глотко. У виконанні хору прозвучали романс Антоніди з опери „Іван Сусанін” М. Глінки, арія Оксани з опери „Запорожець за Дунаєм”, „Приплинь, приплинь” С. Гулака-Артемовського виконала солістка названого закладу Є. Ігнатєва.

Таким чином, у процесі підготовки та виступів на фестивалних конкурсах значно зріс рівень творчого мистецтва самодіяльних колективів, оскільки багато з них перейшли від простого хорового співу до виконання складних мистецьких творів.

Не були байдужими до VI фестивалю молоді і професійні митці Рівненщини. Так, артистка естради Рівненської обласної філармонії Г. Шкуратова виконала народні „Колгоспні частівки”, артист Рівненського обласного музично-драматичного театру В. Селезінка виконав на сопілці „Гуцульські пісенні мелодії” та на дрибмі „Гуцульські танцювальні мелодії”.

Таким чином, фестивальний рух дозволив об'єднати на спільній сцені професійних і самодіяльних виконавців та колективи. При цьому відбувалося їх взаємне творче збагачення. Якщо самодіяльні артисти переймали від своїх професійних колег високе мистецтво сценічного виконання, то останні відкривали для себе нові грані народної творчості та поповнювали свій репертуар.

Заключний тур цього фестивалю проходив, як відомо в Москві, де учасниками були як самодіяльні, так і професійні колективи з багатьох країн світу. Багатонаціональний склад учасників фестивалю, різноманітність традицій, велика кількість виконавців, що репрезентували, як самодіяльне, так і професійне мистецтво всіх континентів Землі, зумовили багатожанровість творчості [8, с. 77].

Під час проведення міжнародного фестивалю молоді та студентів (1957 р.), попри досить сильну ідеологізацію самого процесу підготовки, учасники з різних теренів СРСР уперше мали змогу спостерігати нові цінності, відкрити для себе багато невідомого, порівняти стан культурної творчості в різних державах та політичних системах [9, с. 312].

Після проведення фестивалю наказом Міністерства культури УРСР та постановою Рівненського обласного управління культури переможців фестивалів і конкурсів рекомендовано направити на навчання до Рівненського музичного училища, театральну студію при обласному музично-драматичному театрі та на роботу в професійні мистецькі колективи області [7, арк. 113]. Таке рішення було не лише свідченням високого рівня майстерності учасників, але й значним стимулом для аматорів.

Тим самим фестиваль виконав ще одне важливе завдання – відбір найбільш талановитої молоді для подальшого здобуття нею музичної освіти

Ще однією знаменною подією в житті рівнян було проведення обласного огляду-конкурсу художньої самодіяльності Рівненщини, присвяченого 150-річчю з дня народження Т. Шевченка, який проходив у м. Рівне 23 – 27 березня 1964 р.

В огляді взяло участь 52 гуртки художньої самодіяльності, у яких нараховувалося 1334 учасники, з них: 24 хорових гуртки (834 учасники), 10 музичних гуртків (98 учасників), 11 танцювальних колективів (118 учасників), 5 драматичних колективів (125 учасників), 2 ансамблі пісні й танцю – (159 осіб). Крім того, в огляді взяло участь 227 окремих виконавців, з них 33 вокалісти, 8 інструменталістів, 28 читців, 15 танцюристів, 99 осіб – дуети, тріо, квартети, 34 особи представляли інструментальні ансамблі, 4 – інші жанри [10, арк. 51].

На високому рівні виступили колективи художньої самодіяльності Березнівського, Дубровицького, Сарненського, Дубнівського, Острозького, Рівненського районів. Хоровий колектив Березнівського районного будинку культури виконав пісні на слова Т. Шевченка „Реве та стогне Дніпр широкий”, в обробці А. Ревуцького „Заповіт”, „На

високій дуже кручі”. У репертуарі хорового колективу села Озеро Дубровицького району була українська народна пісня на слова Т. Шевченка „Садок вишневий коло хати”, пісня М. Лисенка „Гаю, гаю”, І. Шамо „Києве мій”. Дубнівський район поповнив свою концертну програму творами Т. Шевченка „Утоплена”, піснею на музику Н. Березніченка, слова Т. Шевченка „Якби ви знали, паничі”, українською народною піснею на слова Т. Шевченка „Чорна хмара з-за лиману”, українською народною піснею в обробці М. Лисенка „Ой, я дівчина Наталка”. Хоровий колектив Демидівського будинку культури виконав українську народну пісню на слова Т. Шевченка в обробці К. Стеценка „Заповіт”, українську народну пісню на слова Т. Шевченка в обробці В. Павлюка „Така її доля”. У виконанні хорового колективу Острозького районного будинку культури під керівництвом Є. Жигадло (нині заслужений працівник культури України) лунали твори Великого Кобзаря в обробці Є. Козака „Думи мої”, „В одній сім’ї”, в обробці Цегляра „На Тарасовій горі” [11, арк. 55 – 71]. Окрім названих творів у виконанні різних колективів виконувалися класичні твори С. Людкевича, М. Леонтовича, А. Кос-Анатольського, І. Шамо, Є. Козака, О. Білаша, українські народні пісні та пісні російської класики.

Це був останній огляд-конкурс, проведений у період хрущовської відлиги, на якому колективи художньої самодіяльності мали змогу виконувати улюблені твори, покладені на слова Т. Шевченка, тим самим розвиваючи культуру українського народу.

Скоріше всього, він став останнім тому, що в процесі його проведення виконавці та загалом населення показали велику любов до народного поета – оспівувача українського народу, яка значно перевищувала „любов” до радянської влади, чим злякали радянських ідеологів.

Натомість, з листопада 1966 р. до травня 1967 р. в області проходив Всесоюзний фестиваль самодіяльної народної творчості, присвячений 50-річчю Радянської влади. Підготовка до фестивалю тривала півроку. Нею керували оргкомітети й комісії, що створювалися на місцях.

У фестивалі взяли участь близько 4000 учасників різних жанрів самодіяльного мистецтва: хорові, музичні, драматичні колективи, ансамблі пісні й танцю, вокальні ансамблі, кіностудії, майстри декоративно-прикладного й образотворчого мистецтва.

Кращі колективи Рівненщини були рекомендовані на заключний тур Республіканського фестивалю, який проходив у Києві, де честь області захищало 247 артистів. Учасники завоювали на Республіканському фестивалі 2 золотих, 4 срібних і 2 бронзові медалі. Серед золотих медалістів згадаємо хор Дубнівського районного будинку культури під керівництвом Г. Катанаш і Доротицький сільський хор Сарненського району під керівництвом М. Фенглера. Срібні медалі завоювали квартет бандуристок у складі Є. Висоцької, Н. Грицай, Н. Марчук та Є. Ігнатієвої з

м. Рівне, вокальний ансамбль с. Кураж Дубровицького району, вокальний дует у складі В. Ткачука та Г. Просян, солістка Я. Януш з м. Рівне. Бронзу отримав співак Б. Федоров із с. Плоска Рівненського району та ансамбль танцю „Полісянка” [12, арк. 6].

Незважаючи на ідеологічний контроль та цільову спрямованість цього фестивалю, у репертуарі самодіяльних хорових колективів було 50 творів місцевих композиторів. Під час конкурсів виконувалися також твори українських класиків М. Леонтовича, М. Лисенка, К. Стеценка, російські класичні твори П. Чайковського, М. Римського-Корсакова, М. Глінки та зарубіжних класиків – Дж. Верді, Й. Брамса, Ф. Ліста та ін. [13, арк. 27]. Усього самодіяльними хоровими колективами області було виконано понад 70 творів класичної музики, солістами вокалістами – 79 творів. Члени журі обласного фестивалю одностайно відзначили, що більшість колективів мали різноманітні сценічні костюми, змістовний репертуар і високу сценічну культуру, а основне, високу виконавську майстерність, наближену до професійного рівня.

У 1967 р. у м. Рівне був проведений міський огляд-конкурс художньої самодіяльності, у якому брало участь 37 організацій, підприємств і навчальних закладів. З них 143 колективи художньої самодіяльності з 4085 учасниками, за дев'ятьма жанрами [11].

Водночас зазначимо, що репертуар цього періоду формувався під значним ідеологічним впливом. Розвиваючи серед населення українські народні традиції й мову, наші гуртки у своїй культурно-освітній роботі мало уваги звертають на добір сучасного репертуару, який підносив би загальні знання людей, їх культуру, формував властиве ставлення громадян до будівництва соціалізму в нашій країні [14, с. 84].

Проте, незважаючи на прискіпливий контроль з боку місцевих органів влади та обласного управління культури, поряд з творами радянських авторів колективи намагалися включати до концертних програм українські твори, серед яких переважне місце займали українські народні пісні. Цими піснями кожен із виконавців передавав своє ставлення до мови, пісні, самобутньої культури, до того, що найбільше виокремлює український народ серед інших народів.

Поступово кількість проведення таких фестивалів до кінця 60-х рр. зменшилася, а пізніше їх було зовсім відмінено.

Новий етап проведення фестивалів припадає на початок 90-х рр. ХХ ст. Саме в 1995 р. започатковано проведення щорічного Слов'янського фольклорного фестивалю „Коляда”, найбільш масового, у якому беруть участь художні колективи із зарубіжних країн: Польщі, Словачії, Чехії, Румунії, Болгарії, Угорщини, Білорусі, Молдови, Всеукраїнського пісенного фестивалю „Повстанські ночі”, який проходив у Рівному 13 – 14 жовтня 1997 р. з нагоди святкування 50-річчя Української повстанської армії, Всеукраїнського фестивалю-конкурсу молодих виконавців української народної пісні „З народного джерела” (з 2000 р.), обласного фестивалю пісенно-музичного мистецтва „Різдвяні

піснеспіви” (з 2004 р.), а також проведення молодіжних та дитячих фестивалів, серед яких слід відмітити: хоровий фестиваль-конкурс дитячих та молодіжних хорових колективів „Весняні дзвіночки” (з 1998 р.), Міжнародний фестиваль дитячого фольклору „Котилася торба”, обласний дитячий фестиваль патріотичної пісні „Наша слава козацькая не вмере, не загине”, Міжнародний молодіжний фестиваль традиційної народної культури „Древлянські джерела”, обласний тур Всеукраїнського фестивалю сучасної, естрадної й популярної музики „Червона рута” та багато інших.

Репертуар колективів і виконавців, які беруть участь у названих вище фестивалях, дуже строкатий. Поряд з народними творами звучать твори українських та зарубіжних класиків, патріотичні (повстанські, стрілецькі), твори на релігійну тематику, які довгий час були суворо забороненими для виконання.

Отже, підводячи підсумок, зазначимо, що ідеологічне потепління в 50 – 60 рр. ХХ ст. у ставленні керівництва Радянського Союзу до розвитку культурного середовища республік сприяло сплеску народної творчості на цих теренах, зокрема, території Рівненської області.

Широкому залученню населення до самодіяльної творчості сприяли фестивалі, які беруть свій початок з 1953 р. Проведення цих заходів дозволяло збільшити кількість самодіяльних аматорських колективів та залучити до музичної й культурно-просвітницької діяльності на селі кращих працівників культури області. Зазначені працівники та колективи, навіть в умовах суцільного радянського контролю, багато уваги приділяли використанню творчих здобутків українських класиків та музичній обробці народних творів, що слугувало збереженню національної самоідентичності поліського краю та українського народу, залученню до української тематики молодих композиторів і поетів.

Водночас, проведення таких фестивалів стало міцним підґрунтям прийдешнім поколінням для збереження, відродження й примноження національно-культурних здобутків та гарним досвідом для сьогодення.

#### Література

- 1. Носов Л. І.** Музична самодіяльність Радянської України : (1917 – 1977) / Л. І. Носов. – 2-ге вид. перероб. й доп. – К. : Муз. Україна, 1984. – 72 с.; іл.
- 2. Пономаренко М. І.** Становлення та розвиток самодіяльного виконавства на Рівненщині (хорове та вокальне мистецтво) / М. І. Пономаренко. – Рівне, 1993. – 55 с.
- 3. Дацков А.** Творчих шедрот оберіг / А. Дацков. – Рівне : Волинські обереги, 2007. – 220 с.
- 4. Державний архів Рівненської області (ДАРО).** – Ф. 597 – „Фонд Рівненського обласного Будинку народної творчості”, ф. 597, оп. 1, од. зб. 53. – 345 арк.
- 5. Державний архів Рівненської області (ДАРО).** – Ф. 478 – „Фонд Рівненського обласного управління культури”, ф. 478, оп. 3, од. зб. 60. – 28 арк.
- 6. Державний архів Рівненської області**



(ДАРО). – Ф. 478 – „Фонд Рівненського обласного управління культури”, ф. 478, оп. 3, од. зб. 52. – 195 арк. **7. Державний архів Рівненської області (ДАРО).** – Ф. 597 – „Фонд Рівненського обласного Будинку народної творчості”, ф. 597, оп. 1, од. зб. 104. – 315 арк. **8. Чечётин А. И.** Основы драматургии театрализованных представлений: История и теория / А. И. Чечётин. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с. **9. Виткалов В. Г.** Українська культура: сторінки історії ХХ століття : монографія. – 2-ге вид., уточ. і доп. / В. Г. Виткалов. – Рівне : Вертекс, 2004. – 640 с. **10. Державний архів Рівненської області (ДАРО).** – Ф. 597 – „Фонд Рівненського обласного Будинку народної творчості”, ф. 597, оп. 1, од. зб. 207. – 79 арк. **11. Державний архів Рівненської області (ДАРО).** – Ф. 597 – „Фонд Рівненського обласного Будинку народної творчості”, ф. 597, оп. 1, од. зб. 260. – арк. 1. **12. Державний архів Рівненської області (ДАРО).** – Ф. 597 – „Фонд Рівненського обласного Будинку народної творчості”, ф. 597, оп. 1, од. зб. 286. – 13 арк. **13. Державний архів Рівненської області (ДАРО).** – Ф. 597 – „Фонд Рівненського обласного Будинку народної творчості”, ф. 597, оп. 1, од. зб. 270. – 114 арк. **14. Карась Г.** Особливості розвитку українського хорового мистецтва в Польщі в другій половині ХХ століття / Г. Карась // Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка та Нац. муз. акад. України ім. П. Чайковського. Серія : Мистецтвознавство. – Тернопіль-Київ. – № 1 (20). – 2009. – С. 82 – 89.

**Борейко Г. Д. Фестивальний рух Рівненщини: досвід для сьогодення**

У цій статті досліджується фестивальний рух Рівненщини, який бере свій початок з 50 – 60-х рр. ХХ ст., аналізується діяльність творчих колективів та їхній репертуар.

*Ключові слова:* фестивальний рух, репертуар, аматорські колективи, ідеологія.

**Борейко Г. Д. Фестивальное движение Ровенщины: опыт для настоящего**

В данной статье исследуется фестивальное движение Ровенщины, которое ведет свое начало из 50 – 60-х гг. ХХ в., анализируется деятельность творческих коллективов и их репертуар.

*Ключевые слова:* фестивальное движение, аматорские коллективы, идеология.

**Boreyko G. D. Festival motion on Rivne region: experience for the present**

In this article festival motion on Rivne region, which takes beginning from 50<sup>th</sup> – 60<sup>th</sup> years of XX age, is explored, activity of creative collectives and their repertoire is analysed.

*Key words:* festival motion, repertoire, amateur collectives, ideology.

УДК 929 : 75 (477.6) Фільберт

**О. П. Каспарі**

**ВИТОКИ ТА РОЗВИТОК ЖАНРУ ПЕЙЗАЖУ  
У ТВОРЧОСТІ О. ФІЛЬБЕРТА**

Культура Луганщини має глибоке коріння та давні історичні традиції, які набувають подальшого розвитку в сучасному театральному й музичному мистецтві, літературі, живопису тощо. В образотворчому мистецтві нашого краю особливе місце належить Олександрю Фільберту (1911 – 1996 рр.), визнаному педагогові, Голові першого в Донбасі відділення Спілки художників України.

У творчості художників Луганщини найбільшого розвитку набули жанри натюрморту й пейзажу [1, с. 57]. За часи СРСР своєрідні пейзажі Луганщини неодноразово експонувалися на виставках у Західній Європі, Болгарії, Японії та ін. У 1970 – 1980-х рр. японська фірма „Геккосо” закупала художні твори для постійно діючої виставки-аукціону „Сучасний живопис Радянського Союзу”. Серед художників Луганщини експонувалися О. Фільберт, М. Вольштейн, Г. Хаджинов та ін. [2, с. 4]. Полотна українських художників були зрозумілі японському глядачу завдяки втіленій у них щирості почуттів, захопленості живою природою, натхненністю, поетичністю.

Ці традиції продовжуються й збагачуються в мистецтві сучасних художників, про що свідчить вислів головного редактора журналу „Образотворче мистецтво” М. Маричевського про те, що „у творах луганських художників більше України, ніж у художників Львова, які захопилися „новітніми спрямуваннями”, забувши про те, де вони живуть” [3, с. 8].

Актуальність статті пояснюється, по-перше, тим, що творчість художників Луганщини є маловивченою та непопулярною в Україні. По-друге, дослідження громадської та педагогічної діяльності О. Фільберта, його великого творчого доробку надасть можливість з’ясувати вплив творчої індивідуальності митця на становлення та розвиток жанру пейзажу у творчості художників Луганщини.

Вивчення художньої культури нашого регіону відіграє неабияку роль у вихованні патріотизму, формуванні художнього смаку, естетичних цінностей молодого покоління.

Мета статті – визначити етапи творчої біографії О. Фільберта, проаналізувати витoki, становлення та еволюцію жанру пейзажу в його творчості.

Дослідженням творчого доробку О. Фільберта займалися мистецтвознавці Н. Монастирська [1], М. Маричевський [5], Н. Іванцова [6], О. В’ячеславова [7 – 9].

Ретельний аналіз художньої творчості О. Фільберта й літературних джерел зумовив розподіл творчої діяльності митця на кілька етапів, які визначають певну еволюцію та роль жанру пейзажу в той чи інший період жанрово-тематичних уподобань художника. Отже, нами було виділено такі періоди видових та жанрово-тематичних уподобань О. Фільберта:

1. Київський період творчості (1931 – 1939 рр. навчання в Київському художньому інституті, які є визначальними в становленні О. Фільберта як живописця).

2. Графічні твори О. Фільберта (1930 – 1980 рр.).

3. Портрети та великі тематичні картини, створені переважно у співавторстві з М. Вольштейном (друга пол. 1940 – початок 1980-х рр.).

4. Період переважно пейзажної творчості О. Фільберта (з другої половини 1970-х рр. – до останніх днів життя), що характеризується повним розкриттям та розквітом творчого потенціалу О. Фільберта як художника-пейзажиста.

Життя Олександра Олександровича Фільберта складалося нелегко, часом навіть драматично. Народився він у посаді Дубівка Саратовської губернії 26 червня 1911 р. у багатодітній родині промисловця О. Ф. Фільберта, нащадка німецьких переселенців, які оселилися на Волзі ще у XVIII ст. Після закінчення школи та художніх курсів Олександр деякий час працює клубним художником на Тракторному заводі ім. Ф. Е. Дзержинського у м. Сталінград (тільки це давало шанс для вступу до вищого навчального закладу), де створює малюнки, плакати, стіннівки, святкові оформлення, стає учасником двох обласних художніх виставок [4, с. 4].

У 1931 р. О. Фільберт вступає на живописне відділення до Київського художнього інституту. Його вчителями були видатні художники України П. Волокидін, С. Григор'єв, К. Єлева, Ф. Кричевський, О. Шовкуненко. О. Фільберт говорив, що саме Ф. Кричевський твердою рукою майстра привів його до написання дипломної роботи „Окопна правда” [5, с. 11]. За цю дипломну роботу О. Фільберта в 1939 р. було прийнято до Спілки художників СРСР [6, с. 5]. Становлення О. Фільберта як художника почалося в лоні української реалістичної художньої школи, та протягом своєї творчої діяльності він завжди відстоював принципи реалізму в мистецтві [7, с. 92]. Звичайно, упродовж його 65-річної творчості відбувалися зміни уявлень про реалізм, його можливості й творчі завдання, що засвідчує пейзажне малярство майстра.

Пейзажні акварелі 1930-х рр. привертають увагу вправною й переконливою передачею станів природи, довершеним композиційним рішенням. Вони є, за творчим висловом О. В'ячеславової, „своєрідним фундаментом, що надає необхідну цілісність усій творчості О. Фільберта” [8, с. 19]. У цих роботах київського періоду творчості О. Фільберта виникають образні інтонації, що пізніше на повний голос

звучатимуть у пейзажній творчості художника. Насамперед, це – вільна розкутість панорамних рішень з відчуттям величного всеохоплення світу, стриманість кольору, невибагливі, але підкорюючі своєю свіжістю та ліричністю сюжети пейзажів [5, с. 10]. Такою, наприклад, стала картина „Весняний Донбас” (1986 р.) – розгорнута панорама донецького краю з териконами шахт, безкрайними степами, всеохоплюючим небом; це, ніби лірична епопея, що прославляє, стверджує у віках сувору та мужню природу нашого краю.

Після закінчення інституту О. Фільберт приїжджає у м. Луганськ, де займається громадською та педагогічною роботою, а ще з любов'ю й відданістю відтворює на полотні природу нашого краю. Для художника в багаторазово інтерпретованих, знайомих донецьких мотивах відкривалася приваблива можливість рішення ускладнених, багатозначних станів природи, проникнення в її глибини й таємниці.

У 1940 – 1960-і рр. О. Фільберт чимало працював у галузі графічних мистецтв, виконуючи портретні, побутові, пейзажні начерки. Серед них: „На базарі”, „Чекають на автобус”, „Хлібний квас”, „Пліткують”, „Довірча бесіда”, „Вуличне кафе. Ярмарок”, „Тепле сонечко”, „Закрут Дінця”, „У зимовому парку”, „Ескіз до весни”, „Злива”, „Перший сніг на річці”, „Дуби у Гричишкинському лісі”, „У Луганськ зима прийшла”, „Ріка Деркул”, „Каштанчик під дощем”, „Весна на полях Донбасу”, „Осінь на Айдарі” та багато інших. Скупі, лаконічні, скромні, невибагливі, але разом з тим завжди дуже влучні малюнки різних років сприймаються як самостійні „графічні новели”, як називав їх сам автор [9, с. 3].

Разом зі швидкими начерками він створював станкові графічні твори в портретному й пейзажному жанрах. Серед них: „Проталина” (1971 р.), „Портрет забійника шахти М. П. Загребельного”, „Провесінь” (обидві – 1975 р.).

Також привертають увагу дослідника 19 графічних робіт з циклу „Історичні пам'ятки м. Краснодона” (1947 р.), створених у співавторстві з М. Вольштейном, які експонувалися на Республіканських та пересувних виставках і знаходяться в музеях Львова, Полтави, Дніпропетровська.

Проаналізуємо графічний лист „Страта 32 шахтарів у міському парку в ніч на 29 вересня 1942 р.” (1952 р.), створений О. Фільбертом у співавторстві з М. Вольштейном. На аркуші зображено полонених, яких невдовзі мають стратити. Деякі з них зігнулися від перенесених страждань та в передчутті загибелі, деякі зібрали останні сили, щоб проклясти загарбників. Центральна фігура – молодий шахтар, що всією своєю постаттю кидає виклик фашизму. Велике емоційне навантаження в цій графічній роботі несуть дерева, зігнуті під сильним диханням вітру. Деревя, що повторюють рухи шахтарів і внутрішню боротьбу центральної фігури юнака, повністю відображають гаму почуттів та емоцій, які охоплюють глядачів від присутності при страті патріотів. До

речі, традиція передавати настрої та почуття героїв, безпосередньо зображуючи той чи інший стан природи, започаткована венеціанським художником епохи Відродження Джорджоне [10, с. 20].

На межі 1970-х рр. спостерігається поступове зменшення уваги до проблеми графічного портрета. Від цього часу у творчості майстра переважатиме зацікавленість малярськими завданнями. Але притаманна йому культура малюнка не зникає: наслідки її позначались, у першу чергу, у малярстві. Варто уваги, як у невеличких пейзажних пастелях майстра, створених саме цього часу, живий і рухомий малюнок наскрізь проймає живопис, будує складні тонально-колірні поєднання, зіставляє їх рух і мінливість, визначає їхню пластичну осмисленість і конструктивну логіку („Ранок на р. Донець”, 1965 р.; „На Лугані”, „Біла ніч”, „Осінь золота”, 1979 р.).

Тематична картина завжди посідала одне з найпочесніших місць у радянському образотворчому мистецтві. У післявоєнному українському малярстві побутовий жанр – життя й праця людей – стають найсуттєвішим завданням [11, 234]. Звичайно, краєвид був завжди помітною частиною мистецької праці О. Фільберта, обов'язковим речником тематичних творів [9, с. 4]. Насамперед, це картини, створені О. Фільбертом у співпраці з М. Вольштейном: героїчна „Тут шахті комсомольській бути” (1961 р.), батальні „Біловодське повстання” (1968 р.), „Бій під Синтянівкою” (1971 – 1972 рр.), ліричні „Весна” (1965 р.), „Донецький вечір” (1971 р.), „У вихідний день” (1974 р.), трагічні „Нескорені”, „3 піснею про Вітчизну” (1965 р.), на шевченківську тематику: „В Аральській експедиції” (1961 р.) та ін.

Проаналізуємо картину О. Фільберта й М. Вольштейна „В Аральській експедиції” (1961 р.), яка експонувалася на Республіканській художній виставці, присвяченій 100-річчю з дня смерті Тараса Шевченка. На картині зображено безкрайні піски, караван верблюдів, маленький засмаглий хлопчик біля юрти щось розповідає чоловіку в капелюсі, висить білизна. Ця картина ніби переносить глядача до іншої культури, де люди живуть у маленьких, незручних, (на погляд європейців), будинках, їздять на верблюдах та сушать білизну зовсім не так, як ми. Але щось у цій картині є, що зближує її з іншими пейзажами художників, а саме: вільна розкутість простору, ніби автори хотіли захопити якнайбільше з природи, щоб нагадати людині, що насправді її оточує не штучне, матеріальне, але могутнє, всеохоплююче природне.

Зовсім інший характер пейзажу на картині „Весна” (1965 р.), де відображено природу, що пробуджується від зимового сну. Тільки-но зійшов сніг, земля ще вкрита жовтою травою, на гілках дерев теж де-не-де жовте листя. Але в блакитному повітрі вже відчутне дихання весни. Зародження нового природного циклу підкреслюється зображенням маленьких діточок, що вийшли на прогулянку з вихователькою, яка турботливо, наче сама матінка-природа, нахилилася до них.

Звернення художників О. Фільберта і М. Вольштейна, насамперед, до жанру пейзажу відображає їхнє намагання використати емоційну силу цього жанру для висловлення особливого світу понять, уявлень і почуттів глядачів. Темою всього життя художників була любов до рідного донецького краю, повага й любов до людей. Свіжістю та поетичністю безпосереднього світосприйняття, відчуттям радості життя проникнуті майже всі портрети й тематичні картини О. Фільберта і М. Вольштейна.

Протягом розглянутого періоду, що характеризується великою увагою до портрета та тематичної картини, О. Фільберт створив чимало суто пейзажних картин.

Стрімке зростання уваги митця до живописного краєвиду визначилось протягом 1960 – 1970-х рр. Так, О. В'ячеславова виділяє дві лінії опрацювання художником природних мотивів. У першій Фільберт-пейзажист – це, насамперед, невтомний і пильний спостерігач природи, який глибоко й безпосередньо відчуває її й довіряє їй. До цієї лінії вона відносить „Кримський пейзаж” (1964 р.), „Початок весни” (1970 р.), „Розлив на Лугані” (1975 р.), твори північної серії („Каплиця в Ширяїсі”, „Північне село”, „Село Малі Халуї”, „Північний мотив” (всі – 1979 р.), „Похмурий день” (1982 р.), „Взимку” (1985 р.) та деякі інші [5, с. 6]. У них художнім відкриттям є вірність баченому, пережитому, що є головним творчим принципом художника, проте це не виключає його особистого ставлення до зображуваного [9, с. 4].

Іншу лінію, як вважає О. В'ячеславова, утворюють краєвиди, яким властиве ускладнення пластичних завдань [5, с. 6]. Шуканням живописно-тональних характеристик станів просторовою середовища відзначені такі роботи, як „Ранок на Деркулі” (1956 р.), „Дорога” (1968 р.), „Хмарний день” (1976 р.), „Літнє різнотрав'я” (1977 р.) та ін.

На межі 1970 – 1980-х рр. відтворення життя тону й кольору в просторовому доквіллі стає предметом постійних зусиль художника. Ці завдання він розв'язує і в циклі невеликих пастелей („Хатинка”, „Бабине літо”, „Жовтень”, „Сріблястий день”, усі – 1979 р.; „Стіжок”, 1980 р.). Тут художник використовує обраний матеріал як повноцінний живописний засіб, форми й простір відтворює тонально-колірною будовою, досягає витончених живописних сполучень і цілісності фарбової поверхні, переважання її фактурного, а не лінійно-ритмічного відчуття. Мініатюрний розмір пастелей відповідав бажанню долучитися до інтимного життя природи. О. В'ячеславова вважає, що поступово друга лінія в краєвиді починає переважати [7, с. 93].

Наприкінці 1970-х рр. творчість О. Фільберта зазнає змін і постає цариною камерного краєвиду.

Останній період творчості О. Фільберта характеризується повним зануренням у жанр пейзажу, відмовленням від портрета та тематичної картини – жанрів, у яких художник створив чимало. Парадоксально в цих утратах відобразилася необхідність творчого розвитку митця, та вони з

лихвою обернулися накопиченням образно-живописною якістю в пейзажі. Сам художник уважав це важливим кроком до творчої самореалізації [5, с. 6; 9, с. 4].

Картини 1993 р. – „Берізки”, „Зелений шум”, „День згасає” – указують на художника, який ще досить плідно працює та не втратив свіжості сприйняття навколишньої природи, який продовжує пластично інтерпретувати знайомі донецькі мотиви. Однією з особливостей пейзажів О. Фільберта є те, що вони спонукають бути безпосереднім учасником зображених подій, які відбулися не колись, а саме зараз, і нескінченна дія, плин природи продовжується крізь роки.

Уява майстра до природи стає дуже виборчою, він безпомилково вгадує у ній „свої”, „фільбертові” мотиви. Наприклад, тонка стрічка неба над горизонтом, де щось відбувається: підкрадаються сутінки, та їх непомітний прихід гасить тускніючі фарби сріблястої патини вечора („Буря”, „До ночі”, „Вечоріє”). Деякі з творів останніх років О. Фільберта набули навіть певної спіритуальності: удосконалення живописних рішень призвело до виникнення особливої м'якості тонально-колірних сполучень серпанкового „Фільбертового сфумато” 1990-х рр.: „Пізня осінь” (1989 р.), „Весна в Кружилівці” (1990 р.), „Буря” (1991 р.), „Берізки” (1993 р.), „День згасає” (1993 р.), „Романтичний пейзаж” (1994 – 1995 рр.).

Отже, художній творчості О. Фільберта, яка визрівала протягом багатьох років, притаманні тематична широта, глибина творчої думки, пристрасна публіцистичність, його картини хвилюють своїм простором, світлоносністю, безугавною ліричністю, поетикою. Густина та тональна розробка письма, витонченість кольорових відносин створюють саме те дорогоцінне перетікання, струміння, дихання живописної тканини, яке складає унікальний світ картини як нову, найвищу та самоцінну реальність. Кожний пейзаж О. Фільберта – це з любов'ю відбитий процес самого становлення життя.

Творча індивідуальність художника має неабиякий вплив на розвиток образотворчого мистецтва Луганщини. Серед учнів О. Фільберта – народні художники України: М. Можаяєв, Г. Слепцов, І. Овчаренко, заслужені діячі мистецтв України М. Щербаков, В. Лихоносів, В. Коробов, М. Шуліка, В. Семизоров та ін. Різноманітна та вагома педагогічна діяльність О. Фільберта заслуговує на окреме дослідження.

Таким чином, ми можемо спостерігати, як з часом, у художній діяльності О. Фільберта проходили певні закономірні зміни жанрово-тематичних уподобань. У різні роки це були живопис та графіка, портрет, великі картинні форми, але домінуючим був саме жанр пейзажу, який зазнав певної еволюції свого розвитку впродовж 65-річної творчої діяльності О. Фільберта [5, с. 6]. Занурення в проблеми пейзажного живопису призвело художника до свідомого опанування пластичних

законів будови реалістичного образу, вимагало подальшого осягнення набутоків класичної традиції вітчизняного живопису.

Художня спадщина О. Фільберта, безперечно, потребує подальшого дослідження, результати якого можуть бути використаними під час викладання курсів „Художнє краєзнавство”, „Історія української культури”, „Сучасне українське мистецтво” для студентів та учнів загальноосвітніх шкіл.

#### Література

- 1. Монастирська Н.** Мистецький набуток краю / Н. Монастирська // Образотворче мистецтво. – 2002. – № 4. – С. 54 – 58.
- 2. Петренко В.** Пейзажі для Японії / В. Петренко // Прапор перемоги. – 1976. – 6 січ. – С. 4.
- 3. Камінний** цвіт Луганської землі : Луганській організації НСХУ 45 років. – К.-Луганськ, 2002. – 89 с.
- 4. Домненко Г.** Жага вдосконалення / Г. Домненко // Донбасс. – 1982. – № 4. – С. 14 – 17
- 5. Олександр Фільберт** : Альбом / за ред. М. Маричевського. – Луганськ : Афіша, 2004. – 95 с.
- 6. Иванцова Н.** Александр Александрович Фильберт / Н. Иванцова // СТРИК ЛККИ. – 2001. – № 11. – С. 5. – 8.
- 7. В'ячеслава О. О.** Не стільки відчута, скільки вгадана правда / О. О. В'ячеслава // Образотворче мистецтво. – 2003. – № 1. – С. 91 – 94.
- 8. Вячеслава Е. А.** Творчество Александра Александровича Фильберта (тезисы доклада на открытии персональной выставки) / Е. А. Вячеслава // Материалы науч.-исслед. работы музея. – Луганск, 1993. – Вып. 1. – 44 с.
- 9. Олександр Фільберт** : Каталог / сост. О. О. Вячеслава. – Луганськ : Облполиграфиздат, 1992. – 15 с.
- 10. Богемская К. Г.** Пейзаж : страницы истории / К. Г. Богемская. – М. : Галактика, 1992. – 336 с.
- 11. Українське мистецтво** : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : у 3-х ч. / ред. Д. Крвавич, В. Овсійчук, С. Черепанова. – Л. : Світ, 2004. – Ч. 3. – 268 с.

#### **Каспарі О. П. Витоки та розвиток жанру пейзажу у творчості О. Фільберта**

У цій статті розглядаються етапи творчої біографії художника О. Фільберта, виявляється роль і еволюція жанру пейзажу протягом усієї творчої діяльності художника, а також вплив творчості О. Фільберта на луганську школу живопису.

*Ключові слова:* живопис, творчість, краєвид, графіка, реалізм.

#### **Каспарі А. П. Истоки и развитие жанра пейзажа в творчестве А. Фильберта**

В данной статье рассматриваются этапы творческой биографии художника А. Фильберта, определяется роль и эволюция жанра пейзажа на протяжении всей творческой деятельности художника, а также влияние творчества А. Фильберта на луганскую школу живописи.

*Ключевые слова:* живопись, творчество, пейзаж, графика, реализм.



**Kaspari A. P. Sources and development of genre of landscape in creation A. Filbert's.**

In this article, the writer examines basic periods of artist A. Filbert's work, backgrounds, and the creation and development of the genre of landscape in his work. The influence of A. Filbert's artistic work on Lugansk School of Art will also be examined.

*Key words:* painting, creation, landscape, graphic arts, realism.

УДК 323.174(477)005

**О. Г. Мамулькіна**

**ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ГЕОКУЛЬТУРНОЇ СИСТЕМИ В  
УКРАЇНСЬКОМУ СОЦІУМІ**

Вивчення геокультури сьогодні стає актуальним напрямком у галузях культурології й географії. Це пов'язано з процесом гуманізації суспільства, з формуванням у науці особливого геокультурного підходу, що відбиває зміну самої парадигми всесвітньо-історичного розвитку, від техноцентризму до культуроцентризму, це може стати основою майбутнього суспільства постматеріальних цінностей, інформаційного етапу суспільного розвитку.

Отже, геокультура об'єднала в собі проблеми природного середовища в географічному плані й проблеми сприйняття їх кожною культурою різноманітних етносів, мешканців цієї території. Таким чином ми можемо зазначити, що геокультура в сучасному часі дає можливість вивчення проблем і прогнозування напрямів розвитку відносин між природою й суспільством на майбутнє. Позначимо часову логіку розвитку геокультури схематично (див. схему 1).

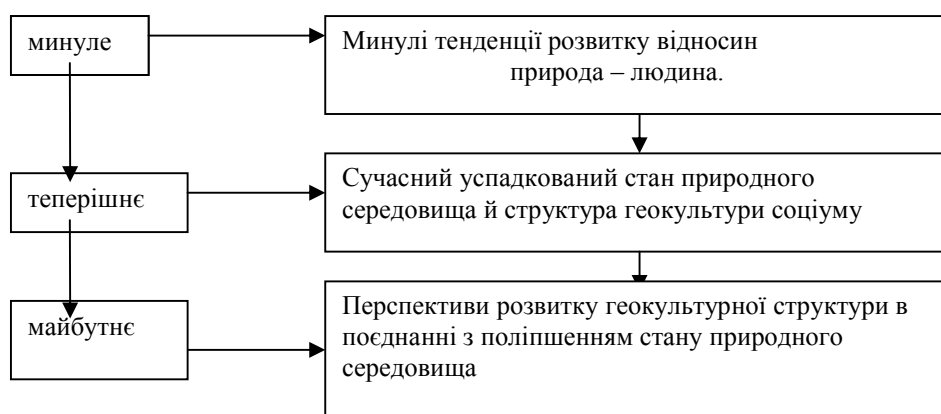


Схема 1. Місце геокультури в дослідженні проблеми взаємодії суспільство-природа (автор О. Г. Мамулькіна)

Зі схеми ми бачимо зміни у відносинах „природа – людина” в часі, які ускладнювалися залежно від культурного розвитку соціуму за історичний час.

Використання природи і більше навантаження на неї визначає вироблення нових підходів у розгляді відносин „природа – людина”, а головне – прогнозування майбутніх змін у них. Прогнозування будується на розгляді геосистеми.

У нашому дослідженні термін „геосистема” розглядається у двох напрямках: як складне географічне утворення і як складний інтегрований географічний об’єкт.

Мета нашого дослідження – визначити взаємодію людини з природою географічного середовища, оскільки в кожному народі вона має свої особливості, що дозволяє розглядати етнос і географічне середовище як визначену цілісність.

Цілісність геокультурних систем забезпечується наявністю прямих і зворотних зв’язків між населенням, державою та природно-територіальними комплексами. Специфікою цих систем є: багатofакторність розвитку, активна системоформуюча роль антропогенного фактора; поліморфізм; полісистемність; поліструктурність; багатовимірність часу розвитку підсистеми; динамізм; мінливість; відносна нетривалість існування; особливий тип просторово-часових внутрішніх та зовнішніх зв’язків; підвищений ступінь диференціації; дискретності, контрастності, мінливості територіальної структури; умовність меж [1, с. 14].

У нашому дослідженні геокультурна система розглядається як поняття для аналізу й пізнання взаємодії географічних контекстів (конкретних просторово-часових сполучень ландшафтів та їх формувальних факторів) із сукупністю взаємодіючих геокультурних спільнот людей і елементів антропогенного походження в суцільне цілому. Позначимо геосистему, яку будемо використовувати в розгляді геокультури Запорізької області, схематично (див. схему 2).

У системному підході ми аналізуємо в першу чергу таке поняття як „геокультурний простір”. Кожний з об’єктів складається з елементів, які розташовані один відносно іншого, що робить будь-який об’єкт просторовим. Тобто властивість об’єктів займати простір, займати місце серед інших, граничити з іншими об’єктами є загальною характеристикою простору. Поняття „простору” в усіх науках піддавалося більш-менш значній логічній обробці, тому втратило первісний сакральний зміст. Так, у географії панує фізико-геометричне уявлення простору, тобто об’єкти Світу визначаються через їх протяжність і тривимірність [2].

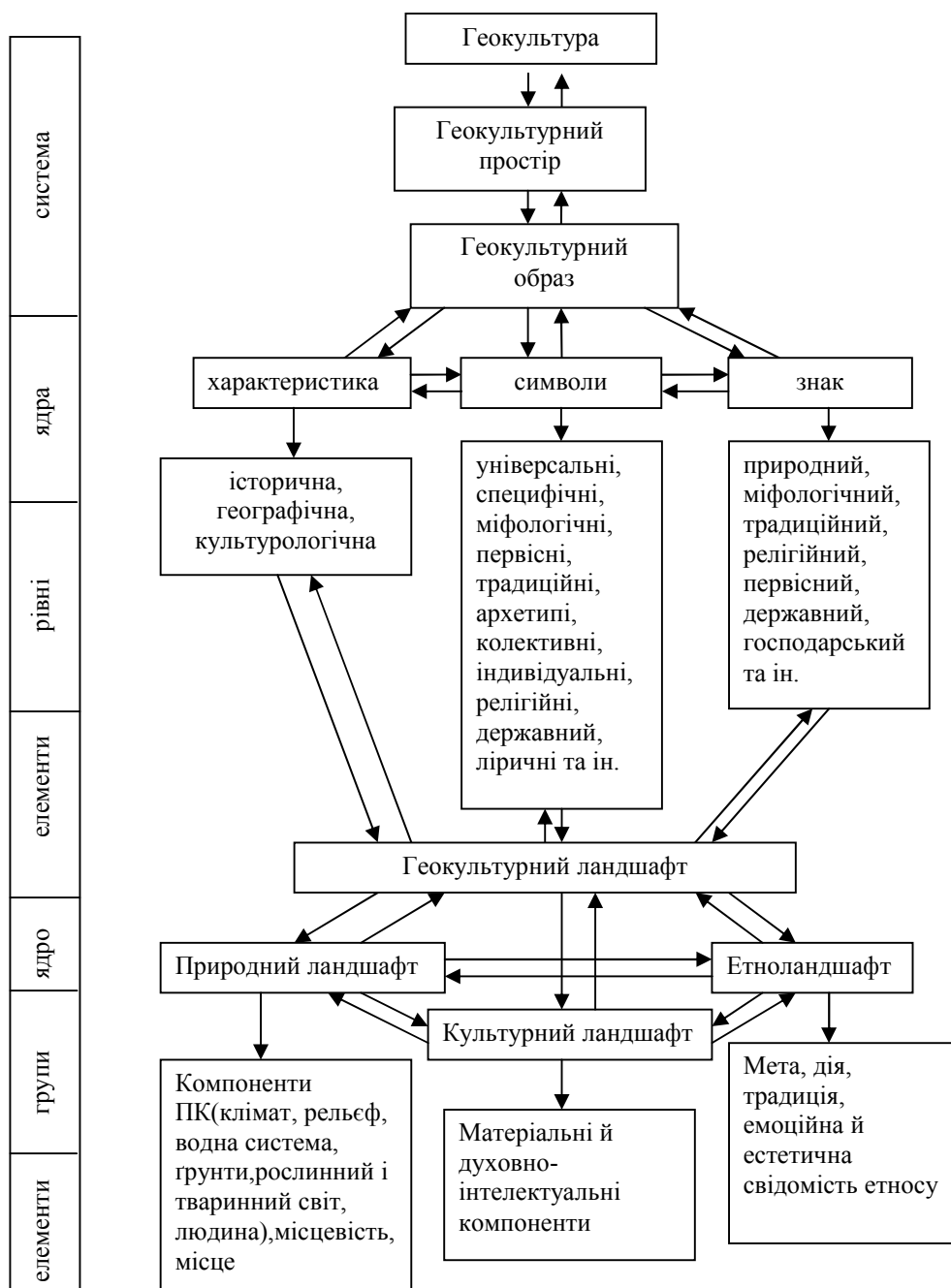


Схема 2. Геокультурна система (автор О. Г. Мамулькіна)

Німецький філософ М. Хайдеггер зробив спробу побудувати духовний модуль простору. Він закликає прислухатися до мови, оскільки в слові вчувається простягання, яке передбачає у своєму русі просторість, волю від перешкод, де є відкритість для входження в нього різних суб'єктів, тіл, полів, протікання процесів [3].

Згідно з теоріями загальнокультурного руху модернізму раціональне проектування громадського життя націлювалося на ідеал – оптимальну організацію простору, тобто поняття „простору” набувало активного творчого змісту [4].

Суб'єктивна різноманітність географічного простору виникає не лише з об'єктивною його різноманітністю, але й завдяки нерівномірності осмислення його об'єктів. Семіотично впорядкований простір стає життєвим. Тобто географічний простір природним чином стає часткою семіосфери – простору культури, „усередині якого лишень і можливі семіотичні процеси” [5, с. 444].

Таким чином, у нашому дослідженні геокультурний простір – це система усталених культурних дійсних уявлень, що формувалися на певній території, де в результаті співіснування, переплетіння, взаємодії, зіткнення різноманітних вірувань, культурних традицій та норм, ціннісних установок, глибинних психологічних структур сприйняття й функціонування картин світу створюється геосистема з різного порядку елементів штучного походження. Геокультурний простір виступає не тільки як своєрідний контекст, у взаємодії з яким формується культура, але і як її власна невід'ємна частина.

Важливою частиною геокультурного простору є геокультурний ландшафт, на базі якого формується геокультурний образ. Для геокультурного ландшафту характерні: давня структура природокористування, пейзажні особливості, традиційні форми та характер забудов населених пунктів, ставлення етносу до нього, як до „домівки”.

У нашому дослідженні ми будемо розглядати ландшафт не тільки як географічне поняття, а як загальнокультурне, яке й визначає його як простір, образ якого формується конфігурацією місць, що займають та змінюють належні до нього компоненти. Таким чином, ландшафт постає не як простір, а лише його образ.

У дослідженні ми спираємося на поняття культурної географії як міждисциплінарний науковий напрямок, об'єктом якого є просторова розмаїтість культур. Розглянемо поширення культур по території Запорізької області, вивчаючи просторову диференціацію елементів культури – артефактів і ментифактів та їхню виразність у ландшафті й зв'язок з географічним середовищем. А також, вивчаючи уявлення про географічний простір у різних культурних контекстах, образів різних місцевостей і територій Запорізької області, ставлення місцевих співтовариств до того природного й соціального середовища, де вони мешкають.

Дослідження геокультурного образу Запорізької області ґрунтується на комплексному підході до вивчення суспільства й природи, припускаючи залучення в його структуру, окрім компонентів природи, місцевості й місця, усього спектра матеріальних і духовно-інтелектуальних компонентів культури та етнокомпонентів.

Таким чином, сутність відносин людини й ландшафту виражається в будіванні місця проживання, розумінні культурного ландшафту крізь призму цінностей певної культури, урахуванні екологічного й природного досвіду, господарської практики, менталітету її носіїв. У такому сенсі культурний ландшафт, що є середовищем життєдіяльності й спрямованого природокористування того чи іншого етносу, будь-якої спільноти людей, є геокультурним ландшафтом, навіть, якщо він і не має відчутних слідів техногенного впливу людини на природу. Тобто процес освоєння простору має культурну складову. Таке освоєння призводить до формування культурних центрів, що виступають не тільки центрами поширення інновацій, але й центрами світосприйняття. Це виявляється в складанні регіональної міфології, і в топоніміці, і в регіональній організації геокультурного простору. Тобто геокультурний ландшафт буде розглядатися як єдиний генетично-територіальний синтез образів, які формуються на характеристиках, символах, знаках етнічного, політико-історичного, географічного, конфесійного, лінгвістичного сприйняття етнічним співтовариством „свого” простору.

У дослідженні ми будемо спиратися на такі рівні геокультурної системи, як:

- геокультурний знак – це предмет, географічний об’єкт, зображення, яке має умовне культурне значення й характерну вказівку в соціумі;
- геокультурний символ – це предмет, ідея, географічне позначення, культурне позначення якого-небудь поняття або ідеї;
- геокультурна характеристика – це опис, визначення характерних відмінних властивостей якого-небудь об’єкта, або простору.

У кожному рівні ми використовуємо необхідні для розгляду елементи: геокультурні знаки (природні, первісні, міфологічні, традиційні, державні); геокультурні символи (природні, первісні, міфологічні, традиційні, державні, архетипи; архетип (первинні типи, елементи людської психіки, які приховані в колективному підсвідомому, спільному для людства) природи України-Русі); геокультурні характеристики (історичні, географічні, культурологічні).

У свою чергу, ядро геокультурного ландшафту поділяється на групи: природний ландшафт, культурний ландшафт і етноландшафт. Кожна група складається з елементів, які створюють феномен образу геокультурного ландшафту. Так, природний ландшафт складається з:

- природних компонентів – гірських порід, повітря, води, ґрунтів, рослинності, тваринного світу, людини;

- місцевості – це ділянка земної поверхні з усіма її елементами: рельєфом, ґрунтами, водами, рослинністю, шляхами зв'язку, населеними пунктами, промисловими, сільськогосподарськими та соціально-культурними об'єктами;
- місця – це онтологічна категорія наукових досліджень геокультурного ландшафту. Людина абстрагувала „місце” на основі зіставлення двох тіл, тобто свого й розташованої ззовні речі. Зіставляючи себе з будь-яким іншим тілом, суб'єкт розрізняє місця й наділяє їх змістом.

Дуже важливо, що поняття „місце” дозволяє утримувати сукупність природних і культурних процесів, а це особливо необхідно в гуманітарно-ландшафтних дослідженнях. Окрім того, це поняття дозволяє залучити в дослідження історико-культурний і гуманітарний матеріал. Таким чином, місце й простір – взаємодоповнюючі поняття. Вони пов'язані процедурою продовження. Між ними існують відносини виду й роду. Рід (простір) – твірне начало для множинності (місць). Вид (місце) – це те, яким чином цей рід бачиться [6, с. 33].

Культурний ландшафт складається з культурних матеріальних і духовно-інтелектуальних компонентів:

- матеріальні компоненти – це ті об'єкти, вироби, твори, які зробила людина;
- духовно-інтелектуальні компоненти – це твори мистецтва й науки, які створила людина при пізнанні навколишнього світу.

Етоландшафт складається з етнокомпонентів – це традиції, мотиви, цілі, які відповідають творчій активності людини при взаємозв'язку з природою.

Пропонуємо алгоритм розгляду геокультурної системи українського соціуму, що забезпечує пошук гармонії та рівноваги в соціумі та у відносинах соціуму з його природним ландшафтом, через пізнання культури на основі ландшафтних моделей і сучасних геоландшафтних уявлень. Якщо розглядати алгоритм зв'язків геокультури в українському соціумі, то, на нашу думку, малюється така схема взаємозв'язків (див. схему №3):

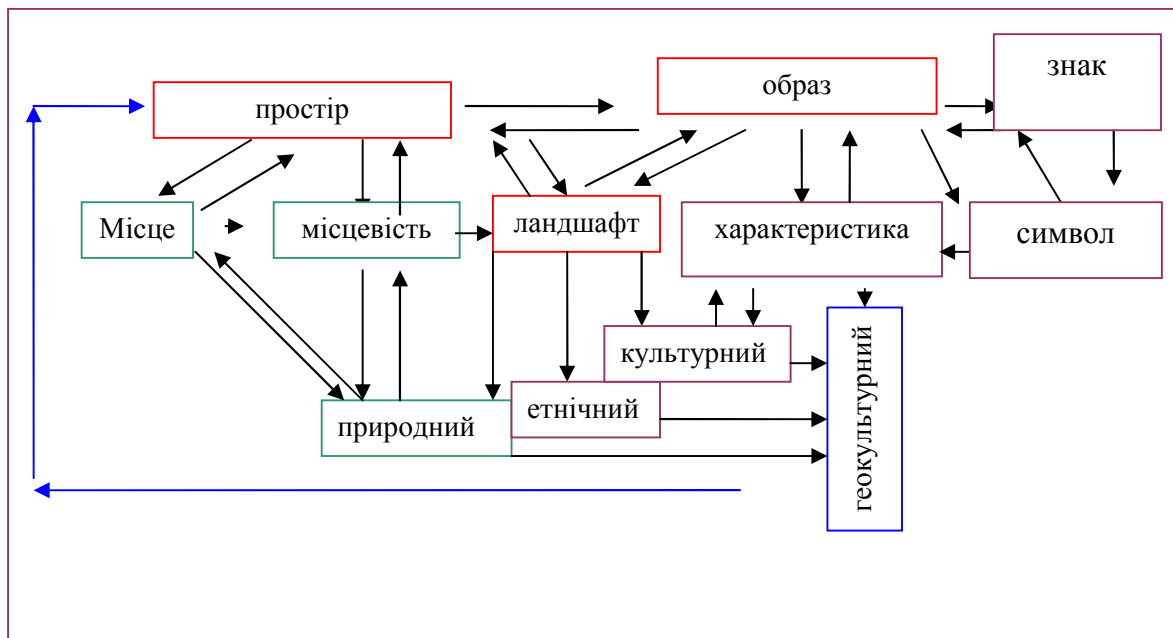


Схема № 3. Алгоритм зв'язків геокультури в українському соціумі (автор О. Г. Мамулькіна)

Зв'язок між ядрами геокультурної системи є взаємообернений. У свою чергу, природний ландшафт і його елементи (місце й місцевість) формують простір, тобто їх зв'язки обернені. Використання людиною природного ландшафту та зміна його залежно від точки зору культури етносу створює умови поступової видозміни ландшафту з природного в етнічний, а потім у культурний, що в загальному уявленні утворює геокультурний ландшафт. Тому зв'язки тут прямі. Геокультурний ландшафт формує образ на основі характеристик, символів і знаків, що формуються залежно від рівня культури етносу, який проживає на його території.

Таким чином, зв'язок між образом і знаками, символами й характеристиками обернений; зв'язок між знаками, символами та характеристиками може бути тільки прямий, оскільки характеристика базується на символах, які утворюють знаки. У той же час, геокультурний ландшафт формує простір, який узагальнює образи всіх геокультурних ландшафтів, що утворюють цей простір.

#### Література

1. **Романчук С. П.** Історичне ландшафтознавство. (Теоретико-методологічні засади та методика антропогенно-ландшафтних реконструкцій давнього природокористування) / С. П. Романчук. – К. : Ред.-вид. центр „Київський університет”, 1998. – 145 с.
2. **Афанасьєва Л. В.** Геокультурний ландшафт як середовище

життєдіяльності народів: до постановки проблеми. Етносоціальне буття народів Запорізького Приазов'я в геокультурному контексті : монографія / Л. В. Афанасьєва, М. В. Елькін ; за заг. ред. І. П. Аносова, Л. В. Афанасьєвої, М. В. Крилова, М. В. Пригаро. – Запоріжжя : Обл. держ. адміністрація; Мелітополь : МДПУ ; Сімферополь : Таврія, 2005. – 296 с. **3. Хайдеггер М.** Искусство и пространство / М. Хайдеггер // Время и бытие : ст. и выст. : пер. с нем. – М. : Республика, 1993. – С. 312 – 316. **4. Кастинский Г. Д.** Идея пространственности в географии / Г. Д. Кастинский // Известия АН : Серия Географическая. – 1992. – № 6. – С. 31 – 39. **5. Лотман Ю. М.** Избранные статьи. – Т.1. / Ю. М. Лотман. – Таллин : Александра, 1992. – 479 с. **6. Кастинский Г. Д.** Идея пространственности в географии / Г. Д. Кастинский // Известия АН : Серия Географическая. – 1992. – № 6. – С.31 – 39.

**Мамулькіна О. Г. Зміст поняття геокультурної системи в українському соціумі**

У статті розкривається зміст поняття геокультурної системи в українському соціумі. Доведено, що геокультурний ландшафт формує образ на основі характеристик, символів і знаків, які формуються залежно від рівня культури етносу, який проживає на його території.

*Ключові слова:* геокультурна система, український соціум, ландшафт.

**Мамулькіна О. Г. Содержание понятия геокультурной системы в украинском социуме**

В статье раскрывается содержание понятия геокультурной системы в украинском социуме. Доказано, что геокультурный ландшафт формирует образ на основе характеристик, символов и знаков, которые формируются в зависимости от уровня культуры этноса, проживающего на его территории.

*Ключевые слова:* геокультурная система, украинский социум, ландшафт.

**Mamulkina O. G. Content of the concept of geo-cultural system in the Ukrainian society**

The article revealed the contents of the concept of geo-cultural systems in Ukrainian society. Proved that the geo-cultural landscape forms an image based on the characteristics, symbols and signs, which are formed depending on the culture of the ethnic groups living on its territory.

*Key words:* geo-cultural system, Ukrainian society, the landscape.



## **ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ**

УДК 37.015.31

**Є Лінь**

### **СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНОНАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ (китайська молодь в Україні)**

У наш час, коли глобалізаційні процеси з кожним роком дедалі посилюються, здобуття вищої освіти за кордоном стало нормою. „Інтернаціоналізація освіти є однією з найбільш характерних особливостей розвитку освіти у світі в останні десятиріччя ХХ – початку ХХІ ст., чому сприяють поглиблення процесів політичної й економічної інтеграції, розвиток глобальних систем телекомунікації та інші фактори”<sup>3</sup>. Тисячі молодих людей покидають країну, де народилися й вирости, щоб здобути освіту в іншій державі. Україна – одна з таких держав; сюди приїжджають навчатися зі ста тридцяти країн світу<sup>4</sup>. З кожним роком іноземних студентів в Україні більшає. Їх приваблює якість української освіти, а також суспільство, що базується на європейських цінностях та є толерантним до іноземців.

Китайці складають найбільшу частину іноземців, які навчаються в Україні. За офіційними даними, це більше десяти тисяч студентів. Кількість, більш ніж достатня для того, щоб говорити про актуальність вивчення та розробок інновацій у сучасній українській освіті, які б урахували необхідність організації навчального процесу студентів-іноземців, зокрема, китайців.

Одним з провідних українських ВНЗ, що приваблюють китайську молодь, є Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. На міжнародному симпозіумі, який пройшов у НМАУ ім. П. І. Чайковського у вересні 2008 р., ректор академії В. І. Рожок справедливо зауважив: „Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського є провідним осередком музичної освіти України, однією з найбільших музично-освітніх установ Центральної та Східної Європи. Тут зосереджено потужний науково-творчий потенціал фахівців. Академія здійснює підготовку висококваліфікованих музикантів. Вона формує музично-творчу еліту українського суспільства як національного суб’єкта світової культури” [1, с. 11]. У своїй доповіді ректор Академії

---

<sup>3</sup> Прочитовано за: Шестопалова С. Г. Условия адаптации студентов в образовательном пространстве российского медицинского вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – М., 2009. – С. 3.

<sup>4</sup> Саме на таку цифру вказала на прес-конференції в Києві (листопад 2008 р.) Луа Потье – представник міжнародної організації з міграції при ООН.

також відмічає, що в „НМАУ навчається 230 іноземних студентів із 15 країн” [1, с. 12]. Зауважимо, що більшу частину студентів-іноземців НМАУ складає саме китайська молодь, що відповідає згаданій вище тенденції про кількісну перевагу китайців серед іноземних студентів в Україні.

Мета цієї статті – окреслити актуальні аспекти, що стосуються специфіки становлення творчої особистості<sup>5</sup> представників китайської молоді, які здобувають вищу мистецьку освіту в Україні (на прикладі тих, хто навчається в НМАУ ім. П. І. Чайковського).

Становлення творчої особистості студента-китайця в умовах української культури тісно пов’язане з організацією навчального процесу у ВНЗ. Звернення уваги до проблеми вдосконалення навчального процесу китайців в українському ВНЗ наразі видається важливим для обох сторін – і китайської, й української. Продовжуючи тезу ректора НМАУ ім. П. І. Чайковського про формування музично-творчої еліти українського суспільства, наголосимо, що, виховуючи та надаючи професійну кваліфікацію студентам-китайцям, український ВНЗ також формує певну частку світової музичної спільноти. Отримавши освіту та професійне становлення в Україні, надалі студент-китаєць, будучи самостійною творчою особистістю, репрезентуватиме на глобальному рівні саме українську школу, українську систему освіти, звісно, українську культуру. Мова не випадково йде про глобальний рівень, адже сьогоднішня мобільність китайців, їхнє, зазвичай, досить добре знання англійської мови означає, що вони понесуть „зерна” української культури чи до себе на батьківщину, чи в будь-яку іншу точку світу. Тому освіта китайських студентів в Україні має здійснюватися з таких позицій, в основі яких буде розуміння того, що ці студенти є *потенційними представниками української культури в усьому світі*.

Навчання в мистецькому ВНЗ, яким є НМАУ ім. П. І. Чайковського, вимагає від студента-китайця активної інтеграції в інонаціональну культуру, а це означає вагомий вплив на становлення творчої особистості. Зазначимо в цьому руслі деякі особливості навчального процесу.

Здобуваючи освіту музиканта професіонала в НМАУ ім. П. І. Чайковського, китайські студенти переймають та засвоюють специфіку саме української виконавської школи. Більше того, у процесі навчання, на заняттях з історії музики вони звертаються до української музичної класики, яка є для них, на відміну від європейської музичної спадщини, досить новою й незвичною. Піаністи, вокалісти, скрипалі постійно включають у свій репертуар твори української музичної класики.

---

<sup>5</sup> Творча особистість – це цілісна людська індивідуальність, яка виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують їй здатність породжувати якісно нові матеріали, технології та духовні цінності, що тією чи іншою мірою змінюють на краще життя людини [3].

Таким чином, формування музичного смаку китайської молоді відбувається на інтонаціях українського мелосу, музичного фольклору цієї нації.

Виконуючи українську вокальну музику, китайські студенти зіштовхуються з поетичною українською мовою, яка, звісно, відрізняється від мови ділових документів чи побутового спілкування (зазвичай саме вони є необхідними для навчання та соціальної адаптації). З власного виконавського досвіду відмітимо, що проникнення в особливий настрій української поезії, у смисл поетичних метафор, алегорій, підтекстів це можна прирівняти до естетичного відкриття. Так, новизна музичного та вербального рядів українського вокального твору є для китайця однаково яскравою, що, скажімо не має подібного ефекту, якщо вокальний твір написаний рідною мовою.

Потрібно враховувати, що здобуття вищої мистецької освіти, освіти професійного музиканта для більшості студентів є ключовим періодом формування творчої особистості. Як відомо, „час навчання у вищій школі припадає на специфічний зламний момент у формуванні особистості людини. Це зумовлено низкою вікових та психологічних особливостей. Особистість людини формується в її активній діяльності. Головною ж для студентів протягом навчання є навчально-пізнавальна діяльність” [2].

Вік, у якому китайці вступають до НМАУ ім. П. І. Чайковського, – приблизно від 18-ти до 22-х років. По суті, це є студентський вік. Відомо, що „студент як особистість характеризується найбільш активним розвитком моральних і естетичних почуттів, завершенням становлення й стабілізації характеру” [3]. З одного боку, до цього віку в молоді формуються вже певні соціокультурні орієнтири, що зумовлені тим середовищем, у якому виховувався суб'єкт. З іншого – зрілого формування творчої особистості ще не відбулося. Адже творчі якості та здатність до індивідуальної музичної творчості вимагають достатнього рівня професійних навичок.

Творча діяльність академічного музиканта зможе повноцінно розгорнутися лише тоді, коли він є здатним самостійно та на високому професійному рівні демонструвати свої здібності. Найвищими проявами такої творчої зрілості, серед іншого, є інтерпретація музичного твору виконавцем чи написання такого твору композитором (цю спеціальність китайці також освоюють у НМАУ ім. П. І. Чайковського). У такому випадку, можна сказати, що основний фундамент творчої особистості закладено й надалі вона вже розвивається самостійно, як правило, удосконалюючи свою майстерність тим, що привносить у творчість свій духовний досвід.

Процеси становлення рис характеру та якостей творчої особистості в китайській молоді, яка отримує освіту в умовах інонаціональної (української) культури, значно ускладнюються необхідністю соціальної та культурної адаптації. Потрапляючи в

зазначеному вище віці в іншу країну, в інший світ, студент, який навчається музики, опиняється в набагато складнішій ситуації, аніж, скажімо, студенти, які здобувають технічну освіту. Останнім знайомство з інонаціональною культурою залишається правом вибору. Для музикантів ж інтеграція в чужу для них культуру є необхідною умовою професійного росту.

Таким чином, студенти-китайці проходять досить складну соціокультурну адаптацію. Необхідно враховувати й такі її сторони, як мовний бар'єр, комунікативні процеси, „культурний шок” тощо.

Потрапляння в інонаціональне середовище є ніби розворотом на 180 градусів для формування творчої особистості студента-китайця, адже китайська й українська культури дуже відрізняються, так само, як відрізняються їхня релігія, соціальний уклад життя, освіта, побутовий рівень, урешті-решт, менталітет.

У таких умовах гармонійне становлення творчої особистості вимагає певних комплексних інновацій у навчальному процесі, адже саме навчання, у цьому випадку, є основною причиною потрапляння студента в інонаціональну культуру. Звісно, в основі роботи з іноземними студентами має залишатися такий методичний підхід, що опирається на ідею „діалогу культур”. Лише знайшовши в процесі навчання точки пересічення з тим, що є для студента-китайця рідним, а не чужим, можна досягти продуктивності та якісних результатів.

У ХХ ст., в умовах активної глобалізації, почали з'являтися спеціальні науки, що вивчають взаємини різних етносів – саме ця проблема є чи не основною в процесі становлення творчої особистості в інонаціональній культурі. Однією з таких наук є етнопсихологія – „самостійна, досить молода і, водночас, складна галузь знання, що виникла на пересіченні таких наук, як психологія, соціологія (філософія), культурологія та етнологія (етнографія), які тією чи іншою мірою вивчають національні особливості психіки людини та груп людей” [4, с. 4].

Певні досягнення цієї науки можуть слугувати орієнтирами в коригуванні навчального процесу китайської молоді, урахувавши особливості їх ментальності. Так, автор підручника з етнопсихології В. Крисько відмічає, що „своєрідність історичного, соціально-політичного, економічного та культурного розвитку Китаю значно вплинула на формування психології населення, до основних рис якого слід віднести: працелюбність, терпіння, витривалість, завзятість, холоднокровність, витримку” [4, с. 215]. Далі автор наводить перелік деяких рис, що визначають етнопсихологію китайця: „...спосіб мислення китайців можна назвати практичним. Китаєць, як правило, віддає перевагу простим інтелектуальним побудовам як найбільш доступним та раціональним для запам'ятовування та життєдіяльності. Китайці досить рідко керуються абстрактними принципами, їхня логіка відрізняється високою предметністю, показником чого є, наприклад, прислів'я та

приказки: „Не забувай минулого, воно – учитель майбутнього”; „Прийшло щастя – будь пильним; прийшло горе – будь стійким” [Там само, с. 216].

З наведених спостережень можна зробити висновок, що такі психологічні риси, як витримка й працелюбність мають сприяти успішному становленню творчих рис китайської молоді за умови, що в процесі навчання враховуватиметься необхідність застосування „простих і раціональних інтелектуальних побудов”, „високої предметності” та інших методичних прийомів, які б резонували з основними положеннями етнопсихології.

Становлення творчої особистості, що відбувається в інонаціональній культурі, змінює уявлення про цілісну етнічну картину світу, яка в етнопсихології визначається як „сукупність стійких, об’єднаних уявлень та суджень про суспільне буття, життя та діяльність, що властиві членам конкретної етнічної спільноти” [Там само, с. 76].

Таким чином, серед китайської молоді формуються особистості з космополітичними поглядами, а також такий тип особистості, що в психології називається „посередником” – людиною, яка синтезує в собі дві культури. Звісно, набуття рис такого „посередника” вимагає більш довгого перебування суб’єкта в умовах інонаціональної культури, аніж студентські роки. Проте, у випадку з китайською молоддю, яка здобуває освіту в НМАУ ім. П. І. Чайковського, таке визначення видається справедливим. У силу специфіки навчального процесу, у якому домінує вивчення європейської музичної культури, творче становлення особистості китайця починає синтезувати ці дві різні культури – китайську та європейську, частиною якої є і українська культура.

Професійна діяльність музиканта-китайця, який здобув освіту в НМАУ ім. П. І. Чайковського, стає невід’ємно пов’язаною з європейською культурною традицією. Навіть повернувшись після навчання до Китаю, музиканти продовжують грати європейську класику, співають партії в європейських операх тощо. Однак зауважимо, це є специфіка ремесла музиканта, й акцентувати її є смисл лише тоді, коли йде мова про дуже відмінну від європейської культуру, власне, якою і є китайська.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що становлення творчої особистості в умовах інонаціональної (української) культури та мистецького ВНЗ (НМАУ ім. П. І. Чайковського) є тим процесом, який потребує особливого підходу в організації навчання, оскільки в кінцевому результаті ця творча особистість стане представником української школи та культури на світовому рівні<sup>6</sup>. Творчі якості

---

<sup>6</sup> Наведені спостереження є певним узагальненням, оскільки врахування *індивідуальних* психофізіологічних, особистісних, національно-етнічних факторів представників китайської молоді потребує більш детальної розробки проблеми та проведення практичних дослідів у процесі навчання.

остаточно формуються саме в процесі навчання у ВНЗ. Будучи підкріпленими професіоналізмом музиканта, вони є базою для розвитку та вдосконалення музичних здібностей, таланту, повноцінної творчої діяльності.

#### Література

**1. Рожок В. І.** Міжнародні зв'язки Академії : перспективи розвитку / В. І. Рожок // Наука про музику сьогодні : проблеми та перспективи : зб. наук. ст. / ред.-упоряд. О. С. Зінкевич. – Вип.80. – К., 2009. – С. 11 – 19. **2. Творча особистість – головна мета виховання** // [Електронний ресурс] режим доступу : <http://osvita.ua/school/upbring/1476> **3. Становлення особистості студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності** // [Електронний ресурс] режим доступу : <http://ua.textreferat.com/referat-10946-1.html> **4. Крысько В.** Этническая психология / В. Крысько. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 320 с.

#### **Є Лінь. Становлення творчої особистості в умовах інонаціональної культури (китайська молодь в Україні)**

У статті окреслюються актуальні аспекти щодо специфіки становлення творчої особистості представників китайської молоді в умовах інонаціональної культури. Визначено, що становлення творчої особистості в умовах інонаціональної (української) культури є тим процесом, що потребує особливого підходу в організації навчання, оскільки в кінцевому результаті ця творча особистість стане представником української школи та культури на світовому рівні.

*Ключові слова:* інонаціональна культура, творча особистість, китайська молодь.

#### **Е Линь. Становление творческой личности в условиях инонациональной культуры (китайская молодежь в Украине)**

В статье рассматриваются актуальные аспекты специфики становления творческой личности представителей китайской молодежи в условиях инонациональной культуры. Определено, что становление творческой личности в условиях инонациональной (украинской) культуры является тем процессом, который требует особого подхода в организации обучения, поскольку в конечном итоге эта творческая личность станет представителем украинской школы и культуры на мировом уровне.

*Ключевые слова:* инонациональная культура, творческая личность, китайская молодежь.

#### **E Lin. The formation of creative personality in a non-indigenous culture (the Chinese youth in Ukraine)**

The article deals with specific relevant aspects of becoming a creative individual members of the Chinese youth in the non-indigenous culture. It was

determined that the establishment of creative personality in the context of other nationalities (Ukrainian) culture is a process that requires a special approach to training, because ultimately, this will be a creative person representative of the Ukrainian school and culture on a global level.

*Key words:* non-indigenous culture, creative personality, the Chinese youth.

УДК 377 (44):7

**О. А. Максименко**

### **МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ФРАНЦУЗЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ**

На сучасному етапі розвитку в розвинутих країнах світу, зокрема в західноєвропейських, активно реформуються та модернізуються освітні системи. Цьому процесу сприяють економічні, соціокультурні та інші зміни, що відбуваються. В Україні також створені умови для реформування мистецької освіти. Зокрема, у 2002 р. Л. Масол була розроблена концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітній школі, а у 2004 р. – концепція загальної мистецької освіти. Такі інноваційні зміни ґрунтуються, у тому числі, на досвіді реформування освітньої галузі в провідних країнах світу. Тому важливим для вітчизняної художньої педагогіки може бути досвід, зокрема Франції, сучасна освітня система якої вважається однією з найкращих у Європі.

Ця французька система освіти багатоступенева та складна. Так, наприклад, великий інтерес викликають інноваційні мистецько-культурні проекти (РАС, ТРЕ), які були впроваджені на всіх освітніх циклах, починаючи з материнської школи (дитячий садок), закінчуючи університетами. У Франції також існують Центри педагогічної документації, що поширюють дані зведення про ефективні педагогічні технології та забезпечують інформаційними та технологічними ресурсами користувачів, існує налагоджена система видання навчально-методичної літератури, що присвячено створенню та впровадженню нових технологій навчання, які повинні поглиблювати навчальний процес. Значний внесок у дослідження художньої освіти та естетичного виховання школярів у Франції зробили такі французькі вчені, як С. Régnier, С. Ruby (проблеми естетичного та художнього виховання у французькій школі); W. Emmanuel, L. Pascale (проблеми мистецької освіти в школі Франції); С. Albanel, X. Darcos (питання культурного та художнього виховання в шкільному середовищі).

Зараз багато дослідників аналізують зарубіжні освітні системи з метою узагальнення досвіду та його впровадження у вітчизняну систему освіти й виховання. Найбільш відомими вітчизняними та російськими

вченими, які досліджують французьку систему освіти й виховання, є: Л. Боярська, Б. Вульфсон, О. Джуринський, О. Лисова, Л. Можаяєва, Т. Швець, Л. Шипова. Окремі аспекти освіти та виховання учнів французьких шкіл висвітлено в дисертаційних роботах О. Романенко, О. Орехової, О. Ришар, Т. Харченко, О. Алексєєвої. Проблемами мистецької освіти та естетичного виховання в середніх навчальних закладах Франції займалися: Л. Волинець, Л. Зязюн, В. Полтавець.

Отже, учені торкаються переважно аспектів загальної освіти та виховання школярів у Франції, однак, питання розвитку мистецької освіти молоді практично не висвітлено. Зазначимо лише дослідження Л. Зязюн, що присвячене артистичному вихованню особистості в системі освіти Франції, та роботу В. Полтавця, у якій аналізується проблема художнього виховання учнів у французькій початковій школі. Отже, проблеми мистецької галузі французької освіти досліджуються недостатньо. Тому стаття присвячена мистецькій освіті, що є важливою складовою середньої ланки сучасної французької освітньої системи.

Розглянемо зміст середньої ланки французької освітньої системи (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

**Структура середньої ланки французької освітньої системи**

<b>Вік</b>	<b>Нумерація класів</b>	<b>Рівень освіти</b>	<b>Назва циклу</b>
11 років 12 років	6-й 5-й	КОЛЕЖ	Цикл спостереження
13 років 14 – 15 років	4-й 3-й		Цикл орієнтації
15 років	2-й	ЛІЦЕЙ: загальноосвітній та технологічний ліцей; професійний ліцей	Визначальний цикл
16 років	1-й		
17 – 18 років	Випускний		

Отже, середня освіта у Франції складається з двох блоків навчання: перший – *колеж* і другий – *ліцей*.

Колеж належить до категорії навчальних закладів, які надають повну середню освіту. До коледжів приймаються всі діти віком 11 – 12 років, які до цього закінчили середній цикл початкової школи.

Колеж виконує подвійне завдання:

- дає учням можливість отримати повну середню освіту;



- надає орієнтацію у виборі майбутньої загальноосвітньої та професійної підготовки [1, с. 53].

Термін навчання в коледжі складає 4 роки. Підкреслимо, що в системі загальної освіти Франції після початкової школи прийнято зворотну нумерацію класів: 6-й, 5-й, 4-й, 3-й – у колежах і 2-й, 1-й та випускний – у ліцеях [2, с. 74]. Навчання в 6-му та 5-му класах коледжу прийнято називати циклом спостереження, де надається освіта для всіх дітей. Учні, які відвідують школу, навчаються за спільними програмами [3, с. 74]. У цьому навчальному циклі (спостереження) викладаються предмети загального характеру: французька мова, математика, іноземна мова (переважно, англійська), історія, географія, економіка, громадянське виховання, природничі та технічні науки, біологія та технологія, художнє виховання – музика, образотворче мистецтво, спорт і фізична культура [1, с. 53].

Навчання в 4-му та 3-му класах коледжу прийнято називати циклом орієнтації. Починаючи з 1991 навчального року, орієнтаційний цикл включає 2 типи класів: класи загальноосвітньої підготовки й класи технічної підготовки. У класах загальноосвітньої підготовки викладаються ті ж самі дисципліни, що й на орієнтаційному циклі, а також додатково – фізичні науки, низка факультативних дисциплін (латинська мова, грецька мова, друга іноземна мова) [Там само].

У класах технологічної підготовки перевага надається вивченню технічних дисциплін, що підрозділяються на три види: технічні науки й промислове виробництво; біологічні й суспільні науки; торгівля й сфера обслуговування [Там само].

Після закінчення 3 і 4 класів учні складають підсумковий іспит та одержують свідоцтво коледжу. Це відзначає напрям подальшого навчання в середній школі, тобто зміст другого циклу. У будь-якому випадку орієнтація учня на той чи інший напрям визначається класною нарадою після консультації з батьками та учнем [4].

Серед мистецьких дисциплін учні коледжу вивчають пластичне та музичне мистецтва. Зокрема, у коледжі з 6-го по 3 -й клас для всіх учнів відводиться 1 година пластичного мистецтва та 1 година музичного виховання. Для тих, хто спеціально вчиться мистецтва, тобто продовжує художнє виховання, що розпочате ще в початковій школі, надається можливість розвивати свої акторські здібності, сприйняття, розумові здібності й здібності виражати свої думки та аналізувати їх [5].

У колежах існують класи, у розклад яких обов'язково входять такі предмети, як музика й танці. Тут мова йде про спеціальну мистецьку освіту – теоретичну й практичну, що є частиною обов'язкової освіти й має поширення в початковій школі та колежах. Для продовження такої освіти в регіональних, департаментальних, муніципальних та міжмуніципальних консерваторіях необхідно скласти спеціальний іспит (конкурс) [Там само].

Після завершення навчання в коледжі учні можуть його продовжити або в ліцеї загальноосвітньої й технологічної підготовки, або в технічному ліцеї, або, за бажанням, можуть навчатися в професійно-технічному училищі (аналог нашого ПТУ). Як зазначає А. Шевченко, закінчення й отримання диплома цього училища вважається „поганим” результатом, це „шлях у гаражі”. Тому більшість випускників цих училищ намагаються в майбутньому продовжити навчання, щоб отримати рівень бакалавра технічних наук [3, с. 74]. Закінчення навчання в коледжі означає завершення циклу обов’язкового навчання.

Другий етап середньої освіти – це *ліцей*. Підкреслимо, що ліцей є завершальним етапом системи середньої освіти й одночасно є перехідною ланкою до вищої освіти. У Франції існує кілька видів ліцей: загальноосвітній та технологічний ліцей, професійний ліцей, Термін навчання в яких складає 3 роки.

Ліцей належить до навчальних закладів, що надають повну середню освіту, куди приймаються учні віком від 15 до 18 років, які після закінчення навчання отримують ступінь бакалавра або диплом техника.

Учні, які бажать отримати професію якомога скоріше, йдуть навчатися до професійного ліцею (*lycée professionnel*) або в центр підготовки підмайстерень (CFA), де отримують знання та навички за вибраним профілем і одержують диплом ступеня бакалавра з професійною кваліфікацією. Випускники професійних ліцей і центрів підготовки підмайстерень можуть вступати лише в технікуми й технологічні інститути. Навчання в них триває 2 роки. Після закінчення видається диплом BTS (технік вищої кваліфікації) і DUT (диплом технічного інституту). Отримані дипломи надають можливість вступати до Університету або до спеціалізованої вищої школи.

Учні, які бажать вступити до Університету, йдуть учитися в загальноосвітній й технологічний ліцей, де протягом трьох років готуються до складання іспитів на ступінь бакалавра (*baccalaureat*, скорочено ВАС). Отриманий у ліцеї диплом ступеня бакалавра (ВАС) вважається першим етапом вищої освіти, по-перше, тому, що ВАС присуджується спеціальною комісією, очолюваною університетським викладачем По-друге, лише зі ступенем бакалавра можна вступити до університету [6].

Ступінь бакалавра технології, який свідчить про здобуття загальноосвітньої підготовки й технологічної освіти, а також дає право на здобуття вищої освіти, присуджується за такими групами дисциплін:

- STL (*Sciences et technologies de laboratoire*) – теорія й практика лабораторних досліджень;
- STI (*Sciences et technologies industrielles*) – наука й технологія;
- SMS (*Sciences medico-sociales*) – соціально-медичні науки;

- STT (Sciences et technologies tertiaires) – теорія й практика торгівлі та сфери обслуговування;
- TMD (Techniques de la musique et de la danse) – фахівець у галузі музики й танцю [1, с. 59; 7].

Ступінь бакалавра в галузі загальноосвітніх дисциплін підтверджується відповідним дипломом, у якому визначається галузь викладання. Існують три види або серії дипломів: L, S, ES (див. табл. 2) [1, с. 59].

*Таблиця 2*

**Серії дипломів у загальноосвітньому ліцеї**

<b>Освітній напрям</b>	<b>Освітня серія</b>	<b>Зміст освітнього напрямку</b>
<b>Напрямок L</b> littéraire (humanities)	Літературна серія	Орієнтація на літературу, філософію, сучасні мови, мистецтво (кіно)
<b>Напрямок S</b> Scientifique	Наукова серія	Орієнтація на математику, фізику, хімію, природничі науки
<b>Напрямок ES</b> (économique et social sciences)	Економіка та соціологія	Орієнтація на економіку, соціологію, політологію, історію, географію

Отже, напрям **L** (літературна серія) передбачає вивчення літератури, філософії, сучасних мов, мистецтво.

Напрямок **S** (науковий) орієнтований на вивчення математики, фізики, хімії, природничих наук.

Напрямок **ES** (економіко-соціологічний) базується на вивченні економіки, соціології, політології, історії, географії [8].

У загальноосвітніх ліцеях учні можуть вивчати художню освіту за вибором з літературної серії (L) (на яку відводиться 5 годин на тиждень), або на факультативних заняттях у всіх інших серіях (S, ES), де на вивчення мистецьких дисциплін передбачено 3 години на тиждень. Така освіта передбачає надалі здобуття диплома ступеня бакалавра. У ліцеях Франції існує налагоджена система співпраці освітніх закладів з окремими митцями: художниками, музикантами, акторами, поетами та ін. Виступи артистів у класах фінансує Міністерство Культури.

Серед учнів загальноосвітнього й технологічного ліцею 7 – 8 % випускників вирішують продовжити свою освіту в таких мистецьких галузях: прикладне мистецтво (тільки в ліцеї з технологічним ухилом); циркове мистецтво, образотворче мистецтво, кіно й аудіовізуальне мистецтво, танець, історія мистецтв, музика й театр [5].

Таким чином, проведений аналіз системи загальної середньої освіти у Франції дає можливість стверджувати, що ця система є професійно спрямованою та багатоступневою. Мистецька освіта є важливою складовою середньої ланки французької освітньої системи. Зокрема, розвинута система художньо-естетичного виховання молоді, що існує у Франції, заслуговує, на нашу думку, на увагу української педагогічної науки.

Отже, подальшого дослідження потребує цікавий та корисний для української освітньої системи досвід реформування художньо-естетичного виховання в навчальних закладах Франції.

#### Література

1. Система образования во Франции и организация ее администрации / [изд. Французской Организацией Технического Сотрудничества : Посольство Франции в Москве]. – М., 1993. – 134 с.
2. Єгоров Г. Система освіти у Франції / Г. Єгоров // Історія в школі. – 2001. – № 3 – 4. С. 13 – 17.
3. Шевченко А. Освіта у Франції / А. Шевченко // Рід. шк. – 2001. – № 2. – С. 74 – 77.
4. Образование во Франции / [Электронный ресурс] – режим доступа : <http://www.estudy.ru/france/>.
5. **Éducation artistique et culturell en France** // [Электронный ресурс] режим доступа : [http://fr.wikipedia.org/wiki/éducation\\_artistique\\_et\\_culturell\\_en\\_France](http://fr.wikipedia.org/wiki/éducation_artistique_et_culturell_en_France).
6. **Обучение за рубежом** / [Электронный ресурс] режим доступа : [http://www.globus-abroad.ru/system\\_obrazovania\\_france.htm](http://www.globus-abroad.ru/system_obrazovania_france.htm).
7. **Les eleves du second degre** // Reperes et references statistiques – edition 2004. – P. 98 – 99.
8. **School Profile 2009 – 2010** / [Электронный ресурс] режим доступа : <http://www.balzac-apesa.Org/pdf/balzacschoolprofile2010>.

#### **Максименко О. А. Мистецька освіта як важлива складова середньої ланки французької освітньої системи**

У статті проаналізовано структуру середньої ланки системи загальної освіти в сучасній Франції, розглянуто мистецьку освіту як важливу складову загальної освіти, узагальнено навчальні плани та мистецькі дисципліни, що викладаються у французьких колежах та ліцеях.

*Ключові слова:* колеж, ліцей, художньо-естетичне виховання, мистецька освіта, освітня система Франції.

#### **Максименко О. А. Художественное образование как важная составляющая среднего звена французской образовательной системы**

В статье проанализирована структура среднего звена системы общего образования в современной Франции, рассмотрено художественное образование как важная часть общей системы

образования, обобщены художественно-эстетические дисциплины, которые преподаются во французских коллежах и лицеях.

*Ключевые слова:* коллеж, лицей, художественно-эстетическое воспитание, художественное образование, образовательная система Франции.

**Maksimenko O.A. Art education as an important component of middle managers of the French educational system**

In the article the features of maintenance of the general system of secondary education are presented in France. Organization of artistic education and aesthetically beautiful education is considered in colleges those the lyceums of France.

*Key words:* college, lyses, artistically-aesthetic education, artistic education, french educational, system of education of France.

УДК [78:37.03] (430.2)

**I. О. Сташевська**

**СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ  
МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В НДР: ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКИ ЯК  
ЗАСОБУ ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛІСТИЧНОЇ ІДЕОЛОГІЇ**

Розпад Радянського Союзу детермінував кардинальне переосмислення стратегій розвитку політичного, економічного й соціокультурного процесів у всіх державах, що належали до соціалістичного табору. Після проголошення незалежності України у вітчизняному науковому просторі також розпочинаються спроби об'єктивної переоцінки позитивних та негативних аспектів розвитку як національного суспільства, так і зарубіжних країн.

Процеси переосмислення розпочалися й у сфері вітчизняної компаративної педагогіки. Якщо наукові роботи радянського періоду, що представляють зарубіжний досвід, відрізняються ідеологічною забарвленістю й спрямовуються на вихваляння досягнень та висвітлення переваг соціалістичної школи або на гостру критику освітніх систем ворожих капіталістичних країн (наприклад, дослідження Л. Б. Боярської, Г. Д. Ганикіної, В. М. Кларіна, Е. А. Кузнецової, З. Ф. Кулакової, В. Д. Купеєвої, В. И. Мамонтова, І. І. Огороднікової, Н. М. Смирнової, А. А. Стряпана, І. І. Трилинського, О. М. Фридманської, Т. В. Фуряєвої й ін.), то у вітчизняних дослідженнях останніх десятиліть спостерігається прагнення до об'єктивної оцінки педагогічного досвіду інших країн (Н. В. Абашкіна, О. В. Алексеєва, О. Й. Демченко, Л. В. Применко, Л. П. Пуховська, І. О. Радіонова, М. І. Тадеєва, Г. В. Фінчук,

І. М. Ковчина, Д. І. Пашенко, Т. І. Вакуленко, О. М. Іонова, О. М. Кашуба, Н. В. Козак, І. І. Шкебелей та ін.).

Але, як свідчить аналіз літератури, сучасні українські науковці, значною мірою, концентрують свою увагу на вивченні прогресивного досвіду шкільної педагогіки та професійної підготовки в капіталістичних державах, недостатньо висвітленими залишаються проблеми музичної освіти в країнах, що раніше належали до соціалістичного табору. Завданням цієї публікації є розгляд особливостей розвитку системи музичної освіти дітей і молоді в НДР та спроба об'єктивної оцінки цього процесу.

Розподіл Німеччини після завершення Другої світової війни на дві окремих держави детермінував початок нового етапу в історії еволюції музичної педагогіки на території німецьких земель, відмінні шляхи якої в Західній та Східній Німеччині були зумовлені особливостями політичного й соціокультурного розвитку цих країн. Кардинальні трансформації політичного життя Східної Німеччини після проголошення в 1949 р. Німецької Демократичної Республіки зумовлюють переривання зв'язків між сферами музичної педагогіки двох німецьких держав, початок тотальної структурної й змістовної перебудови музично-освітньої галузі НДР згідно з новими політичними стандартами. Розвиток усієї освітньої галузі в східних німецьких землях спрямовується на формування людини в дусі соціалістичної ідеології. Уводиться жорстка регламентація культурного життя, діяльності митців та сфери освіти.

За новими нормативними документами цілі й зміст предмета „Музика” повністю підпорядковуються політичному напрямку країни, разом з пробудженням любові до музики та формуванням естетичного смаку метою шкільної музичної освіти визначається виховання патріотичних почуттів і національної свідомості, зміцнення соціалістичних поглядів і переконань. У центр змісту музичного навчання ставиться спів і пісня політичного й патріотичного характеру: обов'язковою й центральною складовою шкільного музичного репертуару визначаються соціалістичні революційні та піонерські пісні [1].

Відразу після заснування НДР у новій державі розпочинається процес розбудови системи державних культурних інституцій, що відповідала характеру соціалістичної ідеології. З метою уніфікації ідеологічних, організаційних та педагогічних основ діяльності народних музичних шкіл починають розробляти різноманітні концептуальні та нормативні документи, які визначають статус цих шкіл як державних навчально-виховних закладів для шанувальників (аматорів) музики та майбутніх музикантів, що є складовою системи позашкільної освіти НДР [2, с. 38 – 39]. Якщо в перше післявоєнне десятиріччя народні музичні школи здійснювали переважно інструментальну підготовку, то наприкінці 1950-х рр. учні отримали можливість відвідувати по одній

годині на тиждень теоретичні дисципліни – сольфеджіо й елементарну нотну грамоту, а також брати участь у хорі й інструментальному колективі школи [Там само, с. 37 – 41].

Уже з другої половини 1950-х рр. у НДР починається відродження сфери музично-педагогічного дослідження. Особлива увага науковців концентрується на розробці питань формування в молодого покоління здібностей розуміння музики, розвитку естетичного компонента музичного сприйняття й переживання, виховання музичного смаку й переконань, здібностей критичної оцінки мистецьких явищ, методики слухання й аналізу музичних творів у школі на підґрунті матеріалістичних положень соціалістичної педагогіки й психології [3; 4 та ін.]. Відповідність змісту музично-педагогічних публікацій ідеям нового державного ладу була характерною ознакою розвитку музичної педагогіки у весь період існування НДР.

На початку 60-х рр. ХХ ст. у всіх сферах життя НДР розпочинається нова фаза, що характеризується спрямуванням суспільного розвитку на планомірне формування розвинутого соціалістичного суспільства. Основними принципами музично-педагогічної діяльності, за якими до кінця існування НДР функціонували системи як шкільної, так і позашкільної музичної освіти, визначаються: прилучення до культурного надбання на основі марксистсько-ленінської філософії; єдність теорії й практики; єдність світоглядного (ідеологічного) та музично-естетичного виховання; єдність навчання й виховання; партійність; зв'язок з народом; розвиток юних талантів незалежно від їхнього соціального походження; відповідність музичного навчального репертуару гуманістичним та соціалістичним принципам [2, с. 16, 36].

Протягом 1960 – 1970-х рр. на базі вищих навчальних закладів різних міст НДР продовжується концентрація музично-педагогічного дослідження на планомірній розробці проблеми розвитку музичного сприйняття, що розширюється питаннями формування музичних інтересів, смаку й переконань в учнів різних вікових категорій, вікових особливостей музичного сприйняття, впливу соціальних умов на стан музичної свідомості, розвитку поліфонічного слуху як важливого підґрунтя музичного сприйняття, термінологічного аспекту передачі музичного досвіду, критеріїв підбору репертуару для слухання й аналізу музики тощо [5 – 7 та ін.].

Результати теоретичних музично-педагогічних розробок починають упроваджуватися в реальну практику тільки після вступу в дію нових навчальних планів на межі 1960 – 1970-х рр., що були дійсними до другої половини 1980-х рр. [8; 9]. Структура змісту шкільної музичної освіти вже обмежується не двома, як раніше, а трьома складовими: співом, слуханням музики, освоєнням елементарних знань з теорії та історії музики. Інструментальне музикування й музично-ритмічне виховання все ще залишаються без уваги. Рекомендований

вокально-хоровий репертуар складають, переважно, твори композиторів НДР, пролетарські й народні пісні. Галузь слухання й аналізу музики обмежується творами композиторів НДР та Радянського Союзу, видатних композиторів минулого – Й. С. Баха, Л. В. Бетховена, В. А. Моцарта, А. Дворжака, Я. Сібеліуса, Р. Шумана й ін., які інтерпретуються з політично-ідеологічної позиції як гуманісти-революціонери.

Щодо навчального навантаження, то на шкільний предмет „Музика” відводилося в 1 – 2 та 4 – 10 класах 1 година на тиждень, у 3 класі – дві. Учні 11 – 12 класів мали право обирати між музикою та образотворчим мистецтвом. Окрім того, школярам надавалася можливість участі в шкільних музичних колективах [2, с. 18]. Процес позакласної музично-виховної роботи в шкільних хорах, вокальних та інструментальних групах також регламентувався вимогами соціалістичного життя, а виступи шкільних музичних груп присвячувалися переважно державно-політичним святкам.

На початку 1960-х рр. у НДР розпочинаються й кардинальні реформи позашкільної музичної освіти. „Закон про єдину соціалістичну систему освіти” (1965 р.) визначив музичні школи важливими для розвитку суспільства закладами позашкільної музичної освіти, навчально-вихована функція яких представлялась у вихованні творчих, естетично освічених, партійно-активних юних музикантів специфічними засобами вокальної та інструментальної освіти [2, с. 20]. Необхідною умовою вирішення цих завдань називалася кооперація діяльності музичних, загальноосвітніх шкіл, будинків культури, піонерської організації імені Ернеста Тельмана та об’єднання „Вільна німецька молодь”, що на практиці реалізувалося в спільній підготовці й проведенні політично-культурних заходів [Там само, с. 20 – 21].

У процесі реформи трирічні народні музичні школи реорганізуються в семирічні музичні школи для дітей і юнацтва і як державні заклади підпорядковуються міністерству культури. Згідно з навчальним планом учні музичних шкіл повинні були в художньому й технічному плані оволодівати та згідно з їх віком інтерпретувати відповідний суспільним вимогам репертуар з культурного надбання минулого та прогресивної сучасної творчості, передусім творчості НДР, Радянського Союзу та інших соціалістичних країн [10]. Важливим засобом соціалістичного виховання визнавалося вивчення народної творчості, тому музичний фольклор, що відображав мистецькі традиції та ідеали робітничого класу, належав до обов’язкової складової навчального репертуару не тільки загальноосвітніх шкіл, а й позашкільних навчальних закладів НДР [2, с. 286]. Зміни умов музично-культурного життя молоді зумовлюють звернення уваги на проблему інтеграції популярної музики в зміст навчально-виховного процесу. З цією метою в 1970-х роках до структури музичних шкіл НДР вводиться відділення танцювальної й популярної музики [11, с. 349].



Традиційними формами контролю успішності навчання стали щорічні та випускні іспити, оцінювання результатів домашньої та класної роботи учнів. З метою стимулювання учнів до кращої успішності, окрім традиційних форм контролю, була розроблена система заходів, що включала виступи учнів на шкільних та міських концертах, участь у внутрішніх та зовнішніх творчих конкурсах не тільки із спеціальних дисциплін, а також із сольфеджіо, читання з аркуша, історії музики тощо [2, с. 58]. Важливим моментом у конкурсній справі була повна фінансова підтримка учасників конкурсів з боку держави.

Якщо в перші десятиліття існування НДР діяльність музичних шкіл спрямовувалася на виконання подвійної функції (підготовку музикантів-аматорів та абітурієнтів до вищих музичних закладів), то з другої половини 1970-х рр. вони все більше концентрували свою роботу на початковій професійній підготовці майбутніх музикантів – солістів, оркестрантів, педагогів і таким чином формували першу (початкову) ланку двоступеневої системи професійної музичної освіти НДР, що, у свою чергу, стало причиною вікового обмеження учнівського контингенту музичних шкіл дітьми дошкільного й шкільного віку.

Тільки в останню третину існування НДР з'являються спеціальні заклади для музичної підготовки музикантів-аматорів – музично-освітні кабінети, що здобувають значної популярності серед дітей і молоді. На відміну від музичних шкіл, характерними ознаками діяльності музично-освітніх кабінетів як шкіл нового типу стали відсутність нормативів (учні цих навчально-виховних закладів не були зобов'язані, на відміну від учнів музичних шкіл, виконувати навчальний план, складати іспити), нерегламентованість та різноманітність організаційних форм навчання [2, с. 298 – 305]. У подібній формі здійснювалося музичне навчання дітей і в будинках піонерів.

Усі навчально-виховні заклади НДР знаходилися на дотації держави. Оплата за навчання в музичних школах та музично-освітніх кабінетах розраховувалася залежно від щомісячного доходу батьків учнів та від кількості дітей у сім'ї. Тому в східнонімецькому суспільстві спостерігався значний попит на музичну освіту [Там само, с. 27]. Особливо відзначимо, що переважна більшість випускників музичних шкіл НДР продовжувала активну музичну діяльність у різних формах організованої музичної самодіяльності. Наприклад, за статистикою 1982 р. з 4307 випускників музичних шкіл 1526 були зараховані до ВНЗ на виконавські або музично-педагогічні спеціальності, більше 2000 юних музикантів поповнили склад вокальних та інструментальних колективів при різноманітних організаціях, виробничих об'єднаннях тощо [Там само, с. 286]. Представлене відсоткове співвідношення між сферами подальшої музичної діяльності випускників музичних шкіл 1982 р. свідчить про високу ефективність навчально-виховної роботи музичних шкіл НДР, незважаючи на її надмірну ідеологічну забарвленість (див. рис. 1).

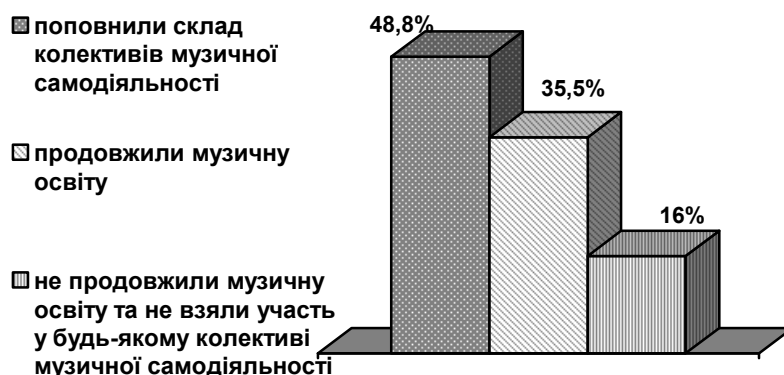


Рис. 1. Розподіл випускників музичних шкіл НДР 1982 року за сферами їх подальшої музичної діяльності [за матеріалами: 2, с. 287]

„Активна участь у колективах самодіяльної народної творчості” визначалась громадським завданням випускника музичної школи [2, с. 286]. У той же час система музичної самодіяльності НДР представляла широкі можливості для задоволення мистецьких потреб та інтересів музикантів-аматорів. На початку 80-х рр. минулого століття самодіяльні музичні колективи функціонували практично при всіх музичних школах, вищих навчальних закладах, будинках культури, багатьох підприємствах. Досить поширеними були духові оркестри. Але найбільш популярною формою колективної музичної творчості стали як продовження традицій німецького співацького руху різноманітні хорові колективи – дитячі, молодіжні, жіночі, чоловічі, змішані. Специфічною формою співацьких груп були окружні співацькі клуби та співацькі академії, що нараховували значну кількість членів і активно сприяли розвитку співацького руху в НДР [Там само, с. 288 – 292]. Рисунок 2 представляє кількість музичних колективів у загальноосвітніх школах НДР за статистикою 1979 р.

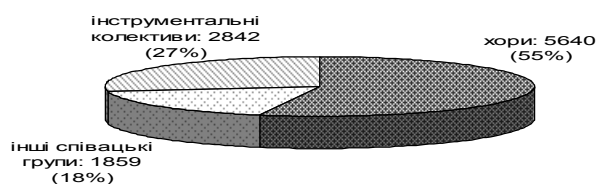


Рис. 2. Кількість музичних колективів у десятирічних загальноосвітніх політехнічних школах НДР (стан на 1979 р.) [за матеріалами: 2, с. 293]

Відзначимо, що функціонування шкільних музичних колективів забезпечувалося значною мірою за рахунок школярів, які додатково навчалися в музичних школах або музично-освітніх кабінетах, тому що інструментальне музикування на уроках музики, якщо взагалі проводилось, то обмежувалося грою на шумових інструментах у перших класах [12, с. 257 – 258].

Вимоги інтенсифікації процесу початкової музичної освіти викликають у другій половині 1960-х рр. посилення уваги як науковців та музикантів-практиків, так і урядовців НДР до проблеми виявлення і розвитку музичної обдарованості в ранньому дитинстві та наукового обґрунтування процесу дошкільного музичного виховання. Завдяки діяльності таких провідних педагогів і науковців НДР, як Фріц Бахман, Зігфрід Бімберг, Пауль Міхель та ін. розпочинається планомірне інтенсивне дослідження проблеми дошкільної музичної освіти [13; 14]. Основними завданнями в цій галузі, згідно з „Програмою навчання і виховання дітей дошкільного віку у дитячих садках” від 1969 р., що залишалась в дії до кінця 1980-х рр., був розвиток у дітей інтересу до музики, здібностей музичного сприйняття, переживання й вираження, основними принципами – власна активність дитини, застосування ігрових форм організації музичної діяльності, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, використання різних видів музичної активності: співу, музично-ритмічного руху, танцю, музичних ігор, слухання музики та гри на шумових інструментах [15].

Якщо раніше музичне виховання дошкільників у НДР входило тільки до функцій дитячих садків, то в 1972 р. підготовчі класи для дітей 5 – 6 років уводяться до структури музичних шкіл, але, на відміну від дитячих садків, генеральним завданням музичної підготовки маленьких учнів у музичних школах стає своєчасне виявлення й розвиток музичних талантів з метою їх подальшої професійної орієнтації [2, с. 122 – 123].

У 1960-х рр. також суттєво реорганізується система професійної музичної освіти НДР, що залишається практично незмінною до кінця 1980-х рр. З метою інтенсифікації роботи початкової ланки професійної музичної освіти при вищих музичних школах НДР (у Берліні, Дрездені, Веймарі та Лейпцизі) були створені 11-класні спеціальні музичні школи інтернатного типу, до яких приймалися особливо обдаровані в музичному плані діти, які закінчили 5 класів загальноосвітньої школи й бажали присвятити себе професії музиканта [Там само, с. 19]. У процесі навчання учні спеціальних музичних шкіл отримували загальну та інтенсивну музичну освіту. 7 – 10 годин на тиждень відводилося на музичні дисципліни, що викладалися переважно доцентами й професорами вищих музичних шкіл.

У фаховій літературі Східної Німеччини 1980-х рр. розпочинається процес критичного осмислення реального стану музично-освітньої практики НДР. Основні критичні зауваження стосуються змісту існуючих навчальних планів та процесу організації

музичного навчання й виховання в школі. Найбільшій критиці в цій сфері піддається формалізм та відсутність творчого підходу в організації занять, недостатнє застосування самостійних форм діяльності учнів, переважання навчального матеріалу музично-історичною інформацією, недостатня увага до співу й розвитку музичного слуху через домінування на музичних заняттях слухання й аналізу музики. У центрі фахової дискусії постають соціальні, семіотичні, психологічні та нейрофізіологічні аспекти об'єкт-суб'єктних відносин у процесі музичної комунікації. При цьому не втрачає актуальності й проблема розвитку музичного сприйняття й ціннісних музично-естетичних орієнтацій у процесі організованої музичної освіти. Акцентується увага на необхідності розробки нових стратегій навчання, орієнтованих водночас на розвиток креативності, формування „естетично-критичної свідомості” та мотивацій до активної музичної діяльності [12; 16 та ін.].

Кардинальні зміни музично-культурного простору детермінують активізацію процесу переосмислення значення й естетичної цінності розважальної музики в дитячій і молодіжній культурі та можливостей її інтеграції у організований музично-освітній процес, завдань сучасних композиторів-пісенників, ролі засобів масової інформації в залученні молодого покоління до кращих надбань музичної культури через дитячі та молодіжні радіо й телевізійні програми [12; 17].

Уперше офіційно розважальна музика визнається складовою шкільного навчального матеріалу тільки в 1989 р. у новому навчальному плані з предмета „Музика”, що передбачає ознайомлення учнів 8-10 класів з різними напрямками поп-, рок- та джазової музики [18]. При цьому акцент робиться на виховному потенціалі та соціальному значенні цієї музики. Наприклад, для обговорення в класі пропонуються такі теми, як „Рок у боротьбі за мир”, „Соціальні коріння джазу” тощо. У 1980-х рр. зміст музичного навчання в школах НДР також розширюється творами сучасних німецьких композиторів Р. Бредемайера, Ф. Гольдмана, Г. Катцера й ін., що включають елементи авангардної композиторської техніки – алеаторики, дванадцятитонової системи, кластерної техніки та ін. [19].

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що музика в НДР була поставлена на службу політики, а музична освіта перетворена в засіб формування світогляду, політичної й моральної свідомості. У музично-педагогічних публікаціях та нормативних документах НДР явно відчуваються відгомони традицій молодіжного музичного руху часів Веймарської республіки, зокрема це стосується ідеалізації колективного музичного переживання, колективної музичної діяльності, підпорядкованості потреб і інтересів індивідуума вимогам колективу, особливий акцент на народній творчості як пріоритетному змісту музичної освіти. Якщо в часи Третього Рейху ці ідеї використовувалися для впровадження фашистської ідеології, то в часи НДР – для соціалістичної.

У той же час визначимо й суттєві досягнення теорії й практики музичної педагогіки НДР: прагнення музикантів-педагогів до наукового обґрунтування процесу музичного виховання, розробка науковцями проблем розвитку здібностей сприйняття, переживання й розуміння музики різних стилів і жанрів, розвитку музичної обдарованості з раннього дитинства, інтеграції популярної й сучасної музики в навчально-виховний процес, високий рівень розвитку сфери музичної самодіяльності та системи позашкільних музично-освітніх закладів, що дійсно представляли можливість спілкування з музикою всім членам суспільства незалежно від соціального статусу, ефективність функціонування галузі початкової професійної музичної підготовки.

Об'єднання Німеччини в 1990 р. відкрило нові перспективи розвитку музичної педагогіки в цій країні. Актуальними питаннями стає пошук шляхів спільного розвитку музично-педагогічної сфери, порівняння й зближення різноманітних позицій, що десятиліттями формувалися під впливом кардинально відмінних політичних, ідеологічних та соціокультурних умов. Хоча після об'єднання німецьких держав розпочався процес перебудови освітньої системи Східної Німеччини за західнонімецьким зразком, як свідчить аналіз сучасних публікацій, передові німецькі педагоги-музиканти усвідомлюють необхідність вивчення й збереження кращих надбань теорії й практики музичної педагогіки НДР.

На наш погляд, ще залишається широке поле для дослідження досягнень та недоліків зарубіжної музичної педагогіки минулого й сучасності, що є важливим для об'єктивної оцінки вітчизняних здобутків у цій сфері, виявлення проблем та шляхів їх вирішення, удосконалення концептуальних, структурних та організаційних основ системи музичної освіти як духовного ресурсу подальшого розвитку української нації й держави.

#### Література

**1. Musik** : 1.-8. Schuljahr : Lehrplan für Grundschulen / Regierung der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, Hauptabteilung Unterricht und Erziehung. – Berlin : Volk und Wissen , 1953. – 20 s. **2. Die Musikschule** in der Deutschen Demokratischen Republik : Funktion und Leistungsangebot, Arbeitsweise, historische Aspekte / Hrsg. von Walter Brüning. – Berlin : Neue Musik, 1985. – S. 13 – 32. **3. Michel P.** Über musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten : ein Beitrag zur Musikpsychologie / Paul Michel. – Leipzig : Breitkopf und Härtel, 1960. – 130 s. **4. Vom Singen** zum Musikverstehen – Musikmethodik : Lehrbuch für den Musikunterricht in Schulen und Volkskunstgruppen / S. Bimberg, Chr. Lange, Fr. Bachmann. – Leipzig : Friedrich Hofmeister, 1957. – 464 S. **5. Bimberg S.** Methodisch-didaktische Grundlagen der Musikerziehung / Siegfried Bimberg. – Leipzig : Breitkopf und Härtel, 1973. – 2 Aufl. – 291 s. **6. Methodik** Musikunterricht / Hrsg. von Karl Hoffmann. – Berlin : Volk und Wissen, 1976. – 287 s.

**7. Siegmund-Schulze W.** Ziele und Aufgaben der sozialistischen Musikerziehung / Walther Siegmund-Schultze. – Leipzig : Breitkopf & Härtel, 1967. – 187 s. **8. Lehrplan** für Musik : Erweiterte Oberschule, Klassen 11 und 12 / Hrsg. von Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung. – Berlin : Volk und Wissen, 1968. – 39 s. **9. Lehrplan** Musik : Klassen 5 bis 10 / Hrsg. : Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung. – Berlin : Volk und Wissen, 1971. – 131 s. **10. Lehrplan** für die Musikschulen in der Deutschen Demokratischen Republik : Klavier ; Grund- und Oberstufe / Hrsg. vom Ministerium für Kultur der Deutschen Demokratischen Republik, Abt. Musik. – 1974. – 27 s. **11. Rieger E.** Musikerziehung in der DDR – ein Überblick / Eva Rieger // Geschichte der Musikpädagogik / Hrsg. von H.-C. Schmidt. – Kassel: Bärenreiter, 1986. – S. 342 – 355. **12. Musikpädagogik,** Musikdidaktik in der ehemaligen DDR : eine Textdokumentation / Hrsg. von Rudolf-Dieter Kraemer. – Essen : Die Blaue Eule, 1992. – 280 s. **13. Bachmann F.** Musikerziehung in der Kinderkrippe / Fritz Bachmann. – Potsdam : Institut für Weiterbildung mittlerer medizinischer Fachkräfte, 1972. – 56 s. **14. Musik** im Kindergarten / Hrsg. von Siegfried Bimberg. – Berlin : Volk und Wissen, 1970. – 295 s. **15. Bildungs-** und Erziehungsplan für den Kindergarten / Hrsg. von Regierung der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung . – Berlin : Volk und Wissen, 1970. – 223 s. **16. Brock H.** Musik hören – Musik erleben / Hella Brock. – Berlin : Volk und Wissen, 1985. – 240 s. **17. Dungs L.** Zur Theorie und Praxis der Rock- und Popmusik : Rezeption im Unterricht / Lothar Dungs. – Potsdam, Pädagog. Hochschule, Päd.-psych. Fak., Diss. (A), 1986. – 167 s. **18. Lehrplan** Musik : Klassen 5 bis 10 / Hrsg. : Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung. – Berlin : Volk und Wissen, 1989. – 71 s. **19. Lehrplan** Musik, Abiturstufe / Hrsg. vom Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung. – Berlin : Volk und Wissen, 1980. – 36 s.

**Шашевська І. О. Специфічні особливості розвитку системи музичної освіти в НДР: використання музики як засобу впровадження соціалістичної ідеології**

У статті розглядаються особливості розвитку системи музичної освіти дітей і молоді в НДР, виявляються досягнення та недоліки цієї системи. Особлива увага приділяється розкриттю питання використання музики як засобу реалізації державної ідеї формування соціалістичної особистості та соціалістичного суспільства.

*Ключові слова:* музична освіта, НДР, музичні школи, загальноосвітні школи, музично-педагогічне дослідження, формування соціалістичної особистості.

**Шашевская И. О. Специфические особенности развития системы музыкального образования в ГДР: использование музыки как средства внедрения социалистической идеологии**

В статье рассматриваются особенности развития системы музыкального образования детей и молодежи в ГДР, выявляются достижения и недостатки этой системы. Особенное внимание уделяется раскрытию вопроса использования музыки как средства реализации государственной идеи формирования социалистической личности и социалистического общества.

*Ключевые слова:* музыкальное образование, ГДР, музыкальные школы, общеобразовательные школы, музыкально-педагогическое исследование, формирование социалистической личности.

**Stashevska I. O. Specific of feature of development of system of music education in German Democratic Republic: music use as means of introduction of socialist ideology**

In article features of development of system of music education of children and youth in German Democratic Republic are considered, achievements and lacks of this system come to light. The especial attention is given to disclosing of a question of use of music as implementers of the state idea of formation of the socialist person and a socialist society.

*Key words:* music education, German Democratic Republic, musical schools, comprehensive schools, is musical-pedagogical research, formation of the socialist person.

УДК 378.1:78:17.023

**Чжан Яньфен**

**ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА ВОКАЛІСТА ЯК ПРОБЛЕМА МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ КИТАЮ**

У всі часи мистецтво співу вважалося найбільш близьким до самої природи людини. Людський голос – найбільш досконалий музичний інструмент. Відомо, що у своїй роботі „Книга пісень” Конфуцій указував на зв’язок характеру людини або настрою людини з типом голосу під час співу, пояснюючи це тим, що звук під час співу „йде зсередини людини”.

Сьогодні проблема виконавської підготовки вокаліста є однією з актуальних у музичній педагогіці як України, так і Китаю. Особливе значення приділяється методичним питанням співу (Л. М. Василенко, О. В. Комісаров, Т. А. Млечко, А. В. Саркісян, В. В. Ємельянов, В. Л. Чаплін, В. І. Юшманов, А. С. Яковлева); узагальненню педагогічного досвіду великих майстрів минулого та сьогодення (В. А. Багадуров, Л. А. Гавриленко, Л. Б. Дмитрієв та ін.). Зокрема, увага вчених донині приділяється осмисленню творчої спадщини таких видатних вокалістів, як С. М. Зверев, О. К. Каткульська, С. Я. Лемешев, А. В. Нежданова, Н. А. Обухова, Ф. І. Шаляпін та ін.

Актуальним, з педагогічної точки зору, є напрям досліджень, що стосуються художньо-естетичної сутності вокального мистецтва. Варто звернути увагу на праці В. Л. Бриліна, Ч. Ф. Жданова, В. М. Луканіна, А. Г. Менабені, Н. С. Можайкіної, І. П. Прянішнікова, Р. В. Сладкопєвца, О. С. Яковлева, А. М. Сєдова та ін.

У зв'язку з тим, що спів до недавнього часу був домінуючим видом музичної діяльності вчителя в школах України, а в Китаї й досі є провідною діяльністю учнів та вчителя (урок музики в Китаї сьогодні – це, по суті, урок співів), важливою проблематикою вокальної педагогіки стає підготовка студента, майбутнього вчителя музики в класі вокалу, його готовність до роботи з дитячим голосом. На цій проблемі зосереджували свою увагу такі видатні педагоги-музиканти, як О. А. Апраксіна, Н. А. Вєтлугіна, Ю. Є. Юцевич, Г. Е. Стасько. Пізніше – Л. Г. Азарова, О. В. Далецький, Л. О. Дерев'янка, Л. М. Васильєва, О. І. Краснова-Соколова, Л. Я. Пашкіна, Е. А. Серебрякова, А. В. Філіппов та ін.

Отже, ми бачимо, що різні аспекти вокального виконавства складають один з напрямів музичної педагогіки слов'янських держав. Однак, не менш значущою ця проблематика виявляється й для Китаю. Вокальні традиції Китаю мають давню історію, а проблеми вокального виконавства сьогодні актуалізовані дедалі зростаючою популярністю вокального мистецтва, інтересом китайського народу до музики в цілому та до вокального виконавства зокрема. Серед відомих педагогів слід назвати Чжоу Сяоянь, Шень Сян, Цзоу Чанхай, Юй Ісюань, Юань Хуейцінь, Тао Сяо-Вей, Ван Шаньху, Інь Юе, Ху Дуньє, Лю Лан, Лю Цюлін, Юй Дуган та ін.

Оскільки багато хто з китайських студентів сьогодні здобуває вокальну освіту в українських університетах і консерваторіях, виявляється актуальним висвітлити ті проблеми вокального виконавства, які відображені в науково-педагогічній думці Китаю та які слід урахувати при роботі зі студентами у вокальному класі в педагогічних університетах України.

Мета статті – розкрити проблематику вокального виконавства, що відображена в працях сучасних китайських учених та відомих педагогів.

Багато робіт китайських учених присвячено проблемі співвідношення художньо-образного та методично-технологічного у вокальному мистецтві. Так, наприклад, відомий китайський педагог вокалу Чжоу Сяоянь у своїй праці, яка узагальнює 40-річну педагогічну практику, формулює найбільш основні для вокаліста положення. Зокрема, він пише: „Значення мистецтва полягає в тому, щоб за його допомогою передавати певні почуття, близькі та зрозумілі для людей” [6, с. 45]. Однак, щоб точно виразити почуття, треба вміти також точно володіти мистецтвом „звуковираження”. Автор висуває три вимоги до вокального звука: чистота, схожість (квазі), реальність. Пояснимо, що тут мається на увазі. *Чистота* звуку – це його краса: яскравість, глибина та



впевненість; некрасивий звук, навпаки, має якість кострубатості, нерішучості, невпевненості, хиткості. Крім того, співак повинен розуміти, що він співає, який тембр та забарвлення звуку краще передасть почуття, допоможе йому „співати серцем”. *Схожість*, яку автор називає „квазі”, – це точна подача звуку, його артикуляція, яка й допомагає „художньому спілкуванню”, тобто розумінню образу вокального твору. А третя вимога – „*реальність*”, під якою автор розуміє правдивість, природність, навіть „простоту” співу [Там само, с. 63 – 65].

Ху Дуньє стверджує, що вокальна музика об’єднує в досконале мистецтво музику, поезію та співацькі навички. Звідси витікає, що гарний вокальний виступ повинен базуватися на *науковому підході до володіння голосом, багатому емоційному досвіді та багатій культурній основі* (курсив наш). Тому викладач повинен відійти від помилкової думки „пріоритету навичок перед мистецтвом” [4, с. 5].

Однією з фундаментальних праць з вокалу „Підручник з викладання вокальної музики” належить ученому Пекінського педагогічного університету Шень Сяню [9, с. 63]. У ньому автор орієнтує педагогів і студентів на три основні вимоги й положення в роботі вокаліста:

1. Музика – відображення життя, характеру почуттів та думок, психічних станів людини. Для хорошого виконавця-вокаліста дуже важливо бути спостережливим, уміти аналізувати життєві процеси та психічні реакції людей на них. Це допоможе йому точно передавати настрої героїв.
2. Музика, як й інші види мистецтва, має свою мову, яку треба постійно пізнавати. Лише глибоке пізнання музичної мови допоможе співакові точно передати всі нюанси чуттєвої, емоційної сторони образу. Вокаліст повинен володіти спеціальними пізнавальними здібностями в галузі музики, які забезпечать йому накопичення необхідного досвіду.
3. Слід розвивати свої вокальні навички на емоційно багатому репертуарі. Пісні повинні бути емоційними, чуттєвими, тоді пошук методу роботи над ними обов’язково призведе вокаліста до розвитку навичок художнього виразного співу [Там само, с. 65].

У китайській науково-педагогічній думці з питань вокального мистецтва досить багато уваги приділяється питанням психології вокального виконавства. До психічних процесів учені відносять і процес пізнання сутності вокального твору. Так, Юй Ісюань акцентує увагу на такому: „Якщо ви не знаєте твір або не досягнули азів професії, ви не зможете зрозуміти твір автора, вам не вдасться досягнути його тонкощів” [11, с.105 – 106].

Цзоу Чанхай, автор статті „Психологія вокального мистецтва”, акцентує увагу вокалістів-виконавців на таких психологічних основах вокального співу [5, с.113 – 133]:

1. Вокалісту слід точно уявляти класифікацію емоцій, яка представлена, наприклад, у радянській психології. Потрібно бути обізнаним щодо особливостей прояву таких психічних станів, як пристрасть, стреси, стани розумової зосередженості. Знати, як проявляється радість, гнів, смуток, страх – це чотири основні форми емоцій, які представлені в китайській філософії й психології.
2. Бути обізнаним щодо засобів зовнішнього прояву емоцій: міміка, поза, вираження (словесне та музичне).
3. Володіти експресією вираження. „Експресія” – головний процес і якість духовно сповненого мистецтва. Сама по собі міміка в співі – це не мистецтво, лише тоді, коли голос збігається з досконалою експресією, тоді це справжнє мистецтво. Тун Янь сказав: „Пісню можна назвати мистецтвом тоді, коли ти співаєш і посміхаєшся – і посміхається весь світ”.
4. Спів повинен бути емоційним, тоді він красивий. Але для того, щоб повірили емоціям і вони були правдивими, вокаліст повинен розуміти сутність цих емоцій, їх глибину й смисл. Для цього він повинен володіти певним емоційним досвідом

Тао Сяо-Вей у зв'язку з цим зауважує, що для емоційно переконливого співу вокалістові необхідно мати розвинуте естетичне чуття, забезпечене сформованою естетичною свідомістю. Естетична свідомість та естетичне чуття є чинниками розвитку творчого мислення. Причому такі якості є важливими не лише для вокального виконання, але й для сприйняття вокальної музики. Усе це разом складає естетичний потенціал творчої особистості [3, с.14].

Про естетичні почуття також пише й Лю Цюлін у роботі „Дослідження відношень „звуків” та „емоцій” у процесі вокального виступу”. „Виконання вокальної музики, – на думку автора, – є вищим ступенем єдності „звуку” та „емоцій”, у якому втілено естетику почуттів. „Звуки” та „емоції” проявляються як єдине ціле, де „емоції” відіграють провідну роль, а „звуки” виступають у якості засобів передачі почуттів, гарантими передачі емоцій. Якщо розірвати внутрішній зв'язок „звуків” та „емоцій”, акцентувати лише один аспект як такий, буде складно досягти бажаного ефекту у вокальному мистецтві” [2, с. 2]. Автор у своїй роботі вказує на різні точки зору в розвитку вокального мистецтва з приводу взаємовідношення „звуку” та „емоції”. У якості узагальненого відображення цієї дискусії наводиться цитата Бай Цзюї: „За попередніх часів у співі було почуття, у наш час – лише звук” [Там само, с. 3]. Методичним посиланням автора є точка зору щодо відношення звука та емоцій як взаємодоповнюючих явищ у виконавському мистецтві вокаліста: „... емоції передають голос, і голос несе емоції, від емоцій до голосу. Тому що „звук” є основою майстерності, він сам не дає ефекту, те саме можна сказати і з приводу „емоцій”. „Звук” та „емоції” є взаємодоповнюючими компонентами” [Там само].

Багато китайських учених указують на важливість розвитку спеціальних психічних якостей, що забезпечують успіх акторської творчості. Так, наприклад, Юань Хуейцінь пише, що спів є свого роду психічною творчістю [10]. Концертне виконання пісень часто підлягає впливу психологічних чинників, багато виконавців, як правило, спокійно ставляться до звичайних концертів, але великомасштабні вистави заставляють їх хвилюватися, що породжує емоційну нестабільність. Співакам не вистачає впевненості в собі, їх турбує, що вони не зможуть „витагнути” високі ноти. Лише техніка й навички, за відсутності ідейної та емоційної складових пісні, демонструють нерозвинуті психічні якості, тому твір передається аудиторії без почуттєвого багатства. Це, в основному, стосується тих виконавців, які у співі не спираються на розвинуті психічні якості. Необхідні психічні якості перебувають у залежності від навичок.

У своїй щоденній професійній підготовці виконавцю варто керуватися рекомендованими наукою методами та науково обґрунтованими підходами – у цьому й полягає забезпечення бази для прекрасного співу, треба набратися терпіння й крок за кроком рухатися вперед; характер та накопичений протягом тривалого часу досвід в оволодінні методиками прекрасного співу, відточена технологія дозволяють співакові стати ще більш упевненим у собі, а формування впевненості в собі є важливим чинником для емоційної усталеності та необхідного темпераменту [Там само, с.10, 11].

Ван Шаньху, Ін Юе також указують на психічні властивості виконавця як важливі атрибути співу [1]. Насамперед, психічні процеси забезпечують почуттєву сферу виконавця. У психології „почуття” визначаються як відображення якостей об’єктів у людському мозку, що передані завдяки органам чуттів. Об’єктивна реальність має безліч різноманітних властивостей, які відображуються в людському мозку індивідуально, визначаючи тим самим й індивідуальність відчуття. Почуття формують перший ступінь пізнавального процесу, хоча і є простим психічним процесом, але відіграють у нашому повсякденному житті важливу роль і мають суттєве значення. Почуття в процесі виконання твору вокальної музики, тобто „почуття в співі”, не є в психології пасивними почуттями типу „роздратованість-реакція”, вони передбачені завчасно, – як пише Чжан Хоуцан, – фізіологічною та психологічною підготовкою, фізіологічними та психологічними відчуттями голосового апарату, „очікування” звуку в процесі співу. Мова йде про так зване „заплановане почуття” співака в процесі виконання твору, яке зумовлене розвитком його голосового апарату. Таке „заплановане почуття” забезпечує рефлексію виконавського творчого процесу. У ході багатократних тренувань навичок формується почуття „очікування” голосового самосприйняття та його регуляції, накопичуються здібності управління голосом [8].

На підставі узагальнення різних концепцій психології творчості та вокального мистецтва (у тому числі Чжан Хоуцан, Чень Цзюань, Цзі Юйчжан, Дун Цзюнь Цяо Сінего, Мен Веньцзін, Пен Данлін), Чжан Хоуцян вибудовує свою концепцію почуттєвої сфери у вокальному мистецтві. Почуття співу, на думку автора, є найпростішим етапом пізнання мистецтва відтворення звуків у співі. Більш складний акт психічної діяльності забезпечується поглибленим *пізнанням* співу та відтворення звуку; пізнання є найвищим ступенем пісенного мислення, воно має відношення до забезпечення обробки музичного матеріалу, що відповідає за чуттєве переживання, узагальнення, формування правильного розуміння концепцій вокальної музики. Розуміння та відчуття поперемінно беруть участь у процесі неперервного кругообігу та взаємозалежності.

Таким чином, процес співу – продукт синтезу чуттєвого пізнання та мислення. У співі від почуття до пізнання й процес співу, і мисленнєвий акт неодмінно пропускаються через почуття, практику, пізнання, й знову через почуття, практику, пізнання і т. п., цілий ряд багатократно повторюваних актів діяльності. Лише так можна у вокальному співі та навчанні досягти порівняно високих результатів [8].

Слід звернути увагу на важливість індивідуального підходу до студентів у вокальній підготовці. Ху Дуньє [4] вводить навіть таке поняття, як „індивідуальна естетика”: „Особистість, елементарна освіченість, здібність до розуміння, голосові дані кожного студента – усе це народжує різноманітні індивідуальності в персональних вокальних виступах та *індивідуальній естетиці* (курсив наш). Ця естетична індивідуальність спрямовує вокальний виступ виконавця, привносить м’яку та делікатну чуттєвість, потужний, невпинний, могутній порив, витонченість, колорит, створює прекрасний настрій, у результаті чого виникає багата своєрідність та манера вокального виступу. Зважаючи на це, у процесі викладання важливо поважати індивідуальну естетику студентів, особливо у виборі музичного твору, усіма силами намагатися добирати такі музичні твори, які максимально відповідають особливостям характеру студента, що дозволить йому швидко „ввійти в роль”, у цьому випадку його вокальний талант творчо розкривається більш повно й художня краса музичного твору, будучи пропущеною через образ виконавця, буде відтворена кристально чисто” [Там само].

Підводячи підсумок аналізу літератури з проблеми художньо-виконавської підготовки вокаліста в музичній педагогіці Китаю, зробимо такі висновки.

Художньо-виконавська підготовка вокаліста представлена в літературі з різних точок зору, при цьому вчені акцентують увагу на комплексному підході в розвитку цього феномену. Музично-педагогічна думка Китаю спрямована на узагальнення досвіду музикантів минулого та сучасності для вироблення злагоджених ефективних методик удосконалення вокально-виконавської підготовки студентів. Між тим, у

китайській літературі більше актуалізований аспект емоційно-художнього, чуттєвого начала в розвитку навичок вокальної подачі звуку. Основною проблематикою музичної педагогіки Китаю в галузі вокальної підготовки студентів є художність, емоційність передачі образу твору. Проводяться розвідки щодо осмислення психологічних чинників вокального виконавства. Чітко простежується принцип органічної єдності індивідуального естетичного почуття та розуміння глибинних шарів психології образу. У методичних рекомендаціях знаходимо поради щодо розвитку спостережливості в життєвих реаліях з метою пошуку прототипів почуттів, накопичення емоційного досвіду, що у вокальній виконавській роботі забезпечить яскравість та правдивість художнього вираження образу. У зв'язку з цим, приділяється увага вибору репертуару, який стимулює накопичення емоційного досвіду виконавця.

У свою чергу відмітимо, що художній аспект вокального виконавства в Китаї зумовлений низкою чинників: традиційною поліхудожньою діяльністю вокаліста в Пекінській опері, емоційно-тембральною особливістю самої китайської мови, популярністю народнопісенного мистецтва, яке завше прагнуло передати почуттєвий емоційний світ людей у процесі їхніх взаємин. Однак, нерідко на практиці емоційність виконання стає умовною, символічною, що також пов'язане із символічністю китайського мистецтва сцени. При цьому глибинного осягнення образу з боку виконавця ми можемо не спостерігати. У той самий час, художня педагогіка акцентує увагу на розвитку індивідуального естетичного почуття при сприйнятті вокального твору. У цьому виявляється одне з важливих протиріч художньо-виконавської підготовки вокаліста: символічність обов'язкової передачі почуття у виконанні та необхідності розвитку глибокого індивідуального естетичного почуття при сприйнятті вокального образу.

#### Література

- 1. Ван Шаньху.** Рассуждение к вопросу о чувствах и познании в исполнении вокальной музыки / Ван Шаньху, Инь Юе // Хуан Чжун. – Ухань : Изд-во Уханьской консерватории – 2009. – № 3, – С. 21.
- 2. Лю Цюлин.** Исследование отношений «звуков» и «эмоций» / Лю Цюлин. – Суючан : Изд-во пед. ин-та, ф-та искусств и гуманитар. наук, 2009. – № 3. – Т. 28. – С. 10 – 17.
- 3. Тао Сяо-Вей.** Как комплексно воспитать певца в вокальной школе / Тао Сяо-Вей // Наука и инновации для учебных заведений. – 2009. – № 9. – 150 с.
- 4. Ху Дунъе.** К вопросу о современных тенденциях в преподавании вокальной музыки / Ху Дунъе // Вестн. пед. ин-та. – Провинция Цзилинь – 2009. – № 7. – Т. 25. – С. 8.
- 5. Цзоу Чанхай** Психология вокального искусства / Цзоу Чанхай. – Пекин : Изд-во „Народная музыка”, 2000. – 240 с.
- 6. Чжоу Сяоянь.** Преподавание вокала на протяжении 40 лет / Чжоу Сяоянь. – Шанхай : Изд-во Шанхайской консерватории, 2001. – 68 с.
- 7. Чэнь Цзюань.** О

песенном чувстве / Чэнь Цзюань // Вестн. Цяньнаньского нар. пед. ин-та, 2003. – № 4. – С. 12 –16. **8. Чжан Хоуцан.** Психология / Чжан Хоуцан. – Нанкин: Изд-во Нанкинского ун-та, 2002. – 156 с. **9. Шень Сяну.** Руководство по преподаванию вокальной музыки / Шень Сяну. – Пекин : Изд-во Пекинского пед. ун-та, 1998. – С. 60 – 67. **10. Юань Хуэйцин.** Влияние темперамента в исполнении вокальной музыки / Юань Хуэйцин. – Провинция Хэйлунцзян : „Драматург”, Студия драматургии, 2009. – № 2. – С. 10 – 16. **11. Юй Исюань.** О преподавании вокальной музыки / Юй Исюань // Журн. Лоянского пед. ин-та, 2009. – Т. 28. – № 3. – 236 с.

**Чжан Яньфен. Художньо-виконавська підготовка вокаліста як проблема музичної педагогіки Китаю**

У статті представлено аналіз концепцій музичної педагогіки Китаю щодо вокальної підготовки студентів. На підставі аналізу пропонувані праць відомих китайських науковців робиться висновок про основні проблеми, фактори та підходи художньо-виконавської підготовки студентів у вокальному класі.

*Ключові слова:* вокальна підготовка, художньо-виконавська підготовка, емоційний досвід, індивідуальне естетичне почуття.

**Чжан Яньфен. Художественно-исполнительская подготовка вокалиста как проблема музыкальной педагогики Китая**

В статье представлен анализ концепций музыкальной педагогики Китая художественно-исполнительской подготовки студентов в классе вокала. На основании анализа предлагаемых трудов известных китайских учёных, педагогов вокала делается вывод об основных проблемах, факторах и подходах в вокальной исполнительской подготовке студентов.

*Ключевые слова:* вокальная подготовка, художественно исполнительская подготовка, эмоциональный опыт, индивидуальное эстетическое чувство.

**Zhang Yanfen. Artistic-performing training vocalist as a problem of musical pedagogy in China**

In the article the analysis of conceptions of musical pedagogics of China is presented about to the question of artistically-performance preparation of students in the class of vocal. On the basis of analysis of the offered labours of the known Chinese scientists, teachers of vocal drawn a conclusion about basic problems, factors and approaches of vocal performance preparation of students.

*Key words:* vocal preparation, artistically performance preparation, emotional experience, individual aesthetic sense.

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**1. Альохіна Галина Вікторівна** – асистент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблеми культурологічної освіти.

**2. Анікіна Тетяна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Займається проблемою „Педагогічні засади прилучення студентів ВНЗ до художньої спадщини краю”.

**3. Барицька Олександра Анатоліївна** – аспірантка кафедри фортепіанного виконавства й художньої культури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ). Основні наукові інтереси зосереджені навколо проблем фахової підготовки майбутніх учителів музики.

**4. Борейко Галина Дмитрівна** – старший викладач Рівненського державного гуманітарного університету. Основні наукові інтереси зосереджені навколо проблем розвитку народної творчості.

**5. Борисова Світлана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Основні наукові інтереси зосереджені навколо проблем національної самосвідомості особистості

**6. Гарбузенко Лариса Володимирівна** – старший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів – професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва.

**7. Горбенко Олена Борисівна** – викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів зосереджено навколо проблем фахової підготовки майбутніх учителів музики.

**8. Грозан Світлана Вікторівна** – викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені

Володимира Винниченка. Наукові інтереси зосереджені навколо проблем професійної підготовки вчителів музики у вищому навчальному педагогічному закладі.

**9. Є Лінь** – асистент-стажист кафедри сольного співу Національної музичної академії України імені П. Чайковського. Досліджує проблеми інонаціональної культури китайської молоді, яка навчається в Україні.

**10. Каспарі Олександра Павлівна** – асистент кафедри хореографії Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, викладач теорії та історії культури. Досліджує жанри образотворчого мистецтва у творчості О. Фільберта.

**11. Коночкіна Оксана Іванівна** – аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, асистент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва ЛНУ імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – організація самостійної роботи майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін.

**12. Кузніченко Ольга Василівна** – аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – професійно значущі якості майбутнього викладача-музиканта.

**13. Максименко Ольга Анатоліївна** – аспірантка кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує особливості розвитку художньо-естетичної освіти сучасної Франції.

**14. Мамулькіна Олена Григорівна** – пошукувач Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, методист МПДЮТ (м. Запоріжжя). Досліджує питання геокультурної системи в українському соціумі.

**15. Мерем'яніна Лариса Миколаївна** – викладач основного музичного інструмента Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблеми музично-педагогічної культури майбутніх учителів музики.

**16. Найда Юрій Михайлович** – викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, пошукувач Інституту мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова. Коло наукових інтересів



зосереджено навколо питань музично-фахової діяльності майбутнього вчителя.

**17. Негребецька Ольга Миколаївна** – викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Коло наукових інтересів – педагогічні технології формування музичної культури майбутніх учителів музики.

**18. Петченко Анатолій Федорович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує питання виконавського інтонування інструменталістів.

**19. Реброва Олена Євгенівна** – доцент кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Наукові інтереси – професійна підготовка майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

**20. Сапіжак Тамара Олександрівна** – викладач музичних дисциплін Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує вплив музичного мистецтва на соціалізацію особистості.

**21. Сегеда Наталя Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогічної творчості НПУ імені М. П. Драгоманова. Коло наукових інтересів – дослідження концепції професійного розвитку викладача музичного мистецтва.

**22. Сіротіна Тетяна Броніславівна** – викладач-методист музично-теоретичних дисциплін, член секції музично-теоретичних дисциплін Методичної ради ШЕВ (м. Донецьк). Коло наукових інтересів – проблеми музично-теоретичної підготовки дітей у початкових та середніх класах музичної школи.

**23. Сташевська Інна Олегівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – історія і теорія зарубіжної музичної підготовки та проблеми виконавства на струнно-смичкових інструментах.

**24. Фалалєєв Віктор Іванович** – доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло

наукових інтересів – галузь музичного виконавства на народних інструментах.

**25. Чжан Яньфен** – аспірант кафедри музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Досліджує проблеми музичної педагогіки Китаю.

**26. Яненко Оксана Андріївна** – викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів – музично-виконавська діяльність майбутнього педагога-музиканта.

Наукове видання

**ВІСНИК**  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:  
**доц. Борисова С. В.**

Коректор:  
**Ніколаєнко І. О.**

---

Здано до склад. 29.12.2009 р. Підп. до друку 29.01.2010 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 21,6. Наклад 200 прим. Зам. № 18.

---

*Видавець і виготовлювач*  
**Видавництво Державного закладу**  
**«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»**  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.  
e-mail: alma-mater@list.ru  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*