

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 12 (92) ГРУДЕНЬ

2005

2005 грудень № 12 (92)

ВІСНИК

***ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА***

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 3783,
видане Держкомвидавом України 19.04.1999 р.

*Друкований орган Луганського національного
педагогічного університету імені Тараса Шевченка*
Видавництво ЛНПУ «Альма-матер»

Рекомендовано до друку на засіданні

вченої ради

*Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 2 від 30.09.2005 р.)*

Виходить 1 раз на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –
проф. Харченко С. Я.
Перший заступник головного
редактора –

проф. Синельникова Л. М.
Заступник головного редактора –
проф. Ужченко В. Д.
Відповідальний секретар –
проф. Галич О. А.
Члени редколегії:

проф. Курило В. С.,
проф. Ваховський Л. Ц.,
проф. Хриков Є. М.,
проф. Чиж О. Н.,
проф. Алхімов В. М.,
проф. Гавриш Н. В.

*Засновник – Луганський
національний педагогічний
університет імені Тараса Шевченка*

*Збірник наукових праць, ліцензований ВАК
України
за напрямками: педагогіка, історія,
філологія, біологія
(Бюлетень ВАК України. – 1999. – № 4 (12))*

Матеріали номера друкуються
мовою оригіналу

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief –
prof. Kharchenco S. Y.
First Deputy –
prof. Sinelnikova L. M.

Deputy –
prof. Uzhchenko V. D.
Executive secretary –
prof. Galich O. A.

Editor Board Members:

Prof. Kurylo V. S.,
Prof. Vakhovskiy L. Z.,
Prof. Khrycov E. M.,
Prof. Chig O. N.,
Prof. Alkhimov V. M.,
Prof. Gavrysh N. V.

*Founder – Luhansk Taras
Shevchenko
National Pedagogical
University*

*The collection of studies on Pedagogic, History,
Philology, Biology licensed by the Higher
Attestation Board
of Ukraine (HAB)
(Bulletin HAB of Ukraine. – 1999. –
No. 4 (12))*

The materials are published in the
original

Видавництво Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка «Альма-матер»:
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.
e-mail: mail@lnpu.edu.ua

© Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка,
2005

*Світлої пам'яті
науковця, педагога й музиканта,
доктора педагогічних наук, професора
Володимира Івановича ДРЯПКИ (1950 – 2004)
присвячується*

ВІСНИК
Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Коректори: **Ніколаєнко І. О.,**
Колотовкіна Н. В.

Відповідальний за випуск: **доцент Горбуліч Г. В.**

Здано до складання 30.08.2005 р. Підписано до друку 30.09.2005 р.
Формат 60X84 1/8. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Умов. друк. арк. 23,5. Наклад 100 прим. Зам. № 161.

Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка
«Альма-матер»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20

ЗМІСТ

Азарова Л. Г., Сіренко Т. М. Проблеми формування резонансного співу в студентів-вокалістів.....	7
Алехина Г. В. Влияние духовного искусства на формирование эстетических чувств и нравственных качеств личности.....	12
Аникина Т. А., Харченко В. Г. Понятие “ценностная ориентация” личности в структуре современного философско-педагогического знания.....	18
Арделян О. М. Особливості процесу музичного виховання студентів та його вплив на соціалізацію студентства.....	24
Борисова С. В. Український національний образ як важливий чинник формування національної самосвідомості майбутніх учителів музики.....	28
Василенко А. І. Деякі шляхи використання дитячого пісенного репертуару в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін на музично-педагогічних факультетах.....	34
Гаміна Т. С. Учити жити й творити за законами краси.....	41
Горбуліч Г. В., Ткачова Г. А. Створення цілісного художнього образу уроку як один з напрямків педагогічної інтеграції	47
Демиденко В. В. Роль мистецтва у формуванні світогляду особистості.....	54
Дрепіна О. Б. Колективна музично-виконавська діяльність як чинник естетичного самовиховання студентської молоді.....	58
Зюзіна Т. О. До проблеми методологічних засад культурологічної підготовки студентів.....	64
Ирдиненко Е. А. Эстетическая культура как предмет научного исследования.....	70
Ковалева А. Г., Петченко А. Ф. Творческие способности будущего учителя музыки: принципы их воспитания и развития.....	76
Коночкина О. И. Художественное образование в структуре профессиональной подготовки будущих учителей предметов культурологического цикла.....	82

Косач Ю. В. Реалізація ідей компетентнісного підходу в галузі культурно-дозвілєвої діяльності.....	87
Лабінцева Л. П. Проблема формування творчого мислення майбутніх учителів музики в аспекті художньо-педагогічної культури.....	93
Лесневская А. Л. Экранная культура в условиях постмодерна.....	98
Мартинович Н. С. Эстетическое воспитание молодежи на современном этапе.....	104
Мартинович Н. С., Котова Я. О. Формування естетичної культури адміністрації школи.....	110
Петченко А. Ф., Харченко В. Г. Педагогічні проблеми музичного сприйняття в середовищі впливів засобів масової комунікації.....	116
Петченко А. Ф., Харченко В. Г. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки.....	121
Пилавова-Слюсарева Л. Ш. Формирование информационной культуры у студентов творческих специальностей.....	132
Плохотнюк О. С. Музична культура та мистецтво як чинник формування ціннісних орієнтацій підлітків.....	136
Полтавська Н. А. Роль мистецтва в естетичному вихованні молоді.....	142
Сташевська І. О. Розвиток музично-педагогічної думки XVI–XVIII ст. у контексті історичного перетворення поглядів на дитину й дитинство в західноєвропейському суспільстві.....	150
Сташевський А. Я. Тенденції розвитку жанру інструментального концерту у вітчизняній музиці для баяна на сучасному етапі.....	160
Таранов Р. А. Специфика работы над произведениями латиноамериканских композиторов в классе гитары (на примере пьесы «Mogena de mi corasón» Цезара Росаса).....	168
Тупікова Г. А. Сутність музичної творчої уяви та її зв'язок з іншими психічними пізнавальними процесами.....	172

Філатьєва Т. В. Інтерпретація творів мистецтва як засіб підвищення естетичної культури майбутнього вихователя позашкільного закладу художнього напрямку.....	179
Химченко О. М. Тенденції розвитку молодіжної культури в контексті дослідження проблем виховання студентства.....	185
Холодков С. М. Використання нетрадиційної аплікатурної комбінаторики в класі основного інструмента (фортепіано).....	191
Відомості про авторів	197

Л. Г. Азарова, Т. М. Сіренко

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ РЕЗОНАНСНОГО СПІВУ В СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ

Постановка проблем у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями

Велике значення у вирішенні питання формування в студентів професійних вокальних навичок має мистецтво резонансного співу. Воно залишається однією з найбільш злободенних проблем у вокальній педагогіці.

Практика показує, що виховання в молодих співаків резонансної техніки співу, як правило, швидко призводить до гарних результатів, яскравості, сили, рівності голосу, оволодіння верхніми нотами. За допомогою резонансної техніки з'явилася можливість відновлювати практично загублені голоси (у результаті неправильної співацької установки, співу, знятого з опори, позбавленого резонансу подиху й т. ін.).

Основна проблема — складність самого поняття резонансу й відсутність у вокально-методичній літературі його пояснення та його ролі в співі.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор

Проблема резонансного співу як одна з сучасних методик розвитку голосу співака завжди стояла перед педагогами-вокалістами та співаками-професіоналами. Ця проблема розглядалася такими видатними вченими, фахівцями сольного співу – Б.Дмитрієвим, А.Менабені та В.Морозовим.

Виділення невирішених раніше частин проблеми, котрим присвячується дана стаття

У науці та масовій вокально-методичній свідомості в останнє п'ятдесятиліття сформувався відомий дисбаланс на користь гортані в розумінні ролі в співі нерозривно взаємозалежної тріади «подих – гортань – резонатори». Тим часом практика видатних майстрів вокального мистецтва й значної частини досвідчених педагогів зберігала й дотепер зберігає особливу думку, віддаючи в цій тріаді беззастережну перевагу — подиху й резонаторам.

У результаті створилася парадоксальна ситуація: наука акцентувала увагу на гортані, залишаючи в тіні подих і резонатори, а великі співаки навпаки – основну увагу направляли (і направляють!) на особливу організацію подиху й максимальну активізацію резонаторів.

Формування цілей статті (постановка завдання)

Стаття знайомить з основами резонансного співу й надає можливість ознайомитись з останніми дослідженнями В.Морозова, який детально розглядає цю проблему й указує шляхи її подолання.

Виклад основного матеріалу

Співацькому подиху споконвіків надавалося великого значення. Теза «*Мистецтво співу – це мистецтво подиху*» відома з часів давньоіталійської школи. У першій половині ХХ століття наукові дослідження співацького подиху, особливо пневмографічні дослідження Л.Работнова і його гіпотеза про парадоксальний співацький подих та роль гладкої мускулатури бронхів (Работнов, 1932) привернули пильну увагу фахівців. Про особливий співацький подих свідчать праці багатьох учених (Ф.Заседателев, І.Левідов, М.Жинкін та ін.). Деякі з них експериментально досліджували цей феномен (М.Нозадзе, Л.Ярославцева та ін.).

Друга половина ХХ століття характеризується інтенсивними науковими розробками механізмів роботи гортані в співі. Найбільш вагомий внесок у цю галузь було зроблено рентгенологічними дослідженнями Л.Дмитрієва (1957, 1962, 1968).

Паралельно з ним і навіть трохи раніше (з 50-х років) публікує свої сенсаційні праці про нейромоторний механізм коливання голосових зв'язок французький фізіолог Рауль Юссон (1960, 1962). Цим механізмом він пояснює реєстру будову голосу й пропонує метод визначення типу голосу за величиною хронаксії поворотного нерву, що іннервує голосові зв'язки й т. ін. Інший співвітчизник Юссона — Пилип Фабр — розробляє досить доступний електронний метод реєстрації коливань голосових зв'язок за допомогою електродів.

Таким чином, пріоритет науки, відданий в основному гортані й голосовим зв'язкам у другій половині ХХ століття, залишив, так би мовити, у тіні навіть свята співацького мистецтва — проблему подиху. Пильна увага до роботи гортані в співі призвела практично до ігнорування ролі резонаторів.

«Мистецтво резонансного співу. Основи резонансної теорії й техніки» — перша монографія, присвячена детальному науково-експериментальному вивченню найважливішої ролі резонансної системи співака у формуванні високих професійних якостей його голосу: сили, краси тембру, польотності, чіткості дикції, невтомності й довговічності сценічної співацької діяльності.

Автор книги — професор В.Морозов — відомий своїми раніше виданими книгами «Вокальний слух і голос» (1965), «Таємниці вокальної мови» (1967), «Біофізичні основи вокальної мови» (1977), «Цікава біоакустика — розповіді про мову емоцій» (1983, 1987), «Художній тип людини» (1994), «Мистецтво й наука спілкування: невербальна комунікація» (1998), «Резонансна теорія співу й вокальна техніка видатних співаків» (2001) та ін. Дослідження проведені із застосуванням

сучасних методів акустики, фізіології, психології й новітніх комп'ютерних технологій.

Висунута автором книги «Резонансна теорія мистецтва співу» (РТМС) — результат узагальнення більш ніж 40-літнього його досвіду дослідження співаків різних професійних і вікових категорій, включаючи найбільших майстрів вокального мистецтва: Ф.Шаляпіна, С.Лемешева, І.Козловського, М.Рейзена, І.Петрова-Краузе, І.Архипової, Є.Нестеренко, П.Лисиціана, Н.Гяурова, Е.Карузо, М.Каллас, П.Домінго, Л.Паваротті й багатьох інших. Книга містить висловлювання цих видатних співаків про техніку співу, альбом спектрів їхніх голосів, а також практичні висновки для вокальної педагогіки й методології.

У теоретичній частині В.Морозов показує, яку різноманітну роль відіграють резонатори в співі:

— по-перше, надають співацькому голосу силу й польотність, причому без яких-небудь натисків з боку подиху й зусиль гортані (тобто дають голосу наче «дарову енергію»);

— по-друге, облагороджують тембр голосу, тому що голосові зв'язки в ізольованій гортані породжують неприємні, «непристойні» звуки (за даними автора й тих, хто їх чув), резонатори захищають голосові зв'язки від перевантажень, полегшуючи їхнє коливання.

Ці висновки з резонансної теорії В.Морозова мають велике практичне, вокально-методичне значення, тому що орієнтують свідомість співака, його психологію на максимальне використання резонаторів. Тим більше, що автор підкріплює ці теоретичні висновки посиленнями на висловлювання майстрів вокального мистецтва, говорить про методи керування резонансом.

Практично роботу резонаторів співак добре відчуває завдяки їхній сильній вібрації, вивченої В.Морозовим за допомогою спеціальних приладів. Ці вібраційні відчуття й служать співакам орієнтиром для правильного настроювання резонаторів, з'єднуючи їх з подихом, досягнення «резонуючого подиху», як пише автор, і це дуже важливий практичний висновок.

Резонансна теорія мистецтва співу (РТМС) — це науково-практична теорія.

Практичний аспект РТМС полягає в тому, що вона виникла з практики видатних співаків і спрямована на вдосконалювання практики роботи над голосом.

Техніка співу великих співаків містить у собі всі або майже всі основні положення РТМС. На шляху емпіричного оволодіння резонансною технікою вони зробили багато корисних відкриттів, привласнивши їм настільки ж влучні метафоричні визначення (близький звук, опора подиху й опора звуку, маска, озвучений подих й ін.).

І тим самим вони створили свою особливу емоційно-образну професійну термінологію резонансного співу. У результаті талановиті співаки й педагоги створили й свою особливу психологію резонансного

співу, тобто свій особливий світ суб'єктивних подань про резонансні процеси, що об'єктивно відбуваються в голосовому апараті.

Дослідження голосу великих співаків та їх висловлювань дозволило по-новому зрозуміти, які закони акустики, фізіології й психології лежать в основі резонансного співу.

Позначено й розглядаються сім найважливіших функцій співацьких резонаторів, що забезпечують високі естетичні й технічні властивості професійного співацького голосу:

1. Енергетична.
2. Генераторна.
3. Фонетична.
4. Естетична.
5. Захисна.
6. Індикаторна.
7. Активізуюча.

Уперше активність резонаторів розглядається у взаємодії з роботою гортані й подиху, тобто реалізується системний підхід до цілісного вивчення роботи голосового апарата при резонансній техніці співу, обґрунтовується принцип цілісності.

Узагальнені й проаналізовані висловлювання майстрів вокального мистецтва — як російських, так і зарубіжних співаків і вокальних педагогів — про резонатори й резонансну техніку співу в зіставленні з об'єктивними дослідженнями їхніх голосів і зроблені висновки вокально-методологічного характеру.

Великі співаки по суті справи не розділяють мистецтво співу на технічне й виконавське; точніше — не протиставляють одне одному, тому це дві повноправні й нерозривні частини — властивості єдиного цілого — мистецтва співу. І тому зроблена вокальна техніка — це вже саме по собі мистецтво, що відкриває дорогу мистецтву виконавському.

Питання про співвідношення вокально-технічного й виконавського в мистецтві співу — це давно вирішене у філософії, естетиці й музикознавстві питання про діалектичну єдність форми й змісту.

Зафіксовано це положення й у якості одного з основних принципів нашої вітчизняної вокальної педагогіки — єдності виконавського й вокально-технічного у вихованні співака. Таємницею співацького резонансу, за словами Лаури-Вольпі, володів Шаляпін, котрого він називає російським гігантом, який заслонила навіть великого Карузо.

Подібної думки про могутню роль техніки резонансного співу дотримувалися й великий Е.Карузо, І.Корадетті, Г.Димитрова, Н.Гяуров. З наших вітчизняних найвідоміших співаків — Б.Гмиря, І.Петров, П.Лисиціан, Г.Вишневська, І.Архипова, О.Образцова.

У нашій країні — мільйони людей, які співають, багато з них прагнуть стати професійними співаками. Наскільки вдасться їм це —

багато в чому залежить від вокального педагога, від його вокально-методичної установки та сучасних знань.

Цьому й присвячена монографія проф. В.Морозова «Мистецтво резонансного співу. Основи резонансної теорії й техніки». Це перша вокально-методологічна праця, що науково обґрунтовує методи оволодіння резонансною технікою співів, написаною автором за результатами його багаторічних досліджень.

Цінність книги в тому, що автор підносить нам не голу наукову теорію, а спирається на практику видатних співаків. Видатні співаки виступають наче співавторами В.Морозова із захисту основних положень його резонансної теорії. Він аналізує їх висловлювання про резонансну техніку співу, досвід вокальних педагогів, які використовують резонансні методи роботи над голосом, науково їх пояснює й робить практичні висновки.

Отже, оволодіння технікою резонансного співу співаками сприяє не тільки професійній підготовці до виконавської діяльності, але й сприяє творчому довголіттю. Співаки, володіючи цією технікою, під час своєї роботи практично не звертаються до лікарів-фонеторів.

Тема резонансу в співі завжди була важливою, важкою й донині залишається найбільш злободенною проблемою вокальної педагогіки.

Література

1. **Дмитриев Л.Б.** Основы вокальной методики. – М., 1968.
2. **Менабени А.Г.** Методическая подготовка студента при обучении в классе сольного пения на музыкальном факультете // Музыкально-педагогическая подготовка учителя. – М., 1973.
3. **Морозов В.П.** Биофизические основы вокальной речи. – Л., 2001.
4. **Морозов В.П.** Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. – М., 2001.

The forming of professional skills at students-vocalists by the resonance singing allows not only to perfect vocal skills of a student but also improves the quality of voice sounding, gives additional force, flying of the voice, protects vocal cords from the overload, and helps in creative growth and longevity of a singer.

ВЛИЯНИЕ ДУХОВНОГО ИСКУССТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ И ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время в Украине возрос интерес к религиозному искусству. Возрождается колоссальный пласт славянской культуры, имеющей десятивековой период развития, начиная со времени принятия христианства на Руси в 988 году. Церковная музыка, церковная живопись и архитектура — величайшее художественное наследие нашего народа. Много уникальных произведений, истинных шедевров, созданных как известными, так и безымянными авторами, стали достоянием высокого искусства, в них отражены глубокие философские мысли о человеческой жизни и смерти, о жизни земной и вечной.

В духовном искусстве заключены высокие нравственные ценности: патриотизм, любовь к окружающему миру, любовь и сострадание к человеку, учение о доброте, чувства красоты и гармонии, внутреннего покоя и сосредоточенности, дисциплины мыслей и чувств. Целью данной статьи является изучение влияния духовного искусства на внутренний мир человека, на его развитие, формирование нравственных качеств и эстетических переживаний. Эту тему рассматривали многие выдающиеся мыслители прошлого и современности. Среди них И.Кант, Г.Гегель, Э.Тайлор, Л.Толстой, М.Бердяев, В.Лазарев, А.Мень; а также наши земляки и современники Г.Шевченко, В.Ильченко, В.Шелюто и др.

Затронутая нами тема многогранна; она включает как сугубо религиозное искусство, так и светское искусство, использующее библейские сюжеты.

Духовное искусство — это не только особое мышление, особый мир образов, но и особая сфера деятельности человека. Отличительными особенностями христианского духовного искусства являются особый внутренний строй, в котором отражен весь диапазон чувств, настроений, мыслей — от скорби и печали до радости и ликования. Гармония и красота царят в архитектуре храмов, в рисунке и сочетании красок на иконах и фресках. «На иконы взирая, ты постигаешь несказанного вида небесных зрелищ», — говорил игумен Студийского монастыря в Константинополе Федор (759—826) [5, 33].

Отношение к миру у христиан было эстетическим изначально. Образно, на основе душевного строя чувств, через практику осваивался, осязался мир. Но все же, несмотря на всю важность эстетического воспитания, христианская церковь ставит эстетическое воспитание на второй план, ставя на первое место этическое.

Осознание значимости эстетического влияния на формирование важнейших личностных качеств прошло ряд этапов развития. Если обратиться к истокам эстетического воспитания, то обнаружим, что в Средние века, когда церковь официально властвовала над всем, в том числе и над образованием и воспитанием, когда христианство, по сути, являлось педагогическим движением морально-религиозного направления, эстетическое воспитание было в поле зрения культурной политики религиозных организаций. Церковь выдвигала два требования к искусству: во-первых, связь эстетического и нравственно-воспитывающего в религиозном духе должна быть очевидной; во-вторых, религиозное по содержанию искусство должно иметь всеобщее воздействие.

Таким образом, средневековое эстетическое воспитание основывалось на вере и развивалось вокруг центральной религиозной темы – символа или смысла. Человек воспринимает смыслы и сразу же непосредственно реагирует на них. Но он не просто воспринимает религиозное искусство, он его *переживает*. Еще Кант подчеркивал различие эстетической идеи и идеи логической: эстетическую идею словами, т. е. логическими средствами, пересказать невозможно, потому что это чувственный смысловой образ. Печаль, гнев, радость, зависть, ненависть, злоба, интерес, тоска и др. — все это бесконечное множество смыслов, в которых «работает» субъективность в человеческой ситуационной действительности. Но и в каждом конкретном случае тот или иной смысл поворачивается все новой гранью. Объективный идеалист Гегель в своих «Лекциях по эстетике» пишет: «Всеобщая потребность в искусстве проистекает из разумного стремления человека духовно осознать свой внутренний и внешний мир; представив его как предмет, в котором он узнает свое собственное “Я”». А если еще учесть, что целью искусства, по Гегелю, является «раскрывать истину в чувственной форме», то можно представить себе всю важность религиозного искусства, которое вытекает из гегелевской философии [4, 108].

Особое внимание влиянию эстетических чувств на нравственное развитие личности уделял известный русский писатель, истинный христианин Л.Толстой [6, 212]. В трактате «Что такое искусство?» он делает вывод, что определение красоты сводится к двум воззрениям: во-первых, в широком смысле слова красота есть объективное, абсолютно совершенное, вне нас существующее, нечто неопределенное, метафизическое, связанное с проявлением духа, идеи, воли, Бога, и, во-вторых, в узком смысле слова – субъективное, что доставляет удовольствие, простое, доступное всем. Однако, согласно «позднего» Толстого, мерилom искусства, является не красота и наслаждение, а религиозное сознание. Толстой вкладывает в религиозное сознание высший смысл человеческого бытия: стремление к нравственному

идеалу, несущему общечеловеческие чувства, возвышающему христианское учение, указывающему путь к самосовершенствованию.

Оглядываясь на историю человечества, мы видим, сколько таланта вложено в создание гениальных произведений религиозного искусства, сколько великих имен на этом бесконечном пути. Уже в первые века существования на Руси христианства церкви стали центрами культуры, центрами профессионального искусства. Приглашались многие талантливые архитекторы, художники, музыканты для художественного оформления обряда. «Церковные здания, мозаика, росписи, иконы, утварь, облачения священников, обряды таинств, песнопения, литургические тексты — все эти элементы входили в состав культа, являвшегося грандиозным художественным ансамблем, задача которого сводилась к тому, чтобы одновременно давать эстетическое наслаждение и возносить душу верующего к небесам», — говорил В.Лазарев [3, 27].

Целый комплекс искусств был призван создать прообраз высокого духовного мира, мира чистоты, света, справедливости. В культовых сооружениях гениальные архитекторы прошлого создают колоссальные культовые комплексы, в которых делают осязаемым, воспринимаемым религиозное мироощущение, мировосприятие. Монастыри, являющиеся центрами религиозного искусства и духовности, всегда были и культурными центрами. Монахи переписывали книги, занимались иконописью, сочиняли новые распевы, исполняющиеся и сейчас в церковном обиходе и известные по названию монастырей. Среди наиболее знаменитых монастырей — Троице-Сергиевский, Киево-Печерский, Новгородский, Юрьев, Ферапонтов, Соловецкий; в Москве — Данилов, Донской, Андронниковский, находившийся на территории Московского Кремля Чудов монастырь.

Одной из особенностей религиозного искусства является то, что оно сочетает в себе строго соблюдаемый канон и известную свободу его воплощения. Такой обязательный элемент есть и в архитектуре храмов, их планировке, традиционные образы и сюжеты икон. При этом каждая церковь по-своему неповторима, неповторимы иконы «Троицы», «Христа», «Богородицы».

Проникновение религиозного начала характерно для всех видов светского искусства. Например, картина А.Иванова «Явление Христа народу». Грандиозное полотно воспринимается как немая проповедь, обращенная художником к своим современникам через евангельские образы. Это размышление, раздумье над нравственными проблемами бытия. «Христос в пустыне» И.Крамского — размышление одинокого человека, готовящегося принести себя в жертву во имя спасения человечества. Евангельские сюжеты отражены и в картинах Н.Ге «Тайная вечеря», «Что есть истина?», «Христос и Пилат». Некий идеальный, возвышенный мир света, покоя противопоставлен тревоге и ожиданию неизвестного. Человек на протяжении всей своей истории создал мироощущенческое культовое пространство, богатейшую

духовную культуру; они и сегодня живут в массовом религиозном сознании.

Искусство возникает из потребности создать чувственное поле общения. Понятно, что искусство само по себе, вне процесса общения человеческих индивидов, ничего собой не представляет. Ибо то созерцание, которое создает художник (архитектор, писатель, композитор), обращено к действительности, и воспринимающий через это созерцание включается в созерцание действительной жизни. Он сопоставляет жизнь и то ее видение, которое ему предоставлено.

Требования, предъявляемые к искусству религиозного содержания, отличаются от требований светского искусства. Об этом свидетельствует следующая история. Однажды И.Крамской выставил на конкурс свою работу «Человек, читающий Евангелие». Работа получила признание профессоров и была положительно отмечена критикой. Принимая как-то у себя в мастерской старца, идущего в монастырь, Крамской с гордостью показал ему эту картину. Старец долго всматривался в картину и в конце концов сказал, что изображенный на картине человек читает не Евангелие, а, видимо, обычную книгу. Он не признал за картиной особых достоинств. «Почему у вас такое мнение, — спросил взволнованный художник, — ведь профессиональные художники и зрители дали картине высокую оценку?» «Когда человек читает Евангелие, — ответил старец, — душа его светится!» Крамской после некоторого замешательства спросил: «А как же я нарисую светящуюся душу?» «А вот для того ты и художник, чтобы своим мастерством и показать всем благодатное свечение души человека, читающего Евангелие» [1, 134].

На примере религиозного искусства мы видим, что человек стремится создать такое целостное мироощущение, в котором его духовное состояние обретает определенную направленность относительно мира в целом. Религия – это прежде всего некая духовная сила, которая стоит надо всем мирозданием. Через ее сущность человек как бы определяется относительно мира в целом. В этом веровании он соглашается с наличием такой силы, соглашается с установленным порядком, требованиями, предписаниями. Вера делает поведение человека определенным, придавая этой определенности устойчивость, ровное, спокойное и уверенное состояние духа. Поэтому религиозная форма освоения мира — это особая форма практически-духовного видения мира.

Можно не соглашаться с религиозным учением, можно быть атеистом, но невозможно отрицать то, что духовное искусство является высшей формой наслаждения человека. Поэтому говорят о гедонистической функции духовного искусства. И создавая произведения искусства, и «потребляя» их, человек достигает чувственного самоосуществления, и в действительности, и в практике, и в искусстве он творит свою реальность, создает чувственно-смысловые

образы, в которых живет. Стержнем этих образов будет то состояние души, которое обусловлено состоянием мира. Очевидно, что мы воспринимаем как образ не внешнее, а тот смысловой рисунок состояния души, ради которого все это и было затеяно. Художник, каким бы искусством он ни занимался, силой воображения воссоздает и процесс взаимодействия души человека с этим миром, и образ жизни в этом обществе. Понятно и то, что художественная образность может быть бесконечно многообразной в своих проявлениях. Андрей Рублев создавал эпические произведения, Омар Хайям создавал мироощущенческие рубаи, гении архитектуры создавали в своих культовых сооружениях ощущаемое пространство. Но всегда это было чувство, состояние души и сообразное ему представление, овеществленное созерцание.

В архитектурных произведениях эмоциональное переживание действительности связано с пластикой форм, соразмерностью, ритмикой, а потому с различной интерпретацией этих изобразительных элементов. Возможно, архитектура самое могучее из искусств, созданных человечеством. Об этом говорят те архитектурные произведения, которые связаны с чувственным воссозданием религиозной идеологии. Секреты древних архитекторов, секреты тех, кто творил готические соборы, тех, кто создал собор Василия Блаженного, не дают покоя истинному архитектору. Конечно, это, прежде всего, способность воспроизвести в зрительном объемно-пластическом образе, языком тектоники религиозное мироощущение, связанное с нравственными устоями человека. Поэтому, формируя религиозное чувственное пространство архитекторы создавали ощущение бытия в родном и близком мире. Они создавали ощущение прочности этого мира, его реальности.

Важно отметить, что духовная составляющая культуры отнюдь не является монополией религии. И на человека нерелигиозного духовное искусство оказывает определенное воздействие. Нами было проведено анкетирование среди студентов второго курса исторического факультета ЛНПУ имени Тараса Шевченко. На вопрос, являются ли они православными христианами, утвердительно ответили 12% респондентов, атеистами – 2%, 86% респондентов ответили, что знакомы с Библией, посещали храмы, присутствовали на службе. Однако, все без исключения студенты отметили, что архитектура православных храмов, их внутреннее убранство, иконы, духовная музыка, сама атмосфера в храме оказывают возвышающее воздействие. Прикосновение к сакральному искусству, переживание эстетического и духовного делает чище, добрее, милосерднее. Возникает чувство причастности к таинственному, возвышенному, священному.

Как отмечалось, духовная составляющая культуры, не являясь монополией религии, все же находится с ней в некотором особом отношении. Генетически любая культура творится и поддерживается

духовным актом. Но для религиозной культуры этот акт выступает в то же время и главной ценностью, предметом осмысления, поклонения [2,16].

Религиозное возрождение, о котором сегодня очень много говорится, может быть определено как воссоединение духовного и культурного, разъединенных вследствие длительной секуляризации. Это процесс, в ходе которого существующие религиозные импульсы внутренней, духовной жизни человека должны быть восприняты общественным сознанием, осмыслены, выражены и легитимированы в соответствующих им культурно-символических формах. Иными словами, духовно-религиозные смыслы человеческой жизни должны найти себе адекватные формы культурного выражения, позволяющие им развиваться или, по крайней мере, не деградировать.

В свою очередь, религиозная культура сегодня призвана обнаружить созвучные себе духовные ритмы в сердцах и умах людей, очистить и усилить их. В этой связи религиозная культура – в данном случае православная традиция – может помочь светской культуре увидеть и обновить ее духовное содержание. Религия может стать фактором действительного возрождения нашего общества. Но необходимо учитывать, что утопическая установка на религию как панацею, как чудодейственное средство от всех социальных и прочих бед, должна уступить место подлинно рациональному подходу, максимально свободному от предрассудков. Положительный результат в значительной степени может быть достигнут предусмотренным поэтапным приобщением к духовно-нравственным и эстетическим ценностям человечества через освоение более близкой и понятной, традиционной и культуuroобразующей религии — православия.

Литература

1. **Ильченко В.И., Шелюто В.М.** Феномен сакрального в историко-культурном пространстве. — К., 2002.
2. **Кладько С.С.** О роли православной миссии в диалоге культур // Миссионерское обозрение. — 2003. — № 4. — С. 34—40.
3. **Лазарев В.Н.** Русская музыка. — М., 1983. — Т. 1.
4. **Лопаткин Р.А.** Процессы в религиозной жизни прошлого и настоящего // Вероисповедная политика российского государства. — М., 2003.
5. **Малая история искусств** / Под ред. А.М.Кантора. — М., 1975.
6. **Толстой Л.Н.** Полн. собр. соч.: В 90 т. — М., 1957. — Т. 23.

This article is devoted to the problem of aesthetic education. Spiritual music, spiritual painting and architecture – the great artistic legacy of our people. One of the most important peculiarities of spiritual art is to be as aesthetic as moral object of education.

Т. А. Аникина, В. Г. Харченко

ПОНЯТИЕ “ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ” ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ФИЛОСОФСКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, с одной стороны, ведут к девальвации сложившихся в советский период общественных ценностей, с другой – способствуют развитию нового ценностного сознания и поведения. Наша страна переживает сложный переходный период, в молодёжной среде идёт активный процесс вытеснения устаревших ортодоксальных ценностей марксизма и их замещение ориентациями нового типа. Лейтмотивом в исследованиях Р.Моуди, А.Петч, М.Френкланда, Д.Шварца стал тезис о “кризисе веры молодёжи” в основные ценности труда, коллективизма, патриотизма и т. д. Эти выводы не лишены оснований. Усложнившиеся условия социально-экономического развития общества приводят молодёжь к определённой переоценке ценностей. И это находит проявление в виде нравственной дезориентации, скептицизма, размывания традиционных идеалов, отсутствия ясных ценностных ориентаций. В контексте новой парадигмы воспитания проблема ценностных ориентаций молодёжи является одной из актуальнейших в педагогической теории и практике.

Целью настоящего исследования является анализ достижений отечественной и зарубежной философско-педагогической науки, позволяющий сформулировать сущность понятия ценностной ориентации личности в структуре современного философско-педагогического знания. Данная проблема привлекала внимание многих исследователей в области философии, социологии, педагогики, психологии. Ш.Амонашвили, А.Асташов, И.Батракова, Е.Бондаревская, О.Газман, Б.Гершунский, М.Казакина, Е.Казакова, В.Караковский, Л.Новикова, Н.Шуркова рассматривали проблему ценностей с педагогических позиций. Проблема ценностных ориентаций личности получила отражение в работах И.Кона, А.Леонтьева, А.Маслоу, А.Петровского, К.Роджерса, С.Рубинштейна и др. Теоретические основы формирования ценностных ориентаций личности исследованы в работах И.Афанасьевой, О.Дробницкого, А.Здравомыслова, В.Оссовского, В.Тугаринова, В.Ядова и др. С целью выяснения сущности понятия “ценностные ориентации” рассмотрим его составляющие: “ценность” и “ориентация”, широко используемые в своём самостоятельном значении.

Понятие “ориентация” возникло в физиологии, изучающей ориентированную деятельность человека как совокупность действий субъекта, направленных на активную ориентацию в ситуации, её

обследование и планирование поведения. Крупнейшие психологи Л.Выготский, П.Гальперин, А.Леонтьев, С.Рубинштейн рассматривают данную категорию с точки зрения психологической теории деятельности. Отечественные психологи и философы (Г.Батищев, В.Давыдов, Н.Злобин, В.Лекторский, А.Никифоров и др.) отмечают, что анализ проблем теории познания, формирования и развития человека невозможен без использования деятельности (в том числе и ориентированной) как объяснительного принципа. В социальной психологии (Г.Андреева, М.Бобнева, А.Донцов и др.) понятие “ориентация” выражает отношение человека к предметам и явлениям окружающего мира, посредством которой человек осуществляет выбор наиболее значимых объектов.

Существуют также зарубежные теории, которые играют определённую роль в изучении понятия “ориентация”: антропология, бихевиоризм, необихевиоризм, функционализм и др. Антропологическое направление в социологии считает главной социальной инстанцией, с помощью которой обеспечивается “стабилизация человека”, общественный институт. Поскольку институты гарантируют надёжность основополагающих жизненных ориентаций, поведение освобождается от излишних рефлексий: в своих взаимных отношениях люди получают возможность автоматически следовать одной и той же форме поведения. Бихевиоризм сводит объяснение поведения (ориентации) человека к жёсткой схеме “стимул – реакция” ($S \rightarrow R$).

Необихевиоризм в традиционную схему “стимул – реакция” ($S \rightarrow R$) вводит опосредующее звено, так называемые промежуточные переменные психологического плана ($S \rightarrow O \rightarrow R$). Согласно теории инстинктивизма, причиной социального поведения признаются врождённые инстинкты, выражающие стремление к цели как общее качество, объединяющее человека и животных. Наиболее полно понятие “ориентация” как социологическая категория сформировалось в функционализме. Исходными здесь выступают понятия “деятель”, “ситуация” и “ориентация деятеля на ситуацию”. Предполагается, что субъект действия (индивид или коллектив) способен вычленять из окружающей среды отдельные объекты, классифицируя их по месту, свойствам и т. д. (познавательная или когнитивная ориентация); что он различает в ситуации объекты, имеющие для него положительное или отрицательное значение с точки зрения удовлетворения его потребностей (катетическая ориентация); что среди познавательных и катетически оцененных объектов он вынужден производить дальнейший отбор и сравнительную оценку в плане первоочередности удовлетворения тех или иных своих потребностей (оценочная ориентация).

Кроме того, ориентация деятеля на объекты связана с представлением деятеля о том, какие изменения будут иметь место в ситуации в случае того или иного его действия (или бездействия). Это представление лежит в основе способности деятеля ставить перед собой

цель (не обязательно реалистическую) и стремиться к ее достижению. Отечественные авторы (Г.Плеханов, К.Тахтарев, Е.Энгель и др.), опираясь на теорию деятельности, считали, что бытие определяет сознание.

Итак, ориентации являются тем основополагающим фактором, без которого невозможен жизненный процесс ни одного социального существа. В результате освоения личностью материального и духовного мира ориентации позволяют человеку не только составлять представление и определять значимость окружающих предметов и явлений, но также ставить цель, намечать план действий и осуществлять деятельность по его выполнению. Именно при помощи ориентации человек производит выбор социально значимых предметов и явлений, которые в результате оценки их полезности и важности для него получают статус ценности.

Первое в социологии определение понятия “ценность” мы видим в книге американских учёных У.Томаса и Ф.Знаецкого “Польский крестьянин в Европе и Америке”. Авторы концентрируют своё внимание прежде всего на уяснении роли социальных норм в определённой социальной группе; в их трактовке ценность проявляется как ориентационный базис поведения и деятельности человека. У.Томас и Ф.Знаецкий различают ценности двух родов: ценности-нормы и ценности-установки. Первые из них являются предметами установок именно как нормы поведения. Ценности-нормы не только вызывают, но и выражают определённые установки социальной группы. К другим же ценностям, за исключением социальных норм, относятся все остальные предметы, которые обладают содержанием и значением и являются общими для членов социальной группы. Ценности-установки только вызывают ценности, но сами их не выражают.

В американской социологии начала 20-го века возобладало отнесение ценностей к области нормативного, что указывало на близость такой трактовки природы ценностей к аксиологическим идеям И.Канта. Наряду с этим в американской аксиологической литературе сильные позиции занимала и психологическая трактовка природы ценностей, берущая начало в аксиологии Р.Перри. Понятие ценности истолковывается, согласно Р.Перри, чисто психологически, она возникает исключительно в связи с интересом к чему-либо или потребностью человека в чём-либо.

В 50-х годах в западной научной литературе появляются публикации, положившие начало переориентации акцентов в способах ценностной категоризации социальных явлений. В 60-х годах эта переориентация завершилась. У её истоков стояли теоретики социального действия К.Клакхон и Т.Парсонс. Предложенная ими концепция ценностей являлась по своему характеру субъективистской.

Под влияние теоретиков социального действия субъективистская концепция ценностей стала господствующей в современной западной

социологии. Они называют ценностью любой предмет, материальный или идеальный, действительный или воображаемый, в отношении которого индивиды или группы занимают позицию оценки, приписывают ему важную роль в своей жизни и стремление к обладанию им ощущают как необходимость.

Отечественная наука представляет нам огромное количество разнообразных определений ценности. Первые отечественные работы появились в конце 50-х — начале 60-х годов 20-го столетия.

Систематизируя дефиниции ценности, можно выделить несколько условных групп. В наиболее многочисленной делается упор на полезность предметов и явлений, посредством которых удовлетворяются потребности и интересы людей. Авторы второй группы дефиниций ценности делают упор на значимость вещей, явлений, процессов для жизнедеятельности социальных субъектов, их потребностей и интересов. Третья группа авторов акцентирует внимание на том, что ценность является специфической формой проявления отношения между субъектом и объектом по поводу удовлетворения интересов и потребностей субъекта. В этой группе дефиниций подчёркивается не столько значимость внешних объектов для субъекта, сколько его собственное отношение к ним, выражаемое посредством оценки. Четвёртая группа авторов утверждает, что ценности представляют собой специфические образования сознания, выступают в структуре общественного и индивидуального сознания идеалами, обобщёнными представлениями о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, идеальными критериями оценки и ориентации личности и общества.

На основе анализа приведённых точек зрения мы принимаем за основу следующее определение ценностей: ценность — это материальный или идеальный предмет (явление), обладающий значимостью для социального самоутверждения личности, служащий удовлетворению его потребностей и реализации его интересов. Ценности рассматриваются как регуляторы поведения, они делятся на ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-цели, ценности-средства. Изучение ценностей связано с анализом их индивидуальных эквивалентов — ценностных ориентаций.

Понятие “ценностная ориентация” была введено У.Томасом и Ф.Знанецким в 20-е годы 20-го столетия. По их мнению, ценностные ориентации являются социальной установкой личности, регулирующей её поведение.

В отечественной науке первые определения даны А.Здравомысловым и В.Ядовым. Ценностные ориентации они рассматривали как установку личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества, считая их важнейшими компонентами структуры личности, в которых как бы резюмируется весь

жизненный опыт, накопленный личностью в процессе её индивидуального развития [2,197—198].

Можно сделать вывод, что ценностная ориентация – это осознанная оценка явлений и предметов окружающего мира с точки зрения их значимости для удовлетворения потребностей и интересов человека.

Сегодня исследование проблемы ценностей осуществляется в контексте тех перемен, которые происходят в нашей стране в настоящее время, в процессе ломки устоявшейся за годы тоталитаризма ценностной системы. Процесс освоения и отторжения преобладающих нравственных ценностей происходит сложно и неоднозначно: в ходе этого процесса отражается и оценивается прочность нравственных установок, сформированных ранее (обычай, традиции, сложившиеся в обществе, общественное мнение и др.).

Ценностный подход к изучению педагогических явлений и процессов позволяет высветить внутреннюю логику взаимосвязи личности и общества, увидеть личностный аспект ориентации молодёжи на нравственные ценности. Для этого необходимо обратиться к понятию “нравственные ориентации”, возникшему на стыке ряда наук о человеке и обществе (В.Алексеева, Т.Мальковская, В.Ядов).

Анализ литературы (Б.Ананьев, Г.Андреева, И.Кон, Е.Шорохова, В.Ядов) показал, что ценностные ориентации, являясь одним из центральных личностных и нравственных образований, выражают отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяют мотивацию его поведения, оказывают существенное влияние на все стороны его деятельности. При определённых условиях нравственные ценности становятся ценностными ориентациями молодёжи.

Ценностные ориентации – диалектическое образование как по структуре, так и по динамике развития. В них слиты когнитивные и эмоционально-волевые компоненты. На различных этапах ценностные ориентации имеют содержательную характеристику, которая проявляется в целях, мировоззрении, взглядах развивающейся личности. Развитость ценностных ориентаций – показатель зрелости личности, её социальной направленности. Формирование адекватных для личности ценностных ориентаций способствует процессу активного развития личности в целом.

Педагогический аспект проблемы в объективном виде состоит в том, чтобы объективные ценности сделать личностно-значимыми жизненными ориентирами личности (И.Батракова, З.Васильева, М.Казакина, А.Кириякова, Г.Прозументова, И.Скворцова, Д.Тонконогая, Н.Щенкина и др.).

Все перечисленные выше подходы к анализу проблемы ценностных ориентаций представляются обоснованными и могут хорошо дополнять друг друга. Применяя комплексный подход, мы стоим на той

точке зрения, что понятие ценностные ориентации – это 1) установки индивида (социальной группы) на те или иные ценности, а также 2) системы ценностей, в качестве которых могут выступать материальные и духовные явления, способные удовлетворять потребности и интересы личности. В данном определении внимание сосредотачивается на ориентации индивида не только на отдельные ценности, но и на систему ценностей, присущую определённому обществу, социальной группе или же отдельному индивиду.

Ценностные ориентации являются составной частью структуры личности, главная функция которых — регуляция поведения индивида как осознанного действия в определённых социальных условиях, а в основании ценностных ориентаций личности лежат усвоенные нравственные ценности. Следовательно, мы приходим к выводу о том, что ценностные ориентации представляют собой сложное интегративное образование, характеризующее целостную личность; они выражают ценностное отношение к явлениям жизни, означающее, что объективные ценности осознаются личностью как потребности, мотивирующие поведение и программирующие будущее. Они формируются как на уровне отдельной личности, так и социальной общности под влиянием совокупности факторов окружающей среды. Полученные выводы не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Накопленный теоретический материал требует дальнейшего развития. Приоритетным направлением дальнейших исследований является проблема разработки педагогических технологий формирования ценностных ориентаций на всех этапах обучения подрастающих поколений.

Литература

1. **Андреева Г.М., Богомолова М.Н., Петровская Л.А.** Современная социальная психология на Западе. — М., 1978.
2. **Здравомыслов А.Г., Ядов В.А.** Отношение к труду и ценностные ориентации личности // Социология в СССР. — М., 1963 — Т. 2.
3. **Каган М.С.** Философская теория ценностей. — СПб., 1997.
4. **Казакина М.Г.** Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллектив. — Л., 1989.
5. **Тугаринов В.П.** Избранные философские труды. — Л., 1988.
6. **Ценностные ориентиры и интересы школьников:** Сб. науч. тр. — М., 1983.
7. **Ядов В.А.** Личность как объект и субъект социальных отношений // Социология и современность. — М., 1977.

This article is devoted to the problems of “valuable directions” of a person in the structure of a modern philosophy-pedagogical knowledge. “Valuable directions” are the important part of a person, the main function of

which is to regulate the individual's behavior as an sensible act in a definite social conditions.

УДК 378.036:78

О. М. Арделян

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ СТУДЕНТСТВА

Музичне виховання студентів — процес доволі складний і важливий для формування особистості. Актуальність його полягає в одній з глобальних проблем сучасності, що відмітили більшість науковців (Н.Гродзенська, М.Каган, Д.Лихачов, О.Лосєв, Г.Тарасов та ін.). Це не тільки економічні, політичні або наукові, а насамперед проблеми духовно-моральні. Гострий дефіцит, який характеризує сучасний стан нашого суспільства, — це дефіцит культури.

На жаль, сьогодні продовжує посилюватися процес відчуження населення від культурних цінностей суспільства. У багатьох школах України нема вчителів музики, відсутні хори, театральні й танцювальні гуртки. Ростає покоління, яке в цьому плані збідніле емоційно та духовно.

Музично-естетична культура — складова частина загальнолюдської культури, вона концентрує в собі досягнення багатьох галузей знань, зосереджує цінний історичний, філософський, моральний та художній досвід народів світу. Її сутність, специфічні ознаки розкриваються в працях В.Медушевського, І.Немикіної, Р.Тельчарової. Автори цих досліджень вважають, що музично-естетична культура є одним з показників розвитку особистості.

Протягом останнього десятиріччя істотно зріс інтерес науковців до зазначеної проблематики в Україні. Усе частіше предметом досліджень учених стає музично-естетична культура в контексті мінливої соціокультурної ситуації, моделюється специфічна педагогічна стратегія, що зорієнтована на нову естетико-соціальну реальність, у лоні якої відроджується й розвивається вітчизняна й світова музична культура (В.Дряпіка, Л.Коваль, Г.Падалка, О.Ростовський, Г.Тарасенко).

Естетична культура є однією з основних складових загальної культури соціуму. Кожен з видів мистецтва специфічно впливає на формування людини. Особливу роль у цьому процесі відіграє музика. Музика – вид мистецтва, де художні образи формулюються за допомогою звуків [4, 12]. Музика узагальнює багатовіковий досвід духовно-емоційного ставлення до світу й допомагає людині глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, матеріальну діяльність [6, 124].

Музичне виховання особистості слід починати в ранньому дитинстві, продовжувати в школі й ВНЗ. Однак питання музичного виховання студентства в навчально-виховному процесі педагогічного університету є недостатньо розробленими, незважаючи на те, що саме студентство – одна з найбільш значних груп української молоді як за чисельністю, так і за своєю роллю. Тому метою нашої статті є вивчення впливу музичного виховання на соціалізацію студентства.

Специфічною особливістю студентства як соціальної групи суспільства є навчально-освітня діяльність. Процес навчання у ВНЗ включає студентів у широку систему суспільних відносин та засвоєння соціальних цінностей суспільства.

Сьогодні мікросоціум стає об'єктом педагогічного пізнання. А це дещо більше, ніж сума педагогічної діяльності таких інститутів, як сім'я, школа, дошкільні заклади, молодіжні об'єднання, заклади культури й спорту, позашкільні заклади. Соціально-педагогічне оточення, з яким взаємодіє молода людина, — це ще й соціально-психологічний клімат середовища, а також соціокультурні, економічні умови тощо.

Студентство – це “мобільна соціальна група, метою діяльності котрої є організована за спеціальною програмою підготовки до виконання високих професійних і соціальних ролей у матеріальному й духовному виробництві” [1, 67]. Студентство – соціальна група, що складається з молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах. Істотна соціальна риса студентства – його близькість за характером діяльності, інтересами, орієнтація до соціальної групи інтелігенції, фахівців. Цим же визначається й внутрішня неоднорідність студентства не тільки за соціальним походженням, національністю, демографічними ознаками, але, насамперед, за рисами професійного виду, близькими до рис відповідних груп фахівців [3, 260].

На студентський вік припадає процес активного формування соціальної зрілості. Соціальна зрілість передбачає здатність кожної молодої людини до оволодіння сукупністю соціальних ролей: спеціаліста, батька, громадського діяча тощо. „Соціальна зрілість об'єднує нібито два рівні – соціально-світоглядний та поведінковий. У своїй взаємодії вони утворюють вищу якість – соціальну визначеність мислення та почуттів, тобто оволодіння соціальними знаннями та соціальним досвідом” [2, 10].

Час навчання у вищому навчальному закладі збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис (Б.Ананьев, І.Кон, В.Лісовський). Характерною рисою морального розвитку є підсилення мотивів поведінки. Помітно розвиваються ті якості особистості, яких не було повною мірою в старших класах: цілеспрямованість, рішучість, самостійність, ініціативність, уміння володіти собою. Зростає інтерес до матеріальних проблем: мета, спосіб життя, обов'язок, кохання тощо.

Саме в студентські роки майбутній фахівець реалізує своє соціальне самовизначення, а через нього – відповідальність й актуальність у процесі взаємодії з навколишнім світом. Джерелом такої активності є соціальні потреби. У суспільстві ці потреби значною мірою залежать від змісту здобутого виховання, від впливу навколишнього соціального середовища.

Якостями, що визначають культурний зміст соціальної зрілості особливості, є:

1. Усвідомлення соціальної відповідальності. Ця якість особистості реалізується в професійній, громадській і культурно-естетичній діяльності на основі суспільно значущої мети й мотивів розвитку активності.
2. Потреба у виробленні особистісного ставлення до актуальних проблем свого часу.
3. Постійне прагнення до морального, духовного, культурного та соціального розвитку.

Кожний ВНЗ, здійснюючи формування особистості студента як людини високої культури, широкої ерудиції, прагне в якості універсального інструменту впливу на молодь використовувати притягальну силу музичного мистецтва.

Перший етап системи музично-естетичного виховання студентської молоді в нашому експерименті пов'язаний з урахуванням та виявленням рівня музично-естетичного розвитку студентів-першокурсників. Ми поділяємо точку зору Р.Тельчарової, яка визначила рівень музичної культури за такими ознаками, як участь у музичній творчості через різні форми музичної діяльності: розвиток морально-естетичних сторін особистості під впливом її музично-культурного потенціалу; високий рівень знань та оцінних уявлень у музиці.

Наше дослідження виявило, що:

- по-перше, найбільш розвинений, гармонічний художній та музичний смак спостерігається в студентів, які закінчили музичну школу. Отже, досвід музичного сприйняття та виконавства позитивно позначається на розвитку естетичної свідомості й діяльності особистості;
- по-друге, музична поведінка більшості опитаних проходить в активних формах. Це свідчить про те, що музика займає важливе місце в духовному житті молодого покоління. Результати дослідження свідчать про відвідування музичних театрів, філармонії, концертів, про багатство їхнього „словника емоцій” (тезауруса), про активну участь у художній самодіяльності, колекціонуванні музичних записів, інтересу до музично-критичної літератури. Усе це сприяє соціальній адаптації студентів-першокурсників до умов вищого навчального закладу;
- по-третє, музичний смак усіх опитаних характеризується стійким інтересом до легкої та естрадної музики. Недостатній рівень

знань творчості зарубіжних, російських, радянських композиторів-класиків порою поповнюються далеко не кращими зразками естрадної музики;

- по-четверте, у структурі художніх смаків більшості студентів незначне місце займають образотворче мистецтво, архітектура, хореографія. Подолати негативну естетичну позицію щодо всіх видів мистецтва – одне з важливих завдань художнього виховання молоді.

Досвід музичної та соціально-педагогічної діяльності вищих навчальних закладів свідчить про те, що доцільно роботу з музичного виховання молоді планувати за курсами або роками навчання студентів. Наприклад, на першому етапі (I курс) робота з музичного виховання студентів має бути спрямована на полегшення процесу соціальної адаптації студентів-першокурсників. Соціальна адаптація – активне опанування особистістю або групою нового для неї соціального середовища [5, 218].

Необхідно розрізнити адаптацію та адаптованість як результат, підсумок процесу адаптації. Можна визначити кілька стадій адаптованості особистості в новому соціальному середовищі:

- 1) початкова стадія – індивід розуміє, як він повинен поводити себе в новому середовищі, але свідомо не визнає цінностей нового середовища й — де може — дотримується колишньої системи цінностей;
- 2) стадія толерантності – індивід та нове середовище виявляють взаємну терпимість до систем цінностей та зразків поведінки один до одного;
- 3) акомодация – визнання й сприйняття індивідом основних систем цінностей нового соціального середовища з одночасним визнанням деяких цінностей індивіда його нового середовища;
- 4) асиміляція – повний збіг систем цінностей індивіда та середовища.

На процес адаптації значною мірою впливають різні риси особистості, наприклад, психофізіологічні особливості, соціально-демографічні характеристики – стать, вік, а також рівень загальної та спеціальної освіти, рівень сформованості професійного інтересу, соціально-психологічна та ідейно-моральна готовність до участі в колективній праці.

Соціально-психологічна адаптація – процес входження особистості в колектив, формування особистісних зв'язків та стосунків з іншими людьми. Головний її показник – відсутність конфліктів між адаптантом і іншими членами колективу. Ідейно-моральна адаптація – процес активного порівняння та взаємоприспосовування ціннісних орієнтацій, моральних ідеалів та уявлень середовища й особистості.

Поняття „соціальна адаптація” відображає доволі складний та суперечливий процес щодо засвоєння особистості або групи нових умов життя та діяльності.

На кожному курсі музичне виховання має свої особливості, головні з яких у вищому навчальному закладі – розширення сфери музичного виховання, акцент на музичну самоосвіту, засвоєння соціальних цінностей суспільства.

Отже, особливістю процесу музичного виховання у вищому навчальному закладі є розширення сфери музичного виховання (тобто в процесі музичного виховання бере участь не тільки мікро- (ВНЗ), але й макросередовище (район, місто, держава), це в кінцевому підсумку сприяє соціальній активності та успішній соціалізації студентів. Подальша робота в цьому напрямку передбачає більш ґрунтовне вивчення ролі мікро- та макросередовища (зокрема регіонального компонента) у процесі соціалізації студентства.

Література

1. **Основы** педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1986. 2. **Радул В.В.** Соціально-педагогічна зрілість. – Кіровоград, 2002. 3. **Соціолого-педагогічний** словник / За ред. В.В.Радула. – К., 2004. 4. **Тельчарова Р.А.** Музыка и культура. – М., 1986. 5. **Энциклопедический** социологический словарь / Под общ. ред. акад. РАН Г.В.Осипова. – М., 1995.

In the article an author shows that in higher educational establishment expansion of sphere of musical education is the feature of process of musical education of students, that in an eventual result is instrumental in social activity and successful socialization of students, shows the stages of adapted of personality in a new social environment, exposes the stages of the system of aesthetically musically-beautiful education of student young people.

УДК 78.01 (477)

С. В. Борисова

УКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ОБРАЗ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Формування національної самосвідомості майбутніх учителів, безперечно, є однією з найбільш вагомих проблем на сучасному етапі державотворення в Україні, оскільки очевидно, що від її вирішення багато в чому залежить майбутнє нашої країни. Її актуальність полягає

насамперед у тому, що саме від професійної діяльності вчителя залежать ціннісні орієнтації та світоглядні пріоритети сучасних дітей та юнацтва. У Концепції національного виховання, Постанові Верховної Ради України „Про заходи Кабінету Міністрів України щодо захисту національних інтересів держави у сферах національно-свідомого і патріотичного виховання молодого покоління та забезпечення умов його розвитку”, інших загальнодержавних документах підкреслюється важливість передачі молодому поколінню соціального досвіду та багатства духовної культури народу й формування особистісних рис громадянина України, найважливішими з яких вважаються національна самосвідомість, патріотизм і готовність до праці в ім'я України.

Згідно з цими та деякими іншими документами високий рівень сформованості національної самосвідомості є одним з визначальних аспектів психолого-педагогічної готовності вчителя до своєї професійної навчально-виховної діяльності.

Особливо великими можливостями впливу на особистість, як на інтелектуальну, так і на емоційну її складову, має музичне мистецтво. З одного боку, відоме велике значення у виховному процесі взагалі музичної, ритмо-інтонаційної основи, яка своїми коріннями сягає сивої давнини, з другого — ми можемо говорити про значні традиції використання музики в українській педагогіці. Тому звернення до цих можливостей у навчально-виховному процесі підготовки майбутнього вчителя й вихователя є і вельми природним, і таким, що відповідає головному завданню освітнього процесу — формуванню особистості свідомого громадянина, готового працювати на благо свого народу, своєї держави, своєї нації, інакше кажучи, формуванню її, особистості, національної самосвідомості.

У часи незалежності це питання стає одним з центральних у гуманітарних науках взагалі й у педагогіці зокрема. Різні його аспекти опрацьовують філософи (В.Жмир, О.Забужко, С.Кримський, Ю.Павленко, М.Попович, В.Табачковський та ін.), психологи (М.Боришевський, В.Москалець, В.Павленко, С.Таглін та ін.), історики (М.Алексієвець, Л.Нагорна, Н.Пашина, В.Цвіркун та ін.), соціологи (В.Євтух, Т.Рудницька, Е.Тадевосян, М.Шульга та ін.), політологи (С.Веселовський, М.Карамзіна, І.Кресіна, М.Панчук та ін.), літературознавці (І.Дзюба, М.Жулинський, П.Кононенко, Г.Нудьга та ін.), а також педагоги, які досліджують різні аспекти його практичного вирішення.

Проблема формування національної самосвідомості активно розробляється як в Україні, так і в інших державах, що утворилися на пострадянському просторі. Значну увагу вчені приділяють її вирішенню, досліджуючи дитячий та шкільний вік, причому засоби мистецтва, насамперед музичного, вважаються найбільш дійовими. Дослідженню цієї проблеми присвячені праці Л.Альшевської, Н.Гізіятуліної, Г.Гуменюк, Л.Кандиби, Г.Кловак, Н.Копиленко, О.Красовської,

О.Любара, Л.Паламарчук, К.Приходченко, С.Самоплавської, М.Стельмаховича, О.Сухомлинської, Д.Тхоржевського, Ф.Харісова та ін.

Формуванню національної самосвідомості молоді присвячено обмаль робіт, це праці таких авторів, як С.Бевзенко, І.Голубенко, Т.Донченко, В.Онищук, Є.Пасічник, З.Старкова. Окремо слід назвати фундаментальне історико-педагогічне дослідження М.Чепіль [11], присвячене теорії та практиці формування національної свідомості дітей та молоді Галичини в другій половині XIX — першій третині XX ст. У ньому підкреслюється, що ця проблема є не лише суто педагогічною, а й культурологічною, і що у вітчизняній педагогіці не вистачає робіт комплексного характеру, які б розкривали як загальні закономірності, так і регіональні особливості процесу формування національної свідомості.

Студії, у яких розробляються естетичні аспекти педагогічної діяльності й досліджується виховна роль художньої культури та мистецтва, насамперед музичного, складають вельми потужний напрямок вітчизняної педагогічної думки. Його репрезентують імена таких учених, як В.Бутенко, О.Дем'янчук, В.Дряпіка, Л.Масол, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Філіпчук, Л.Хлебнікова, С.Швидка, Г.Шевченко, Л.Шермет, О.Щолокова та ін. Різні аспекти професійної підготовки вчителя музики розроблялися в роботах таких дослідників, як Л.Воєводина, П.Круль, С.Масний, І.Мостова, Н.Прушковська, Г.Стасько, С.Федорищева, Л.Філоненко та ін.

Але без урахування значення підготовки майбутніх учителів до такої ж виховної роботи в школі й відповідно без формування їхньої національної самосвідомості як уже обов'язкової професійної якості, а не просто якості громадянської, це завдання не може бути виконане. Утім, питання чинників формування національної самосвідомості засобами музичного мистецтва залишається недостатньо висвітленим.

Метою даної роботи є аналіз можливостей впливу українського національного образу на процес формування національної самосвідомості майбутніх учителів музики.

Щоб розкрити питання про можливості музичного образу впливати на процес формування національної самосвідомості, слід розглянути поняття музичного образу, а також торкнутися проблеми специфіки українського національного музичного образу. Останнє питання нами вже розкривалося [2]. Музичний образ – це художній образ, створений засобами музичного мистецтва. Ця категорія художнього образу визначає зв'язок між дійсністю та мистецтвом, її особливе значення в тому, що вона найбільш концентровано виражає специфіку мистецтва в цілому. Найбільш поширеним визначенням художнього образу є таке: це форма відображення дійсності в мистецтві. Як правило, уточнюють таке визначення посилання на те, що він є вираженням певної абстрактної ідеї в конкретній чуттєвій формі, і це

дозволяє взагалі виділити специфіку художньо-образного мислення порівняно з іншими формами розумової діяльності [7, 106—108]. Художній образ завжди поєднує реальний світ і світ мистецтва таким чином, що правдивість і умовність існують в образі мовби разом. Художній образ являє собою предмет думки митця, яка завжди має конкретно-чуттєве відбиття. А тому образами є як окремі виражальні засоби (метафори, порівняння тощо), так і цілісні структури (образний лад художніх течій, стилів тощо) [3, 4].

Звичайно, для виникнення музичного образу потрібне певне поєднання компонентів музичної мови. Це завжди динамічна система таких елементів, які народжують відповідне почуття в слухача. Тут має значення досить багато компонентів — від тембрів і ладу до темпоритму. Звідси й відома метафорична конкретність музичних образів, яка не завжди потребує вербального тлумачення. Два основні типи такого образного звукопису отримали назву імітаційного та асоціативного. Перший, імітаційний, відомий як за творами музики народної, так і класичної (дзвони в Другому концерті для фортепіано С.Рахманінова чи навіть вибухи бомб у Другій симфонії Р.Щедріна тощо). Не менш яскравими є асоціативні образи („Політ джмеля” М.Римського-Корсакова, почуття простору степу чи неба в Другій симфонії Л.Ревуцького тощо). Така конкретність образу в національній образній системі має підпорядкований характер, оскільки визначальними тут є риси, що характеризують менталітет українського народу. Звичайним тут для будь-якого народу, нації є опертя на міфологічну основу [1].

Для української національної образності найбільш характерними вважаються такі риси, як антеїзм (емоційно-шанобливе ставлення до рідної землі) та кордоцентричність (пріоритет „серця” над „головою”, тобто ліричне сприйняття як природного, так і соціального оточення) [10, 228—230]. Фактично йдеться про міфоепічне розуміння специфіки національного образу. А тому не дивно, що саме музика стала однією з найвиразніших й найточніших сфер утілення національного духу й української національної образності. Тобто це українська пісня, український мелос. І сучасні дослідники підкреслюють саме цей чинник в історичному функціонуванні української культури, обґрунтовуючи навіть поняття національної музичної самосвідомості [4, 62].

Ця точка зору має право на існування, оскільки відомо, що народний мелос лежить в основі фактично всіх жанрів професійної музики — від знаменитих майстрів кінця XVIII — початку XIX століття М.Березовського, А.Веделя, Д.Бортнянського до найскладніших інструментальних композицій українських митців XX століття Б.Лятошинського, М.Скорика, Є.Станкевича.

Фольклорні основи, притаманні будь-якій національній музичній культурі, для української музики мають особливе значення. Не є винятком у цьому контексті й сучасна вітчизняна популярна (естрадна) музика. Так, яскравими прикладами, які ілюструють це наше положення,

є відомі надпопулярні твори („хіти”) сучасної молодіжної музики — „Дикі танці” у виконанні Руслани Лижичко та пісні відомого гурту „Океан Ельзи”. Буде доречним відзначити, що ці, як і багато інших прикладів сучасної молодіжної музичної культури, підтверджують думку відомого українського дослідника В.Дряпіки щодо значення традиційних метафоричних образів у складі цінностей музичної культури, на які орієнтується сучасна молодь, насамперед студентська [5, 87—89]. Якщо звернутися до інтонаційних основ зазначених прикладів, то в першому з них („Дикі танці”) очевидним, іноді навіть надто відвертим є звернення та опертя на фольклорний пласт традиційної західноукраїнської музичної культури.

Більш витонченим і глибоким у цьому сенсі, на наш погляд, є репертуар „Океану Ельзи”, де, крім суто інтонаційного шару, має величезне значення й ритм — простий, такий, що апробований сотнями років розвитку національної музичної культури, а тому сприймається вже на інтуїтивному рівні. Вагомими складовими створення національного музичного образу є мотиви-заспівки на кшталт народного хорового співу. А тому цей матеріал сприймається на нерациональному, інтуїтивно-емоційному рівні. Звісно, це талановито втілене дійство діє безвідмовно.

Засоби втілення для музиканта-професіонала не є новими: такі ми зустрічаємо в І.Стравінського, Л.Ревуцького, Є.Станкевича. Почуємо ми тут і пісні-плачі, а в супроводі — композиційні прийоми, які використовував, наприклад, Г.Свиридов у „Курських піснях” та „Поємі пам’яті Сергія Єсеніна”. Ефект навівання створює враження своєрідного „музичного шаманства”: одна тональність, поліфонічність та монотонність супроводу тощо. А ще можна додати про феномен „музичного неосягнення”: не все пояснюється до кінця.

Узагалі, творчість „Океану Ельзи” потребує спеціальної розвідки. І ці молоді люди на таку увагу заслуговують. Перш за все тому, що є незаперечним їхній неабиякий вплив на формування національної самосвідомості сучасної молоді. Звичайно, тут допоможе суто музикознавчий аналіз. Безсумнівно, слід відзначити язичницькі архетипічні прадавні (навіть можна сказати прапрадавні) інтонації, які заворожують слухача, впливають на підсвідомість, оскільки вони є не тільки в мелодії, але й у супроводі. Заворожує містичність, „чаклунський дух”. Тут згадується і А.Лядов, і К.Орф, і, звичайно, М.Леонтович, і не тільки його славнозвісний „Щедрик”.

Таким чином, у формах культури й засобами конкретного мистецтва, у даному випадку музичного, виражається єдність одного коріння: і національного як культурно-історичного, і музичного як специфічного видового. Як влучно висловився з аналогічного приводу відомий сучасний український філософ С.Пролєєв, „тут історія дорівнює генеалогії” [9, 140]. Варто буде припустити, що саме таке метафізичне осягнення національного стає основою вироблення та засвоєння

колективних ментальних понять, де знов-таки найважливіше значення має єдність: чи то в епістемологічному сенсі, чи то в сенсі вже онтологічному, де особливе значення має поняття про спільне зобов'язання [8, 6].

Так образна система вельми складним шляхом раціоналізації й осягнення синкретизму стає основою світорозуміння й засвоєння культурних механізмів розвитку [6]. Тому правомірним може бути висновок про надзвичайний потенціал музичного образу як найважливішого чинника формування національної самосвідомості майбутніх учителів музики, оскільки музичне мистецтво за своєю сутністю є природним поєднанням інтуїтивно-емоційного й раціонально-розсудливого аспектів свідомості. Звідси ж і очевидні перспективи досліджень у цьому напрямку, де головними уявляються визначення специфіки поєднання цих аспектів, відповідно, підходів до дітей та молоді різних вікових груп. Сьогодні це є проблемою і теоретичною, і практичного значення.

Література

1. **Амельченко Н.А.** Міф та нація – переплетення філософського та політичного дискурсів // Філософська думка. — 2003. — № 6. — С. 50—75.
2. **Борисова С.В.** Специфіка українського національного музичного образу // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. — 2002. — № 6 (50). — С. 34—41.
3. **Гачев Г.Д.** Образ в русской художественной культуре. — М., 1981.
4. **Деменко Б.В.** Етномонізм духовних засад української культури у формуванні національної музичної самосвідомості // Київський інститут культури: Зб. наук. пр. — К., 1994. — Вип. 1.
5. **Дряпика В.І.** Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект). — К.—Кіровоград, 1997.
6. **Коул М.** Культурные механизмы развития // Вопросы психологии. — 1995. — № 3. — С. 5—20.
7. **Краткий** словарь по эстетике: Книга для учителя. — М., 1983.
8. **Навроцький В.** Колективні ментальні поняття // Філософська думка. — 2005. — № 2. — С. 3—12.
9. **Пролєєв С.** Національне буття: тотальність культури та альтернатива побуту (стаття перша) // Філософська думка. — 2002. — № 6. — С. 135—151.
10. **Філософія:** Курс лекцій. — К., 1993.
11. **Чепіль М.М.** Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половини ХІХ – перша третина ХХ ст.). — Дрогобич, 2001.

Nowadays the problem of formation of the national selfconsciousness is one of the most actual in ideological science. It is especially important for a teacher as the future of the country depends on his professional activity.

The fact that a teacher of music has a unique opportunity of working in the mentioned way, supporting on musical image in which emotional and

rational beginnings are united resulting the nature of music itself is shown in this article.

УДК 781:37

А. І. Василенко

ДЕЯКІ ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ДИТЯЧОГО ПІСЕННОГО РЕПЕРТУАРУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Питання вдосконалення професійної підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи є останнім часом об'єктом пильного уваги в музично-педагогічній науці. Важливість та своєчасність їх розробки продиктована, з одного боку, тими високими вимогами, що пред'являє суспільство до сучасного вчителя музики, з іншого – явно недостатнім рівнем професійної підготовленості більшості педагогів-музикантів, які працюють сьогодні в загальноосвітній школі.

Професія вчителя музики складна та багатогранна. Вона вимагає від випускника музично-педагогічного факультету глибокої та фундаментальної підготовки – як психолого-педагогічної, так і музичної. “Тільки людина з добре розвинутими музичними здібностями (музичним слухом у єдності звуковисотних, ладових, гармонічних, тембрових, динамічних компонентів, почуттям ритму, музичною пам'яттю, уявою та емоційною чуйністю), – пише Л.Арчажнікова, – може розвивати їх в інших, кваліфіковано проводити уроки музики” [1, 47]. Формування вказаних професійних якостей у майбутніх педагогів-музикантів покликані, як відомо, забезпечити дисципліни музичного циклу, серед яких важливе місце належить курсу гармонії.

Вивчення цієї дисципліни має на меті не тільки дати майбутнім учителям музики необхідну музично-теоретичну підготовку, розвивати їх музичні здібності та музично-слухові уявлення, але також формувати ряд практичних умінь та навичок (гра на слух у різноманітних тональностях, уміння зробити три-, або чотириголосну обробку пісні для дитячого хору, аранжування для шкільного вокально-інструментального ансамблю тощо), необхідних для їх успішної професійної діяльності.

Практичний досвід викладання курсу гармонії на музично-педагогічному факультеті, спостереження за роботою студентів під час педагогічної практики та оцінювання цієї роботи компетентними вчителями-методистами показують, що більшість студентів не володіє вказаними професійними вміннями та навичками в необхідному обсязі. Причиною такого стану речей є, на наш погляд, певна “відірваність” форм і методів викладання курсу гармонії від тих реальних завдань, які

ставити перед учителем музики сучасна школа, явно недостатня професійна спрямованість у викладанні цієї дисципліни.

Питання професійної спрямованості у викладанні дисциплін музичного циклу набувають широкої уваги в сучасній музично-педагогічній літературі. Різні аспекти цієї проблеми розглядалися в роботах С.Мальцева, А.Назарова, І.Одінокової, В.Павлова, Г.Трифоновна, А.Циганова, Ю.Чугунова, Г.Шахова, Л.Якушкіної [1–3].

Тим не менш, треба визнати, що сьогодні проблема посилення професійної спрямованості дисциплін музично-теоретичного циклу не може вважатися до кінця вирішеною. Зокрема, недостатньо розроблені конкретні методики формування таких професійно значущих для педагога-музиканта якостей, як уміння та навички створення акомпанементу до мелодій пісенного складу. Отже, один із шляхів вирішення даної проблеми – формування вмінь та навичок створення акомпанементу до мелодій пісенного складу в процесі засвоєння музично-теоретичних курсів (перш за все, гармонії та сольфеджіо) — і є метою даної статті.

Зміст поняття професійно-педагогічної спрямованості музично-теоретичних дисциплін полягає у створенні педагогічних умов, що сприяють не тільки глибокому та міцному засвоєнню студентами самих дисциплін, але й формуванню в них умінь та навичок практичного використання набутих знань у майбутній професійній діяльності. Досвід показує, що ефективним засобом створення таких педагогічних умов служать творчі завдання проблемно-пошукового типу, які моделюють ті чи інші сторони професійної діяльності шкільного вчителя музики. Одним з видів таких творчих завдань, що застосовуються нами в курсі гармонії, є завдання зі створення акомпанементу до дитячих, шкільних та естрадно-масових пісень. Мета таких завдань – формування в студентів умінь та навичок гри на слух.

Зупинимося більш ґрунтовно на використанні цих завдань. У музично-педагогічній літературі, яка присвячена проблемі формування вмінь та навичок гри на слух, у якості найважливіших “складових” цього виду музично-виконавської діяльності виділяються розвинені музично-слухові уявлення, настільки ж розвинені навички слухо-рухової координації та здібність до антиципації — передбаченню подальшого мелодійного та гармонійного розвитку.

Абсолютно зрозуміло, що практичний курс гармонії має більше можливостей для успішного формування та розвитку названих якостей. Важливою умовою реалізації цих можливостей є цілеспрямований характер їх виховання, опора на музичний матеріал, що безпосередньо стосується майбутньої професійної діяльності студентів. Пояснимо цю думку більш детально.

Уміння акомпанувати на слух, яке нерідко вважають чимось на зразок “божого дару” або “природної здібності”, являє собою не стільки прояв природних даних (абсолютного слуху, феноменальної музичної

пам'яті тощо), скільки здатність більш чи менш вільно оперувати готовими гармонічними оборотами-формулами. У тому, що такі обороти-формули (гармонічні, мелодичні та ритмічні стереотипи) дійсно існують та кількість їх аж ніяк не безмежна, легко переконалися, якщо уважно прослухати навіть порівняно невелику кількість пісень (мабуть, найбільш показні в цьому відношенні “авторські” пісні). Це цілком закономірно, бо сама специфіка пісенного жанру (вимоги простоти, запам'ятовування, доступності для масового або “аматорського” виконання) потребує певної “уніфікації” музичної мови – широкого використання відносно стабільних гармонічних, мелодичних та ритмічних оборотів.

Для підтвердження сказаного наведемо цікаві спостереження, що описані в статті А.Циганова, яка присвячена проблемі навчання гри на слух: “Досвідчені “слухачі”, – пише автор, – можуть згадати чимало випадків зі своєї практики, коли без належної підготовки їм доводилося відразу ж в умовах публічного виступу акомпанувати на слух зовсім невідому сучасну пісню, причому часто – цілком успішно. Подібні спроби проакомпанувати, скажімо, романс П.Чайковського або С.Рахманінова, безперечно, виявляться неспроможними” [3, 75].

Цілком зрозуміло, що виявити та засвоїти найбільш характерні для пісенного жанру мелодичні, гармонічні та ритмічні обороти-формули, засвоїти їх практично (за інструментом), навчитися вільно ними оперувати можна лише при постійній опорі на пісенний музичний матеріал. Саме тому, говорячи про цілеспрямований характер формування та розвитку в класі гармонії музично-слухових уявлень, навичок слухо-рухової координації та здібності до антиципації, ми маємо на увазі можливо більш широке використання для виховання цих якостей пісенного музичного матеріалу.

У практичному курсі гармонії, як відомо, традиційно використовуються такі форми роботи, як письмова гармонізація даної мелодії, гармонізація за фортепіано та гармонічний аналіз. Цілком зрозуміло, що використання завдань зі створення акомпанементу можливе лише в рамках перших двох з названих форм (нижче ми наведемо деякі приклади таких завдань, що створені на пісенному матеріалі). Однак важливою умовою, що визначає успішність виконання таких завдань, є постійне звертання до творів пісенного жанру в межах гармонічного аналізу.

Необхідність такого звернення пояснюється наступними міркуваннями. Насамперед, присутність у піснях поетичного тексту значно полегшує засвоєння виразних можливостей гармонії, усвідомлення та сприйняття окремих акордів та їх послідовностей не як формальних конструкцій, але як елементів музичної мови, що мають певне коло образно-смыслових значень. Важливість та необхідність таких знань при створенні акомпанементу не потребує доказів. Крім того, пісня, через специфіку жанру, має невеликі розміри та відносно просту гармонічну мову (звичайно ж, є й винятки), що дозволяє, по-перше,

використовувати для гармонічного аналізу не фрагмент, а твір цілком, та, по-друге, зосередити увагу не тільки на виразному потенціалі окремих акордів або їх послідовностей, але й на явищах більш загального порядку – особливостях складу функціональних груп, нормах функціональної логіки, принципах побудови тонального плану. Така докладність в аналізі творів пісенного жанру може здаватися зайвою. Звичайно ж, не секрет, що гармонічний аналіз часто зводиться до пошуку того або іншого акорду, гармонічного звороту або модуляції в запропонованому музичному творі (чи його фрагменті) чи то – до визначення функцій акордів.

Спостереження над тональною структурою, складом функціональних груп та функціональної логіки у творах пісенного жанру мають абсолютно конкретне практичне значення. Вони значною мірою сприяють більш глибокому та міцному засвоєнню студентами гармонічної мови естрадно-масової пісні, і саме ці знання, що “проектуються” на ту чи іншу мелодію, яку студент повинен гармонізувати самостійно, багато в чому визначають художній результат такої гармонізації.

Зрозуміло, усе вищеперелічене не повинно розглядатися як пропозиція повністю відмовитися від музичного матеріалу, що традиційно використовується для гармонічного аналізу, замінити його матеріалом пісенним. Оскільки таким “традиційним” матеріалом є твори (чи їх фрагменти) великих майстрів минулого, твори, що володіють чималим виховним потенціалом (як у вузькопрофесійному, так і в більш широкому – естетичному сенсі), цілком зрозуміло, що така заміна не рівноцінна. Мова йде про використання пісенного музичного матеріалу не замість, а поряд з творами композиторів-класиків.

Зупинимось тепер більш детально на перспективах використання пісенного матеріалу в рамках такої форми роботи, як гармонізація за фортепіано. Одним з видів завдань з гармонізації за фортепіано, що найбільш часто використовується, є виконання в різних тональностях однотональних та моделюючих побудов, що записані за допомогою функціональних позначень – т. з. цифровок. Саме в таких вправах ми й використовували пісенний матеріал, замінивши ним абстрактні та нейтральні в стильовому відношенні акордові конструкції.

Інакше кажучи, ми запропонували студентам у якості традиційних цифровок “зашифровані” за допомогою функціональних позначень акомпанементи пісень (чи їх фрагментів). Одна з головних переваг таких цифровок у тому, що вони сприяють накопиченню в студентів слухового досвіду, активно й цілеспрямовано формують їх музично-слухові уявлення та навички слухо-рухової координації. Крім того, використання пісенного матеріалу значно “оживляє” навчальний процес, сприяє підвищенню в студентів інтересу до даної форми роботи. (Такі цифровки можна, наприклад, використовувати в якості своєрідних “загадок”,

записавши за допомогою функціональних позначень акомпанемент якої-небудь добре відомої студентам пісні.)

Щоб максимально наблизити дані вправи до реального акомпанементу, ми запропонували студентам виконувати їх не тільки в “строгому” чотириголосному варіанті, але й з використанням прийомів фактурно-фігураційної обробки, а також дубльовок голосів (найчастіше – октавне подвоєння басу).

Говорячи про гармонізацію за фортепіано, необхідно зупинитися на одному, важливому, з нашої точки зору, питанні – на використанні в навчальному курсі гармонії літерно-цифрових позначень акордів, які широко використовуються останнім часом у різноманітних пісенних збірках. Звичайно, той факт, що майбутньому вчителю музики необхідні міцні навички читання та відтворення на музичному інструменті записаного таким чином гармонічного супроводу, не потребує доказів – у своїй професійній діяльності їм неодмінно доведеться мати справу з такою системою позначень. Чи не слід, сприйнявши це все до уваги, замінити гру за такими громіздкими традиційними функціональними схемами грою за більш простим та компактним літерно-цифровим позначенням? Гадаємо, така заміна навряд чи доцільна та методично обґрунтована.

Система літерно-цифрових позначень, як відомо, фіксує лише інтервальну структуру окремих акордів, залишаючи осторонь їхні функціональні зв'язки. Саме тому така система меншою мірою сприяє розвитку в студентів самостійного функціонально-гармонічного мислення, і саме тому нам надається можливість літерно-цифрових позначень у курсі гармонії не замість традиційних – функціональних, а поряд з ними.

Розглянемо наприкінці деякі особливості використання творів пісенного жанру (точніше, їх мелодій) у якості дидактичного матеріалу для письмових завдань з гармонії. Досвід свідчить, що саме такі завдання викликають найбільші труднощі в студентів. Причина таких труднощів полягає, на наш погляд, у “неадаптованості” пісенних мелодій до строгих навчальних норм, на відміну від традиційних гармонічних завдань. Так, наприклад, практично всі мелодії пісень, як відомо, мають більшу чи меншу кількість неакордових звуків, що створює відомі труднощі на ранніх етапах вивчення гармонії, коли студенти ще не мають міцних навичок пошуку та класифікації цих звуків.

Крім того, у багатьох мелодіях можна знайти звороти (широкі інтервальні ходи), які в рамках навчальних норм не можливо гармонізувати, не припустившись тієї чи іншої “помилки” в голосоведінні (перехрещування голосів, ненормативні подвоєння в акордах тощо). Також гармонізація пісенних мелодій часто припускає використання гармонічних зворотів (послідовність субдомінанти після доміаннти, повторення функції через тактову рису тощо), які зазвичай виключаються з навчальної практики. Щоб усі ці труднощі звести до

мінімуму, ми, по-перше, повідомили студентів на самому початку курсу про існуючі типи неакордових звуків та найбільш уживані прийоми обертання з ними (маються на увазі минаючі, допоміжні та затримання, які зустрічаються в сопрано). Надалі ці звуки ми або відзначали самі (якщо це становило труднощі), або пропонували це зробити студентам (у більш простих випадках). Поряд з цим, у процесі гармонізації, було звернено увагу студентів на технологічні моменти у використанні позаакордових звуків. Таким чином, у ранніх роботах з гармонізації студенти були практично позбавлені необхідності самостійного пошуку й класифікації позаакордових звуків і змогли сконцентрувати всю увагу на виборі акордових засобів і техніці їх використання.

По-друге, у завданнях з гармонізації мелодій пісень ми використовували замість традиційного дворядкового запису трирядковий: у верхньому рядку – мелодія, на другому та третьому – гармонічний супровід. Такий запис, як показує досвід, не тільки значно спрощує технічний бік гармонізації (мається на увазі правильність з'єднання акордів), але й сприяє формуванню практичних навичок створення акомпанементу. Також, як і в завданнях з гармонізації на фортепіано, ми широко використовували в письмових роботах прийоми фактурно-фігураційного оформлення. Виконана таким чином гармонізація являє собою, по суті, готовий акомпанемент.

Говорячи про письмові завдання з гармонізації пісенних мелодій, необхідно зупинитися ще на одному важливому, з нашої точки зору, питанні. При використанні трирядкового запису, навіть при правильному з'єднанні акордів, цілком можливі небажані в навчальній практиці паралелізми квінт і октав, які виникли як наслідок подвоєнь у мелодії тих чи інших голосів гармонічного супроводження, а також – як наслідок використання ненормативних, з точки зору навчальних норм, послідовностей акордів. Такі паралелізми ми не сприймали як вади голосоведіння, оскільки вони виникають не за рахунок основи – чотириголосся, а внаслідок дублювання. Ми рекомендували студентам запобігати лише тих паралелізмів, які виникали між крайніми голосами – басом та мелодією як найбільш помітних для слуху.

Питання про використання в навчальній практиці паралелізмів квінт та октав до теперішнього часу не має однозначного рішення в сучасній музично-педагогічній літературі. Ми дотримуємося в цьому питанні точки зору, яка викладена в роботах Ю.Тюліна та Н.Привано, згідно з якою паралелізми, за їх фонічними якостями та за стильовим контекстом, у якому вони знаходяться, підрозділяються на ефективні та нейтральні. Останні, на думку авторів, у навчальній практиці цілком припустимі.

Усе сказане не означає, однак, повної відмови в письмових роботах від традиційних гармонічних завдань. Очевидний той факт, що приступати до гармонізації навіть найпростіших пісенних мелодій можна, лише володіючи певними технічними навичками обігу з

гармонічними якостями (маються на увазі навички швидкої побудови, правильного розташування та з'єднання акордів та їх обертань у різноманітних тональностях). Відпрацьовуються ці навички, як відомо, саме на гармонічних завданнях. Тому при вивченні першого розділу курсу — “Діатоніки” — ми використовували пісенний матеріал лише епізодично, пропонуючи студентам невеликі фрагменти пісень – 4–8 тактів, що допускають гармонізацію простими акордовими засобами (звісно, навіть ці прості зразки були диференційовані за ступенем складності). При вивченні другого розділу курсу – “Хроматики” — пісенний матеріал використовувався більш широко, не виключаючи, однак, і традиційних гармонічних завдань.

Ми спробували показати деякі перспективи посилення професійної спрямованості у викладанні курсу гармонії, шляхом широкого використання в ньому пісенного матеріалу.

Дана стаття, звісно, не претендує на глибоке та всебічне висвітлення порушених проблем. Так, цілком зрозуміло, що професійна спрямованість не обмежується тільки використанням пісенного матеріалу, але й передбачає також пошук і розробку методів викладення теоретичного матеріалу, що дозволяє без збитку в якості зробити його більш “концентрованим” і, як наслідок, — вивільнити додатковий навчальний час для практичної роботи. Цей аспект проблеми, на нашу думку, потребує глибокої та серйозної розробки. Такого ж серйозного дослідження потребує й професійно-педагогічний потенціал інших музично-теоретичних курсів і, перш за все, курс сольфеджіо.

Межі статті не дозволяють однаково докладно зупинитися на всіх моментах, пов'язаних з використанням у курсі гармонії пісенного матеріалу. Хотілося б наголосити, що основна мета, яку переслідує дана форма роботи, – довести студентам, що знання, уміння та навички, які здобуваються ними в процесі засвоєння курсу гармонії, цілком прийнятні не тільки до окремих, але й до всіх мелодій. Саме тому необхідно використовувати як добре відомі пісні, пісні зі шкільної програми, але й останні твори в цьому жанрі, що постійно лунають у радіо- та телеефірі.

Тільки при такій мобільності використання пісенного матеріалу форми роботи, про які йшла мова, здобувають дійсно творчий та проблемно-пошуковий характер, сприяють формуванню в студентів конкретних професійних навичок, що необхідні для їх успішної професійної діяльності.

Література

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М., 1984.
2. Мальцев С., Розанов И. Учителю искусству импровизации // Сов. музыка. – 1973. – № 10.
3. Одинокова И. К проблеме обучения сочинению аккомпанемента к песенной мелодии // Музыкаведческая подготовка школьного учителя. – М., 1984.
4. Цыганов А. О методике обучения игре по слуху // Научно-методические вопросы преподавания

музыкальных дисциплин. – Ростов-на/Д., 1986. 5. **Шахов Г.** Игра по слуху, чтение с листа и транспонирование в классе баяна. – М., 1987.

The article is dedicated to the problem of professional and pedagogical direction in teaching of the course of harmony at the musical pedagogical department of pedagogical universities. The author proposes some ways of the usage of singing material in the process of forming of students skills of accompaniment creating.

УДК 371. 486 Сухомлинський

Т. С. Гаміна

УЧИТИ ЖИТИ Й ТВОРИТИ ЗА ЗАКОНАМИ КРАСИ

У наш час особливої уваги потребує досвід і висловлювання тих вітчизняних педагогів, які своєю практичною діяльністю зробили вагомий внесок у справу розбудови національної та світової культури й зокрема естетичного виховання учнівської молоді засобами музики.

Ідеї В.О.Сухомлинського стали потужним стимулом для творчих пошуків і досліджень. З плином часу втілення творчого доробку вченого в практику роботи сучасної школи набуває поширення й поглиблення. Осмислення спадщини великого педагога-гуманіста в умовах сьогодення, можливості її творчого використання в сучасних умовах навчально-виховних закладів України виступають провідними чинниками у зверненні освітян до його доробку. Актуальність педагогічних ідей В.О.Сухомлинського зростає.

Педагогічна творчість В.О.Сухомлинського розкриває методіку проектування розвитку особистості дитини на тривалу перспективу, підкреслює самостійність дитячого життя, показує цілісну педагогічну систему розвивального навчання, у якій гармонійно представлені різні напрями, у тому числі естетичне виховання. Саме загальний аналіз системного підходу до музично-естетичного виховання школярів є завданням нашої статті.

Найважливішим завданням естетичного виховання видатний педагог вважав навчити дитину бачити в красі навколишнього світу духовне благородство, доброту, сердечність і на основі цього утверджувати прекрасне в собі; треба широко ознайомлювати дитину з досягненнями світової культури, з культурними цінностями людства. „Лікування красою – так можна назвати одну з граней моєї педагогічної системи”, — зазначав В.О.Сухомлинський [1, 306].

„Краса – могутній засіб виховання чутливості душі, – писав видатний український педагог. — Це вершина, з якої ти можеш побачити

те, чого без розуміння й почуття прекрасного, без захоплення й натхнення ніколи не побачиш. Краса – це яскраве світло, що осяває світ. При цьому світлі тобі відкривається істина, правда, добро. Я б назвав красу гімнастикою душі, вона виправляє наш дух, нашу совість, наші почуття й переконання” [2, 414].

У ранньому віці особливо сильний вплив на формування духовного світу дитини справляє пісня. Осягаючи світ музичних кольорів та ритмів, вихованці навчаються передавати за допомогою музики свої враження, розвивають емоційну культуру, творчі здібності.

В.О.Сухомлинський вважав, що основою музично-естетичного виховання є краса. „У світі є не тільки потрібне, корисне, а й красиве. З того часу, коли людина стала людиною, з тієї миті, коли вона задивилася на квітку й вечірню зорю, вона стала вдивлятися в саму себе. Людина осягла красу. Краса – це глибоко людське! Краса існує незалежно від нашої свідомості й волі, але вона відкривається людиною й осягається нею, живе в її душі, – не було б нашої свідомості – не було б і краси... Краса – це радість нашого життя” [3, 409].

Велику увагу в естетичному вихованні учнів В.О.Сухомлинський приділяв органічній єдності музики, живопису й поезії. Музика тісно пов’язана з ліричною поезією, живописом і є немовби наступною сходинкою в духовному розвитку людини. У вихованні музикою виражаються єдність моральної, емоційної й естетичної сфери людини.

Ознайомлюючи дітей із загальнолюдським надбанням музичного мистецтва, учений тим самим доносив до їхньої свідомості все найцікавіше, що є в кожного народу. На кращих зразках музики в молодших школярів виховується вміння цінувати справжню красу. Осягаючи мистецтво — музику, живопис, поезію, дитина знаходить джерела краси в природі, праці, суспільному житті. Вони стають для неї водночас невичерпними джерелами радості, натхнення й творчості.

Музика – це мова почуттів. Вона починається там, де кінчається слово. Можливості слова обмежують проникнення вихователя в потаємні куточки юного серця; на більш тонке й глибоке проникнення здатна музика, без якої виховання не може бути повноцінним.

Педагог-новатор підкреслював, що дитина мислить образами, барвами, звуками. Та це не означає, що вона повинна спинитися на конкретному мисленні. Образне мислення – обов’язковий етап для переходу до мислення поняттями: „Наступає золота осінь. Ми демонструємо дітям прекрасну картину І.І.Левітана „Золота осінь”. У дітей викликаємо захоплення красою природи, тихими осінніми днями, коли дерева вкриваються різнобарвним килимом зів’ялого листя. Ніхто не залишається байдужим. Усі захоплені красою, що відображена художником. А після уроків подорожуємо до діброви, на луки, відшукуємо подібне левітанській картині. Замість одного красивого куточка відшукуємо кілька. Діти бачать і відчують усе, що варте уваги художника, — і вкритий легким серпанком степовий курган, і схилена

над ставочком замріяна верба, і ще зелений кущ калини, обсипаний червоними гронами достиглих ягід. Ранньої осені, коли в прозорому повітрі чітко прослуховується кожен звук, я, – пише Василь Олександрович, — запропонував дітям прослухати мелодію з опери М.А.Римського-Корсакова „Казка про царя Салтана” – „Політ джмеля”. Музика знайшла в дітей негайний відгук. „Джміль то наближається, то віддаляється. Чути щебетання маленьких пташок...”.

Ще раз прослуховуємо мелодію. Потім ідемо до квітучої медоносної трави. Діти слухають бджолину арфу, дзижчання джмеля. Ось він, великий, волохатий, то піднімається над квіткою, то опускається. Діти в захопленні: адже це майже така сама мелодія, яку вони тільки що слухали, але в музичному творі є якась своєрідна краса, яку композитор підслухав у природі й передав нам. Дітям хочеться ще раз почути записану на плівку мелодію” [4, 64].

Тож практичну роботу з естетичного виховання В.О.Сухомлинський будував так, щоб сприймання творів мистецтва чергувалось з „виходами на природу”, де дитина може зримо, наочно відчутти співзвучність тиші полів і лук, шелесту дібров і співу жайворонків, запаху сіна й зрілого колосся з творами музичного мистецтва.

Отже, краса природи допомагає по-новому відчутти мову музики, а вона, у свою чергу, виховує чуйність, сприйнятливність до краси рідної природи. Головне завдання, яке ставилось при цьому педагогом, — викликати в дітей позитивні естетичні почуття в процесі сприймання і музики, і живопису, сформуванню переконання, що краса твору мистецтва має свої джерела в навколишньому світі. „Як у живому, трепетному слові рідної мови, так і в музичній мелодії перед дитиною розкривається краса навколишнього світу. Та мелодія – це мова людських почуттів – доносить до дитячої душі не тільки красу світу. Вона відкриває людську велич і гідність. У хвилини насолоди музикою дитина відчуває, що вона справжня людина. Душа дитини – це душа чутливого музиканта” [5, 72].

Музика — надзвичайно могутній засіб виховання творчих сил людини, бо в мистецтві відображається світ великих ідей – боротьби людини за щастя й справедливість, проти рабства й пригноблення, за єдність і братерство. Ці ідеї подаються В.О.Сухомлинським ненав’язливо, нетенденційно й тому знаходять палкий відгук у дитячих серцях.

Будучи вдумливим вихователем, педагогом-новатором, творчо осмислюючи проблеми формування підростаючого покоління засобами мистецтва, у тому числі й музичного, він усією своєю багатогранною діяльністю сприяв розвитку естетичної науки, без якої осмислити складну проблематику художньо-виховної роботи неможливо. Адже від естетичного досвіду спілкування з мистецтвом, від естетичних почуттів, потреб, інтересів і смаків педагога залежать методика, шляхи й напрями виховання духовного світу школярів.

Прилучаючи дітей до світу прекрасного, В.О.Сухомлинський уміло дотримувався ряду психологічних вимог, котрі являють собою приклад урахування вікових особливостей молодших школярів. По-перше, виховання учнів засобами музичного мистецтва передбачає позитивне естетичне ставлення до нього. Там, де починається найменший примус людської душі, про естетичне виховання не може й бути мови. Заплакана дитина, чимось засмучений школяр не сприймають навіть найпростішого, яким би привабливим воно не було. Про це педагог повинен пам'ятати завжди.

По-друге, Василь Олександрович усіляко прагнув розвинути в дітей потребу в естетичних враженнях, але водночас вважав недопустимим пересичення ними. На його думку, це нерідко призводить до негативних наслідків, як і багатослів'я вчителя та постійне повторення дітям прописних істин.

Звичайно, не кожна людина може бути музикантом чи композитором. І, зрозуміло, метою музичного виховання є не формування музиканта, а, передусім, всебічно й гармонійно розвиненої людини. Слухати й розуміти музику, насолоджуватися художньо досконалими полотнами живописців повинен кожен учень. Мистецтво не лише прилучає людину до світу прекрасного, не лише сприяє вихованню її високих моральних якостей, але й формує логіку, думки, творче мислення.

Невипадково ці слова взяті епіграфом до нової програми з музики, складеної відомими композитором, академіком Д.Б.Кабалевським, для якого постійним джерелом роздумів, педагогічних емоцій та вражень були погляди В.О.Сухомлинського, його безмежна віра в духовні сили дітей, глибоке, істинно людське ставлення й любов до них.

Один з учнів Василя Олександровича при зустрічі з ним через кілька років по закінченні школи говорив: „Після прослуховування музики мені завжди легко мислиться, я швидко знаходжу у своїй пам'яті необхідне слово. Цим я зобов'язаний „Школі радості” [6, 25].

Доречно нагадати, що „Школа радості” була створена педагогом-новатором у звичайній сільській школі на Кіровоградщині. Василь Олександрович визначив, що музичне виховання, як і образотворче та театральне, є тільки частиною, хай і важливою, естетичного формування дітей. Його великий практичний досвід підтвердив, що навіть високий рівень художньої діяльності лише в одному з видів мистецтва, при нехтуванні іншими, не дає гармонійного розвитку молодій людині.

Звідси висновок, що форми музичного виховання учнів – уроки музики й гуртки в загальноосвітній школі, робота художніх колективів позашкільних установ, спеціальні навчальні заклади мистецтва, — покликані виконувати єдине завдання: формувати естетичні смаки, потреби, високі моральні якості в дітей. Тут потрібен комплексний підхід, скоординованість усіх ланок системи музично-естетичного виховання.

Як же вирішується ця проблема й впроваджується досвід визначного педагога в школах Кіровоградської області? Прикладом може слугувати центр естетичного виховання школярів у Вільшанському районі. Сюди залучені всі учні молодших класів з нульового по третій включно (десять груп з контингентом 310 учнів). Циклом навчання передбачено заняття з музики, хореографії, образотворчого й театрального мистецтва, по дві години на тиждень з кожного предмета. Ці види художньої творчості входять у навчальний процес загальноосвітньої школи як організація активного дозвілля в умовах обов'язкових груп продовженого дня. Фактично йдеться про створення єдиного навчального процесу в естетичному вихованні учнів.

Це дає змогу викладачам дитячої школи мистецтв краще реалізовувати свої творчі можливості, а освітянам вирішити досить складне, особливо на селі, питання кваліфікованого викладання предметів естетичного циклу.

На заняттях діти не сидять за партами (звичайно, крім занять образотворчим мистецтвом), нічого не пишуть, не одержують домашніх завдань. Дуже часто вони проводяться „на природі”, що така багата в степовому краї. Більша частина уроку проходить у формі гри. Усі діти залучаються до активної творчої діяльності, багато рухаються, а викладачі, спираючись на принцип доступності й послідовності, ведуть їх від простих до більш складних форм пізнання краси.

На кінець навчального року кожен клас як підсумок роботи готує театральну-музичну композицію, що являє собою драматургічно з'єднаний синтез усіх видів художньої діяльності, що входять до комплексу естетичного всеобучу. Сценарії складаються з урахуванням вікових особливостей учнів на основі народних казок і творів відомих дитячих письменників. Школярі виконують відведені їм ролі, співають, танцюють, грають на ритмічних музичних інструментах. У них усе своє – ведучі, диригенти, режисери. Викладачам лишається тільки хвилюватися за вихованців, згадуючи, якими безпорадними були вони раніше.

Необхідно відмітити розвиток у дітей емоційності, ритмічності й пластичності рухів, усвідомлення сценічної дії, прояви індивідуальності кожного і, разом з тим, високу організацію колективної творчості. Власне, кожен звичайний клас загальноосвітньої школи стає самостійним художнім колективом і, демонструючи на сцені своє багатогранне вміння, залюбки складає творчий іспит.

За три роки навчання в центрі естетичного виховання школярі мають змогу не тільки розвинути природні здібності, але й конкретно виявити свої художні уподобання, щоб надалі опанувати улюблений жанр на відділах школи мистецтва. Відрадно, що майже третя вихованців естетичного центру виявляють бажання продовжувати спеціалізацію на музичному відділенні школи, а решта бере участь у дитячих хорах.

„Музика – уява – фантазія – казка – творчість” — ось шлях, ідучи по якому, діти вчаться не тільки слухати музику, але й співпереживати,

думати про неї. Стало доброю традицією писати оповідання про улюблені твори, їх авторів та виконавців.

В.О.Сухомлинський наголошував на необхідність системного підходу до естетичного виховання школярів, постійного ускладнення завдань, змісту, форм і методів відповідно до віку учнів та рівня їх естетичного розвитку:

- від сприйняття краси природою – до складання казок, віршів, творів-мініатюр;
- від сприйняття творів мистецтва – до їх глибокого аналізу;
- від простих спостережень – до активної творчої діяльності, стимулювання прагнення жити й творити за законами краси.

З цією метою в практиці роботи педколективу ефективно використовувались у комплексі природа й мистецтво, навчання й праця, навколишній світ і людські стосунки, матеріали динамічного стенда „Людська краса”, бесіди про твори мистецтва, літературні й музичні вечори.

Продуману систему естетичного виховання, створену В.О.Сухомлинським в Павлівській школі в 50—60-і роки минулого століття, слід творчо використати в сучасній школі, оскільки вона спроможна забезпечити формування й постійне збагачення художньо-естетичної культури школярів, стимулювати в них прагнення жити й творити за законами краси.

Література

1. **Сухомлинський В.О.** – Вибр. твори: У 5 т. – Т. 4. – К., 1977.
2. **Сухомлинський В.О.** Як виховати справжню людину // Вибр. твори: У 5 т. – Т. 2. – К., 1976.
3. **Сухомлинський В.О.** Сто порад учителеві. — Вибр. твори. — Т. 2.
4. **Сухомлинський В.О.** Серце віддаю дітям. — Вибр. твори. — Т. 3.
5. **Сухомлинський В.О.** Серце віддаю дітям. — Вибр. твори: У 5 т. – Т. 3. – К., 1976.
6. **Зязюн І.А., Родчанін Є.Г.** Морально-естетичні погляди В.О.Сухомлинського. – К., 1981.

Today experience of those domestic teachers which by the practical activity kicked in ponderable in the matter of alteration of national school needs in the special attention. In the article there is the question about the system of aesthetically beautiful education, which V.O.Syhomlinsky created at Pavlishska school in 50–60 years of the last century.

Г. В. Горбуліч, Г. А.Ткачова

СТВОРЕННЯ ЦІЛІСНОГО ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ УРОКУ ЯК ОДИН З НАПРЯМКІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Розмірковуючи над філософією третього тисячоліття, учені аналізують інтегративну освіту як таку, що „з метою формування ефективних технологій життєтворчості особистості не зупинятиметься перед традиційним поділом на навчальні дисципліни, не шукатиме панацеї в якійсь одній педагогічній технології чи в одному способі організації знань, а розбудовуватиме архітектуру освітнього простору за принципом „усе в цьому”, урахуовуючи плюралістичні й полікультурні тенденції розвитку людства” [1, 9].

Ідея педагогічної інтеграції, на думку багатьох дослідників, не є новим явищем у вітчизняній педагогіці. Слід згадати створений К.Ушинським синтетичний метод навчання грамоти, „уроки мислення в природі” В.Сухомлинського, уроки мистецтва Д.Кабалевського та Б.Юсова, педагогічну технологію співробітництва Ш.Амонашвілі, що побудована на засадах інтеграції. Серед сучасних дослідників, які опікуються цією проблемою, можна назвати Т.Браже, О.Гілязову, Л.Масол, О.Савченко, Н.Сердюкову, О.Сухаревську, В.Фоменка та ін. Ученими визначається поняття педагогічної інтеграції відповідно до системи навчання, на цій підставі здійснюється структуризація змісту навчального матеріалу, вивчаються рівні та види інтеграції. Однак, питання інтеграції мистецтва в зміст різних шкільних навчальних дисциплін, зокрема, шляхом створення художнього образу уроку, залишається практично не розробленим. Тому наша стаття присвячена проблемі створення цілісного художнього образу уроку засобами педагогічної інтеграції. Відповідно до визначеної мети ми розглянемо поняття педагогічної інтеграції та проаналізуємо процес створення цілісного художнього образу інтегрованого уроку в початковій школі.

Поняття педагогічної інтеграції трактується вченими як доцільно організований структурний зв'язок однотипних частин й елементів змісту, форм та методів навчання в рамках освітньої системи, що призводить до саморозвитку учнів [2, 16]. Педагогічну інтеграцію розуміють також як „провідну форму організації змісту освіти на основі всезагальності та єдності законів природи, цілісності сприйняття суб'єктом навколишнього світу” (Г.Монахова), як „процес зближення й зв'язку наук, діючий поряд з процесом диференціації, який являє собою вищу форму втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання” (Н.Сердюкова) [3, 52; 4, 49].

Нас зацікавила думка В.Фоменка, який аналізує проблему структуризації змісту навчального матеріалу з точки зору педагогічної інтеграції. Учений виділяє мінімальний та високий рівень традиційних міжпредметних зв'язків. Так, наприклад, високий рівень міжпредметних зв'язків визначається органічним злиттям, глибиною взаємопроникнення різномірних і дійсно великих масивів змісту навчального матеріалу [5]. Дослідниця Т.Браже підкреслює, що інтеграція може бути дворівневою — внутрішньопредметною й міжпредметною, а С.Шпильова додає до такої класифікації позапредметну інтеграцію [6, 151; 2, 43].

Окрім рівнів педагогічної інтеграції, ученими аналізуються її види. Зокрема, А.Католіков, І.Кошміна, Л.Масол, О.Сухаревська, В.Фоменко та інші розрізняють горизонтальну й вертикальну інтеграцію. Під горизонтальною інтеграцією розуміється розповсюджений спосіб об'єднання схожого змісту ряду предметів. Вертикальна інтеграція трактується як об'єднання змісту навчального матеріалу, що повторюється в різні роки навчання, на різних рівнях складності та зумовлюється визначеною метою виховання [2, 43; 5; 7].

Такий напрямок інтеграції, як тематична інтеграція, розглядає О.Савченко. Учена визначає її як „відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем” [8, 234]. Особливість інтеграційного уроку, що побудований за принципом тематичної інтеграції, полягає в тому, що в ньому поєднані блоки знань з різних предметів, які підпорядковані одній темі.

Трактування змісту поняття педагогічної інтеграції, принципів її організації, на нашу думку, мають спільні риси із змістом поняттям поліхудожнього розвитку особистості (Б.Юсов). Порівняльний аналіз основних ознак цих понять наведено в табл. 1.

Таблиця 1

<i>Ознаки поняття педагогічної інтеграції</i>	<i>Ознаки поняття поліхудожнього розвитку дитини</i>
1. Створення в процесі навчання цілісного уявлення про навколишній світ.	1. Створення цілісного художнього образу світу засобами мистецтва.
2. Знаходження в навчально-виховному процесі спільної платформи для зближення предметних знань, що систематично доповнюються й розширюються.	2. Спрямованість на розширення змісту шкільної художньої освіти за рахунок взаємодії та взаємовпливу різних видів мистецтва (наприклад, „поліцентрична інтеграція знань” у сфері мистецького виховання (Л.Масол).
3. Учень, який сприймає об'єкт у процесі навчання, самостійно його	3. Створення цілісного художнього образу світу в процесі навчання

відтворює, активізуючи власний досвід.	базується на власному досвіді учня й потребує його особистісної активності.
--	---

Усі ознаки поняття педагогічної інтеграції й поліхудожнього розвитку особистості взаємопов'язані між собою, кожна з них зумовлює іншу. Наприклад, перша ознака педагогічної інтеграції – створення в процесі навчання цілісного уявлення про навколишній світ – відповідає за своєю сутністю такій ознаці поліхудожнього розвитку дитини, як створення цілісного художнього образу світу засобами мистецтва. Саме створення інтегрованих предметів або курсів, на думку науковців, спрямоване на „якісно новий рівень синтезу знань” (О.Савченко) і наслідує мету відтворення взаємозв'язку явищ у навколишньому світі, а на цьому підґрунті будується якісно нова цілісна картина — образ світу.

Слід відзначити, що мистецтво за своєю природою цілісно впливає на особистість у комплексі розумових, емоційних, моральних якостей. Тому художній образ, що створюється мистецькими засобами, спрямований, перш за все, на відбиток цілісного образу світу.

Друга ознака поліхудожнього розвитку дитини – спрямованість на розширення змісту шкільної художньої освіти за рахунок взаємодії та взаємовпливу різних видів мистецтва. Вона ґрунтується на розумінні того, що взаємодія різних видів мистецтва зумовлена їх естетичною природою, діалектикою людського пізнання, єдиними законами художнього мислення. Так, наприклад, на доцільності використання художніх творів різних видів мистецтва наголошує О.Ростовський. Учений підкреслює, що співдружність мистецтв на уроці тоді доцільна, коли кожен з видів мистецтва зберігає свою специфіку й форму мислення, бо ігнорування цієї специфіки призводить до порушення взаємодії мистецтв і втрачає педагогічну доцільність [9, 230—231]. Отже, аналогічно до другої ознаки педагогічної інтеграції дослідник визначає спільну платформу для зближення, взаємодії мистецтв у педагогічному процесі, а саме, доцільність їх використання в процесі створення художнього образу уроку.

Відповідно до третьої ознаки обох понять, що послідовно виходить з другої ознаки (сприйняття чи більш точне відтворення інтегрованого або поліхудожнього об'єкта), вона завжди базується на власному досвіді учня й потребує особистісної активності.

Отже, ознаки поняття поліхудожнього розвитку дитини близькі за своїм змістом до ознак поняття педагогічної інтеграції. Вони передбачають „наскрізний розвиток” системи освіти, завдяки послідовності етапів, спільності та єдності завдань, що їх складають. Ми можемо стверджувати, що процес педагогічної інтеграції (створення інтегрованого уроку) за своєю сутністю схожий з процесом створення художньої образності в мистецтві (створення художнього образу уроку).

Сучасні дослідники, які опікуються питаннями поліхудожнього розвитку особистості (Д.Кабалевський, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Ростовський, Л.Савенкова, Т.Сухова, Б.Юсов та ін.), пропонують створювати окремі блоки-модулі навчального матеріалу, що домінують на різних етапах навчання. Програма поліхудожнього розвитку школярів „Живий світ мистецтва”, що створена під керівництвом Б.Юсова, побудована, наприклад, за загальними напрямками, або блоками, що дозволяють поєднувати розрізнені художні уявлення та знання дітей. Системотвірними поняттями (О.Савченко), що поєднують ці блоки в названій програмі, є: комплексна інтегрована художня подія; краса навколишнього світу; простір у житті та простір у мистецтві тощо [10].

Ідея поліцентричної інтеграції знань у сфері мистецтва, що відображає об'єктивну художню картину світу, обґрунтовує Л.Масол. Вона підкреслює, що така інтеграція знань і уявлень учнів відбувається на перетині кількох рівнів: 1) духовно-світоглядному (через спільну тематику обраних творів мистецтва, яка відображає фундаментальний зв'язок мистецтва з життям); 2) естетико-мистецькому (через спільність або спорідненість художніх понять, універсальність естетичних категорій: „ритм”, „контраст”, „композиція”, „симетрія”, „динаміка”, „розвиток” і т. ін.); 3) психолого-педагогічному (через технологію інтегрованих уроків різного типу з урахуванням психологічних закономірностей художнього сприйняття й мислення) [7, 3].

Отже, впровадження в шкільну практику інтегративно-предметної моделі викладання мистецтва, що є однією з провідних сучасних стратегій художньої педагогіки, може бути використано в інших напрямках розвитку педагогіки, наприклад, тих, що пов'язані з початковою школою. Зокрема, у початковій школі необхідні уроки, якими створюється цілісна художня картина світу або її художній образ. Шляхи створення таких уроків різноманітні, але, вважає Л.Масол, вони повинні бути спрямовані на підвищення духовно-енергетичного потенціалу навчально-виховного процесу (виникнення катарсису, емпатії тощо) [7].

Процес створення інтегрованих уроків, на наш погляд, має спільні риси з процесом моделювання художнього образу уроку. Ми спираємось на точку зору О.Савченко, яка розрізняє інтеграцію змісту навчального матеріалу як повну й часткову та аналізує художній образ уроку саме як повну інтеграцію, метою якої є органічне об'єднання знань з різних предметів [8]. Учена чітко визначає риси інтегрованого уроку, особливість якого вона бачить у поєднанні блоків знань з різних предметів, що підпорядковано одній темі або системотвірному поняттю. Створення структури такого уроку, зазначає О.Савченко, потребує від учителя низки дидактичних умінь: синтезувати саме такий матеріал з різних дисциплін, що органічно пов'язаний між собою, не переважувати дітей враженнями, тобто підпорядковувати матеріал

головній меті, щоб не перетворювати інтегрований урок на безладну мозаїку окремих картин [8, 261].

Дуже важливо, на наш погляд, чітко визначити мету інтегрованого уроку, яка зумовлює його структуру та, відповідно, впливає на структуру художнього образу уроку. Такі уроки, вважаємо, сприятимуть цілісності процесу навчання, формуватимуть знання дітей на якісно новому рівні.

Художній образ уроку може створюватися не тільки на заняттях, що пов'язані з мистецтвом, але й на уроках з інших навчальних дисциплін. Тому ми наведемо приклад моделювання художнього образу інтегрованого уроку з предмета початкової школи „Я і Україна” (тема „Художній образ рідного краю”).

Моделювання структури цілісного художнього образу рідного краю відбувалося на основі структури цілісного художнього образу, що розроблена І.Карпенком [11]. Структура цілісного художнього образу складається з п'яти етапів: етап відкриття почуттів, етап морального конфлікту, етап занурення в себе, етап просвітлення, етап виходу у світ. Цілісний художній образ уроку інтегрує в собі музичний, літературний та живописний образи. Відповідно до кожного з етапів розробляється партитура почуттів.

Інтегрований урок за темою „Художній образ рідного краю” підсумовує велику тему „Рідна земля” з предмета „Я і Україна” в другому класі початкової школи. Для створення художнього образу рідного краю нами були використані твори, у яких віддзеркалено образ України та образ рідного міста.

Початок уроку відповідає першому етапу цілісного художнього образу – етапу відкриття почуттів. Для створення атмосфери спокою, умиротворення були використані відповідні за настроєм музичні, літературні та живописні твори. На нашу думку, саме картини О.Мурашка „Вид на Дніпро” й А.Куїнджі „Ранок на Дніпрі” з краєвидами могутньої української ріки створюють відчуття величності надійності, спокою. Цьому ж емоційному стану відповідає настрій вірша Д.Луценка „Україно, любов моя”, а вишукано співуча мелодія „Прелюд пам'яті Т.Шевченка” Я.Степового тонко передає просвітлений внутрішній стан людини, передає гаму романтичних людських почуттів.

Другий етап структури цілісного художнього образу уроку – етап морального конфлікту. На цьому етапі вчитель спочатку розповідає про корисні копалини нашого краю (за мотивами оповідання А.Гаріна „Прозорий слоник”) та демонструє картину В.Васнецова „Три королівні підземного королівства”.

Трагічний настрій цього етапу створюється розповіддю вчителя про долю нашого земляка – Владислава Титова. Образ героїчної людини Луганщини повинен викликати в дітей емоційні почуття співпереживання, причетності до долі шахтаря-письменника. Розповідь відбувається на фоні пісні М.Богословського „Сплять кургани темні”.

На третьому етапі – етапі занурення в себе – відтворюється почуття розкаяння, суму та співчуття, що створюється алегоричними образами калмицької народної казки „Про рідний край”, прислів’ями й приказками, які втілюють ідею про те, як важливо людям мати рідну оселю, любити свою землю. Саме в казці, у доступній для дитини формі, віддзеркалена народна мудрість, ті повчальні ідеї, що впливають на моральну свідомість дитини.

На четвертому етапі – етапі просвітлення – відчуття спокою, безтурботності створюється за допомогою таких творів, як ліричний романс „Білі акації” В.Баснера на вірш поета, що народився й жив деякий час у Луганську, – М.Матусовського, вірша М.Пляцковського „Рідні місця”, також демонструються слайди з краєвидами Луганська та малюнки дітей за темою „Моє улюблене місто”. Саме такі музично-літературні та мальовничі образи створюють у дітей відчуття світлої надії.

Заключний – п’ятий етап – етап виходу у світ. Славетна пісня Т.Петриненка „Україно”, піднесений настрій вірша В.Сосюри „Любіть Україну”, картина відомого українського художника-класика С.Васильківського „Весна в Україні” сприятимуть відчуттю радощів, впевненості в собі та віри в краще майбутнє.

Моделювання цілісного художнього образу рідного краю на уроці в другому класі з предмета „Я і Україна” дає можливість інтегрувати зміст навчального матеріалу з таких предметів, як музика, читання, малювання, художня праця, тобто використовувати горизонтальний вид інтеграції або повну інтеграцію. Такий вид інтеграції передбачає об’єднання схожого змісту різних предметів. Наприклад, для створення художнього образу рідного краю ми використали музичні твори, що передають музичний образ України („Прелюд пам’яті Т.Шевченка” Я.Степового, „Україна” Т.Петриненка), образ Донбасу („Сплять кургани темні” М.Богословського) та музичний образ Луганська (романс „Білі акації” на слова нашого видатного земляка М.Матусовського). За таким же принципом створені літературний та живописний образи.

Слід підкреслити, що більша частина художніх творів, що використана для створення цілісного художнього образу уроку, уже вивчалася дітьми на попередніх заняття з читання, малювання, музики тощо. Інтеграція цього навчального матеріалу в цілісний художній образ уроку дозволяє учням активізувати власний досвід для відтворення якісно нового художнього об’єкта, досягнення якісно нового рівня знань.

Отже, у структурі цілісного художнього образу рідного краю ми об’єднали три художні образи: України, Донбасу та Луганська. Саме відповідно до цих образів було інтегровано зміст навчального матеріалу з різних предметів (горизонтальна інтеграція, або повна інтеграція), що дозволило створити в дітей цілісне уявлення про рідний край засобами мистецтва. Цілісний художній образ рідного краю побудований за

принципами поліхудожнього розвитку особистості та педагогічної інтеграції.

Зазначимо, що особливою властивістю дитячого сприйняття є можливість бачити, слухати й відчувати світ навколо себе цілісно, але знання, що здобуваються школярами в навчально-виховному процесі сучасної школи, мало пов'язані між собою. Тому виникає нагальна потреба у створенні умов для якісно нового рівня синтезу знань, а саме інтегрованих предметів, інтегрованих курсів, що спрямовані на відтворення цілісної картини світу для дитини. Важливе місце в такому якісно новому синтезі має належати мистецтву. Інтеграція змісту мистецтва, видів художньої діяльності в навчально-виховний процес середньої школи через створення художнього образу уроку є перспективним педагогічним напрямком, який потребує всебічного подальшого дослідження.

Література

1. **Помогайбо В.** Філософія освіти третього тисячоліття // Директор школи. – 2000. – № 38 (жовтень). – С. 8–9.
2. **Сухаревская Е.Ю.** Интегрированное обучение в начальной школе. – Ростов-на/Д., 2003.
3. **Монахова Г.А.** Образование как рабочее поле интеграции // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 52–55.
4. **Сердюкова М.С.** Интеграция учебных занятий в начальной школе // Начальная шк. – 1994. – № 11. – С. 45–49.
5. **Фоменко В.Т.** Построение процесса обучения на интегративной основе. – Ростов-на/Д., 1994.
6. **Браже Т.Г.** Интеграция предметов в современной школе // Лит. в шк. – 1996. – № 5. – С. 150–154.
7. **Масол Л.** Концепція загальної мистецької освіти // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2–5.
8. **Савченко О.Я.** Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К., 1999.
9. **Ростовський О.Я.** Педагогіка музичного сприймання: Навч.–метод. посібник. – К., 1999.
10. **Живой мир искусства** (Программа полихудожественного развития школьников 1–4 классов) / Автор. кол. прогр.: Л.Г.Савенкова, Т.И.Сухова, Б.П.Юсов. – Вып. 3. – М., 1998.
11. **Карпенко И.М.** Использование нетрадиционных воспитательных технологий в летнем оздоровительном лагере // Прекрасный духом и телом: Метод. пособие. – Луганск, 1993. – С. 54–66.

In the article the concept problems of creation of a complete artistic image of the lessons as one of directions of pedagogical integration is considered. Authors analyze concept of pedagogical integration, structure of a complete artistic image of a lesson of an primary school and give an example such lesson.

В. В. Демиденко

РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ

Світоглядне виховання особистості залишається одним з найгостріших і найважливіших завдань сучасної педагогіки. Мистецтво ж як особлива форма освоєння людиною навколишнього світу, внутрішнього світу, форма суспільної самосвідомості в усі часи привертала увагу вчених. У різних дослідженнях детальному аналізу підлягали естетичний, гедоністичний, гносеологічний, аксіологічний аспекти мистецтва. Особливої уваги було приділено виховній функції мистецтва – з прадавніх часів його розглядали як засіб, під впливом якого відбуваються якісні зміни у свідомості та поведінці людини. Завданням статті є проаналізувати можливості мистецтва у формуванні світогляду особистості з точки зору існуючих концепцій сутності мистецтва.

Світогляд як компонент особистості найбільш сприйнятливий до впливу творів мистецтва. І насамперед тому, що шлях його формування певною мірою аналогічний початковому етапу виникнення творів мистецтва. Узагальнений характер світогляду аналогічний характеру відтворення явищ та речей у мистецтві. Починаючи від Аристотеля, дослідники відзначають узагальненість відтворення в мистецтві. Сутність світогляду (як результат взаємодії індивіду з навколишнім світом) близька сутності мистецтва, що відбиває реальність.

Проблема взаємодії мистецтва та дійсності (відтворення явищ життя в мистецтві та пізнання дійсності через мистецтво) за період багатовікового вивчення (від античності до наших часів) отримала значний розвиток. Починаючи від Лукреція, з'являється концепція природи як творчого початку. Далі Д.Дідро, розширюючи зміст природи як першої моделі мистецтва, включив до нього й суспільне середовище. Важливою є ідея високої моральності сюжету твору мистецтва: “Митці, якщо ви ревнуєте про славу творів ваших, ось вам моя порада: дотримуйтесь чистих сюжетів. Усе, що проповідує людині порок, приречено на знищення” [1, 392]. І хоча за часів Д.Дідро в суспільстві була розповсюджена думка про те, що “...твори мистецтв чинять-де незначний вплив на риси особистості взагалі”, філософ указує на очевидну виховну функцію мистецтва, а отже, і на небезпечність у цьому відношенні негативних сюжетів [1, 395].

В епоху Просвітництва акцент зміщується в бік передачі внутрішнього світу людини в мистецтві.

Оригінальні теорії мистецтва як виду мислення, як інструменту пізнання були розроблені Г.Гегелем, А.Бергсоном, Ж.Марітенном,

Б.Кроче. При цьому представники ідеалістичних концепцій (Г.Гегель, А.Бергсон, А.Шопенгауер та ін.) розглядали мистецтво як зовсім особливу форму пізнання істини. Подібне ж бачення ролі мистецтва поділяли й російські філософи-ідеалісти: "... мистецтва, що існують нині, у найбільших своїх творах схоплюють проблески вічної краси в нашій мінливій дійсності й, продовжуючи їх далі, випереджують, дають відчуття нетутешню, майбутню для нас дійсність і стають, таким чином, переходом і зв'язуючою ланкою між красою природи й красою майбутнього життя" [2, 398].

В.Белінський, М.Чернишевський, М.Добролюбов через свої матеріалістичні погляди на світ розглядали мистецтво, перш за все, як творче відтворення дійсності шляхом узагальнення явищ життя. М.Чернишевський наполягав саме на світоглядному підході в ставленні до мистецтва. Його дисертація "Естетичне ставлення мистецтва до дійсності" (1855 р.) містила дуже актуальні для того часу положення. Перш за все, це розширення кола дійсності, що відбивається в мистецтві, з включенням до нього світу почуттів, настроїв і мрій. Другим значенням мистецтва, після відтворення життя, М.Чернишевський виводить пояснення ним життя й далі – право мистецтва промовляти вирок явищам життя. І ще один важливий висновок для проблеми формування світогляду, а саме: мистецтво – це не тільки "підручник життя", воно в змозі дати людині уявлення про ті явища життя, які з певних причин недоступні людині в реальності. "Мистецтво тільки нагадує нам своїми відтвореннями про те, що цікаво для нас у житті, й намагається до якогось ступеня познайомити нас з тими цікавими аспектами життя, яких не мали ми нагоди зазнати або спостерігати в дійсності" [3, 172].

Як протиположна пізнавальній концепції сутності мистецтва Л.Толстим була створена емоційна концепція, відома як учення про "заразливість" мистецтва. За Л.Толстим, основна роль мистецтва (справжнього мистецтва) полягає в зараженні певними емоціями: від автора, який відчув те чи інше почуття та відобразив його у своєму творі, до глядача, слухача: "У цьому є те звільнення особистості від свого відокремлення від інших людей, від своєї самотності, у цьому злитті особистості з іншими й полягає головна приваблива сила та якість мистецтва..." [4, 165]. На початку ХХ століття А.Белый відзначив нову віху в теорії пізнання мистецтвом дійсності: "...мистецтво повинно вчити бачити Вічне... Образи перетворюються в засіб пізнання, а не в дещо самодостатнє. Призначення їх – не викликати почуття краси, а розвивати здатність самому бачити в явищах життя їх проосвітній зміст" [5, 247].

У ХХ столітті все більше вчених висувають на перший план аксіологічний аспект мистецтва. Дж.Фейблман бачив перевагу мистецтва перед наукою саме в тому, що воно має в собі понадлогічний, ціннісний аспект. М.Бердслі, А.Данто, Р.Екман, А.Ушенко та інші вчені робили спроби визначити сутність та значення естетичної цінності. Професор

А.Річардс у концепції художньої мови характеризує мистецтво як “кладову зафіксованих цінностей”.

Подальший розвиток науки призводить до виникнення (у вітчизняній естетиці) поліфункціональної концепції мистецтва. Саме в рамках цієї концепції були висунуті положення про вплив мистецтва на всю систему свідомо-психологічних рис особистості. “...основною функцією мистецтва є його синтетична місія, що забезпечує цілісне, повнокровне й вільне сприймання та відтворення світу, яке можливе тільки за умови сполучення пізнавальних, етичних, естетичних та всіх інших моментів людського духу” [6, 684–685]. Розвитку поліфункціональної концепції сутності мистецтва присвячені праці Ю.Борева, М.Кагана, Л.Столовича та інших учених. Окремі нові аспекти мистецтва також піддаються дослідженням. М.Бахтін розглядав соціалізуючу роль мистецтва. На його думку, мистецтво, виконуючи сполучну (об’єднуючу) функцію між природою та суспільством, зближує ці два світи, “олюднюючи природу” й “натуралізуючи людину”.

Дуже актуальною для сучасного суспільства, але недостатньо вивченою є функція мистецтва, що пов’язана з подоланням людиною суперечливості реального життя. У дослідженнях частіше за все зустрічається лише свідчення про наявність такого аспекту в мистецтві: “Адже моральна свідомість і, наприклад, мистецтво поряд з виявленням антиномічності суспільного життя, боротьби добра й зла, протиставлення особистістю себе традиціям і законам колективного співжиття, людини – навколишній природі та ін. – в остаточному підсумку пропонують такі духовні зразки ставлення до світу, як можливі практичні норми людської поведінки, що спрямовані на подолання існуючих суперечностей” [7, 36]. Ця функція мистецтва надзвичайно важлива для формування світогляду особистості, бо саме від рівня сформованості останнього та його якісного боку залежить характер взаємодії індивіда з навколишнім світом.

Нові напрямки в дослідженні специфіки, функцій мистецтва у ХХ столітті пов’язані з активним розвитком психології мистецтва та з використанням психологічних методів в естетичних дослідженнях і в обґрунтуванні естетичних принципів. Ще й досі зберігає наукову актуальність фундаментальна та узагальнююча праця Л.Виготського “Психологія мистецтва”. Аналізуючи теорії мистецтва, що існували в той час, а іноді й полемізуючи з їх авторами (З.Фрейдом, Й.Мюллером, Л.Толстим), учений шукав ті засоби, що допомагають сприйманню та переживанню мистецтва психікою людини, “перетворюють звичайні почуття” в естетичні, як “воду у вино”. У розділі XI “Мистецтво та життя” автор надає визначення найбільш важливому, на його думку, призначенню мистецтва: “...у мистецтві зживається якийсь такий бік нашої психіки, котрий не знаходить собі виходу в нашому буденному житті...” [8, 307]. Але цим роль мистецтва не обмежується, його вплив набагато складніший. Надаючи відомий фрагмент “Крейцерової сонати” Л.Толстого, Л.Виготський звертає увагу на новий бік естетичної реакції,

що була описана в повісті: "... вона є не лише розрядження даремне, холостий постріл, вона є реакція у відповідь на твір мистецтва та новий найміцніший подразник для подальших вчинків. Мистецтво вимагає відповіді, спонукає до певних дій та вчинків..." [8, 317]. Учений цілком погоджується з героєм Л.Толстого, коли той говорить про те, що мистецтво, у цьому випадку музика, – "страшний засіб", сила величезна. "Якщо музика не диктує безпосередньо тих вчинків, які повинні за нею статися, то все ж від її основної дії, від того напрямку, який вона дає психічному катарсису, залежить і те, які сили вона надає життю, що вона визволить і що відтисне вглиб" [8, 319].

Перелічені положення характерні для мистецтва взагалі. Однак кожний окремих вид мистецтва має свої, специфічні, особливості, які впливають на процес формування світогляду особистості. "Кожне з мистецтв відносно обмежене в можливостях прямого відтворення життя... При цьому кожне з мистецтв володіє засобами подолання своєї відносної обмеженості. Воно може шляхом сполучення прямого та непрямого відображення, шляхом використання зв'язків різних боків життєвого досвіду... відбивати життя в усій повноті, необхідній для того чи іншого художнього завдання" [9, 44 – 45].

Підводячи підсумок аналізу думок філософів, психологів, педагогів, митців, які досліджували проблему сутності мистецтва і його впливу на формування особистості, можна зробити такі висновки:

1. З численних засобів формування світогляду мистецтво – найбільш дієвий. Воно є врівноваженим узагальненим комплексом раціонального та емоційного компонентів, забезпечує гармонізацію внутрішнього світу людини, містить варіанти (духовні зразки) ставлення до світу, є емоційно привабливим.
2. У дослідженнях була відзначена наявність подібних рис у світогляді й мистецтві: "Світогляд і мистецтво збігаються певним чином і в об'єкті відображення, і в меті відображення" [10, 29]. Ця схожість ще більшою мірою поширюється на компонент світогляду – світоглядні уявлення: сутність, характер світоглядних уявлень багато в чому подібний сутності, характеру й джерелу відтворення явищ світу в мистецтві.
3. Представниками матеріалістичних, ідеалістичних напрямків було встановлено, що мистецтво є: а) *джерелом пізнання світу* (пізнавальна концепція – Г.Лессінг, Г.Гегель, М.Чернишевський та ін.); б) *джерелом пізнання цінностей* (аксіологічні концепції – Дж.Фейблман, А. Річардс та ін.); в) *засобом входження у світ, об'єднання зі світом* (емоційна концепція – Л.Толстой). Подальше вивчення цих та інших аспектів призвело до затвердження у ХХ столітті *поліфункціональної ролі* мистецтва.

Література

1. Дидро Д. Об искусстве // Собр. соч.: В 10 т. – М., 1946. – Т. 6: Искусство.
2. Соловьев В.С. Общий смысл искусства // Сочинения: В 2 т. – М., 1990. – Т. 2.
3. Чернышевский Н.Г. Избранные эстетические произведения. – М., 1978.
4. Толстой Л.Н. Что такое искусство? // Собр. соч.: В 22 т. – М., 1983. – Т. 15: Статьи об искусстве и литературе.
5. Белый А. Символизм как миропонимание. – М., 1994.
6. Спиркин А.Г. Философия: Учебник. – М., 2001.
7. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие / АН УССР. Ин-т философии. – К., 1991.
8. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1986.
9. Ванслов В. Всестороннее развитие личности и виды искусства. – М., 1966.
10. Володин Э.Ф. Искусство и мировоззрение. – М., 1982.

The article is devoted to problem of formation of individual's outlook by the means of art. The aim of investigation is to study of possibilities of art in formation of individual's outlook from existing conceptions of art's essence.

УДК: 371.133:785

О. Б. Дрепіна

КОЛЕКТИВНА МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ЕСТЕТИЧНОГО САМОВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У сучасному соціокультурному просторі, коли наша країна вийшла на якісно новий рівень міжнародних відносин, коли наука вирує новітніми технологіями, коли у світі кожен день народжуються нові педагогічні концепції, мабуть, як ніколи важливо зберегти надбання й методи в теорії та практиці виховання, які ґрунтуються на багатовіковому досвіді й педагогічній думці тисячоліть, щоб саме сьогодні не втратити цього істинно безцінного багатства в справі виховання нової людини, професійно освіченої, методологічно озброєної, ціннісно зорієнтованої, естетично розвинутої, яка володіє всіма скарбами культури, для вироблення в неї здатності до свідомого й ефективного функціонування в соціумі.

Майбутні педагоги повинні дбайливо працювати над створенням себе як людини, щоб відбутися як всебічно розвинута висококультурна особистість. Бо відповідальність за це покладається не тільки на мережі освіти, а й власне на індивіда, причому без його найактивнішої позиції результату дістати неможливо.

Закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту” серед основних

принципів виокремлюють гуманізм і духовність, а Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття) виділяє принципи культуровідповідності, естетизації, гуманізації та гуманітаризації освіти й виховання молоді. Тому в системі вищих навчальних закладів освіти проблема самовиховання особистості, зокрема естетичного самовиховання, виходить на одне з перших місць.

З цим важко не погодитись, бо саме в юнацькому віці студент відчуває приливу хвилю творчих сил, емоційного підйому, художньо-естетичних інтенцій, яка потребує вчасної самореалізації особистості, завдяки чому відбуватиметься її естетичний саморозвиток.

Оскільки людина – істота соціальна, то одним з наймогутніших чинників естетичного самовиховання студентів у сучасному педагогічному вищому навчальному закладі має бути колективна музично-виконавська діяльність.

Аналізуючи наукові праці останніх років, ми спираємося на результати досліджень, які започатковують розв’язання даної проблеми, у яких вивчаються психолого-педагогічні умови формування естетичної культури в цілому й окремих її аспектів: морально-естетичного світогляду (В.Г.Бутенко, Л.Л.Бутенко); духовного й естетичного світу (Г.П.Шевченко); уявлень про загальнолюдські цінності (В.І.Дряпіка, Г.О.Фрейман). З них мистецтво як засіб формування духовно-естетичних компонентів особистості використовували В.І.Дряпіка, Л.Г.Коваль, Г.М.Падалка, О.П.Рудницька, Г.О.Фрейман та ін.

Найфундаментальнішим з досліджень останніх років, присвячених проблемі самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів, є наукова праця О.Г.Кучерявого, у якій він визначає професійне самовиховання як саморух особистості до професійної самореалізації, як усвідомлений процес здійснення майбутнім педагогом сукупності творчих дій, який базується на єдності його свідомості й самосвідомості і спрямований на оволодіння ним інтегральною готовністю до педагогічної діяльності [1].

Утім, не одне з досліджень не задовольняє вирішенню всіх аспектів даної загальної проблеми. Недостатньо глибоко автори торкаються питань естетичного самовиховання саме в колективній музично-виконавській діяльності. Колективна музично-виконавська діяльність є одним з компонентів, які становлять змістовну сутність соціокультурного розвитку студентської молоді засобами мистецтва. Підґрунтям для цього положення є діяльнісно-особистісна концепція виховання, яка визнає дієвість виховання завдяки включенню індивіда в різноманітні види діяльності, що сприяє його оволодінню суспільним досвідом при ефективному стимулюванні педагогом його самовиховної активності [2, 98].

Мета даної роботи – довести, що безпосередня участь студента в музично-виконавському колективі спонукає його до активного вдосконалення своїх особистісних естетичних якостей, збуджуючи

потребу постійного доторкання до мистецтва. На наш погляд, тема потребує додаткового спеціального розгляду, адже саме в колективі людина відчуває, з одного боку, свою неповторність, а з іншого – причетність до спільної справи.

Мистецтво як невід’ємна частина естетичної культури позитивно діє на весь духовний світ особистості, посилюючи самостійність мислення в проблемних ситуаціях, впливаючи на поведінку, моральну свідомість, а через них – на потреби, настрої, взаємини з іншими людьми, з колективом. Спираючись на поширений у сучасному науково-педагогічному дослідництві напрямок – виховувати особистість засобами мистецтва, можна стверджувати, що музика займає особливе місце серед багатьох видів мистецтва й є унікальним засобом естетичного виховання й самовиховання.

У сучасному педагогічному університеті необхідно створити творчу атмосферу, яка надасть можливість кожному студенту в процесі навчання, а здебільшого в позанавчальній виховній роботі, виявити в собі та реалізувати в різноманітних формах музично-виконавські здібності. Насамперед, це стосується спільної естетичної діяльності в музично-виконавських творчих колективах: оркестрі, хорі, ансамблі, оперній студії.

У цілому, для виконавської діяльності властиві: естетичні мотиви (передчуття задоволення від майбутнього виступу), мета, спрямована на виконання художнього твору або ролі, вибір творчих методів роботи над створенням образу, одержання естетично значимого результату.

Результат виконавської діяльності – формування в майбутнього педагога високого рівня виконавської культури. Лише за умов постійного художньо-естетичного самовдосконалення майбутній учитель зможе здійснити позитивний високоморальний вплив на особистість учня, стати справжнім педагогом. У вихованні культурної особистості вкрай важливе вдосконалювання виконавсько-естетичних здібностей, уміння бачити, чути, рухатися, виражати свої внутрішні переживання за законами краси, уміння відрізнити прекрасне від потворного й сумнівного. У той же час виникає необхідність формування таких якостей, як самостійність, індивідуальна своєрідність, щирість в оцінці естетичних явищ дійсності й мистецтва.

Завдання вищих навчальних закладів у формуванні згуртованих навчально-виховних колективів є, разом з тим, і завданнями самоосвіти та самовиховання в колективі. Для отримання позитивного результату у вирішенні цього питання треба вправно реалізувати колективоутворюючі можливості навчального та виховного процесу.

Колективне самовиховання є важливим соціальним фоном самовиховання особистості, воно створює умови для критичного й самокритичного ставлення до життя колективу й кожного його члена, для подолання недоліків у спільній творчій діяльності. Людина як істота соціальна має здібність до співчуття, співучасті, співпереживання. В

умовах колективної діяльності інакше визнається й індивідуальне самовиховання, воно стає більш інтенсивним і результативним. У цьому випадку головним збуджувальним чинником розвитку людини є умови відповідальної залежності від потреб колективу.

Безумовно, самовиховання як частина виховного процесу не може обійтися без керівництва з боку наставницького корпусу вищого навчального закладу, без його впливу й організації. Складність спільної роботи педагога (диригента, режисера, керівника колективу) і студентів полягає в необхідності врахування індивідуальних особливостей учасників процесу (рівень розвитку, здібності, ціннісні орієнтації, характери, здатність до самостійної роботи та ін.).

Завдання виховання згуртованого музично-виконавського колективу постає перед багатьма керівниками хорових, оперних колективів, оркестрів (навчальних і позанавчальних). Вирішення її, окрім музичних проблем, має в собі й психологічні, пов'язані із закономірностями спілкування людей між собою. Виконання музичного твору колективом музикантів дійсно потребує величезного взаєморозуміння та вміння підкорити свої дії єдиній волі диригента, який відповідає за кінцевий результат зусиль багатьох музикантів. Кожний з названих видів музично-виконавського мистецтва має багатовікову історію свого становлення й свого естетично-виховного впливу на людину.

Аналізуючи визначення хорового колективу в музично-педагогічній та спеціальній методичній спадщині, залишеній нам В.І.Краснощоким, К.К.Пігровим, П.Г.Чесноковим та іншими корифеями жанру, ми погоджуємося з узагальнюючим висновком, наведеним Л.М.Сбітневою, що „хор – це співацький колектив, який володіє всіма компонентами ансамблевої звучності, об'єднаний виражальними засобами музики, слова та артистичного перевтілення” [3, 19].

Характеризуючи хоровий клас як творчу лабораторію майбутнього вчителя музики, Б.Г.Кожевников наполягає на тому, що у творчому арсеналі хору повинні бути індивідуалізована тонкість та гнучкість, імпровізаційність та артистизм, притаманні найвищим взірцям сольного виконання. Ці якості, за його висловом, у сполученні з природними особливостями хорового співу, такими як хоровий ансамбль, широта й принцип ланцюжкового дихання, висотний, темброво-регістровий та динамічний діапазон, багатоголосся та об'єм фактури, колективне переживання, надають хору особливу силу вираження [4, 57].

Не меншою популярністю користуються в молоді різні види оркестрової інструментальної музики. В.І.Петрушин у посібнику з музичної психології наводить вислів відомого актора й режисера Чарлі Чапліна з його книги „Моя автобіографія”: „Нема нічого теплішого й зворушливого за видовище симфонічного оркестру. Романтичне світло

попітрів, настройка інструментів і раптова тиша при появі диригента наче утверджують суспільний, що ґрунтується на тісному співробітництві характер їх мистецтва” [5, 317].

В.Д.Іванов у дослідженнях з музичного інструментознавства визначає специфічні професійні види роботи та практичні навички, необхідні для надбання досвіду якісної гри на оркестрових інструментах: виховання ансамблевого почуття, досягнення стабільного звуковисотного строю та чистоти інтонування, здійснення злагодженого темпу, метроритму й динамічного ансамблю, розподілу дихання між учасниками духової групи, пошуку тембрової однорідності, злитого звучання й штрихової культури гри [6].

Оперна студія – синтетичний вид колективної виконавської діяльності, який поєднує в собі все вищезгадане, у якому великого значення набуває атмосфера емоційної єдності, неподільного творчого подиху. Досягти цього можна тільки в разі достатньо високого рівня розвитку естетичної самосвідомості кожного члена колективу виконавців. Естетичне самовиховання майбутніх учителів, які беруть участь у такому багаторівневому музично-драматичному виконавському колективі, відбувається одночасно з надбанням професійних знань, умінь та навичок (вокально-хорових, акторських, гри на інструментах тощо).

У практичній роботі над хоровим, інструментальним або музично-драматичним твором виділяють кілька етапів: самостійне вивчення, репетиційна робота з музично-виконавським колективом, концертне виконання твору або виконання оперної вистави. Розглянемо кожний етап більш детально.

Перший етап — самостійна робота над музичним твором — є фундаментом майбутньої роботи у творчому виконавському колективі. У свою чергу, він також поділяється на ряд етапів: інформаційний етап, який містить у собі знайомство з твором, технологічними та художньо-виражальними аспектами музичних образів, аналіз музики, драматургії, визначення й освоєння жанру, стилю автора; робота над нотним текстом, над вокальною або інструментальною технікою, над інтонацією; етап оволодіння музично-образним змістом твору, активізація емоційно-оцінювального ставлення до музичних образів та їх художньо-технологічного втілення.

Крім того, перед студентом, учасником музично-сценічної дії, постає завдання більш ретельного самостійного продовження роботи над елементами акторської майстерності, над більш уточненим утіленням музики в сценічній дії, навчання сценічній роботі з партнером, спілкування з публікою через партнера, через механізми самопереключення та самоперенесення в становище іншої людини.

Другий етап – репетиції (спів з оркестром) на оперній сцені, мета яких – взаємозближення, взаєморозуміння, створення ансамблю між усіма учасниками дії: окремо в кожній хоровій та інструментальній партії; цілісний ансамбль у вокальних ансамблевих сценах, у хорі та в

оркестрі; загальний ансамбль усієї музично-драматичної дії. Поєднання цих видів творчої діяльності сприяє підвищенню естетичної самовиховної активності та збагаченню мистецької палітри молодих виконавців.

Третій етап — концерт або оперна вистава – це найвища точка в багатоважкому довготривалому шляху цілеспрямованої виконавської колективної дії, апофеоз у досягненні мети – створенні та якнайкращому втіленні кожним учасником певного музично-сценічного образу, передання цього образу глядацько-слухацькій аудиторії через презентацію твору.

Розглядаючи певні аспекти проблеми участі студента в колективній музично-виконавській діяльності як засобу опанування естетичною культурою, що позитивно впливає на студентську молодь, підвищує рівень її естетичного розвитку, ми дійшли висновку, що цей вплив стає більш активним, стимулюючим прагнення майбутніх педагогів до естетичного самовиховання лише за таких умов:

— якщо в колективі панує творча атмосфера, яка спонукає вихованців до самостійності в діях та усвідомлення себе як творчої особистості;

— коли результатом цілеспрямованої роботи творчого колективу стає перетворення естетичних цінностей в особистісний зміст для кожного його учасника;

— процес колективного музикування повинен бути створений таким чином, щоб члени колективу мали змогу вільно виявляти свої погляди, судження, а це можливо тільки за умов дотримання педагогом принципу толерантності;

— необхідно спрямувати процес виховання в музично-виконавському колективі на збудження в майбутніх педагогів зацікавленості у їх ставленні до світу мистецтва, прагнення до краси;

— активізація естетичного самовиховання стане можливою тільки в разі створення цілісної моделі естетичного циклу, заснованої на комплексному впливі на вихованців різних видів мистецтва.

Подальшої розробки в цьому напрямку потребує питання створення моделі естетичного самовиховання студентської молоді в процесі колективної музично-виконавської діяльності; удосконалення критеріїв та обґрунтування рівнів естетичного самовиховання майбутніх учителів засобами музичного мистецтва.

У вирішенні проблем естетичного самовиховання необхідно посилатися на основне теоретичне положення про те, що тільки у взаємодії всіх видів мистецтва можливе найбільш плідне збагачення морально-естетичного досвіду особистості.

Література

1. **Кучерявий О.Г.** Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів

- і вчителів початкових класів: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. — К., 2002.
2. **Гончаренко С.У.** Український педагогічний словник. — К., 1997.
 3. **Сбітнєва Л.М.** Хорознавство. — Луганськ, 1998.
 4. **Кожевников Б.Г.** Хоровой класс – творческая лаборатория будущего учителя музыки // Вісник ЛДПУ імені Тараса Шевченка. — 2002. — № 6 (50).
 5. **Петрушин В.И.** Музыкальная психология: Учеб. пособие. — М., 1997.
 6. **Иванов В.Д.** Основные проблемы теории и практики игры на саксофоне в военном оркестре: Дис. ... канд. пед. наук: 17.00.02. — Л., 1988.

The questions of aesthetic self-education of the studentic youth in the collective music-performative activity are described in the article. The author proves the importance of formation of aesthetic abilities for teachers to be in the process of self-realization by meanses of music art and consider the performative culture as one of aspects of high developed personality.

УДК 378.025:008

Т. О. Зюзіна

ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

Проблема визначення методологічних засад гуманітарної освіти та її складової — культурологічної підготовки — є однією з найважливіших, зважаючи на процес реформування освітньої системи. Розгляду цієї проблематики присвячені роботи провідних вітчизняних педагогів В.Андрущенко, І.Беха, О.Гончаренка, В.Огурцова та ін.

У структурі гуманітарної освіти значна роль належить дисциплінам, що презентують культуру та мистецтво. Проблемне коло „культура – мистецтво – освіта” розглядаються в дослідженні В.Безклубенко, В.Бігасєва, Л.Масол, Н.Миропольської, О.Рудницької, С.Черепанової, Л.Щолокової та ін.

Мета даної публікації – огляд та аналіз концепцій реформування гуманітарної освіти і, зокрема, культурологічної підготовки учнівської молоді як її частини, в інформаційному суспільстві, буття якого розгортається на культурному фоні постмодерну.

У роботах провідних сучасних культурологів Г.Аванесової, Г.Драча, А.Панаріна, Т.Савицької та інших зазначається, що ми живемо в той час, коли відбуваються значні зміни в стилі життя, пов'язані із зміною соціальних, політичних, економічних та інших основ. Ці зміни мають глобальний характер і мовою культурології визначаються як зміна культурних парадигм. Учені вважають, що наш час — пора завершення

відразу кількох культурних епох. Якраз сьогодні закінчується час давньої новоевропейської культури. «Тієї парадигми, котра наповнювала наш світ високим змістом, гуманітарним світлом, „калокагатійністю”. Ця парадигма була нормативна, і сама її нормативність була всесвітньо відомою і всеприйнятною» [1, 202]. Закінчилась і парадигма модерну. Закінчилась у 80-ті роки радянська парадигма. Розпочався той період культури, котрий умовно можна назвати „культурним проміжком”, пов'язаний з культурною ідеологією постмодерну. Це час, коли виникає ненормативний культурний простір. Проте, на думку культурогів, закінчується й парадигма постмодерну. Вони вбачають ознаки цього, зокрема, у прагненні до більш цілісної органіки та етнічної визначеності, ригоризмі як характеристиках суспільних настроїв.

Попри футуристичні прогнози філософів відносно тенденцій майбутнього розвитку сучасної культури зазначимо, що атмосфера духовного життя сьогодення визначається здебільшого принципами постмодерну. У той же час, кінець ХХ ст., пов'язаний з радикальними змінами всього соціально-культурного континіуму вцілому, вважається періодом переходу розвинутих країн світу від індустріального суспільства до постіндустріального.

Шлях до цивілізації ХХІ ст. лежить через інформатизацію суспільства, оскільки інформація є безкінечним ресурсом розвитку, що постійно оновлюється. У світ приходять нові інформаційні технології (комп'ютерні, глобальні інформаційні бази знань і т. ін.), що замінюють традиційні інформаційні засоби зв'язку. Нові технології чинять серйозний вплив на світогляд людей, образ сучасного світу, характер та спосіб людського спілкування, виробничої діяльності. Усе це відбивається на становленні культури.

Надзвичайно важливою є соціально-культурна орієнтація інформації. Вона може носити гуманістичний, націлений на розвиток особистості характер, відкрити шлях до вільного, демократичного суспільства. А може бути процесом, що призведе до посилення негативних соціальних і культурних наслідків. Від кого буде залежати характер соціальної зорієнтованості інформації? Звичайно, від покоління, що сьогодні навчається, від його ціннісних орієнтацій. Освіта — важливий чинник інформаційного суспільства, який сьогодні впливає на ціннісні орієнтації прийдешнього покоління.

Освіта — соціальний інститут, що забезпечує відтворення, накопичення не тільки професійних і наукових знань, але й духовних норм і культурних цінностей. У цій унікальній сфері суспільної життєдіяльності відбувається підготовка спеціалістів і формується рівень розвитку суспільної свідомості. Створені в освітній системі культурні настанови й цінності неминуче перетворюються в реальні справи.

У цьому контексті набуває великого значення проблема відповідності моделі навчання соціальним і культурним потребам інформаційного суспільства. Проблема полягає в тому, що міць і сила

людського генія вступає в протиріччя з морально-етичними проблемами життя, тому, вірогідно, основу нової концепції освіти, її глибокого реформування складає ідея культурно розвиненої людини. Сучасна людина повинна бути орієнтованою на загальнолюдський характер культури.

До системи освіти висуваються принципово нові вимоги в контексті нових соціальних завдань. Традиційно в педагогічних системах більшості країн світу освіта розглядається не тільки як простір оволодіння інтелектуальними й виробничими навичками, а й важлива форма, спосіб відтворення людства, людського в людині, загальнокультурна умова життєдіяльності індивіда, залучення індивіда до вищих духовних і інтелектуальних цінностей, де гуманітарна складова розглядається як один з найважливіших елементів. Реалізації цього сприяє чинник наявності гуманітарного блоку підготовки як обов'язкового в системі вищої освіти.

Учені висувають різні ідеї щодо реформування системи освіти в інформаційному суспільстві. Так з'явилися і набувають поширення концепції, що освіта в інформаційному суспільстві повинна носити ціннісний характер, вона не повинна бути чисто технологічною, й індивід в ній не може бути представлений як чисто гносеологічний суб'єкт, простий отримувач знань. Ціннісна, соціально відповідальна освіта принципово важлива для нового суспільства. Педагоги США, де питанням загальнокультурної підготовки в наш час приділяють надзвичайно серйозну увагу, усе ще відмічають такі вади своєї освіти, як відсутність глибини розуміння базових знань та надлишкову прагматичність і інформаційну перевантаженість освіти. Освіта в Україні, як показує досвід останнього десятиріччя, також відзначається подібними рисами, а значить, потребує оновлення. У цьому контексті надзвичайно актуальним є питання, якою повинна бути культурологічна підготовка студента в умовах інформаційного суспільства.

Щоб визначити теоретичні засади реформування змісту, структури, принципів культурологічної підготовки в інформаційному суспільстві, необхідно розглянути духовні домінанти сучасної культури. Вище ми зазначали, що атмосферу духовного життя сучасності визначають ідеї постмодерністського проекту. Культурна ідеологія постмодерну — породження культури кінця ХХ ст. Постмодерн не стільки хронологічний період, не стільки сума філософських, літературних, естетичних, мистецтвознавчих, суспільно-політичних течій, шкіл чи напрямків, скільки спосіб мислення. У постмодернізмі відбувається зміна розуміння світу, людини, суспільства, історії.

Соціально-психологічний портрет людини та проблема постмодерну в культурі висвітлені в працях видатних філософів Ж.Дерріда, Х.Ортеги-і-Гассета, М.Хайдеггера, Й.Хейзінги, К.Ясперса та ін. Філософи відзначають, що зміст однієї з провідних тенденцій постмодерну полягає в остаточній втраті віри в богів. Це зумовило втрату

людьми прагнення служити вищим цілям і присвячувати своє життя пошуку істини. На зміну образу людства як спільності, що постійно просувається до досягнення змісту істини, добра й краси, прийшов образ „покоління”, що ні до чого не наближаються, а просто змінюються за законами еволюції, яка не має ніякого вищого призначення, а відбувається сліпо та стихійно. Людина в постмодерні живе в радикально зміненому часі й просторі, вона не відчуває себе центром Всесвіту, не ставить себе на місце Господа Бога. Своєрідність пізнавальної ситуації, на відміну від раціоналізму, полягає в тому, що домінує твердження, що немає однієї правильної точки зору на проблему, що не можна абсолютно однозначно відповісти на одне й теж питання. Те, що вважалося однозначним, прямолінійним, адекватним, пов'язаним з пошуком абсолютної істини, враз обернулося театралізованим, ігровим пошуком однієї з можливих відповідей. Особливістю постмодернізму є поле культурної невизначеності. Ідеологія постмодерну в цілому орієнтується на маргінала — іновативну, ігрову, творчу людину.

Заклик постмодерністів (серед яких, наприклад, Ж.Дерріда, Ж.Дерез, Р.Барт, Р.Рорті та ін.) знищити чіткі й однакові значення й змісти, що закріплені в мові, призводить до утвердження безглуздості, беззмістовності, розмивання розуміння вищих цінностей, знищенню моральних засад, національної самосвідомості та самоідентифікації. Це фактично призведе до краху гуманізму, стане останнім ударом по засадах класичного раціоналізму й ставить під загрозу саме існування людської цивілізації. Усвідомлення загрозливих результатів подальшого послідовного розвитку ідей постмодернізму змушує людське співтовариство, нас, протипоставити даній культурній тенденції, що сьогодні є домінуючою й культивується такими потужними засобами формування масової свідомості, як засоби масової інформації та масовою культурою, іншу духовну лінію розвитку.

На наш погляд, тим соціальним інститутом, котрий може бути скарбницею збереження основ раціонального світогляду і ствердження гуманістичних цінностей, є освіта. Освітня система, за нашим переконанням, не повинна орієнтуватись на цінності постмодерну. Вона повинна протистояти духовним тенденціям постмодерну, стверджуючи принципи класичної раціональності.

Не обминув дух постмодернізму й педагогічну науку. Прихильники постмодерністського мислення в педагогіці (Е.Браунмюль, Ю.Райхен, В.Рез-Шефер) заперечують необхідність виховання та освіти, які, на їх погляд, за своєю сутністю тоталітарні й націлені на деперсоналізацію особистості. Якщо попередні філософія й педагогіка вважали, що ядро особистості — особистісна самосвідомість — зберігається завдяки тому, що людина ототожнює себе або з розумом, або з державою, або з національно-етнічними спільнотами, то постмодернізм заперечує саму можливість такої ідентичності.

Постмодернізм конструює образ людини, позбавленої будь-якої здатності до самоідентифікації, рухомої безсвідомими прагненнями й підлеглої різним безособовим структурам, урешті-решт структурам мови. О.Огурцов у своєму дослідженні, відповідаючи на питання, як же сприйняла педагогіка ідеї постмодернізму, доводить, що деякою мірою вони прийняті, але в основному їх піддали нищівній критиці. Теоретики й практики педагогіки розгледіли руйнівні інтенції постмодернізму. Так, Ю.Олькерс зауважує: „Педагогічні теорії завжди мають потребу в протилежній достовірності: у всезагальному розумі, у надії на історичні зміни, у програмі суспільних реформ і стабільному преференційному відношенні мови й дійсності. Якщо все, що є у взаємозв'язку тут, більше не повинно існувати (згідно з постулатами постмодернізму), то класичне розуміння «виховання» руйнується” [2, 15]. Р.Рапп-Вагнер також підкреслює в цілому руйнівний вплив застосування постмодерністських ідей у педагогіці, оскільки для них характерна „атака на розум”, нехтування суб'єктом, заперечення науки, розпад цінностей і релятивізм, розрив з європейською духовною традицією й проектами модерну [3, 45].

Щоб повніше усвідомити сутність методологічних засад культурологічної підготовки у вищих навчальних закладах, розглянемо соціокультурні реалії сьогодення ще з одного боку.

На сучасному етапі надзвичайно поширеним є аналіз сучасного стану культури світового співтовариства з точки зору синергетичної теорії. Дослідники, які сповідують методологічні засади синергетики, зокрема В.Бранський, Л.Лесков, С.Пожарський та інші, характеризують сьогодення як цивілізаційний злам або як гігантську біфуркацію. На їх думку, водночас розвиваються досить небезпечні процеси: екологічна, демографічна, фінансово-економічна, соціально-політична, релігійна, етична, ідеологічна, антропологічна та інші кризи.

У роботах філософів лейтмотивом проходить проблема визначення головної функції культури як матеріального й духовного базису локальних цивілізацій і світового співтовариства в цілому в умовах переходу до інформаційного технологічного укладу. Як правило, усі мають однотайну думку. Головне — пошук чинників, що сприяють мікшуванню подальшого розвитку негативних процесів у всьому біфуркаційному просторі глобальної еволюційної кризи. Найважливішими чинниками відродження називають освіту й сповідування традиційних моральних цінностей.

Л.Лесков зазначає: “Історія повторюється: на етапі завершення ери індустріалізму й переходу до наступного еволюційного суперциклу — постіндустріального суспільства — починати відродження культури необхідно з питань моралі. Завдання, що стоять перед діячами культури, складні. Вони можуть бути виконані в умовах моральної відповідальності за свою діяльність. Це означає, що знову, як і три тисячі літ тому, усе буде вирішувати їх етичний вибір” [4, 63]. Загальноприйнятою сьогодні є і думка про те, що різниця між країнами,

що йдуть уперед, і тими, що приречені на відставання, у XXI ст. буде визначатися якістю системи освіти. Освіта – це той ключ, який дозволяє зберегти за культурою її головну соціальну функцію — розробку й проведення в життя ефективної стратегії виживання людства відносно до умов, що швидко змінюються на еволюційному просторі його існування. Конче необхідно виховати людину, що здатна адаптуватися до цих умов і керувати ними.

Удаючись до характеристики проявів сучасної духовної кризи, обумовленою ідеологією постмодерну, філософи одноставно покладаються на освіту як чинник, що дозволить зупинити кризові процеси. У такому разі необхідно визначитись, у якому відношенні до засобів масової інформації та масової культури повинна знаходитись освітня система. Висновок можна зробити однозначний – в опозиції. Якщо ЗМІ й масова культура в основному демонструють зорієнтованість на ірраціоналізм, антигуманність, аморальність, то система освіти, на яку покладають роль протидії цим чинникам, повинна культивувати цінності раціоналізму, гуманізму, моральної відповідальності.

Проте, що стоїть за поняттям “культивувати” для педагога? Педагогічна інтерпретація цього терміна в розгорнутому вигляді, зокрема для вирішення педагогічних проблем культурологічної підготовки, буде означати: 1) визначити структуру культурологічної підготовки; 2) відібрати змістовне наповнення навчальних предметів культурологічних циклів; 3) обрати найефективніші методики навчання. Цей процес буде мати в основі сформульовані цілі та завдання, котрі й будуть визначені, виходячи з розуміння змісту цінностей, що необхідно культивувати. Так що за закликм філософів до освітньої системи протистояти духовній кризі стоїть серйозна та копітка педагогічна робота наукового й практичного характеру з модернізації, а можливо, цей процес краще назвати терміном “демодернізації” змісту й духу освіти (бо все частіше з трибун конференцій та з’їздів чуємо: “новаторство — це розвиток традиції”, “більше здорового консерватизму» — й абсолютно погоджуємося з цим). Лише в такому випадку надії на відродження духовності й моральності можуть справдитися. У перекладі до проблем завдань культурологічної підготовки учнівської молоді це буде багато в чому означати позицію щодо відбору мистецьких творів для пріоритетного вивчення.

Отже, розглядаючи складні проблеми методологічних засад гуманітарної культурологічної освіти на найзагальнішому рівні й розуміючи, що це тільки контурне доторкання до теми, усе ж таки, на наш погляд, можна зробити висновок, що цей процес повинен розбудовуватися на принципах раціоналізму й гуманізму і як „надзавдання” мати на меті культивування цінностей загальнолюдської моралі. Концепція культурологічної підготовки, що буде мати своїм підґрунтям вищеозначенні постулати, ми вважаємо, може претендувати на таку, що відповідає сучасним умовам соціокультурного розвитку.

Перспективи подальшого розвитку дослідження полягають у визначенні принципів відбору мистецьких творів для „художнього супроводу” культурологічної підготовки у вищих навчальних закладах.

Література

1. **Драч В.Г.** Культурология. — Ростов-на/Д., 2002. 2. **Огурцов О.** Антипедагогика. Виклик постмодернізму // Вища шк. — 2003. — № 4. — С. 15. 3. **Бранский В.П., Пожарський С.Д.** Социальная синергетика и акмеология // Теория самоорганизации индивидуума и социума. — СПб., 2002. 4. **Лёсков Л.В.** Синергетика культуры // Вестник Московского университета. Философия. — 2004. — № 7. — С. 63. 5. **Гражданское образование: содержание и активные методы обучения** / Под ред. С.Шехтера — М., 1997.

The methodological problems of cultural education of the students of universities. This article presents the methodological problems of cultural education of the students of universities.

In the contemporary society Mass-Media is a distributor of mostly low-qualified art production. According to this the educational system has to look for various ways of attracting young generation to masterpieces of World culture.

УДК 111.852.001

Е. А. Ирдиненко

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Категориальный аппарат, составляющий необходимый теоретический базис любой науки, формируется на протяжении длительного периода становления и в процессе развития данной науки. Степень его разработанности свидетельствует об уровне исследовательских возможностей, достигнутых в данной области человеческого знания. Среди современных исследователей следует в первую очередь отметить: В.М.Жаринова, Л.А.Зеленова, М.С.Кагана, И.Л.Маца, М.И.Михайлова, Т.А.Савилову, Д.Д.Среднеого, В.П.Шестакова, Е.Г.Яковлева (Россия), А.С.Канарского, Л.Т.Левчук, В.И.Панченко (Украина), М.И.Крюковского (Беларусь). Среди французских эстетиков необходимо обратить внимание на эстетические концепции Ш.Лало, Э.Сурио.

Очевидно, что эстетическая культура как предмет научного исследования указывает, по меньшей мере, на две науки, которые имеют право претендовать на изучение возникающих в этой области проблем, — это эстетика и культурология. При этом не нужно забывать, что и та, и другая представляют собой совокупность научных дисциплин, каждая из которых, обладая известной самостоятельностью, уделяет первостепенное внимание интересующему только ее аспекту общего предмета исследования, сохраняя в то же время теснейшую связь с ведущим направлением соответствующей отрасли теоретической мысли. Помимо этого и эстетика, и культурология привлекают к процессу научного исследования целый ряд конкретных частных наук, которые, во-первых, оказывают им посильную помощь в разрешении возникающих проблем, а во-вторых, обнаруживают и непосредственную заинтересованность в осмыслении последних, ибо — если мы понимаем под культурой совокупный духовный опыт человечества — очевидно, что и история, и филология, и социология, и психология, и многие другие науки, не говоря уже о философии и этике, обнаруживают прямое отношение к изучаемым культурологией проблемам.

Возможность комплексного изучения интересующих эстетическую науку вопросов представляется безусловным благом, однако в связи с этим возникает и целый ряд сложностей. И одна из них заключена в выборе научного инструментария. Каким должен быть его характер, чтобы такие науки, как эстетика и культурология, могли говорить на понятном для них языке. Данная статья является поиском в этом направлении.

Следует подчеркнуть, что понятийно-категориальный аппарат культурологии как относительно молодой науки еще не сложился в самостоятельную, оригинальную структуру. Что же касается эстетики, то она как наука с богатой историей имеет в своем арсенале достаточно органичные понятия, которые могут быть применены и в культурологическом исследовании, которое в качестве предмета изучения выбирает духовный опыт человечества и рассматривает его в конкретных формах. При этом форма понимается здесь не как пустая емкость, а как неразрывно связанная с содержанием сторона явления; „не форма, а отлитое по форме”, по удачному выражению французского эстетика В.Фельдмана [6, 25]. Что касается эстетической культуры, то она является предметом исследования как эстетики, так и культурологии и на первый план выдвигает анализ формы и требует выработки общепонятного научного языка.

Однако обращение по этому поводу к эстетической науке наталкивается на целый ряд сложностей, не позволяющих использовать существующий уже категориальный аппарат. А первой и главной трудностью является недостаточная разработанность этой проблемы в самой эстетической науке.

Дело в том, что проблема систематизации категорий стала предметом исследовательского интереса в эстетической науке сравнительно недавно. Возникновению и развитию этого интереса способствовали и приращение собственно эстетического знания, внутреннее обогащение и усложнение вышедшей на новый качественный уровень эстетической науки, и революционные изменения, происшедшие в XX веке в мировой науке в целом, и сложнейшие процессы в сфере искусства, осмысление которых всегда было важнейшей задачей исследователей-эстетиков. Наконец, стала очевидной необходимость упорядочения накопленного в процессе исторического развития эстетики материала и создания научной дисциплины, отвечающей требованиям, предъявляемым в современных условиях к любой отрасли научного знания.

В результате появления в XX веке целого ряда научных трудов, посвященных проблеме эстетических категорий, оказалось, что эта проблема ставит целый ряд вопросов, в первую очередь следующие: 1) поиск методологических принципов отбора и систематизации основных понятий эстетики; 2) выбор, обоснование и всестороннее изучение исходной категории – или же отказ от нее, то есть признание равноценности всех главных эстетических понятий; 3) разработка структуры создаваемой системы.

Очень привлекательно, с точки зрения автора, выглядит система, предложенная французским эстетиком Э.Сурио, который писал: „Эта в высшей степени изобретательная доктрина, чья архитектоника настолько строга, что может показаться искусственной, являет пример пренебрежения большим количеством ценностей, которые, однако, трудно признать лишь за разновидности” основных эстетических понятий” [7, 37]. Э.Сурио предлагает интересную, хотя и не слишком четко разработанную систему категорий, в которую входит довольно большое количество эстетических понятий, разделенных на оригинальные по составу и названиям группы. Характерной чертой всех называемых и подразумеваемых им категорий является то, что они фактически сориентированы на искусство, на анализ художественного произведения, что позволяет с большим основанием относить их (или хотя бы большинство из них) не к эстетическим категориям в широком понимании этого термина, а к категориям философии искусства [7, 45].

Одним из первых из числа советских эстетиков к проблеме систематизации категории обратился Ю.Б.Борев, разделивший эстетические категории на два рода, первый из которых „охватывает эстетические свойства действительности и искусства (прекрасное, возвышенное, безобразное, низменное, комическое и т. д.)”, а второй – главным образом „гносеологическую сторону искусства, творческий процесс, идейно-эстетические особенности искусства (художественный образ, художественный метод и т. д.)” [1]. При безусловной привлекательности подобного подхода к классификации важнейших

эстетических понятий, нельзя не отметить, что в концепции Ю.Б.Борева остались не упомянутыми такие важные понятия, как, например, эстетическая деятельность, эстетическое сознание, эстетический вкус и т. п., а эстетическое познание оказалось ориентированным исключительно на искусство. М.С.Каган писал, что „многообразие эстетических ценностей правомерно разделить на три группы: основные эстетические ценности, дополнительные и синтетические”. В этой позиции привлекает методологический принцип деления понятий в соответствии с их содержанием. Однако круг привлекаемых М.С.Каганом понятий ограничивается лишь теми, которые составляют, так сказать, эстетическую аксиологию. Е.Г.Яковлев делит все эстетические понятия на три основные группы, отражающие: 1) объективные состояния объектов и явлений, 2) духовно-практическое освоение мира и 3) мир субъекта социальной жизни [5]. Однако имеющиеся совпадения относятся лишь к самой структуре, но не к формообразующим принципам, что позволяет говорить только о внешнем сходстве двух данных систем, в то время как существенные различия проявляются в содержательной и количественной сторонах сравниваемых систем категорий.

В данной статье не ставилась задача построить окончательную схему распределения категорий эстетики. Поэтому автор прежде всего считает необходимым вести поиск наиболее существенных принципов, использование которых было бы нацелено на разработку перспективной методологической основы формирования упорядоченного категориального аппарата, дальнейшее развитие и совершенствование которого будет зависеть от потенциальных возможностей используемых системообразующих принципов.

Эстетическая категория является специфическим инструментом, без которого эстетическое освоение действительности невозможно. Эстетика принадлежит к сфере философского знания. Следовательно, помимо специфического значения понятия самостоятельной науки, эстетическая категория не может утратить своей специфики и категории философской. Последняя представляет собой выраженную в понятии форму осознания всеобщих способов отношения человека к миру. Категории фиксируют наиболее общие и существенные связи, свойства, присущие действительности и обнаруживаемые человеком в процессе познания окружающего его мира и самого себя. Эстетическая категория также выражается в понятии, фиксируя определенные аспекты отношения человека к миру. В то же время отличие ее от философской категории заключается в том, что если последняя является прежде всего инструментом познания действительности, то эстетическая категория – это в первую очередь инструмент оценки, и аксиологический аспект, не подавляя онтологического, гносеологического и феноменологического, играет в этом образовании ведущую роль.

Поэтому на первый план в разнообразных эстетических понятиях, относящихся к различным группам, выходят то онтологический, то гносеологический, то аксиологический аспекты. Например, прекрасное или комическое, обладая всеми отмеченными аспектами, являются прежде всего „инструментами оценки”, по удачному выражению Э.Сурио. Категория же эстетического восприятия, к примеру, обнаруживает гносеологическую сущность, являясь инструментом особого рода познания, но не утрачивая при этом права претендовать на наличие и иных аспектов.

При том что философская категория всегда есть результат некоего интеллектуального процесса, субъективный момент в ней практически элиминирован или стремится к нулю, что в идеале придает ей максимально возможную объективность, а философии – научную строгость. В то же время эстетика никоим образом не отказывается от своих претензий на научность и теоретическую строгость.

Как и любая философская категория, эстетическое понятие фиксирует существенное в явлении, выделяет нечто общее, присущее разнообразным феноменам, но оно далеко не всегда может претендовать на высокую степень обобщения. В таких философских понятиях, как, например, „материя”, „бытие”, „сознание” и т. п., предельно элиминирован индивидуальный момент. Эстетические же категории обязательно индивидуальны. Это обусловлено, вероятно, и менее общим характером эстетики как науки по сравнению с философией. Выполняя роль общих понятий, эстетические категории предназначены прежде всего для фиксации отдельного и даже единичного в действительности. Отсюда и продление таких многочисленных понятий, как „милое”, „очаровательное”, „прелестное”, „смазливое”, „хорошенькое” и т. п., которые, правда, многими эстетиками не рассматриваются в качестве эстетических. Даже такие уникальные понятия, как эстетический идеал, эстетическое чувство, эстетическое творчество и т. п., являясь результатом обобщения множества частных, единичных явлений, указывают на их отличие от „родовых” понятий идеала, чувства, творчества, своеобразный вид которых они призваны обозначить, именно благодаря их меньшей степени общности. Из таких же терминов, как приведенные выше оценочные понятия, очевидно, что степень их общности весьма низка.

В качестве промежуточного вывода можно отметить, что в связи с последним замечанием представляется гораздо более логичным признание многочисленности эстетических категорий, чем сведение их к двум-трем понятиям, что, несомненно, уменьшает возможности эстетики как науки о специфическом освоении действительности.

Следующее замечание заключается в том, что философская категория представляет собой сугубо рациональное образование. Сходство философских и эстетических категорий проявляется и в том, что при всей их неоднородности и автономности между ними нет

непроходимых пропастей. Они как бы „перетекают” друг в друга, что делает еще более важным вопрос о выявлении некоего порядка, очередности в их следовании друг за другом, диалектических взаимосвязей, между ними существующих.

Вероятно, даже такая беглая характеристика эстетических категорий как специфических научных понятий позволяет выявить некоторые своеобразные их черты. И на этой основе можно попытаться сделать следующее обобщение: эстетические категории – это специфические понятия, являющиеся результатом рационального осмысления процесса чувственно-эмоционального освоения самых различных сторон и явлений действительности.

Проблема категорий эстетики, которая, на первый взгляд, носит узкий, чисто теоретический характер, имеет важное методическое и методологическое значение. Дело в том, что упорядочение категориального аппарата эстетики, безусловно, способно дать новый импульс развитию эстетической науки, повысить эффективность эстетических исследований, послужить развитию междисциплинарных связей и, как любой позитивный шаг в развитии теории, найти свой выход на практике, будь то преподавание эстетики и культурологии, конкретные исследования по самым различным эстетическим проблемам или практике эстетического воспитания.

Литература

1. **Борев Ю.Б.** Основные эстетические категории. — М., 1960.
2. **Каган М.С.** Лекции по марксистско-ленинской эстетике. – Л., 1971.
3. **Лало Ш.** Введение в эстетику. – М., 1915.
4. **Левчук Л.Т., Кучерюк Д.Ю., Панченко В.И.** Эстетика: Навч. посібник. – К., 1997.
5. **Яковлев Е.Г.** Проблемы систематизации категорий в марксистско-ленинской эстетике – М., 1983.
6. **Feldman V.** L'esthetique francaise contemporaine. – Paris, 1936.
7. **Souriau E.** Les categories esthetiques. Par Etienne Souriau. – Paris, 1960.

The article is devoted to the one of the main problem of aesthetics – the development of categories, and their influence to the cultural subjects. The author of the article managed to describe such problem as one of the actual and worth discussing.

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: ПРИНЦИПЫ ИХ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ

Современная национальная школа Украины, школа XXI века – это школа гуманизма, демократии, школа творчества и свободы. Именно поэтому современный учитель обязан быть не только высокопрофессиональным специалистом, мастером своего дела, но и творческой личностью, умеющей и способной воспитать творческие качества (воображение, инициативность, самостоятельность мышления, умение неординарно решать возникающие проблемы) у своих воспитанников. Актуальность проблемы подготовки учительских кадров обусловлена требованиями времени. Целью данной статьи является научное обоснование принципов воспитания и развития творческих способностей будущих учителей музыки в условиях профессионального образования.

Проблемами творческой одаренности, развития творческих способностей занимались многие ученые, педагоги, музыковеды: Б.Асафьев, Д.Кабалевский, В.Медушевский, В.Сухомлинский, К.Ушинский, Б.Яворский. Проблемами природы художественного творчества и воображения изучали И.Волков, Л.Выготский, Е.Громов и др. Большой вклад в разрешение многих проблем художественного творчества, раскрытия и воспитания творческих способностей внесли Е.Мальцева, Б.Теплов, Е.Шумилин.

Указанные авторы особо акцентируют внимание на индивидуальном подходе к ученику; необходимости создания оптимальных условий для развития способностей в каждом конкретном случае; формулируют принципы воспитания творческих способностей, среди которых: уважение к личности ученика в сочетании с разумной требовательностью; сочетание индивидуальных и коллективных форм учебной творческой деятельности; сотворчество педагога и ученика; принцип оптимизации, вера в силы и творческие способности ученика.

Среди нерешенных ранее частей общей проблемы следует назвать возможность и необходимость использования продуктивной творческой деятельности студента в учебном процессе подготовки специалиста, что и является задачей данного исследования.

Мировая педагогическая наука выдвигает общие требования к методике воспитания личности. Наиглавнейшая из них – самовоспитание, индивидуальный подход, возбуждение интереса к избранной профессии, работоспособность, всестороннее развитие творческих способностей. Эффективнейшим показателем воспитания специалиста в вузе является элемент творческой самостоятельности, неотъемлемый от глубокого, устойчивого интереса к любимому делу.

На воспитание глубокого, устойчивого интереса к музыкально-исполнительской деятельности позитивно влияет также умение «зажечь огонек» (В.Сухомлинский) эмоциональности. Одним из общеизвестных методов включения эмоциональной оценки выразительных средств есть сопоставление музыкальных элементов в изучаемых произведениях. Задача заключается в том, чтобы студент не только увидел, но и обязательно пережил каждый новый эмоциональный нюанс. Без такой оценки способов музыкальной выразительности и воплощения их в реальном звучании невозможно воспитать музыканта, для которого исполняемое произведение – открытая книга человеческих чувств.

Процесс формирования творческой самостоятельности студента органично связан с развитием его музыкальных способностей — слуха, памяти, ритма, моторики. Параллельная работа на занятиях сольфеджио и специальности воспитывает у студента комплексный слух, куда входят такие компоненты, как внутренний слух, слушание кантилены, полифонии, гармонии. Огромное влияние на воспитание творческой самостоятельности имеет развитие чувства ритма, слуха, музыкальной памяти, моторики, то есть таких способностей, которые составляют музыкальную одаренность ученика. Остановимся более детально на воспитании слуховых навыков в процессе формирования творческой самостоятельности как одного из элементов одаренности.

На занятиях сольфеджио проводится планомерная работа по развитию слуха, памяти, ритма. Но умение хорошо слышать по вертикали и горизонтали в классе сольфеджио, гармонии и полифонии само по себе не может обеспечить полноценного контроля исполнительского процесса на музыкальном инструменте. Усилия преподавателя сольфеджио систематично дополняются развитием «специфично инструментального» слуха в классе по специальности. В практике музыканта мы имеем дело с комплексным ощущением. Рассмотрим компоненты звучания, которые необходимо контролировать и составляющие комплекс слухового представления музыканта.

Внутренний слух. Метод заключается в том, что музыкант сначала «слышит», а потом «играет» произведение. Услышать внутренним слухом необходимо сразу и всё: его интонационно-ритмическую, динамическую и артикуляционную речь, а также положение пальцев на клавиатуре. Начинать работу этим способом следует на малых отрезках структуры формы (микроструктурный анализ), постепенно расширяя музыкальный отрезок (макроструктурный анализ). Главным моментом в процессе таких занятий является постоянное стремление к максимально яркому слухо-моторному представлению всех факторов, составляющих интонацию, фразу, предложение.

Слушание кантилены. Выдающийся музыкант-педагог Г.Нейгауз отмечал, что на фортепиано можно извлечь до сотни разных звучаний одного и того же звука, а если учесть динамическую гибкость выдержанного звука на баяне, то такая модификация может быть и

большой. Это обязывает, прежде чем переходить к слушанию кантилены, научиться слушать бесчисленное количество оттенков характера, а также продления и окончания каждого отдельного тона. В исполнении мелодических линий нужно слышать все интонации, которые составляют определенную музыкальную мысль. В слушании и проведении мелодической линии необходимо выделить три момента: умение дослушать выдержанный длинный звук и объединить его с последующим; прослушать и объединить широкие интервалы; умение найти гибкость ритма, динамики, штрихов в равномерно-двигательных мелодиях инструментального характера. Важный момент в процессе работы над кантиленой — направленность слухового внимания на смену ладовой окрашенности мелодии, что непосредственно связано с эмоциональным откликом на нее.

Слушание полифонии. Певучесть баяна, гибкость динамической шкалы, многоголосное и в некоторых местах неравномерное соотношение силы звуков высоты определяют специфическое ощущение полифонии, которое необходимо учитывать. Недостаточность слухового контроля при исполнении полифонии приводит к деформации независимых горизонтальных линий; требуется особый контроль штриховых линий, соответствующих характеру динамического соотношения голосов. Другим фактором, позитивно влияющим на качество звучания полифонии, является ритмическая характеристика каждого голоса. Полифоническое произведение, где голоса имеют одинаковый ритмический рисунок, без специфичного исполнительского редактирования штрихов звучит менее дифференцированно, чем построенный на контрастной ритмике. Слушание полифонии сводится к следующим условиям: слушание горизонтальных линий в их ярко выраженном артикуляционном, штриховом, ритмическом и динамическом звучании; слушание параллельных линий (каждая в своем характере); слушание противоположных линий.

Слушание гармонии. К специфическому слушанию гармонии мы относим: слуховой контроль длительностей в аккордах, необходимый для полного воссоздания гармонических комплексов. Путем регулирования длительностей по вертикали мы можем опереться на специфичное гармоническое слушание таких факторов выразительного исполнительства, как: характер аккомпанемента; соотношение мелодии и сопровождения на разных клавиатурах; соотношение мелодии и сопровождения на одной клавиатуре (например, линия баса и аккордового ряда, подголоска на левой клавиатуре, соотношение разных по значению компонентов фактуры на правой клавиатуре, мелодии и подголосков, или аккордов на левой клавиатуре); соотношения мелодии и сопровождения по вертикали между различными по значению компонентами фактуры (мелодия, бас, средние голоса).

Таким образом, воспитание слуховых навыков исполнителя включает: воспитание такого слухового комплекса, в который входит

многогранное слуховое внимание, охватывающее все перечисленные выше детали исполнения, включая ладово-гармоническую окрашенность, а также представление звучания целого музыкального произведения; воспитание слуха исполнителя как такого комплекса, в котором слуховое внимание скоординировано с волевым мышечно-двигательным процессом; воспитание слухо-моторного комплекса как глубокого психофизиологического процесса, который имеет тесную ассоциативную связь с миром, находящимся вне границ музыкального искусства. Опираясь на эти связи, следует формировать у студента (учащегося) такие психологические качества личности, как представление, фантазия, широта мировоззрения.

Профессия учителя музыки сегодня требует творческой самостоятельности как в педагогическом ракурсе, так и музыкально-исполнительском. В последнем случае важную роль в становлении такого профессионального качества играют продуктивные виды музыкально-творческой деятельности: импровизация и творчество музыки как самопознания и самореализации личности через самовыражение.

Музыкальная импровизация имеет свою специфику и существенно выделяется среди других видов музыки. Импровизатор не просто композитор и исполнитель в одном лице, он воплощает собой особый тип творца. Во время импровизации в ансамбле исполнители должны не просто рефлексировать, но и отвечать музыкальными действиями на игру партнеров, поскольку их задачи осуществляются в музыкальном общении. Отсюда вытекает, что музыкальные средства, используемые импровизаторами в ансамбле, необходимо выбирать из тех, которые уже включены в определенную стойкую систему музыкальной коммуникации, заранее оговорены перед игрой.

Подготовка импровизатора должна опираться на педагогическое наследие прошлого, например, творчески перспективна методика, созданная еще во времена Куперена и Баха. Использование и развитие этих методов неминуемы при подготовке учителя музыки, готового к исполнительству, импровизаторству, потому, что обучение импровизации предполагает развитие слухо-зрительно-моторного стереотипа, то есть умение мгновенно и грамотно воплощать результат музыкального фантазирования в реальном звуке. Такая подготовка вытекает из положения, что умение играть так же естественно, как и умение читать или писать. Умение импровизировать, как акт музыкальной самореализации, создает огромный стимул для постоянного и увлекательного музицирования, способствует реализации межличностного музыкального общения (без нотного материала).

Не менее полезным представляется и свободное творчество (композиция), когда к импровизации как к процессу добавляется значимость продукта учебно-музыкального творчества, его звуковая фиксация. Средствами общения и самопознания (в плане освоения

музыки) различают такие виды композиции как аранжировка и транскрипция. В их основе лежат процессы моделирования звукового образа, обогащения его новыми красками с помощью разнообразных способов музыкальной выразительности, тембровых и колористических эффектов, возникающих от перераспределения музыкального материала, насыщения звучания новыми фактурными, ладогармоническими, ритмическими, полифоническими деталями и чертами.

Формирование и развитие творческой самостоятельности студентов в процессе аранжирования – продуктивная и перспективная методика. Для того чтобы уметь аранжировать музыку, необходимо научить мысленно воссоздавать звучание каждого инструмента или голоса; той или иной музыкальной ткани как представления их ритмических, ладогармонических, тембровых сочетаний и комбинаций; а также представлять, предвидеть, моделировать новое звучание произведения и сравнивать его с текстом оригинала; обобщать и синтезировать музыкальные знания и умения. К методам, с помощью которых формируются эти умения, относят: метод сравнительного анализа разных вариантов аранжировок музыкального произведения; использование в обучении проблемных ситуаций, которые активизируют творческую деятельность студентов; увеличение объема изучения образцов аранжировок на основе использования коллективно-индивидуальных форм обучения; метод переноса знаний, умений, навыков в новые условия; умение аранжировать музыку актуализируется в совместной художественно-творческой деятельности преподавателя и студента.

Знания, опыт и способности обобщения являются одновременно условиями и результатом творчества в обучении, а все творческие действия имеют развивающий характер. Специфика учебного творчества также обуславливает своеобразный подход к решению проблем управления, потому что творчество наиболее ярко проявляется при нерегулируемых влияниях. Прямое руководство есть в определенной мере негативным регламентированным регулятором творческого процесса. Однако естественно и то, что в учебном процессе творческая деятельность должна быть управляемой. Необходимость решения этих двух полярных проблем обуславливает важность побочного управления творческим процессом как способа педагогической регуляции продуктивной деятельности, которая осуществляется опосредованно в скрытой форме с помощью приемов эмоционального влияния и с целью создания творческого микроклимата. Наконец, в центре решения проблемы развития творческой самостоятельности в учебном творчестве выступает целесообразность эффективности опосредованного стимулирования музыкальной деятельности студента, которое представляется процессом формирования духовного смыслотворчества и рефлексии. Духовное содержание искусства и творчества как сущности человеческого бытия, осмысление искусства, художественного

творчества и художественного воспитания представляются нам основой развития творческой самостоятельности, индивидуально-личностного становления в учебной музыкально-творческой деятельности.

В заключение можно сделать следующие выводы:

1. Важной проблемой продуктивной творческой деятельности в учебном процессе музыкально-профессиональной высшей школы является приближение сверхзадачи художественного творчества – направленности личности творца на самопознание через самовыражение к саморазвитию, ибо смысл искусства содержится в двух знаниях – знания о мире и самопознание творца.
2. Взаимосвязь самопознания и самовыражения в творческом процессе приводит к саморазвитию личности в постоянной динамике, что дает основание считать продуктивную музыкально-творческую деятельность важным показателем глубины овладения музыкой и показателем наличия процесса индивидуально-личностного развития студента. Поэтому формированию навыков и умений музыкально-педагогического сотворчества мы выделяем в особую педагогическую проблему.
3. Решение проблемы продуктивной творческой деятельности студентов в условиях музыкального вуза поднимает специалистов на новый современный уровень, что отвечает требованиям общеобразовательной школы и является перспективным направлением дальнейших поисков в этом направлении.

Литература

1. **Гольдентрихт С., Коршунова А.** Дидактика и теория творчества. — М., 1987.
2. **Волков И.** Приобщение школьников к творчеству (из опыта работы). — М., 1982.
3. **Громов Е.** Природа художественного творчества. — М., 1986.
4. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество. — М., 1976.
5. **Кленская И.** Беседа о смысле жизни. — М., 1989.
6. **Мальцева Е.** Музыкальные способности. — М., 1985.
7. **Теплов Б.В.** Музыкальные способности. — М., 1961.
8. **Никитин Б.** Ступеньки творчества или развивающие игры. — М., 1990.

This article is dedicated to the problem of education and development of creative abilities of modern school-children. Wide use of methods of development of ear for music – melodious, polyphonic, to improvisation and composition are essence of pedagogical innovation. Development of musical capabilities of students are the necessary condition of successful creative activity of music master at school.

О. И. Коночкина

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТОВ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Сегодня во всех областях культуры и образования ощущается поиск путей духовного возрождения личности и общества. Особую актуальность и значение приобретает воспитание молодого поколения в духе гуманизма, общечеловеческих ценностей, поиск “культурных кодов”, способных научить откликаться на изменения в мире и духовной культуре человечества.

В период становления новой мировоззренческой системы, когда интеллектуальное и духовное возрождение становится *все более* необходимым, выдвигаются новые требования к личности учителя. Именно он является важнейшим звеном в процессе передачи знаний, философских идей и культурных ценностей. Сформировать мировоззренческую позицию будущего учителя означает сформировать определенные знания, общечеловеческие взгляды, установки, которые отображают достаточно высокий уровень общих знаний о мире и месте человека в нем, а также готовность к профессиональной деятельности.

Сферой, которая формирует мировоззренческую позицию, является культурная среда, в которую приходит человек, мир, созданный многими поколениями людей, народами, цивилизациями.

В контексте данной проблемы решение задачи духовно-эстетического развития молодежи принадлежит учителю предметов художественно-эстетического цикла, который является «проводником» в мир искусства, культурного наследия социума.

Различные аспекты проблемы художественного образования представлены в трудах философов (Аристотель, Платон, Э.Кант, Г.Гегель, Ф.Шиллер, З.Фрейд, М.Бахтин, А.Лосев, М.Каган, В.Кантор и др.), психологов (Л.Выготский, С.Рубинштейн, П.Якобсон), социологов (Л.Коган, Ю.Перов, А.Уледов), эти вопросы также рассматриваются в современной педагогике (Л.Масол, Г.Падалка, Л.Предтеченская, Б.Юсов) и культурологии (Т.Ильина, В.Кантор, М.Киселева, Т.Любимова и др.).

Задача данной статьи состоит в том, чтобы определить значение художественного образования в формировании профессионализма будущих учителей. Главная роль в решении проблемы художественного образования, по мнению философов, педагогов [1; 3; 4], отводится искусству.

Изучение истории культуры, интегрированных курсов культурологической направленности может служить фундаментом личностно-развивающего обучения. Историко-художественные,

культурологические циклы дают своего рода «энциклопедию» знаний в области истории искусства, мифологии, религии, эволюции морального сознания, обогащая тем самым духовный опыт будущих учителей. Поэтому изучение курса «Истории искусства» в системе подготовки будущих учителей-культурологов приобретает важное значение. Основным содержанием данного курса совершенно логично становится изучение произведений живописи, графики, архитектуры, музыки, литературы, декоративно-прикладного искусства, которые рассматриваются в системе социально-исторических и художественных связей. Исследования исторических эпох — со всем своеобразием их менталитетов, социальных связей, поведенческих структур и т. п. — определяются в современной науке как историко-культурные, имеющие свои специфические методы работы с историческим материалом.

Жизненные явления культуры всегда относятся к миру «текстов», обладающих смыслом, который и требуется 1) понять, 2) прочесть, 3) увидеть и сделать его доступным для понимания другой культурой, отстоящей от исследуемой в историческом времени и пространстве. Конечно же, учителя-культуролога можно представить как переводчика, обеспечивающего диалог культур. Однако понимать эту работу только так явно недостаточно, ибо всякий раз, занимаясь смыслами культурных текстов (текстом может быть любой памятник — литературный, художественный, бытовой, ремесленный и т. п.), исследователь вскрывает логику их создания, их собственную внутреннюю противоречивость, пытаясь увидеть не только реализованные, но и оставшиеся скрытыми возможности. Следовательно, он сам становится участником движения, соотношения, развития, диалога, взаимосвязи разных культурных эпох. Основной смысл такой работы — поиски определенных архетипов культур, и здесь учитель, так сказать, “всеяден”: ему одинаково важны и мелкие, на первый взгляд не значащие бытовые подробности, и глобальные смыслы философских систем, и художественные образы, и общественные тенденции, и глубинная символика, скрытая повседневностью. Разумеется, культурологическое исследование требует индивидуального, конкретного решения, художественного проникновения в предмет, создания образа анализируемой проблемы [3, 47].

Искусство есть составная культуры, которая передает и программирует личное эмоциональное отношение к миру. Ему присуще влияние на сознание и подсознание, на эмоциональную и интеллектуальную сферу, на духовную и моральную сущность человека. Поэтому искусство можно назвать универсальным способом мышления, которое синтезирует истину. Обращаясь к чувствам и духовным переживаниям, искусство углубляет их, воспитывает этическое и эстетичное отношения к человеку, обществу, дополняет и завершает целостную картину представлений об окружающем мире [4, 41].

Искусство — наиболее полная сокровищница информации о жизни и человеческой истории, в центре его внимания — сфера взаимодействия человека и действительности, которую оно рассматривает с точки зрения представлений о прекрасном. При этом опыт и наработанные человечеством ценности, которые передаются искусством, оказываются не навязанными, а открытыми личностью. Вместе с тем искусство есть предметное бытие художественной деятельности, представляющей собой совокупность произведений, связывающих творчество и восприятие созданных данной деятельностью произведений. Значит, искусство представляет часть культуры не односторонне, а целостно. Именно так проясняется место искусства в культуре: если культура представляет собой социальный макрокосм, охватывающий глобальность и тотальность человеческой деятельности, то искусство – микрокосм, в котором отражается культурный универсум.

В результате искусство, принадлежащее каждому конкретному историческому, этническому типу культуры, становится его образной моделью, его «самосознанием»; но тем самым для всех других типов культуры оно начинает играть роль «кода», позволяющего проникнуть в глубинную суть представляемой им культуры [2, 171].

Следовательно, искусство становится своего рода зеркалом, в которое культура смотрится, познавая в нем себя и лишь вместе с собою, а не вне себя — отражаемый ею мир. Несмотря на то, что одни «искусства» (М.Каган) более, а другие менее представительны на каждом этапе истории культуры, функцию ее самосознания способно полноценно выполнить только искусство, взятое в целом, во всем богатстве представляющих его в данном типе культуры видовых, родовых и жанровых форм. Искусство служит не только регулятором внутренних процессов, протекающих в каждом типе культуры, но и способом налаживания связей между различными типами культуры. Это и означает, что искусство функционирует как «код» культуры.

Такая роль искусства объясняется аспектом синкретизма, который выявляет целостное выражение в искусстве общественного сознания — единство его социально-психологического и идеологического пластов. Идеология возвышается над социально-психологическими особенностями национального сознания, над сменой общественных настроений, веяний моды и т. д. [2, 174].

Особые возможности выполнять эту функцию «кода» культуры в процессе общения разных ее типов обеспечиваются таким важным эстетическим его параметром, каким является стиль. Стиль есть тип организации художественной формы. Поэтому стиль несет информацию не о самой объективной действительности, которую искусство отражает, а о мере и характере ее преломления искусством, о способе ее образного преобразования. При этом стилевое разнообразие оказывается признаком не только группового, но и уникального индивидуального творчества. Очевидно, что единство стиля эпохи и множественность стилевых

выражений любой культуры говорят о соотношении в ней личного и сверхличностного начал. Структура стиля, обусловленная мироощущением эпохи, тем самым становится знаком духовного содержания данной культуры. Во всех случаях стиль становится «художественным языком» культуры, ее «паролем» (М.Каган). Отсюда, проблема «культура и стиль» раскрывается как проблема значения и знака, информации и кода. Это кодовое значений стиля проявляется в нескольких аспектах:

- во-первых, в представлении данной культуры одним или несколькими стилями;
- во-вторых, в структуре самого этого стиля;
- в-третьих, в соотношении стиля и метода художественного творчества.

Таким образом, знакомство с искусством, принадлежащим к другой культуре или к другой исторической фазе развития своей собственной культуры, дает максимальную возможность почувствовать неповторимость всей культурной жизни того времени или того народа.

Изучение искусства в системе культуры предполагает последовательно исторический подход к анализу связи культуры и искусства. Анализ подобных связей осуществляется, прежде всего, через восприятие произведений искусства. Задача будущих учителей — научиться воспринимать продукт художественного творчества, а именно произведение искусства, так, чтобы это восприятие носило характер «сотворчества» и «сопереживания». Если художественное творчество как процесс «угасает» в своем продукте – произведении искусства, то в его восприятии продукт как бы вновь «возрождается», порождая новую процессуальную форму художественной деятельности.

Процесс восприятия искусства есть активное извлечение из произведения закодированной в нем художественной информации, поэтому глубокий смысл имеет понятие «сотворчество», которое выразительно обозначает самую сердцевину художественного восприятия. Восприятие искусства представляет собой деятельность, повторяющую строение творческой деятельности художника, но повторяющую ее в обратном порядке, так как в этом процессе осуществляется раскодирование той информации, которую закодировал художник в процессе творчества.

Действительно, если исходным пунктом творчества художника являются его качества как личности, то художественное восприятие реципиента есть конечный пункт воздействия произведения искусства, ибо его объективной целью является формирование человека как личности. Если творчество художника обуславливается наличием у него таланта и мастерства, то художественное восприятие как сотворчество требует от воспринимающего (слушателя, зрителя и др.) наличия отраженных форм мастерства и таланта, которые выступают в виде навыков восприятия искусства, приобретаемых через опыт, в

непосредственном общении с произведениями искусства и в их изучении. А кроме того, в виде одаренности воспринимающего, его способности усваивать художественную информацию, передаваемую на языке того или иного вида искусства. Неслучайно К.Станиславский говорил, что «существуют не только талантливые актеры, но и талантливые зрители». Имя этого «таланта восприятия» – вкус [2, 229].

Вкус – крайне сложное явление. В нем присутствуют моменты рациональные и эмоциональные, активность воображения и способность эстетического наслаждения. И вместе с тем в этой синкретичности есть своя внутренняя логика, особенная структура, обусловленная строением художественного произведения, в котором вкус должен “раскодировать” обращенную к нему информацию с возможной полнотой [2, 234].

Влияние вкуса начинается с постижения того специфического языка, на котором произведение с нами «говорит» — языка живописи, скульптуры, танца и т. д. Понимание языка искусства – неперемное условие усвоения выражаемого им содержания. Разумеется, умение «читать» художественный текст человек получает в процессе приобретения опыта общения с искусством. Развить такое умение — важная цель процесса художественного образования и воспитания.

Способность к сопереживанию, эмоциональному перенесению в выстроенный художником мир позволяет зрителю, читателю, слушателю непосредственно приобщаться к тем ценностям, которые образно опредмечены в данном произведении. Этот процесс ведет нас к пониманию содержания данного произведения. Процесс понимания содержания произведения приводит нас к способности испытывать эстетическое наслаждение от восприятия и оценки данной художественной конструкции, в которой каждый элемент закономерно связан с другими. Навык художественного восприятия является продуктом обучения и опыта.

Таким образом, целенаправленное художественное образование учит человека:

- понимать язык различных искусств;
- оценивать различные способы конструирования художественно-образной ткани и способы построения образных моделей;
- адекватно воспринимать содержание произведений искусства;
- органично вживаться в заключенную в них художественную информацию, т. е. сопереживать.

Конечным пунктом движения художественной информации является личность воспринимающего. Информация эта есть способ межличностной связи художника с множеством людей, к которым обращено его искусство.

Личность есть и субъект восприятия искусства, и объект его воздействия. Формирование и развитие художественного потенциала

личности является важным не только для нее самой, но и для всего общества в целом. Общество только тогда может использовать средства искусства для нравственного, политического, религиозного воспитания людей, когда искусство занимает в их жизни большое место.

Таким образом, если эстетическое воспитание, имея своей целью формирование и развитие эстетического отношения человека к миру, осуществляется не одним искусством, но всей жизненной практикой людей, то художественное образование есть специфическая функция искусства и лишь в известной степени ему могут помогать здесь художественная критика, искусствознание, эстетика. Однако вне непосредственного опыта восприятия искусства никакие искусствоведческие книги, статьи, лекции не могут сформировать ни художественную потребность, ни художественный вкус. Поэтому проблема художественного образования будущих учителей культурологического цикла требует дальнейших теоретических и практических разработок.

Литература

1. **Бузова О.** Педагогічна інтерпретація художньої культури в змісті музичної підготовки майбутніх учителів музики // Рідна шк. — 2003. — № 12. — С. 61—64.
2. **Каган М.С.** Системный подход и гуманитарное знание. — Л., 1991.
3. **Кантор В.К., Киселева М.С.** Эстетические исследования: методы и критерии. — М., 1996.
4. **Кучерова Н.** Художні образи міфології як засіб формування світоглядної позиції майбутнього вчителя // Рідна шк. — 2003. — № 12. — С. 40—41.

The article is devoted to the artistic education of a person, which realizes by means of art. That is why the work of art for developing of artistic abilities of a person needs to be one of the main social function.

Therefore, the main function of future teachers of culture is to the artistic process by cultural contain.

УДК 379.82-057.87

Ю. В. Косач

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ГАЛУЗІ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У наш час дозвілля є об'єктом для вивчення кількома науками (соціологія, прикладна культурологія, педагогіка дозвілля). Усе це призвело до відділення особливої галузі наукового знання, яка одержала

назву дозвіллезнавство. Предметом науки дозвіллезнавства є дозвілля як самостійний і значущий аспект духовної сфери людської діяльності. При цьому, однозначного визначення поняття дозвілля не існує. Є кілька підходів до трактування дозвілля, до яких можна віднести діяльнісний, культурологічний, екологічний.

Серед робіт, присвячених цій проблемі, слід зазначити найбільш цікаві, серед яких праці Т.М.Дем'янової, І.А.Зимньої, Н.М.Нікітіної, А.В.Павлинова, Т.Б.Табарданової, А.В.Хуторського та ін.

У науковому плані дозвілля досліджувалося, головним чином, як явище культури й феномен додаткової освіти. У додатку до загальної освіти це явище розглядалося недостатньо. Поняття компетентності вживалося також виключно щодо професійної діяльності. Стосовно дозвілля воно ще не розроблене й навіть не визначене.

Метою цієї статті є визначення поняття „компетентність” у педагогічній науці та дослідження реалізації ідей компетентнісного підходу у сфері культурно-дозвіллевої діяльності.

Перш за все, слід пригадати про три фундаментальні складові психічної природи людини – відображення, діяльність і взаємини. Ці три сторони певним чином представлені в результатах освіти: знаннях, уміннях, навичках, досвіді діяльності й емоційно-ціннісних взаєминах. Концентрація уваги педагогів на перших трьох елементах результатів призвела до появи так званого «ЗУНівського» підходу до освіти, який останнім часом повсюдно критикується. Мабуть, настав час визначити й інші компоненти результатів освіти. Необхідність їх контролю примусить педагогів-теоретиків чіткіше вибудовувати цілеполагання цього аспекту освіти, а методистів – конструювати способи реалізації поставлених цілей. Усі ці зміни зажадають теоретичного осмислення й експериментального дослідження. Певним досвідом такого осмислення виступає обговорення поняття компетентності в педагогічній науці.

Як відомо, раніше поняття компетентності застосовувалося відносно професійної діяльності. У педагогіку воно ввійшло у зв'язку з появою стратегії й концепції модернізації освіти. Але, як було зазначено вище, зміст компетентності не є для педагогіки чимось принципово новим. До його складу входять знання, уміння, навички, досвід діяльності та емоційно-ціннісні взаємини.

Чим же відрізняється компетентність як свідомо формована особлива якість студентів від традиційних цілей освіти? Відомо, що навіть достатньо точні й адекватні знання не дозволяють випускникам успішно вирішувати багато проблем, що зустрічаються їм у реальному житті. Це проблеми, що стосуються працевлаштування й освоєння професії, побудови власної сім'ї й стосунків у ній, проблеми захисту своїх цивільних прав, проблеми міжнаціональних відносин, проблеми дозвілля тощо [7].

Компетентність визначається як сукупність психічних якостей, необхідних для успішного виконання певної діяльності. Поняття

компетентність сильно корелює з давніснующим у науковій мові поняттям готовності. Можна сказати, що компетентність – це готовність дуже високого рівня до здійснення якоїсь діяльності.

Відзначимо нетотожність понять компетентності й компетенції, які часто необгрунтовано змішуються в науковій літературі й управлінських документах. Компетенцію можна визначити юридичною мовою як галузь відповідальності або повноважень посадовця.

Поняття компетентності містить не тільки когнітивну й операціонально-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову. Воно включає результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички й ін.

До числа ключових компетентностей можна віднести:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, заснована на засвоєнні способів придбання знань з різних джерел інформації;
- компетентність у сфері цивільно-суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача);
- компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (зокрема вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах та етиці трудових взаємин, навички самоорганізації);
- компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного буття та інше);
- компетентність у сфері культурно-дозвілєвої діяльності, (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, що культурно й духовно збагатять особистість).

Значення компетентності як одного з результатів освіти полягає в її надпредметності. Якщо вузькі межі предметів більш призначені для підготовки до вибору професії й отримання якоїсь певної кваліфікації, то компетентність за своєю природою міжпредметна й знаходиться поза якою-небудь конкретною професійною галуззю. Ця особливість робить компетентність особливо відповідною якістю для використання її у сфері дозвілля.

Особливість сучасного етапу розвитку дозвілєвої діяльності полягає в переважанні індивідуальних форм її проведення. У попередній радянській період вітчизняної історії переважали соціально організовані форми (клас, бригада та ін.).

Дозвілєва діяльність є діяльністю індивіда з організації свого вільного часу. Вона характеризується об'сягом, структурою й змістом.

У той же час є очевидним, що більше значення в науці приділяється діяльнісному підходу, оскільки він дозволяє повніше розкрити структуру й внутрішні механізми дозвілля. З цієї точки зору дозвілля є сукупністю різних видів діяльності, якими індивід займається з власної волі: відпочинок, розваги, підвищення майстерності, освіти,

добровільна участь у житті суспільства, після того, як він звільниться від виконання своїх професійних, сімейних і соціальних обов'язків. Таким чином, дозвілля — це діяльність, причому діяльність, що виробляється в певний період часу.

Потенціал дозвілля надає великі можливості для формування етичних потреб молоді. У той же час дозвіллева діяльність при дефіциті позитивних етичних орієнтирів та різноманітності предметів діяльності може зробити негативний вплив на розвиток особистості молодої людини.

Тому має сенс розділення дозвіллевої діяльності на культурну дозвіллеву діяльність і некультурну, асоціальну, а в гіршому разі — деліквентну й злочинну дозвіллеву діяльність. Основна відмінність між цими видами дозвіллевої діяльності полягає в тому, що культурно-дозвіллева діяльність направлена на розвиток особистості, створення цінностей, схвалюваних суспільством, а некультурна дозвіллева діяльність, навпроти, направлена на руйнування особистості, яка займається цією діяльністю, шляхом створення помилкових цінностей, що не знаходять підтримки в суспільстві й суперечать самій духовній суті людини, що в результаті призводить до знищення всього внутрішнього духовного світу особистості [4].

Дозвіллева діяльність значною мірою соціалізована. Вона збільшує керованість людини, ставить її під соціальний контроль і зменшує вірогідність здійснення асоціальних вчинків.

Крім того, тільки в культурно-дозвіллевій діяльності присутні моменти творчості, коли людина з суб'єкта споживання перетворюється в суб'єкт творення. Тобто, чим самоціннішою стає життя особистості, що не зводиться до видів діяльності, тим більше підстав говорити про культурне дозвілля.

Проте, необхідно визнати, що в наш час більшості молоді притаманне некультурне дозвілля. У країні засобами масової інформації, по суті, створюється ідеал процвітаючого злочинця, який легко йде по життю, рівень його матеріального забезпечення значно вище рівня більшої частини населення. І, на жаль, молоді люди бачать підтвердження цього ідеалу у своєму повсякденному житті, коли корупція й розкрадання бюджетних коштів стали нормою й прагнуть до нього, втрачаючи позитивні якості особистості, про що свідчать дані різних соціологічних опитувань.

Тому необхідне поступове перекладання зусиль молодих людей зі сфери некультурної в культурно-дозвіллеву діяльність, оскільки саме в процесі даної діяльності відбувається формування позитивних особистих якостей молодої людини й поступово утворюється внутрішній механізм саморегуляції особистості.

Поняття культури дозвілля відображає якість дозвіллевої діяльності. Воно розуміється як уміння грамотно і з користю для розвитку розпорядитися своїм вільним часом. Її розглядають в аспекті

формування, стимулювання й піднесення потреб і інтересів людини. Таким чином, діяльність людини у сфері дозвілля пов'язана з її духовною сферою, соціально цінною орієнтацією й направлена на особистий розвиток її як людини культури.

Необхідність компетентнісного підходу в галузі дозвіллевої діяльності визначається недостатнім використанням існуючих на сьогоднішній день можливостей проведення дозвілля, унаслідок чого суб'єктивні потреби молоді в дозвіллевій діяльності залишаються незадоволеними [3].

Компетентність у сфері культурно-дозвіллевої діяльності визначається як сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, що дозволяють культуровідповідно організувати свій вільний час. У структурі цієї компетентності виявляються, таким чином, когнітивна складова (знання), мотиваційна складова (цінності) і діяльнісна складова (уміння й навички). Критерієм її сформованості може служити ступінь готовності до культурно-дозвіллевої діяльності. За такою ознакою визначається три рівні компетентності:

- 1) рівень споживання культури (підрівні активного й пасивного споживання);
- 2) рівень інтеріоризації культурно-дозвіллевої діяльності (підрівні цілеспрямованого споживання і творчості для себе);
- 3) рівень екстеріоризації культурно-дозвіллевої діяльності (підрівні творчості для інших і організації творчості інших людей).

До умов ефективного формування компетентності культурно-дозвіллевої діяльності студентів належать:

- 1) пристосування навчального процесу підготовки студентів до організації культурного дозвілля;
- 2) здійснення тісного взаємозв'язку навчальної й позанавчальної діяльності студентів;
- 3) наявність в освітній установі програми формування компетентності культурно-дозвіллевої діяльності студентів [7].

Необхідно також зазначити необхідність наявності у ВНЗ моніторингу якості компетентності культурно-дозвіллевої діяльності студентів.

Висновки. Таким чином, реалізація ідей компетентнісного підходу у сфері культурно-дозвіллевої діяльності потребує подальшого дослідження. На особливу увагу заслуговують теоретична розробка й практичне втілення програми формування компетентності студентів у сфері культурно-дозвіллевої діяльності, що впливає на розвиток особистості, сприяє створенню цінностей, схвалюваних суспільством, перетворенню особистості з суб'єкта споживання на суб'єкт творчості.

Література

1. **Борисов П.П.** Компетентно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования // Стандарты и мониторинг. – 2003. – № 1. — С. 58—61.
2. **Калинина Н.В., Лукьянова М.И.** Психологические аспекты развития социальной компетентности школьников: Монография. – Ульяновск, 2003.
3. **Никитина Н.Н.** Компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности // Понятие компетентности в педагогической науке и практике [Электронный ресурс] / Материалы семинара ПИЭР № 5 от 13.02.2004 г. – Режим доступа: <http://pier.ulstu.ru/seminar/archive/15report.doc>, свободный. – Загл. с экрана.
4. **Павлинов А.В.** Культурно-досуговая деятельность как фактор развития личности [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://lib.cheb.ru/vuz/konf/63.doc>, свободный. – Загл. с экрана.
5. **Сериков В.В., Болотов В.А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 10—15.
6. **Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования.** – М., 2001.
7. **Табарданова Т.Б.** Предметные компетентности учащихся // Понятие компетентности в педагогической науке и практике [Электронный ресурс] / Материалы семинара ПИЭР №5 от 13.02.2004 г. – Режим доступа: <http://pier.ulstu.ru/seminar/archive/15report.doc>, свободный. – Загл. с экрана.

In this article an author examines new tendencies to understanding of education results, and foremost, to the concept of competence in pedagogical science. The ground of cultural leisure activity as factor of personality development is represented. The concept of competence in the field of cultural leisure activity is exposed. The terms of efficiency of forming of competence of cultural leisure activity are considered.

Л. П. Лабінцева

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В АСПЕКТІ ХУДОЖНЬО- ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Становлення України як незалежної держави потребує активізації процесу розвитку художньої культури, освіти й просвітництва, інтелектуального зростання нації, а особливо молоді.

Процес гармонійного творчого розвитку, соціалізації, адаптації молоді, виховання в неї творчих та громадських почуттів, естетичної, художньої культури значною мірою визначає майбутній розвиток держави, суспільства, нації. Тому одним з основних напрямків реалізації державної політики України є підтримка творчої молоді, розвиток її духовності та художньої культури.

У світлі реформувань, що відбуваються в галузі освіти, велику увагу суспільство звертає на вдосконалення професійної підготовки фахівців педагогічного напрямку, серед яких і представники художньо-естетичного циклу — майбутні вчителі музики й художньої культури.

Питання, пов'язані з проблемою формування творчої особистості, складають широкий спектр наукових досліджень у галузі світової теорії та практики. Сама установка на розвиток творчого мислення, формування активної, творчої особистості відіграє важливу роль у спрямованості всього навчально-виховного процесу.

Проблемі підвищення професійної підготовки майбутніх фахівців, розвитку їх творчого потенціалу присвячені роботи Ю.Алієва, І.Беха, А.Брушилинського, В.Дряпіки, Л.Гончаренко, І.Зязюна, О.Климової, О.Леонтєва, М.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Сисоєвої, В.Тесленко та ін.

Теоретичні положення професійного становлення особистості впливають із загальної теорії становлення індивіда. Теоретичне призначення концепції особистісно орієнтованої професійної підготовки ми бачимо в розкритті природи та умов реалізації функцій творчого процесу, у визначенні змістовних та процесуальних характеристик системи творчої підготовки майбутніх учителів.

У цьому контексті правомірна постановка питання про виділення в якості спеціальної сфери теорії формування й розвитку творчого мислення особистості як основи для подальшої розробки теорії й практики професійного становлення, художньо-естетичного виховання фахівців та відповідних методик і технологій навчально-виховного процесу.

З нашої точки зору, причини відсутності теорії формування й розвитку естетичної та художньо-педагогічної культури в минулому

носять широкий соціальний характер. Як зазначає В.Орлов, зміни в соціальному й особистісному контексті художньо-педагогічної культури висувають на перший план завдання розробки нової теорії, яка б відображала нові факти професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін, систему художньо-естетичних, моральних цінностей, їх освоєння й перетворення [2, 476].

Метою даної статті є з'ясування природи творчого мислення та виявлення шляхів його формування в майбутніх учителів музики. Це передбачає вирішення наступних завдань:

- висунення філософсько-методологічних засад творчого професійного становлення фахівців;
- психолого-педагогічного обґрунтування теорії творчого професійного становлення фахівців;
- обґрунтування причин, що актуалізують проблему формування й розвитку творчого мислення майбутніх учителів в аспекті художньо-педагогічної культури [2, 475].

Художньо-творче виховання молоді набуває особливого значення й актуальності. Питання розвитку творчості та мислення людини постійно перебували в центрі уваги провідних представників філософії, психолого-педагогічної, музикознавчої наук.

З точки зору філософської науки, творчість — це вища форма активності й самостійності в діяльності людини та суспільства. Глибоку розробку проблеми творчого мислення ми знаходимо в працях Г.Гегеля, І.Канта, Л.Фейєрбаха.

Проблеми художнього мислення, у тому числі творчого, дістали широке осмислення в сучасній філософській літературі (О.Андрєєв, Ю.Борєв, К.Горанов, А.Гулига, І.Зязюн, М.Каган, М.Колесник, В.Кудін, Л.Лєвчук та ін.). Учені вказують на зростання ролі мистецтва у формуванні особистості, посилення його впливу на масову свідомість.

Значну увагу проблемі творчого мислення приділяли представники філософської думки Росії (М.Бєрдєєв, Б.Лєзін, В.Соловйов), які створили окрему науку про творчі процеси мислення — єврилогію.

Визначні українські філософи — Ф.Прокопович, Г.Сковорода, П.Юркевич та інші — пов'язували художню творчість з традиціями народного мистецтва, осмисленням проблем людської духовності.

Дослідження у сфері загальної психології значно розширили уявлення про педагогічні аспекти процесу творчого мислення. Особливим багатством у галузі психології творчості постає період кінця ХІХ сторіччя, коли світ побачив роботи вчених-енциклопедистів О.Потебні та О.Веселовського.

Тенденція до різнобічного вивчення психічних структур у межах художньо-естетичного аналізу виявляється в розкритті механізмів творчої діяльності людини — уяви, фантазії, інтуїції, асоціативності творчого мислення (А.Васадзе, Д.Кірнос, Л.Лєвчук, Ю.Юхимик та ін.);

неусвідомлюваної психічної активності (Ф.Басін, О.Прангішвілі та ін.), співвідношення чуттєвого та раціонального у творчому процесі (Б.Ананьєв, Л.Виготський, О.Леонт'єв, О.Лук та ін.).

Підхід до визначення процесу творчого мислення американським психологом Е.Фроммом як здібності дивуватися й пізнавати, уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового дає змогу стверджувати, що критерієм творчого мислення є не лише якість результату, а й характеристики й процеси, які активізують творчу продуктивність.

У теоретико-експериментальних дослідженнях у галузі педагогіки творче мислення трактується по-різному. Так, творче мислення розглядається як психічний процес відображення емоційно-образного змісту художнього твору, обмежений чуттєвим ступенем пізнання (Т.Цвеліх) і здійснюваний на чуттєвому й раціональному рівнях (В.Белобородова). Оптимальні шляхи формування творчого мислення особистого досвіду яскравими враженнями, поповненні асоціативних фондів, розвитку сенсорної сфери (Л.Виготський, В.Остроменський та ін.).

Для іншого підходу характерне інтелектуальне трактування творчого мислення в теорії музично-естетичного виховання. Творче мислення розглядається як один з компонентів цілісного процесу музичного сприйняття, як процес розуміння, усвідомлення змісту творів мистецтва (О.Апраксіна, Н.Гродзенська, О.Костюк, В.Медушевський, Г.Тарасов, Б.Теплов та ін.).

Важливим і дійовим засобом виховання творчої особистості є музичне мистецтво. Проте виховні можливості музики не реалізуються самі по собі, а вимагають серйозної та інтелектуальної діяльності.

Одним з напрямів педагогічних досліджень зазначеної проблеми є вивчення та формування творчого мислення особистості, здійснюваних на матеріалі творів мистецтва. Музично-педагогічний процес має ймовірнісний характер, оскільки значна частина причин, які впливають на творчий характер мислення, не піддається ефективному контролю або залишається невідомою. Науковий аналіз процесу творчого мислення й керування ним передбачає розгляд його як процесуального явища, зумовленого самою природою музичного мистецтва. На думку О.Ростовського, “музичне мислення є процесом поступового заглиблення людини в естетичний зміст твору в результаті якісних зрушень, утворення нових зв'язків і взаємозалежностей естетичного смаку, почуттів, ідеалів, художньої діяльності тощо” [3, 114].

Для іншого підходу характерне інтелектуальне трактування творчого мислення. Наприклад, у теорії музично-естетичного виховання названий вище процес розглядається як один з компонентів цілісного процесу музичного сприйняття, як процес розуміння, усвідомлення змісту музичних творів (О.Апраксіна, Н.Гродзенська, О.Костюк, В.Шацька).

І хоч ще недостатньо розкрита проблема психології творчого мислення, структури компонентів відображення й визначення творчості, моделі художнього типу особистості, можна дійсно стверджувати, що в найбільш високому, удосконаленому втіленні майбутній учитель музики завжди знаходиться на перехресті культури свого часу й особистісного ставлення до суспільного життя людства, окремих індивідів.

Процес аналізу нових явищ у сфері наукових уявлень про творче мислення супроводжується намаганням осмислити, яке місце в цих явищах посідає людина з властивою їй внутрішньою (емоційною, мисленною) і зовнішньою активністю, що виявляється в діях, актах поведінки (О.Ростовський).

Як було зазначено вище, проблема формування творчого мислення особистості в навчальному процесі та її розв'язання безпосередньо пов'язуються з удосконаленням навчально-виховного процесу загалом, тобто з новими підходами щодо формування в студентів творчих умінь.

Це завдання, на нашу думку, можливо з успіхом вирішити за наявності розробленої системи творчих вправ, цілеспрямованого використання методів і прийомів ефективності творчого навчання й використання спеціально розроблених моделей управління навчально-творчою діяльністю студентів мистецьких дисциплін.

Найбільш ефективним у процесі творчого навчання є метод вправ, який дозволяє успішно формувати в студентів творчі вміння й навички через включення їх у творчу практичну діяльність. Даний процес передбачає сприйняття, осмислення й засвоєння знань з історії мистецтва, формування загальних і спеціальних умінь [6, 51].

Формування творчого мислення передбачає вироблення визначеної "системи дій" (В.Щербіна), яка дозволяє будувати творчий процес. Цьому процесу ефективно сприяє розроблений комплекс творчих вправ:

- аналітичні (творчий аналіз);
- пошуково-орієнтовані (пошук асоціації);
- конструктивні (творча інтерпретація).

У різних видах активності особистості (пізнавальній, світоглядній, комунікативній, емоційній) зберігається її творча суть [8, 2]. Саме тому художньо-педагогічна творча підготовка майбутнього фахівця забезпечує розвиток якостей, у яких проявляється ставлення суб'єкта до світу й до самого себе, його спосіб самоствердження, вищий ступінь активності.

Розглядаючи творчість як складову художньо-педагогічної культури, ми виділяємо специфічні показники, за допомогою яких можна простежити ефективність розвитку творчого мислення студентів у результаті комплексного педагогічного впливу засобами мистецтва. Отже, основними критеріями для визначення рівнів творчої розвиненості студентів вважаємо: творчу вмілість, емоційну сприйнятливість, інтелектуальну спроможність. Вибір критеріїв зроблено на основі даних,

отриманих у результаті досліджень творчих проявів особистості в умовах викладання предметів художньо-естетичного циклу в шкільній і вузівській практиці [7, 95].

Якщо головна мета педагога — виховати в студентах художньо-педагогічну культуру як частину їх духовної культури, то методика формування творчого мислення повинна бути розроблена на основі теорії професійно-творчого становлення майбутніх учителів музики, будучи науковою основою художньо-педагогічної практики, яка дає її всебічне обґрунтування, виявляє внутрішні й зовнішні чинники цієї культури, співвідношення в ній особистісного й суспільного, місце установок, цінностей, знань, умінь, навичок у моделі творчої, особистісної, художньо-педагогічної культури.

Отже, формування творчого мислення залежить від аналітичного й разом з тим творчого стилю мислення майбутніх викладачів, діяльність яких безпосередньо спрямована на вдосконалення художньо-педагогічних пошуків. Тому проблема підвищення якості підготовки фахівців нерозривно пов'язана з проблемою підвищення їх художньо-педагогічної та інтелектуальної культури, подолання встановлених стереотипів та розвитку творчого мислення в організації навчально-виховного процесу.

Література

1. **Завалова Н.Д., Ломов В.Ф., Пономаренко В.А.** Образ в системе психологической регуляции деятельности. – М., 1986.
2. **Орлов В.Ф.** До проблеми теорії та методології художньо-педагогічної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000.
3. **Ростовський О.Я.** Педагогіка музичного сприймання. – К., 1997.
4. **Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии. – М., 1976.
5. **Сисоєва С.О.** Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000.
6. **Щербіна В.Ф.** Композиційні вміння як визначальні дії в розвитку творчих здібностей // Рідна шк. — № 4 – 2004. — С. 50—52.
7. **Художня освіта і проблеми виховання молоді.** – К., 1997.

This article is devoted to the problems of formation of creative mentality of future teachers of music in the aspect of artistic-pedagogical culture. The analysis of modern research to this problem can tell us that are some misunderstandings between traditional scientific recommendations and practical activity of future teachers of music.

ЭКРАННАЯ КУЛЬТУРА В УСЛОВИЯХ ПОСТМОДЕРНА

Для современного общества окружающий мир немалозначим без мощных информационных потоков. С каждым днем человек попадает во все большую зависимость от воздействия новых элементов технического прогресса, постепенно утверждаются и новые типы его зависимости от окружающей действительности. Средства передачи информации становятся все более совершенными, тотальная технологизация охватывает все сферы жизнедеятельности общества, что влечет за собой изменения не только в технократической среде, но прежде всего в способе мышления человека, в видах его деятельности и, как результат, перерастает в *трансформацию культуры*. Такие существенные последствия технологизации и установки на инновацию заставляют задуматься и сосредоточить внимание на изучении данной проблема в самых различных ее аспектах.

Многие ученые (С.Безклубенко, В.Борев, А.Коваленко, Ю.Лотман, М.Маклюэн, О.Шлыкова, и др.), начиная со второй половины 20 века, усиленно изучают эту проблему. Они стали рассматривать *культуру как процесс и результат человеческой деятельности*, в которой человек постоянно выдвигает все новые и новые цели, и сделали вывод, что формирование средств к их достижению ведет к постепенному погружению в искусственно создаваемый мир, состоящий из результатов и продуктов такой деятельности. Культура неотделима от тех форм, способов и средств, с помощью которых идет процесс аккумуляции социального опыта, его хранение и передача. Именно поэтому культурологи, изучая эту проблему, склонны подходить к определению культуры как комплексу форм, закрепляющих коллективный и исторический опыт. В.Борев и А.Коваленко в своей работе “Культура и массовая коммуникация” пишут о том, что существующая культурно-коммуникативная система – это комплекс средств, способов и форм накопления, фиксации, трансляции и распространения культурного арсенала, что именно в ней осуществляется механизм функционирования социальной (внегенетической) памяти человечества [1, 114]. Ю.Лотман обращает внимание еще на одну особенность существования культуры – внутренние связи, обеспечивающие ее единство, которые реализуются с помощью таких семиотических коммуникаций, как *языки*. “Культура многоаспективна. С семиотической точки зрения культура – сложно организованный знаковый механизм, обеспечивающий существование группы людей как коллективной личности, обладающей

сверхличностным интеллектом, единством поведения, общей памятью, единством моделирования и отношения к миру” [2, 34].

Теория М.Маклюэна рассматривает историю развития человеческой цивилизации как следствие развития способов массовой коммуникации. “Оракул электронной эры” в своей работе “Понимание медиа: внешнее расширение человека” пишет о том, что каждая новая смена способа коммуникации меняет тип сознания, тип общества, его культуру [3, 11]. Началась эта эволюция с мнемической и устной традиции, затем возникли неалфавитные формы, их сменили письменные коммуникации, а еще позднее сложилась аудиовизуальная культура, которая, как пишет О. Шлыкова, “взяла исторический реванш сначала в кинематографе и радиовещании, а затем в телевидении” [4, 31]. М.Маклюэн в свое время говорил о том, что мы быстро приближаемся к финальной стадии расширения вовне – стадии технологической симуляции сознания, когда творческий процесс познания будет коллективно и корпоративно расширен до масштабов всего человеческого общества примерно так же, как ранее благодаря различным средствам коммуникации были расширены во вне наши чувства и наши нервы [3, 5]. Такая эволюция предопределила появление новой, *электронной телекоммуникации*, которая воплотилась в интеграции различных способов коммуникаций (устных, письменных, аудиовизуальных (в том числе экранных), и в связи с этим мы уже говорим об очередной трансформации культуры и появлении нового ее типа. “Смена медиатехнологии означает смену парадигмы и влечет за собой развитие и смену культур и империй” [4, 29].

Таким образом, можно констатировать, что в культурологической парадигме современного постиндустриального информационного общества *выделяется новый тип культуры – экранная*. Целью нашего исследования является попытка обоснования существования экранной культуры как результата трансформации восприятия и мышления современного человека, живущего в тотально-технократическом обществе, в котором мы сейчас наблюдаем глобальные изменения культурных процессов. Однако этот тип культуры и его составляющие находится пока в стадии изучения; специалисты в области теории культуры разрабатывают не только подходы к его определению, но и объективно существующие условия формирования и развития. *Экранная культура включает в себя уже сложившиеся виды экранного искусства (кино, видео, телевидение) со всем арсеналом изобразительно-выразительных средств (“искусство как код культуры” – М.Каган) и современнейшие экранные способы передачи какой-либо информации (включая электронные коммуникации), а также те новые социальные отношения, которые складываются в результате их развития.*

Киноискусство (первое по времени возникновения в ряду экранных искусств) уже прошло период художественно-эстетического созревания и на сегодняшний день является сложившейся

художественной системой, имеющей, как пишет С.Безклубенко, “наработанный творческий опыт, практические исследования ...во всех мыслимых изобразительно-выразительных направлениях” [5, 12].

Телевидение является *развивающимся* видом экранного искусства, еще одной культурно-коммуникационной системой, осуществляющей интеграцию культуры как арсенала информации и коммуникации. Телевидение, как и кино, “говорит” языком экрана – языком движущихся изображений, сочетающихся со словом, музыкой, шумами, языком аудиовизуальных образов. Понятие “язык” является одним из фундаментальных механизмов коллективной памяти, способом материального воплощения культурной информации цивилизации (звуковой, вербальный, аудиовизуальный). В.Михалкович, занимающийся проблемами языка изображений, писал: “Изобразительный язык телевидения – универсальная знаковая система, которая гораздо совершеннее слова, т. к. не имеет национальных ограничений, базируется на семиотическом признаке. Съемка есть перевод предмета из мира реального в мир психологический” [6, 34]. Аппарат видеосъемки имеет “провокационный” характер, ведь это более усовершенствованный способ восприятия окружающего мира в отличии от зрения. Он позволяет видеть то, что в реальной жизни осталось за границами нашего восприятия. “Изобразительный язык визуальных способов массовой коммуникации высоко синонимичен, т. к., точно воспроизводя вещи, фиксирует три типа речи: объектную, риторическую, художественную. И, являясь средством коммуникации, язык телевидения осуществляет межличностное и межсоциальное общение” [6, 41]. Эта знаковая система позволяет *творить* и *транслировать* художественную культуру, создавать специфические зрительно-слуховые образы, вбирая выразительные возможности “традиционных” видов искусств.

Телевидение из обычного, пусть даже и наиболее совершенного, средства передачи информации уже давно превратилось в сложную культурно-коммуникативную систему, которая определяет и регулирует отношения в обществе, формирует у миллионов людей общие стереотипы мышления, эстетические вкусы и взгляды на различные социальные проблемы, а также является самым доступным источником рекреационно-гедонистического характера. О природе телевидения и его феноменальной силе воздействия на современного человека сейчас пишут многие исследователи экранной культуры: “В основе телевидения, как и в кинематографе, — *миметичность*, создание реальности. Можно утверждать, что телевидение, появившись как очередное научно-техническое изобретение, ...на протяжении десятков лет своего существования прошло несколько бурных стадий развития (которые проходили в тесной связи с развитием общества – политическим, экономическим, социальным и с развитием культуры как

таковой), эволюционировав в неотъемлемую часть современной культуры человечества” [7, 51].

Во второй половине прошлого века возникла новая аудиовизуальная культура, однако в обыденную жизнь экран вошел только в узком значении этого слова. Сегодня это явление несколько меняется, экранная культура приобретает новый, более глубокий смысл и становится усложненным механизмом формирования мироощущения человека. Экранная культура не может быть абстрагирована от тех социально-культурных процессов, которые происходят в современном обществе, а экранное искусство, как ничто другое, является их своеобразным зеркалом, индикатором, а иногда и средством манипулирования общественным сознанием. С.Безклубенко в своей книге “Відеологія” по этому поводу пишет: “Экранное искусство (кино, видео, телевидение), как никакая другая сфера искусства, глубоко укоренено, интегрировано в социальные процессы. Эта область производства со всеми техническими, технологическими и экономическими измерениями современной индустрии, это область идеологии со всеми ее идейными противостояниями, это область творчества со всеми ее психологическими, эстетическими и социологическими аспектами” [5, 7].

И.Победоносцева пишет о том, что «телевидение из средства коммуникации превращается в сильнейшего и главнейшего (уверенно потеснив с этого места даже кинематограф) производителя мечты, иллюзий, образов, стереотипов, знаков, которые постепенно утратили референтную связь с реальностью, создав новую телевизионную реальность иллюзий, симулятивную “гиперреальность”, мир “симулякров”» [752].

М.Маклюэн считает телевидение одним из способов технологической трансформации: “Телевидение не может работать в качестве фона. Оно вас захватывает. Вы должны быть вместе с ним. Телевидение способствует развитию глубинных структур в искусстве и развлечениях и само создает глубинное вовлечение аудитории” [3, 356]. В телевидении образы проецируются на нас самих, именно мы служим экраном. Здесь мы сталкиваемся с понятием экранной культуры как частью общества *постмодерн*. В постмодерном обществе усиливается роль новых культурных факторов, что проявляется в увеличении значения так называемой культуры индустрий, эстетизации повседневной жизни.

Постмодернисты, которые предлагают пересмотреть понятие реальности и деление его на объективную и субъективную, ссылаются на современные достижения телекоммуникационных технологий (в т. ч. телевидения и видео) и компьютерной техники, они обращают внимание на то, что реальность, созданная на экране или смоделированная компьютером (виртуальная) является результатом интеллектуальной деятельности. “Но по отношению к тому, кто в нее погружается, она

является более объективной, чем дождь за окном” [4, 35]. В идеологии постмодернизма главным становится не само произведение, не его природа или процесс создания, а то, как оно дается зрителю, как воздействует на него. Главный принцип философии постмодернизма – отказ от идеи “ratio”. Понятие истинности объявляется избыточной категорией. Постмодернизм отрицает власть парадигмы, единой последовательной стратегии – будь то в сфере философии, искусства или науки. Поскольку искусство сегодня доходит до зрителя через средства коммуникации и способ его существования является чаще “технологическим, медиатическим”, орнаментальный характер, непрочность, эклектизм составляют сущность не только искусства и эстетики общества поздней современности, но и всей его культуры [8, 75]. “Постмодернизм означает переход от антропоцентризма к универсализму с религиозным, культурным, экологическим экуменизмом” [9, 21].

Синергетическая картина современного мира и общества формируется в эпоху массового телевидения и видео. На этом этапе мы сталкиваемся с природой и трактовкой художественного *телевизионного* образа как элемента экранной культуры. Телевидение утверждает новый образ реальности, формируя фрагментарную, по определению А.Моля, “мозаичную культуру” [10, 67]. “Мозаичная форма телевизионного образа требует непосредственного глубинного участия и не принимает никаких отсрочек” [3, 358]. На смену логике должен прийти ассоциативно-игровой тип мышления, который больше соответствует состоянию современного человека, который устал не только жить и мыслить, но и “последовательно и четко выражать мысли” [8, 43].

Экранное изображение не требует от человека дополнительных усилий для освоения потока новых идей, культурных норм и ценностей. Само мышление, а не только восприятие становится визуальным и виртуальным. Разнообразие электронной информации в контексте экранной культуры приучает думать не “литерно-последовательно”, а “мозаично”. Для постмодернизма характерными чертами также является “деканонизация традиционных ценностей, а также стилевой синкретизм, интертекстуальность, цитатность как метод художественного творчества, фрагментарность и принцип монтажа, смешение высоких и низких жанров, театрализация всех сфер культурного бытия, репродуктивность и тиражирование” [9, 21]. Принцип мозаичности заложен не только в монтажной природе “компонования” произведений кино- и телеискусства (как художественно-эстетическая система последнее находится еще в стадии развития), но и в механизме их восприятия, что делает экранное искусство органичной частью современной “мозаичной” культуры постмодерного общества.

В современном мире идет все более активная технизация и виртуализация искусства. Особенно это заметно на телевидении и в

киноиндустрии. Между тем именно телевидение и кино, как самые массовые виды искусства, обладающие наиболее мощным воздействием на человеческую психику, занимают в наше время лидирующие позиции [11, 18]. Развитие экранных коммуникаций кординально меняет мироощущение человека и образ его жизни, идет процесс *трансформации сознания*. Этот процесс требует от человека огромного мыслительного напряжения, эластичности мышления, умения быстро осваивать новые элементы.

Медиатическая культура, которая пришла на смену индустриальной, не является гармоничной и устоявшейся; калейдоскопический набор движущихся элементов, объединенных в ней, постоянно изменяется. Сегодня мы говорим о развитии нового вида экранной культуры – мультимедийного, объединяющего статическую визуальную информацию (текст, графика) и динамическую (речь, музыка, видео, анимация). Воздействие графической, аудиальной и визуальной информации обладает большим эмоциональным зарядом и активно включается в нашу жизнь, возникает еще один вид экранной культуры – киберкультура, появляется “сетевое искусство”, которое не нашло перспектив развития в традиционных рамках искусства.

И хотя современные экранные коммуникации на сегодняшний день не обеспечивают необходимый культурный уровень развития общества, существует тенденция совершенствования не только и не столько технических характеристик (например, дигитализация). Перспективы дальнейшего развития экранных коммуникаций заложены в качественно новом художественно-эстетическом уровне экранных технологий и формировании экранной культуры как высокотехнологичной системы, в основе которой лежат объективные общечеловеческие ценности. В постмодерном обществе усиливается роль новых культурных факторов, что проявляется в увеличении значения так называемой *культуры индустрий*, эстетизации повседневной жизни [12, 21].

Новые экранные технологии “утрачивают статус техногенных явлений, принадлежащих исключительно к сфере техники, и становятся в известном смысле метафорами, позволяющими хотя бы в общих чертах определить контуры тех реалий культурологического, антропологического и философского порядка, с которыми мы сталкиваемся в новом тысячелетии” [13, 23]. Экранная культура как результат совершенствования средств коммуникации и трансформации восприятия и мышления человека требует дальнейшего исследования, так как является неотъемлемой частью глобальных изменений культурологических процессов современного постмодерного общества.

Литература

1. **Борев В., Коваленко А.** Культура и массовая коммуникация. – М., 1986.
2. **Лотман Ю. М.** Об искусстве (статьи, заметки,

выступления). – М., 1998. 3. **Маклюэн Г. М.** Понимание медиа: внешнее расширение человека. – М., 2003. 4. **Шлыкова О. В.** Культура мультимедиа: Учеб. пособие. – М., 2004. 5. **Безклубенко С. Д.** Відеологія. Основи теорії екранних мистецтв. – К., 2004. 6. **Михалкович В.** Изобразительный язык средств массовой коммуникации. – М., 1986. 7. **Побєдоносцева І.Є.** Аудіовізуальний простір (кіно і телебачення) в контексті дихотомії “довіра до фізичної реальності” та ”формотворчість” // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності: Зб. наук. пр. – К., 2004. 8. **Культурологія:** Учеб. пособие / Под ред.. Г.В.Драча. – Ростов-на/Д., 2001. 9. **Шевнюк О.А.** Культурологія: Навч. посібник.– К., 2004. 10. **Моль А.** Социодинамика культуры. — М., 1973. 11. **Лесков Л.В.** Синергетика культуры // Вестник Московского университета. Сер.: Философия. — 2004. — № 5. — С. 14—13. 12. **Ильюшина Э.** Глобализация и постмодерное общество // Социология: теория, методы, маркетинг. — 2004. — № 4. — С. 18—25. 13. **Кузнецов М.** Философия Маршалла Маклюэна и коммуникативные стратеги. — <http://www.isn.ru/index162.shtml>.

This article is devoted to screen culture as a result of development of mass communication. The development of screen communication radically changes a person's outlook and his mode of life. The electronic information as a part of screen culture trains nyt mind in mosaic way of thinking but not in letter – lodic one. Screen culture (including cinema, TV and video) is a result of culturelogical precesses in a postmodern sociaty, becouse they have in common: fragmantation and principles of montage, intertext, reproduction and circulation, quation as a method of art.

УДК 378.036

Н. С. Мартинович

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Высшая школа Украины в современных условиях претерпевает значительные изменения, которые связаны с попытками создать непрерывную систему образования, позволяющую войти в европейское образовательное пространство. Все это влечет за собой трансформацию педагогического процесса, его ценностных приоритетов.

Изменение основной парадигмы высшего образования на основе увеличения культуроемкости содержания учебных дисциплин, гуманизации высшего образования, обращение к личности как высшей

духовной ценности в образовании значительно обострили проблему эстетического воспитания, эстетического развития студенческой молодежи.

Молодежь – это социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенности социального положения и обусловленных социально-психологическими свойствами, которые определяются общественным строем, культурой, закономерностями социализации, воспитания данного общества. Возрастные границы — от 14–16 до 25–30 лет [1, 821]. Студенчество – наиболее культурная часть молодежи, которая является важным источником возрождения интеллигенции.

Большой интерес к этой социальной группе объясняется необходимостью подготовки специалистов для нашего государства. Высшие учебные заведения должны осуществлять подготовку интеллектуального генофонда нации, воспитание духовной элиты, преумножать культурный потенциал, который обеспечит высокую эффективность будущих специалистов.

Анализ современных научных работ свидетельствует о том, что проблема эстетического воспитания в различных аспектах разрабатывалась достаточно плодотворно.

Теоретические основы эстетического воспитания разработаны педагогами-классиками Я.Коменским, Й.Песталоцци, К.Ушинским, Г.Сковородой, А.Макаренко, В.Сухомлинским и современными учеными В.Бутенко, В.Дряпикой, И.Зязюном, Е.Квятковским, Б.Неменским, Г.Падалкой, Г.Шевченко и др.

Большое внимание эстетическому воспитанию средствами искусства уделяют современные зарубежные ученые: Х. Гарнер, С.Доббе, В.Ланьер, Т.Монро, Е.Эйзнер.

Интерес ученых к эстетическому воспитанию студентов в высших учебных заведениях Украины связан с такими вопросами, как воспитание эстетических ценностей, формирование этического опыта будущего учителя (В.Бутенко, Н.Волкова, В.Дряпка, И.Зязюн); формирование художественной культуры средствами искусства слова (Н.Миропольская); формирование эстетической культуры будущего учителя отдельными видами искусства (Л.Гарбузенко, Л.Фирсова и др.), и комплексом искусств (Т.Рейзенкинд, Г.Шевченко и др.); формирование эстетических потребностей, речевой, вокально-речевой, эстетико-экологической культуры будущего учителя в системе университетского высшего образования (Л.Азарова, С.Витвицкая, И.Котенева, С.Федорищева и др.). Роли преподавателя в реализации эстетического воспитания молодежи посвящены работы В.Дряпки, А.Комаровой, Н.Крыловой, С.Мельничука и др.

По мнению Н.Волковой, эстетическое воспитание — это педагогическая деятельность, направленная на формирование способностей воспринимать и преобразовывать действительность по

законам красоты [2, 122]. Целью эстетического воспитания является высокий уровень эстетической культуры личности, ее способность к эстетическому освоению действительности.

Эстетическая культура предполагает сформированность у человека эстетических знаний, вкусов, идеалов, развитие способностей к эстетическому восприятию явлений действительности, произведений искусства, потребность вносить прекрасное в окружающий человека мир и беречь это прекрасное.

На наш взгляд, эстетическое воспитание молодежи теснейшим образом связано с развитием творческого потенциала личности. Эта проблема недостаточно освещена в научной литературе. Раскрытие этой проблемы и посвящена данная статья.

В процессе эстетического воспитания и самовоспитания происходит развитие творческого потенциала личности будущего учителя. Мы рассматриваем творческий потенциал личности учителя как природосообразные и культуросообразные возможности, которые формируются и раскрываются в процессе учебной подготовки и в дальнейшей его деятельности, ведут к получению продуктивного результата в решении задач нестандартными методами педагогического воздействия, средствами искусства, отображая основу общей и педагогической культуры.

Творческий потенциал личности учителя – это сложная структура, которая включает:

- 1) эмоциональную культуру;
- 2) систему культурологических, профессионально-педагогических и психологических знаний;
- 3) широкую общекультурную эрудицию;
- 4) генетически обусловленные дарования;
- 5) аксиологические качества, ценностные ориентации, способность оценивать педагогические явления с точки зрения творчества;
- 6) гуманитарное мировоззрение;
- 7) образное мышление, фантазию, развитое образное воображение, интуицию, художественно-эстетическое видение, оригинальность решения педагогических задач;
- 8) способность моделировать и использовать разнообразные способы творческой деятельности [3, 19].

В этой статье представлена разработанная нами система эстетического воспитания и самовоспитания студентов нехудожественных специальностей, основанная на развитии творческого потенциала личности будущего учителя средствами искусства.

Эта система включает:

- изучение различных курсов и спецкурсов;

- научно-исследовательскую работу студентов (курсовые, магистерские, творческие работы; участие в олимпиадах);
- внеаудиторную работу (занятия в художественных кружках, клубах, центрах творчества, участия в творческих смотрах, конкурсах);
- эстетизацию окружающей среды;
- самовоспитание.

Основой, фундаментом эстетического воспитания, развития творческого потенциала личности является искусство, его средства. Искусство, художественное творчество в целом, литература, живопись, архитектура, музыка, танец, декоративно-прикладное искусство и другие разновидности человеческой деятельности объединяются как формы художественно-образных способов отражения действительности.

В процессе исследования осуществлялась работа, направленная на постижение основных функций искусства (аксиологической, эстетической, гедонистической, познавательной, соборной и т. д.), которые способствуют пробуждению эмоционально-эстетических переживаний, формированию эстетического восприятия, художественно-эстетическому анализу различных произведений искусства. Изучался педагогический потенциал искусства в процессе обучения и воспитания как в вузе, так и в школе во время педагогической практики студентов.

Все виды искусства могут всесторонне воздействовать на личность, комплексно решать воспитательные задачи, в частности, задачи эстетического воспитания посредством развития творческого потенциала личности будущего учителя.

Искусство помогает развиваться душевно, эмоционально, интеллектуально, создает условия для реализации потенциальных возможностей человека. При разработке моделей воспитательных мероприятий, их защите студенты раскрывают свой творческий потенциал. Эта работа направлена на пробуждение у каждого «души прекрасных порывов», обогащение опыта художественно-эстетического общения с искусством как духовной, эстетической ценностью, создание собственного художественного мироощущения, который и дает импульс к творчеству.

Развитие творческого потенциала личности будущего учителя потребовало определения механизма стимулирования культурно-творческой деятельности преподавателя и студента.

Чтобы преодолеть противоречие между эвристическими, проективными целями и задачами образования и репродуктивным в своей основе содержанием учебно-воспитательного процесса в вузе, важно утвердить приоритет культурно-творческих функций образования, их ведущей роли в подготовке будущего специалиста. Именно это позволит отойти от многих стереотипов построения современного образовательного процесса, перейти к подлинному многообразию форм

воспитания и обучения, обусловленного, прежде всего, интересами студентов, их инициативой, природными психолого-педагогическими задатками и способностями.

Формирование педагогического творчества невозможно без художественного поиска студентов, который ведется в двух направлениях: насыщение и обогащение образного мира и воплощение художественного потенциала личности в виде реально воспринимаемого продукта.

Первое направление художественного поиска связано с постоянным самостоятельным обогащением своих художественных представления путем приобщения к художественному творчеству других при посещении выставок, просмотре спектаклей, кинофильмов, прослушивании музыкальных произведений. Идет процесс насыщения внутреннего художественного мира каждого человека, и каждый испытывает в нем потребность. Это является важнейшим условием, необходимым для последующего творчества.

Второе направление – воплощение художественного потенциала или собственное созидание – начинается там, где произошло некоторое образовательное насыщение объекта и складывается потребность двух видов: или повторить художественный продукт, созданный другим человеком, группой людей, или создать нечто новое. Самостоятельная художественно-практическая деятельность будущих учителей в нашей работе была представлена в разных видах художественно-эстетической деятельности, результаты которой обсуждались на занятиях (литература, музыка, изобразительная деятельность).

Эстетическое воспитание студентов реализуется при изучении спецкурса «Развитие творческого потенциала личности будущего учителя средствами искусства».

Проведение теста «Роль искусства в развитие творческого потенциала личности» позволяет определить коэффициент усвоения историко-культурных знаний студентами. Первоначальный его уровень у большинства студентов средний и низкий.

Используя тест В.Андреева «Оценка уровня творческого потенциала личности», мы определили, что уровень творческого потенциала студентов, в основном, средний. Для повышения уровня общекультурной эрудиции студенты предложили подготовить к каждому занятию спецкурса творческие сообщения о памятниках культуры и искусства, архитектуры нашего города, области, страны, мира. Это, например, сообщения на темы «Скульптура Богоматери в Луганске», «Памятник Тарасу Шевченко в Луганске», «Луганский краеведческий музей», «Паровозы, застывшие в веках», «Луганский памятник К.Ворошилову», «Дом-музей В.Даля», «Музей “Молодой гвардии” в Краснодоне», «Мемориальный комплекс на Мамаевом кургане в Волгограде», «Собор Софии Киевской» – архитектурный памятник искусства восточных славян (XI в.)» и др.

Были организованы экскурсии в Луганский художественный музей, где студенты смогли ознакомиться с его экспозициями.

Итоговое занятие по спецкурсу было проведено в форме творческого отчета – театрализованного представления «Три мушкетера» в современной педагогической интерпретации. Подготовка костюмов, музыкального сопровождения, оформление сцены большого актового зала, составление сценария в стихотворной форме – все это потребовало включения студентов в творческую деятельность с использованием средств искусства.

Эстетическое воспитание студентов и развитие их творческого потенциала средствами искусства осуществляется также при обучении в магистратуре по специальности «Педагогика высшей школы» в процессе изучения курса «Эстетика труда преподавателя высшей школы», который также заканчивается творческим отчетом.

Кроме того, многие магистранты выбирают темы магистерских работ, связанные с изучением проблем эстетического воспитания, формирования эстетической культуры. Например, «Формирование эстетической культуры администрации школы», «Формирование педагогической культуры студентов средствами искусства» и др.

Студенты естественно-географического факультета (ЕГФ) Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко уже несколько лет являются победителями общеуниверситетской олимпиады по педагогике, и участниками всеукраинской олимпиады, подготовка к которой также требует не только хороших теоретических знаний по педагогическим дисциплинам, но и высокого уровня общей и эстетической культуры. Это конкурсы: «Мир моих увлечений», «Презентация педагогических технологий обучения и воспитания», «Презентация университета». Лучшие творческие работы студентов ЕГФ изданы в виде «Хрестоматии по этике «О вечном добре послушайте слово...» [4].

Студенты ЕГФ являются членами различных клубов, студий, например, поэтического клуба-театра «Лира». С большой теплотой встречали зрители, среди которых были ветераны, участников концертов, посвященных 60-летию Великой Победы «Вчера была война...».

Критериями эстетической воспитанности считается овладение эстетической культурой, а также достаточно высокий уровень развития творческого потенциала личности.

Эстетическая культура как составная часть духовной культуры предполагает умение отличать прекрасное от уродливого, благородное от пошлого, не только в искусстве, но и в любом проявлении жизни: в труде, быту, поведении человека.

Эстетическое воспитание будит и развивает чувство прекрасного, облагораживает личность. Человек, чуткий к прекрасному, испытывает потребность строить свою жизнь по законам красоты. Суть эстетического воспитания состоит в том, чтобы утверждать добро как

прекрасное, то есть оно тесно связано с нравственным воспитанием. Одним из компонентов системы эстетического воспитания является эстетизация окружающей среды. Красота корпусов, помещений, территории нашего университета также создают условия для формирования эстетической культуры.

Предложенная система эстетического воспитания студенческой молодежи через развитие творческого потенциала личности средствами искусства дала свои положительные результаты, но нам предстоит еще много работы по сохранению и развитию достигнутых результатов.

Литература

1. **Советский** энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. – 3-е изд. – М., 1985.
2. **Волкова Н.П.** Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К., 2003.
3. **Мартинович Н.С.** Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя засобами мистецтва: Метод. посібник. – 2-е вид., доп. – Луганськ, 2002.
4. **О вечном ...:** Хрестоматия по этике: Сб. творческих работ студентов / Авт.-сост. Н.С.Мартинович. – Луганск, 2001.

The problem of students' aesthetic education is analyzed. The aesthetic education is united with the level of creative development of a prospective teacher.

The system of aesthetic education and students' self-education that deals with creative development of person with means of art are distinguished in the article.

УДК 371.11:37.036

Н. С. Мартинович, Я. О. Котова

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ АДМІНІСТРАЦІЇ ШКОЛИ

В умовах радикальної соціально-економічної реформи в Україні виникла гостра необхідність докорінних змін усіх галузей суспільства, зокрема освіти. Законом України «Про загальну середню освіту», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті передбачається суттєве вдосконалення управління освітою, утвердження сучасного типу управління та перехід до державно-громадської моделі управління середньою освітою.

Успішна реалізація цих завдань значною мірою визначається творчим підходом керівників загальноосвітніх навчальних закладів до їх

реалізації. Адже сьогодні значно зросла актуальність розв'язання таких питань, як розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу, створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату, атмосфери творчості та відповідальності. Усе це є доказом необхідності модернізації внутрішньошкільного управління навчально-виховним процесом і потреби вдосконалення підготовки та перепідготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів [1, 3].

Управлінським кадрам сьогодні замало знати, що потрібно зробити для досягнення поставленої мети, необхідно використовувати естетичну культуру як інструмент, який призведе до унікальності, креативності та задоволення своєю діяльністю.

Оскільки естетична культура частіше всього складається стихійно (але визначає імідж школи, який залежить від згуртованості співробітників і їх відданості справі), тому естетичне ставлення до навколишньої дійсності, естетизацію праці, гармонізацію стосунків між співробітниками необхідно формувати старанно й ретельно.

Головним завданням цієї статті є вивчення основних засобів формування естетичної культури адміністрації школи.

Аналіз літератури з досліджуваної теми показує, що проблема формування естетичної культури розглядалася видатними вченими, письменниками, діячами культури та педагогами: Д.Б.Кабалевським, А.С.Макаренком, В.О.Сухомлинським, Л.М.Толстим, К.Д.Ушинським, С.Т.Шацьким, К.Марксом, Ф.Енгельсом та ін.

На сучасному етапі зазначена проблема розглянута в працях вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів. Серед них Д.Н.Джола, Н.І.Киященко, Б.М.Неменський, Л.В.Суходольська-Кулешова, Г.С.Тарасенко та О.Б.Щербо.

Розгляд питань естетичної культури відомими державними діячами, ученими та педагогами дає можливість зробити висновок, що немає такої сфери життя, де б не проявлялася творча роль естетичного. Але поза увагою залишається проблема формування естетичної культури адміністрації школи.

На етапі виникнення інтелектуально-інформаційної цивілізації ХХІ ст., розвитку ринкових відносин та зростання конкуренції сучасна адміністрація школи повинна бути основним носієм естетичної культури; не лише теоретично, а й практично орієнтуватися в питаннях загальної та прикладної культурології, психології й педагогіки, у процедурах прийняття управлінських рішень, мати тонкий смак, почуття гармонії, стилю, бути ерудованою, знати основи естетичної та управлінської культури [2, 8].

Мета дослідження полягає у вивченні засобів формування естетичної культури адміністрації школи.

Основні завдання: розкрити сутність поняття «естетична культура»; вивчити комплекс засобів, що сприяють формуванню

естетичної культури адміністрації школи та розглянути існуючі протиріччя з даної проблеми.

Більшість науковців (Н.П.Волкова, Н.І.Киященко, Г.С.Лабковська) розглядають естетичну культуру особистості як сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потреб вносити прекрасне в навколишній світ, оберігати природну красу [3, 122].

На їх погляд, естетична культура формується й виявляється в живому процесі діяльності людей. Успіх її формування залежить від цілеспрямованого виховного впливу на особистість тих форм життєдіяльності, з якими вона пов'язана. Тобто треба свідомо та цілеспрямовано формувати в кожній людині: *естетичну свідомість* як складову частину суспільної свідомості, що виявляється не тільки в споживанні, але й у створенні естетичних цінностей; *своєрідну культуру почуттів*, що виявляються в будь-якій сфері життєдіяльності; *особливі здібності та навички* створення, збереження й поширення естетичних цінностей.

Аналізуючи значення поняття «естетична культура особистості», важливо підкреслити, що формування естетичної культури адміністрації школи – це практична проблема, яка характеризується окремим визначенням і вимагає свого розв'язання.

Естетична культура адміністрації школи повинна бути не паралельністю професійній культурі, а сумарною системою ціннісно-сміслових інтенцій управлінських кадрів школи. Не маючи самостійної локалізації в професійній культурі, вона фіксує певний рівень естетичної спрямованості адміністрації школи і, відповідно, є показником естетичної насиченості всіх форм діяльності.

Естетичну культуру можна вважати своєрідним «модулем», що об'єднує різні боки культури адміністрації школи, яка формується в спілкуванні та діяльності, характеризується динамічністю, структурністю, творчою спрямованістю, розмаїтістю засобів, особистісною обумовленістю комунікантів, взаємодоповнюваністю раціонального й емоційного.

Естетична культура виконує функції організації естетико-виховної діяльності педагогічного колективу й керування ним з метою інтеріоризації естетичних цінностей та оволодіння засобами творчої діяльності з подальшої екстеріоризацією соціально-естетичних цінностей.

Мета формування естетичної культури адміністрації школи полягає в тому, щоб розвивати здатності до повноцінного сприйняття й правильного розуміння прекрасного; розвивати прагнення вносити елементи прекрасного в навколишню дійсність; розвивати вміння управлінських кадрів з організації активної творчої діяльності всього педагогічного колективу.

На наш погляд, основними засобами формування естетичної культури адміністрації школи є:

1. *Естетика предметного середовища*, яка полягає в естетично оформленому й організованому середовищі навчально-виховного процесу. Зміст естетики предметного середовища має відображати шкільне життя, історію, сьогодення й майбутнє школи, її успіхи та здобутки. Доцільно, щоб у школі були розміщені стенди з символікою України (гімн, прапор, герб), деякі положення із Законів України про українську мову, освіту. Шкільне оформлення перш за все покликане нести значне пізнавальне та естетичне навантаження, сприяти підвищенню якості знань, національному вихованню, формуванню естетичних смаків та почуттів у всього педагогічного колективу. Адміністрація повинна організовувати процес естетизації предметного середовища школи, залучати до нього учнів, учителів та батьків. Дослідження доводять, що приблизно 70% учнів та батьків роблять свій вибір під впливом позитивного іміджу навчального закладу. Підтримка іміджу школи – обов'язковий елемент естетичного виховання.

2. *Естетика управлінської діяльності*, що складається з особистої культури керівника школи та інших управлінських кадрів, раціонального розподілу часу та роботи з документами, культури проведення масових заходів, культури прийому відвідувачів, культури мовлення.

3. *Можливість творчої управлінської діяльності*, що сприяє творчій самореалізації адміністрації школи та всього педагогічного колективу. Творчість адміністрації школи виявляється насамперед у прагненні й умінні постійно вдосконалювати свою майстерність управління, відкидати застарілі, знаходити нові, більш досконалі методи практичної реалізації, творчо застосовувати надбання передового досвіду, досліджувати свою роботу й роботу колег. Отже, оптимізація управлінської роботи в школі повинна йти, насамперед, шляхом розвитку творчості самої адміністрації школи.

4. *Покращення мікроклімату в педагогічному колективі*, яке пов'язане з характером взаємин, рівнем організації педагогічного процесу й умовами праці. Важливими критеріями для оцінки психологічного клімату колективу є характер моральних норм, з яких колектив виходить, ставлячи певні вимоги до окремих членів, рівень згуртованості й творчої трудової співпраці, товариської солідарності та взаємодопомоги, взаєморозуміння, доброзичливості й самокритичності; характер оціночних суджень щодо членів, які виявляють ініціативу, корисні починання, творчість, самовідданість у праці; рівень задоволення потреб членів колективу в самовдосконаленні, розкритті здібностей, рівень консолідації колективу та його керівників, перетворення вимог керівників у вимогу колективу. Діловитість у роботі управлінських кадрів передбачає поєднання високої компетентності (знання справи) з практичністю (уміння оптимально реалізувати знання), тверезого практицизму з реальною мрією, організованість і самодисципліну,

конкретність і чіткість, оперативність, плановість, ритмічність праці, зосередження зусиль на найважливіших ділянках праці, її результативність, ефективне та якісне завершення кожного заходу, об'єктивну оцінку досягнутого.

5. *Почуття задоволеності роботою*, що приносить моральне та творчо-естетичне задоволення, а робота стає самоцінністю. Естетичне ставлення до праці залежить від загального стану суб'єкта в оцінці своїх інтересів, тобто чи подобається робота, чи може вона задовольнити духовно-творчі запити.

Цей комплекс засобів формування естетичної культури адміністрації школи треба розглядати як синтез формування естетичної свідомості, естетичних почуттів та здібностей і навичок створення, збереження й поширення естетичних цінностей. А також сприятиме психологічному задоволенню управлінської діяльністю адміністрації школи, розвитку її креативних здібностей та творчих можливостей, поліпшення мікроклімату в педагогічному колективі, виникненню стимулу самоформування естетичної культури. Бо «тільки тоді краса, у створенні якої людина бере участь, по-справжньому видна їй, стає почуттєво відчутною, робить її дбайливим захисником і пропагандистом» [3, 45].

Протиріччя в здійсненні завдань формування естетичної культури зв'язані, насамперед, з наявністю низки недоліків в організації цього процесу. Існують певні суб'єктивні недогляди в постановці, організації й проведенні естетико-виховної роботи, а також суперечливі інтереси окремих людей, соціальних груп у сфері естетичної культури, різні культурно-естетичні переваги, цінності тощо.

Також існують певні об'єктивні й суб'єктивні обставини, суперечливі за своєю природою невідповідності між потребами та можливостями, між реальними потенціями й практичною їх реалізацією, а також між теорією естетичної культури й практикою естетичного виховання.

Можна виділити основні протиріччя в здійсненні завдань естетичної культури й естетичного виховання. Перша група – це протиріччя між тим, що проголошується в теорії, і тим, що є на практиці, у реальній дійсності. Існує дуже значна роздвоєність, яка впливає на результативність та ефективність культурно-естетичної роботи.

Друга група протиріччя полягає в здійсненні завдань естетичної культури й естетичного виховання на сучасному етапі – це протиріччя між більш високим рівнем загальної культури розвитку та застарілими формами естетичного розвитку. У більшості випадків в естетико-виховній роботі застосовуються майже ті ж форми, які застосовувалися 20, 30, 40 років тому назад без їх трансформації відповідно до сучасних вимог.

Третя група протиріччя пов'язана з переходом до ринкових відносин та існуючими невідповідностями між зростаючими матеріально-

культурними й духовними потребами людей та низькими можливостями їх «реалізації».

Отже, розглянувши проблему формування естетичної культури адміністрації школи, можна зробити висновки.

По-перше, естетична культура виявляється в почуттях, поглядах, смаках, потребах, ідеалах, а також у розвитку вмінь та навичок активної перетворюючої діяльності в мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах.

По-друге, адміністрація школи є не лише організатором ціннісної діяльності педагогічного колективу – вона сама виступає суб'єктом цієї діяльності, у ході якої розвиваються здатність до творчості, уміння користуватися різними прийомами виховного впливу тощо. Формування естетичної культури управлінських кадрів – це перш за все організація почуттів, творчої атмосфери, регулятор і коректив поведінки.

По-третє, формування естетичної культури адміністрації школи призводить до розвитку естетичних здібностей усього педагогічного колективу.

Таким чином, сучасна адміністрація школи повинна мати специфічні естетичні знання, що є основою для пошуку власної управлінської стратегії; естетичні цінності управлінської діяльності; навички творчої управлінської діяльності, а управлінська діяльність адміністрації школи повинна відповідати потребам соціокультурного стану суспільства.

Література

1. **Наука** управління загальноосвітнім навчальним закладом: Навч. посібник / Т.М.Десятов, О.М.Коберник, Б.Л.Тевлін, Н.М.Чепурна. – Х., 2004.
2. **Палеха Ю.І.** Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культури: Навч. посібник. – 2-ге вид., доп. – К., 2002.
3. **Волкова Н.П.** Педагогіка для студентів вищих навчальних закладів. – К., 2003.
4. **Липкий В.** Эстетическая культура и личность. – М., 1988.
5. **Суходольская-Кулешова Л. В.** Формирование эстетической культуры будущего учителя // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 83—85.

The article deals with the problem of searching aesthetic means for forming aesthetic culture as one of the paramount signs of the level of professional development of the school's administration. The regarded questions concern the improvement aesthetic culture of the school's managerial staff.

А. Ф. Петченко, В. Г. Харченко

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ В СЕРЕДОВИЩІ ВПЛИВІВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Процес підвищення ролі мистецтва в суспільному житті є закономірним вираженням величезних творчих можливостей відродженої України. Збільшення кількості музики, що оточує, сприяє росту загальноестетичної й музичної підготовленості широких народних мас, розширенню музичного репертуару. Нинішній етап розвитку української культури виявляє, що подальше прилучення молоді до художніх цінностей не може обмежитися екстенсивним розвитком цього процесу, який уже став масовим. Отже, найважливішим завданням є його інтенсифікація, що передбачає теоретичне й практичне вирішення проблем, пов'язаних з аналізом дій людини у сфері засвоєння продуктів музичної культури, його ціннісних орієнтацій, духовних потреб, мотивів звернення до мистецтва.

Музика має різноманітні й складні функції, багатогранний і тонкий вплив на духовний світ і спосіб життя людини, тому інтерес дослідників до проблем музичної культури все більше фокусується на вивченні внутрішньої психологічної структури особистості, її особливостях сприйняття музичних творів.

Дослідження такого складного об'єкта, як сприйняття музики, акт якого обумовлений цілою низкою соціальних, загальнокультурних, індивідуально-психологічних та інших чинників, пов'язано з комплексним використанням методів наукових дисциплін і спирається на спільні зусилля соціології, психології, естетики, музикознавства, а також педагогіки, прикладні дослідження якої спрямовані на створення ефективної системи заохочення дітей і молоді до мистецтва. У світлі завдань реформування української освіти, загальної й професійної школи педагогічний аспект вивчення процесу сприйняття музики є особливо актуальним.

Розглянемо основні проблеми, які привертають увагу дослідників у галузі методики індивідуального розвитку музичного сприйняття, вікових особливостей його становлення в процесі навчання й виховання дітей і учнівської молоді. Досліджено й намічено принципи й основні методи цілеспрямованого розвитку музичного сприйняття, подано приклади змісту музичного матеріалу, на якому успішно здійснюється первинна й подальша робота в цьому напрямку з учнями різних вікових груп.

Великий інтерес викликає вивчення проблеми динаміки становлення музичного сприйняття дошкільнят, певних послідовних

періодів їх музичного розвитку. Так, за результатами експериментальної роботи Н.Ветлугіної та ін. [1, 23], було встановлено, що в дітей молодшої групи дитячого садочка, які легко відрізняють загальний настрій і характер твору, відчуття, викликані музикою, швидко зникають. Дошкільнята вже мають деяку емоційну усталеність сприйняття. У них спостерігаються окремі прояви музичної пам'яті, бажання розповісти про свої враження, зацікавленість змістом твору. Виявлені вікові особливості музичного розвитку дітей дозволяють сформулювати вимоги до змісту й методів педагогічної роботи, яка значною мірою визначає рівень загального розвитку дитини, у тому числі й здатність до сприйняття музики. Наступні дослідження пропонують розробку системи таких методів педагогічної роботи, виявлення взаємозв'язків між загальним розвитком дитини, її індивідуальними, типологічними особливостями й характером музичного сприйняття.

Загальновідомо, що в учнів спостерігається значна різниця між проявами сприймаючої й відтворювальної функцій музичного слуху. Як правило, дітям легше що-небудь розрізнити на слух, ніж усвідомити чи відтворити. У цьому відношенні ефективним методом роботи з учнями молодших класів можна вважати пропозицію Н.Гродзенської співати по нотах окремі мелодії з репертуару для прослуховування музики [3, 12]. Наприклад, у першому класі діти можуть співати тему Концерту для скрипки з оркестром Л.Бетховена. Опанувавши цю мелодію, учні переходять до слухання всього фрагмента Концерту. Таким чином, у них формуються навички слухання й первісного виконання музики. Дуже важливо, підкреслює Н.Гродзенська, проспівати з дітьми доступні їм сучасні мелодії, які визначаються новітністю музичної мови. Це створює інтонаційний запас, потрібний для сприйняття й розуміння сучасної музики.

Аналогічний метод групового співу-слухання використовується й у роботі з підлітками. Так, Л.Горюнова підкреслює його ефективність у розвитку музичного сприйняття школярів 5—7-х класів [1, 32]. Автор вважає, що виконання голосом тем інструментальних творів з програми з прослуховування музики дозволяє вирішувати різнобічні педагогічні завдання: розвивати гармонічний і мелодичний слух, відчуття ладу, ритму, сприяти формуванню творчих вокально-виконавських навичок школярів, емоційної чуйності. Даний емпіричний досвід індивідуального розвитку музичного сприйняття учнів вимагає свого принципового теоретичного обґрунтування.

Певним підтвердженням даної тези служать праці Ю.Алієва, присвячені вивченню гармонічного слуху підлітків [5,14]. У результаті проведених експериментів автор приходять до висновку, що в школярів підліткового віку гармонічний слух розвинутий більше у сфері слухання, ніж у сфері співу. Основним принципом роботи, на думку автора, повинна бути наступна послідовність навчання школярів: спочатку учні знайомляться з особливостями багатоголосся на основі участі у

виконанні хорових творів, потім вони слухають і аналізують інші, спеціально підібрані твори, що сприяє закріпленню отриманих знань і навичок. Є підстави вважати, що запропонована послідовність не є єдиною можливою. У роботі з підлітками можуть бути використані й інші варіанти чергування етапів співу й слухання музики.

Школярі уявно “творять” твори певного характеру, підбираючи для цього відповідні засоби виразності. Після виконання завдань учитель дає їм прочитати аналогічний за емоційним змістом твір, написаний композитором. У процесі зіставлення діти повинні виявити особливості “власного” й прослуханого твору. Корисним методом є порівняння творів одного характеру, однієї тематики, складання так званих “музичних колекцій” [7, 25]. Наприклад, до колекції “Шарманок” можуть увійти такі твори, як “Шарманчик” Ф.Шуберта, “Шарманка співає” П.Чайковського, “Бабак” Л.Бетховена, “Шарманка” з балету “Петрушка” І.Стравінського. Зіставлення різних творів дає учням знайти те загальне, що їх об’єднує, а проведений детальний аналіз дозволяє відокремити особливості кожного твору.

Метод зіставлення творів має особливе значення у формуванні відчуття музичного стилю. У цьому випадку школярам підліткового віку пропонується уважно прослухати характерні для творчості того чи іншого композитора твори. Потім вони повинні визначити серед трьох-чотирьох незнайомих їм музичних фрагментів той, що належить саме цьому композитору (Ю.Алієв, К.Португалок) [7, 27]. Таким чином, можна стверджувати, що порівняння як метод широко використовується в музичній педагогіці. Але ще не до кінця виявлені суттєві ознаки, за якими можна проводити порівняльний аналіз різноманітних художніх явищ. Систематизація таких ознак є актуальною проблемою музичної педагогіки.

Значну кількість наукових праць, присвячених методиці музичного виховання школярів, опубліковано в Німеччині. Серед них слід назвати дослідження К.Дитріха, К.Гофмана [10, 31], які розкривають проблему методів.

Однією з центральних проблем соціального життя суспільства в добу НТР є проблема виховного впливу мистецтва. Величезну роль у цьому процесі відіграють продукти науково-технічної революції – засоби масової комунікації (ЗМК). Особливе місце у виховному впливі мистецтва, яке функціонує в системі ЗМК, належить музиці, яка в силу специфіки є загальнолюдською мовою відчуттів. ЗМК стають прискорювачами обміну музичних культур різних народів, сприяють утвердженню в людей єдиних ціннісних орієнтацій. Гармонічність функціонування музичного мистецтва в системі ЗМК багато в чому залежить не тільки від якості програм і звукозапису, а й від типології слухачів, особливостей психології сприйняття. Метою даної статті є вивчення характеристик сприйняття, зміни яких обумовлені діяльністю ЗМК. Завдання дослідження диктуються необхідністю посилення

естетико-виховного ефекту музичних передач на сучасному етапі, що спирається на використання закономірностей психології сприйняття в структурі музичних програм радіо і телебачення.

Більшість прикладів у відповідності з метою й завданнями аналізу наводяться з практики радіомовлення, яке разом з побутовою радіоелектронною апаратурою (ПРЕА) з усіх ЗМК є поки що основним джерелом споживання музичного мистецтва (телебачення поки що не є провідним у галузі розповсюдження й активного впровадження музичних цінностей).

Методологічним стрижнем дослідження є поняття адекватності сприйняття, яке інтерпретується щодо мети самого мистецтва, його “інтенції”. У цьому смислі “адекватність розуміється як ступінь відповідності призначенню мистецтва – перебудувувати внутрішню структуру духовного світу людини” [8, 17].

У музичному мистецтві адекватним може вважатися процес сприйняття, при якому здійснюється усвідомлення “усталеного ядра” музично-художнього образу, створюється певна перцептивна концепція – розкриття основної ідеї твору. Справедливим виявляється думка дослідників про те, що повноцінне музичне сприйняття завжди *концептуально* [5, 14].

Відповідно до цієї теоретичної установки в дослідженнях з музичного сприйняття можна відокремити два основних напрями: 1) експериментально-психологічні праці, присвячені аналізу детермінант образно-асоціативної діяльності слухача (культура сприйняття, вплив апперцепції), створенню слухацької типології; 2) праці, у яких проблеми сприйняття розглядаються з позицій глибинних закономірностей і властивостей музичної форми, композиторського мислення, що визначає центральні “віхи” слухацького сприйняття [5, 23].

Особливу цінність становлять дослідження, які розглядають сукупність негативних і позитивних чинників, що впливають на адекватність слухацького сприйняття в умовах функціонування ЗМК. При вивченні проблеми вчені відокремлюють кілька взаємопов’язаних рівнів, які можна представити у вигляді наступної схеми: ЗМК – фізико-акустичні зміни, трансформації в психології сприйняття – зміни соціального середовища й соціально-психологічних характеристик аудиторії. Розглянемо перші два чинники, не торкаючись третього, що за суттю є окремою соціологічною й соціально-психологічною проблемою.

ЗМК значною мірою вплинули на темброві, просторові, часові характеристики звуку, трансформували “мікросвіт” музики. При трансляції музики по каналах ЗМК втрачається відчуття ревербераційних відчуттів приміщення, “повітряна” перспектива, об’ємність звучання. Живий людський голос замінюється “мікрофонним”, вирівнюється динаміка, виявляється неідентичність звучання “на виході” й “на вході”, звужування спектрального й динамічного діапазонів, неминучі викривлення, шуми.

Дослідниками відмічаються зміни *просторового* буття музичного твору [7, 17]. Музика вийшла з концертної зали й відтворюється в кожному будинку. Відбувається невідповідність акустики приміщення, де приймається музика, і приміщення, де вона виконується, що веде за собою технічне “аранжування” музики, яка виконується. Звукозапис в основному вплинув на ті засоби музичної виразності, які усвідомлюються слухачем на психофізіологічному рівні як ефект “доторкання” зі звуковим матеріалом (гучність, тембр, просторова локалізація). Здавалося б, що основні засоби “мікросвіту” музики – висота, тривалість, темп, засоби, які орієнтують сприйняття (“макросвіт”) – ладова організація, метроритм, мелодика, форма, композиція, — залишились константними. Але перенесення звучання музичного твору в побутові умови змінило *саму ситуацію* “вживання” музичного мистецтва; наприклад, радіо докорінно трансформувало деякі з *якісних* характеристик сприйняття.

До позитивних моментів цієї трансформації можна віднести збіг аудіальної природи музики й радіомовлення. Відсутність зорового ряду в даному випадку може сприяти активізації продуктивних механізмів уявлення, фантазії, образних асоціацій. При сприйманні музичних передач так же, як і в аудіодрамі, “переважає *перцептуальний* простір-час, який за своєю природою є простір-час представлення й уявлення і — уже в другу чергу — візуальний простір-час”.

У психології пам’яті описані закономірності про- і реактивного гальмування, які можуть бути використаними і в психології сприйняття. Ретроактивне (зворотнодійне) гальмування та його наслідки проявляються в тому, що дії, наступні за сприйняттям музичної інформації, яка “рухається”, викликають гальмування тільки-но утворених часових зв’язків, певним чином впливаючи на ефективність сприйняття (збереження в пам’яті) попереднього музичного матеріалу [8, 23].

У якості прикладу наведемо вплив відомої пісні групи “Гринджоли” періоду помаранчевої революції “Разом нас багато, нас не подолати”, яка з майдану Незалежності через ЗМК і Євробачення розповсюдила на весь світ гімн Свободи, Волі й демократичних перетворень в Україні.

Література

1. **Вопросы** музыкальной педагогики. – Л., 1986. — Вып. 6.
2. **Голубовская О.В.** О музыкальном исполнительстве. — Л., 1985.
3. **Землянский Б.Я.** О музыкальной педагогике. — М., 1987.
4. **О психологии** музыкальной импровизации. — М., 1991.
5. **Музичне** сприйняття як предмет комплексного дослідження. — К., 1986.
6. **Дьяченко Н.Г.** Теоретичні основи виховання в музичному навчальному закладі. — К., 1987.
7. **Ражников В.** Резервы музыкальной

педагогіки. – М., 1980. 8. **Куликов В.Н.** Прикладне дослідження соціально-психологічного впливу // Прикладні проблеми соціальної психології. – М., 1983. 9. **Сафонов В.С.** Особливості довірливого спілкування: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1977. 10. **Лєвшина І.С.** Художественне виховання сьогодні: соціальне значення, методичні принципи // Искусство и эстетическое воспитание молодежи. – М., 1981.

Organization of musical perception, adequate understanding of maintenance of musical information stands in the center of pedagogical problems of musical education. This is important especially in the conditions of functioning of the developed facilities of mass communication. The receptions of the use of positive and neutralization of negative influence of facilities of mass communication in practice of musical education are examined in the article.

УДК 78.071.2

А. Ф. Петченко, В. Г. Харченко

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Музичне виконавство в системі професійної підготовки вчителів музики є провідною формою навчальної діяльності, тому в педагогічному аспекті становить головну проблему навчання. Суть даної проблеми формулюється в питанні: чим є музичне виконавство — творчим процесом чи репродуктивною діяльністю. Залежно від відповіді на це питання планування, організація й методичне впровадження навчання здійснюється різними шляхами.

У музичній енциклопедії музичне виконавство, узагалі виконання музики, трактується як "...відтворення музичного твору засобами виконавської майстерності" [7, 383]. Звужування поняття виконавства до процесу "виконання", "відтворювання" музичного твору, на наш погляд, не є коректним. Історично традиційне поняття виконавства складалося у творчих дискусіях минулого століття, тоді ж і сформулювалися в найбільш загальному вигляді два підходи. Згідно з першим — мета виконавця зводилась до правильного (об'єктивного) відтворення авторського нотного тексту. У цьому положенні відчутна реакція на дуже вільне ставлення представників віртуозно-романтичної школи до текстів класичних творів. Захисники іншого підходу, підкреслюючи необхідність точного слідування за нотним текстом, наполягали на вірності твору як

вірності не букві (ноті), а його духу, як прагнення відчуті, осмислити, пережити й живо передати аудиторії характер, образну побудову, концепцію твору. На думку А.Рубінштейна, музичний зміст — явище суб'єктивне, особистісне за своєю природою, тому й передача його не може бути “об'єктивною” [5, 19].

Трактування виконавства як відтворення авторського тексту надавала терміну “виконавство” погіршеного змісту “виконання”, “виконання чужої волі”. Тому тривалий час розроблялися більш придатні визначення, наприклад, “передача”, “вимовляння”, “інтерпретація”. Найбільш доцільним став останній термін, однак і йому не вдалося витіснити “виконавство”, більше того, авторитетні музиканти І.Стравінський, М.Равель, П.Хіндеміт вимагали не вживати термін “інтерпретація” як неадекватний і неповний, а використовувати термін “виконання”. У цій термінологічній полеміці викриваються й стикаються два історично усталені трактування: “виконавство є відтворення” і “виконавство є інтерпретація”. І в наш час у термінологічних варіантах наведене протиріччя виявляється в різних концепціях. Кожна зі сторін намагалася протилежним чином вирішувати питання про творчу природу виконавства, що уклало антиномію: якщо виконавство є відтворенням твору, воно не є творчістю; або якщо виконавство є інтерпретацією, воно є творчістю. По суті всі дискусії навколо поняття “виконавство” — лише спроби зняти наведену антиномію, спроби безуспішні, оскільки ця антиномія породжується об'єктивною структурою поняття. Н.Корихалова визначає: “Створене артистом-митцем виконавське тлумачення, яке заключає в собі його бачення, прочитання, тлумачення ним об'єктивно даного твору – плід його творчої по суті діяльності” [5, 65].

Музичне виконавство формувалося в письмово-музичному мистецтві Європи в процесі особливого культурно-історичного феномену, а саме — музичного твору. До структури традиційного поняття виконавства, її ядром є поняття твору, до якого прикладаються дві функції: відтворення й інтерпретація. Твір — первинний, виконання — вторинне. Тільки у творі музичне виконавство отримує умови й сенс власного існування. Виконавство хоча й визналося творчістю, але якоюсь особливою, відтворювальною, вторинною. Використовувалися уявлення про “первинний” (композиторський) і “вторинний” (виконавський) твір, “первинний” і “вторинний” художній образ, який, у свою чергу, є основним змістом виконавства [11, 121]. Але ж цим не вичерпується все багатство явищ виконавства як творчості. Мистецтво імпровізації, безперечно, є різновидом творчості, хоча музична енциклопедія “...принципово відрізняє музичне виконавство від імпровізації” [7, 584], з чим погодитися неможливо. Прояви імпровізаційності в західноєвропейській музиці, зокрема, орнаментування епохи шифрованого басу, клавірна імпровізація, віртуозне фантазування

виконавців-романтиків, відкидають тезу про “вторинність” виконавської творчості як недоречну.

Приклад імпровізації наочно демонструє, що наявність створеного композитором музичного твору не завжди слід вважати обов'язковою умовою виконавства, адже навіть твір, зафіксований нотами, не завжди є головною, єдиною метою виконавця. Так, представники віртуозно-романтичного напрямку розглядали твір, перш за все, як вигідну основу для подання власної артистичної індивідуальності, відточеної техніки, неперевершеного звучання, а в кінцевому рахунку для створення за допомогою всіх засобів майже гіпнотичного впливу, що чарівно захоплює й зваблює аудиторію. Певна річ, що віртуоз не стоїть осторонь функцій інтерпретування, але ця функція для нього не є головною й винятковою. Віртуоз ставить виконавство над твором, який він виконує, а це виходить за межі традиційного поняття. Сама віртуозність не суперечить завданням інтерпретації, а лише акцентує самостійну цінність виконавського мистецтва. Підсумком творчої діяльності артиста-віртуоза є не тільки чисельні інтерпретації музичних творів, які входять до його репертуару, а й він сам як самобутній художник, явище естетичного життя свого часу.

Звичне словосполучення “виконання музичного твору” — явище історичне. Музичний твір виникає на відносно високих етапах розвитку західноєвропейської професійної музики. Безумовно, кристалізація музичного твору як культурно-історичного феномену виявилася суттєвим етапом еволюції музичного виконавства. Лише з появою музичного твору виконавство стає відносно самостійною функцією (діяльністю), але це не означає, що виконавство з'явилося разом з твором. Виконавство існує стільки, скільки існує музика, але існує не як диференційована функція, а як необхідний момент творчого синкрезису, як момент рівний цілому, оскільки в синкретичних формах поняття виконання й музичної творчості нероздільні.

Отже, маємо зробити висновок: буденний погляд на виконавство як вторинну творчість не є обґрунтованим. Вторинною творчістю є лише окремі функції виконавства. Виконавство як явище історично й логічно є первинною творчістю. “Факти говорять, що музичне мистецтво за своїм походженням, за своєю корінною природою має виконавську сутність, бо музика зародилася в імпровізаціях народних виконавців, ця імпровізація тільки на дуже високому рівні професійної культури переросла в композиторську творчість. “Вітчизною” композиторів є виконавське мистецтво...” [13, 9]. Яку б музичну “спеціалізацію” (композитор, слухач) ми не розглядали, у її витоків стоїть “виконавець-митець”. Але з часом багатопланова й усе поглиблена диференціація функцій творення, виконання і сприйняття призводить до їх відокремлення, появи “часткових” типів музичної діяльності. Процес відокремлювання завершується в культовій музиці середніх віків, коли запроваджується ідея однаковості й непорушності обряду церковного богослужіння,

виникає широкомасштабна кодифікація літургійних наспівів, а потім і нотна фіксація. Ось тут і виникає потреба у виконавці, у вузькому значенні, який би не імпровізував, а відтворював освячений соборними установами текст. Виконавську практику, особливо в багатоголосній культовій музиці, було значною мірою формалізовано й побудовано на жорстких правилах і умовностях, тут не було місця імпровізації. Музичне виконання розглядалося як “виконання” цих правил стосовно даного конкретного нотного тексту, отже, виконавець ставав свого роду “ремісником” [7, 364].

Музична культура кожної епохи — явище принципово неоднорідне. Поряд з професійною музикою існують синкретичні форми. Так, у часи Середньовіччя й Відродження поряд з “частковими” видами музичної діяльності існує барвистий фольклор, мистецтво мандруючих музикантів, відроджується практика самоакомпанементу, імпровізаційне мистецтво. Взаємовплив усіх цих прошарків призводить до процесу синтезу, появи вищих типів музикантів – композиторів-виконавців, а потім і виконавців-інтерпретаторів.

Поява музиканта-митця вищого типу спричинила якісні зрушення в структурі й результатах звукотворення. Музична творчість знову стала починатися з імпровізації, яка завдяки постійному опосередкуванню “писемною” роботою набуває найвищого творчого потенціалу. Унаслідок цього завершується історичне формування музичного твору як індивідуальної художньої системи. Принципово важливим є те, що з самого початку музичний твір починає усвідомлюватися не тільки як звукова комбінація, але і як особлива поетична реальність, світ людських почуттів, думок, переживань, що виражені звуком. Причому необхідно підкреслити, що завдання виконавця не обмежується функцією відтворення нотного тексту, адже все виконати неможливо в силу умовності й принципової неповноти нотного тексту. Наприклад, рукописи Й.Баха мають лише деякі динамічні та артикуляційні позначки, майже відсутні знаки агогіки. Цей факт не можна трактувати як байдужість композитора до динамічного, артикуляційного чи тембрового боку виконання. Просто організація цих та інших виражальних засобів історично була покладена на виконавця, і композитори дозволяли їм діяти у визначених розділах за власними намірами. Відсутність у нотному тексті детальних виконавських указівок пояснюється не хибною “невдосконаленістю” системи нотації, а історичною формою творчої кооперації композиторів і виконавців, яка характерна для різних етапів розвитку європейської “культури музичного твору”. У резерві інтерпретатора повинен залишатися деякий “структурний резерв”, необхідний для здійснення покладених на нього творчих функцій, головна з яких — розвиток твору в історичному часі, зверненість кожного разу до нових слухачів.

До ХХ століття композитори не намагалися тотально позначати нотний текст. Лише окремі напрями сучасної музики, як, наприклад,

серіалісти та їм протилежна тенденція — алеаторика, “музика дії”, “безкінцева музика”, ігнорують безперечний факт, що в музиканта-виконавця є власні, але не менш суттєві, творчі функції, власні специфічні художні засоби. Протилежні течії авангардистської музики парадоксальним чином змикаються в невизнанні виконавських засобів, у невизнанні самостійності й своєрідності виконавської творчості. Алеаторика перекладає на виконавця організацію деяких виконавських засобів виконання непритаманних функцій, а серійна музика, навпаки, відбирає у виконавця традиційні виражальні засоби.

Отже, перелічимо головні функції виконавства, які дуже важливі для існування музичного твору й музичної культури в цілому й не зводяться до функції відтворення нотного тексту, це: 1) інтерпретація, тобто роз'яснення будови “звукового предмета” й розкриття його музично-інтонаційного змісту (сенсу); 2) надання музичній формі, яка застигла й розділена в нотному тексті, живої динаміки, модусу мовного виказування виконавця (суб'єкта), який безпосередньо звертається до аудиторії; 3) адаптація музичного твору до нової епохи, до нового слухача, у безперервно мінливих умовах виконання й сприймання; 4) повернення твору з “небуття” в нотному тексті до стихії, яка колись його породила — до живої імпровізації та інтерпретації.

Підготовка музиканта-виконавця є процес його творчого становлення, у якому виникає безліч складних проблем, пов'язаних з розвитком музично-виконавського мислення, виконавської техніки, опануванням інструментом, психотехніки й вивченням власної природи. Усі ці проблеми є творчими по суті. Без їх вирішення неможливо досягти певного рівня професійної майстерності, який необхідний на естраді, у тому числі й для художньо повноцінної інтерпретації.

Основним напрямом педагогічної інновації, яка впроваджується у ВНЗ мистецтва й освіти, є педагогіка творчості. Стосовно музичного виконавства, що є основною формою професійної діяльності музиканта-педагога й провідною формою навчальної роботи студента, то воно безпосередньо відноситься до творчості. Полеміка щодо визнання музичного виконавства самодостатньою “первинною” творчістю вже відійшла в минуле. Загальновизнано, що музичне виконавство є творчою діяльністю, отже, підготовка музиканта-виконавця ставить нову мету й повинна здійснюватись іншими шляхами, вирішувати нові педагогічні завдання.

Традиційно мета навчання в класі музичного інструменту ставилася в межах виконавства, тобто відтворення музичного твору, втілення в реальному звучанні художнього образу й задуму композитора, тому й практичні дії обмежувалися питаннями оволодіння виконавською технікою (опанування інструментом, звуковидобування й звукоутворення, засвоєння виконавських прийомів, навичок публічного виступу). З цих напрямків роботи написано безліч методичної літератури (фортепіанної, скрипкової, вокальної, баянної), існують вікові традиції

викладання й навчання в інструментальних і вокальних класах різних рівнів (від дитячих до спеціальних). Але це зовсім не означає, що питання оволодіння виконавською технікою в процесі підготовки вчителя музики вже вирішені, адже умови й вимоги змінилися принципово й кардинально. Перед музичною педагогікою виникло нове завдання — забезпечити підготовку музиканта-виконавця, художньо досконалу особистість, яка здатна вирішувати проблеми музичного виконавства на творчому рівні, майстерно, переконливо й професійно.

Органічне поєднання широкої освіти з цілеспрямованим професійним навчанням і вихованням становить основу й показник загальної культури музиканта, що виявляється в його професійних надбаннях: у культурі почуттів, зрілості творчого мислення й художньої діяльності, постійному професійному зростанні й удосконаленні власних здібностей, здатності до критичної оцінки результатів своєї праці. Отже, на першому плані стоїть завдання — оволодіти комплексом спеціалізованих якостей, які складають сутність особистості музиканта. Особистісна цілеспрямованість навчально-виховного процесу, його “штучність”, індивідуалізованість залежить від неповторності природних задатків студента, і ця неповторність виявляється у відмінності характерів, ступені розвиненості окремих якостей у різних студентів, залежить від складу даних, якими наділила їх природа. Педагогічний процес у цьому сенсі має напрямок від приватного, суто індивідуального до загального. Це “загальне” сформульовано в навчальних програмах і вимогах, які кожний студент повинен виконувати в ті чи інші відрізки навчального часу (семестру, курсу, року навчання). Таким чином, стратегія розвитку комплексу виконавських якостей у кожному конкретному випадку є суто індивідуалізований процес; тому, розглядаючи інноваційні педагогічні технології навчання, маємо зупинитися на загальних моментах, єдиних для всього навчального процесу підготовки фахівців.

Індивідуальна робота педагога зі студентом, зміст і методика формування його музично-виконавського комплексу повинні базуватися на чітко визначеній кінцевій меті. Розуміння кінцевої мети навчання студента дає відповіді педагогу: *чому* навчати (зміст навчання) і *як* навчати (методика). Але не менш важливо, щоб і сам студент знав мету свого навчання, сферу власного майбутнього використання й діяльності в галузі музичного мистецтва й освіти, власного місця в житті суспільства. І дуже погано, якщо студент обмежується в навчанні якимось усередненим рівнем оволодіння виконавською майстерністю, адже для кожного виду діяльності майбутнього музиканта (чи то виконавство, чи то педагогічна робота) найважливішою умовою є відмінне володіння інструментом.

Формування такої особистості починається з художніх уявлень і простягається на світогляд, творче мислення, художній смак виконавця. Виховання художника в найбільш широкому сенсі включає в себе

здатність сприймати естетичний зміст твору на основі високого інтелекту, глибоких емоцій і спеціалізованої музичної культури. У цьому музично-педагогічна практика спирається на провідну роль педагога як керівника процесу навчання й виховання, а також на художній репертуар, на якому відбудовується процес навчання. Творча зрілість виконавця виявляється в його ставленні до змісту твору, умінні самостійно постигати ідею автора й знаходити оригінальні засоби розкриття художнього образу музичного твору. Усі основні риси особистості музиканта, що характеризують загальну культуру, виявляються в його виконавській діяльності як певний рівень культури почуттів. Кінцевою метою емоційного виховання потрібно вважати прилучення музиканта (його індивідуального почування) до загальнолюдських переживань. Тільки здатність проникнути в образну будову особистості композитора дозволяє виконавцю піднятися у своєму мистецтві до рівня загальнолюдських цінностей і відобразити їх об'єктивно в конкретній виконавській звукотворчості, вдихнути в записаний нотами текст музичного твору нове життя. А для цього музиканту потрібно мати високу емоційну культуру й добре розвинутий комплекс механізмів почуттів: емоційну пам'ять, уміння керувати власними почуттями, здатність емоційно засвоювати образний світ у процесі розгортання драматургії музичного твору під час виконання на сцені.

Найважливішим джерелом у вихованні культури є глибоке вивчення національної культури. Адже високі гуманістичні ідеї, що складають основи загальнолюдської культури, є спільними для всіх народів надбаннями. Відчуття душі народу, його мрії, надії, переживання в різні періоди історії неможливо без вивчення пісенного етносу в усій повноті його поетичної змістовності. Необхідно накопичувати знання з фольклору шляхом вивчення, запам'ятовування та виконання якомога більшої кількості народних пісень з обов'язковим повним поетичним текстом, а в зразках інструментального фольклору — і прийомів імпровізації, характерних ритмоінтонаційних зворотів, підголоскової поліфонії тощо [3, 188]. Отже, маємо дві рекомендації академіка М.Давидова: необхідне запам'ятовування й виконання повного тексту народних пісень і імпровізаційних варіантів фольклорної інструментальної музики.

Загальновідома емоційна природа музики, але суб'єктивний характер протікання емоцій в умовах концертного виступу завжди породжує актуальну проблему співвідношення емоційного й раціонального чинників у виконавському процесі, адже високохудожнє виконання визначається органічною єдністю цих двох чинників. Але в педагогічній практиці ми зустрічаємо більше відхилень від гармонійного поєднання інтелекту й почуттів, ніж випадків гармонійного поєднання емоційного й раціонального, на це впливають об'єктивні причини: наявність або відсутність психологічної установки на художній образ у процесі самостійних занять і виконанні на сцені, рівень психологічної

підготовки виконавця. Педагогічний процес (викладання й домашня робота) повинні стати плідними у вихованні доцільної емоційності студента. Важливо побудувати роботу над музичним твором таким чином, щоб музикант не очікував появи емоцій, а знаходив їх у собі, розвиваючи саме ті почуття, які відповідають динаміці розгортання музично-художнього образу. Конкретна робота музиканта, пов'язана з вирішенням виконавських завдань, має бути постійно емоційно-інтелектуалізованою, а не лише звуко руховою. Уміння контролювати свій стан і динаміку протікання емоцій згідно із заданою програмою становить специфічний аспект виконавської техніки, що зв'язано з необхідністю послідовного й планомірного виховання психотехніки музиканта в органічній єдності з формуванням конкретного звуковідтворення музичного образу.

Розглянемо основні передумови формування творчої самостійності. Педагогіка висуває загальні для всіх професій вимоги щодо методики виховання самостійної творчої особистості. Головне з них – збудження інтересу до обраної професії, самовиховання, працьовитість, всебічний розвиток творчих здібностей [2, 49]. Інтерес до обраної професії обумовлюється індивідуальністю студента, особливостями його обдарування: необхідно розвивати сильні сторони особистості, озброїти студента високими й різнобічними знаннями, а наполеглива й систематична праця повинна стати його внутрішньою потребою як особистості.

Навчання музиканта-виконавця потрібно стимулювати прагненням до самостійної творчості. Кожне індивідуальне заняття слід будувати таким чином, щоб він самостійно ставив перед собою й вирішував нові завдання. На різних етапах навчання складність завдань буде різною. Спочатку студенту доручається самостійно вирішувати прості завдання (наприклад, визначити аплікатуру згідно з принципом, який пропонує викладач; завершити редакцію штрихів; уточнити темброві чи регістрові нюанси), а з розвитком музичного мислення вони ускладнюються в художньому відношенні (наприклад, зробити аналіз засобів музичної виразності, визначити штрихові лінії, самостійно довести музичний твір, підготуватися до публічного виступу, самостійно вивчити та інтерпретувати новий твір). Дуже суттєвим у вихованні інтересу до музично-виконавської діяльності є вміння викладача “розпалити вогник емоційності” [12, 47].

Найважливішою якістю музиканта як творчої самостійної особистості є здатність системно працювати. У цьому виявляється глибокий інтерес, любов до професії, воля в досягненні мети. Для цього треба поставити студента в умови жорсткої необхідності неухильного виконання самостійних завдань. Викладач повинен допомогти студенту опанувати те, що він самостійно зробити не зможе, і навчити його виконувати тільки таку роботу, яка веде найкоротшим шляхом до художньої мети. Тут дуже важлива точність психологічної установки на

художній результат: у свідомості музиканта має відбуватися злиття технічних і художніх уявлень як органічної єдності при формуванні змісту твору, емоційно-художнього задуму й техніки, які повинні бути втілені в реальному звучанні. Треба оволодіти основним методом роботи над музичним твором, яким користуються зрілі музиканти, — опануванням виконавського комплексу без розмежування на чисто технічний і художній аспекти.

Виховання творчої самостійності музиканта — це процес поступового, планомірного становлення його особистості — розвитку його культури і здібностей (інтелектуальних, емоційних, музичних), постійного вдосконалення майстерності. Усі ці неймовірні труднощі, які виникають у процесі формування творчої особистості музиканта-виконавця, має подолати педагог. Він не тільки керує цим процесом, він розділяє всі труднощі разом із студентом й одночасно є безпосереднім учасником будови творчого продукту — інтерпретації музичного твору. Таке визначення ролі педагога піднімає його працю до рівня творчості.

Висновки:

1. Проблема підвищення рівня професійної підготовки виконавських і педагогічних кадрів музичного виховання знаходяться в центрі уваги музичної громадськості. Заклади музичної освіти спрямовують свої зусилля на пошуки нових форм і змісту навчання, удосконалення методики викладання, підвищення фахової вимогливості до майбутнього спеціаліста. Професійна підготовка вчителів музики багато в чому визначається розвитком мислення та здібностей студентів, готовністю їх до професійної діяльності, що забезпечується накопиченням відповідного педагогічного досвіду, належною інтенсифікацією підготовки фахівців протягом усього терміну навчання у ВНЗ. У складному процесі підготовки музиканта-педагога, зумовленого специфікою роботи факультетів музики (такою, як перевантаження навчальних планів, обмеженою кількістю навчальних годин з основного інструмента), немаловажного значення набуває виховання творчої самостійності студентів, яка, у свою чергу, сприяє розвитку індивідуальності. Творча індивідуальність музиканта як вроджена якість особистості виховується через розвиток його самостійності. Отже, музичне мислення, творча самостійність і індивідуальна неповторність особистості музиканта-виконавця мають взаємообумовлений і взаємопов'язаний характер.

2. Головним завданням викладання предметів музично-естетичного циклу повинен стати розвиток у студентів музично-художнього мислення, підготовку їх до виконання професійної діяльності вчителя музики в школі. Досягнення цієї мети в межах традиційної педагогічної технології неможливо, тому нагально потрібно запроваджувати в навчальний процес здобутки “педагогіки співробітництва”, “педагогіки творчості”, “діалогічної (полікультурної) педагогіки”.

3. Відправним імпульсом у формуванні художнього мислення можуть бути емоційно-інтелектуальні реакції на різні почуттєві спостереження, які отримує людина в процесі соціокультурного освоєння й перетворення навколишнього світу. Музичне мислення також спирається на різноманітні почуттєві спостереження, але більш за все на спостереження, що пов'язані зі сприйняттям-переживанням, сприйняттям-осмисленням музики. Тому особливо актуальними для педагога-музиканта є зауваження В.Сухомлинського: “Якщо прагнете, щоб ваші слова проникли у свідомість, розпалюйте вогник емоційної оцінки навколишнього світу” [1, 52]. Пробудження інтересу до музично-виконавської діяльності студента пов'язане з умінням педагога “розпалити вогник емоційності”. Чуттєво-інтелектуальні реакції на музику, емоційне сприйняття музичної інтонації є ключем до досягнення музичних творів і складають основний зміст музичних спостережень. Музичний твір являє собою багатий матеріал для інтелектуально-емоційної оцінки, оскільки в музиці немає виражальних засобів, які б не були виразниками емоцій, а також для виникнення у свідомості музиканта асоціативних емоційно-сміслових зв'язків зі світом, що знаходяться поза межами музики. Серед загальновідомих методів збудження емоційної оцінки виражальними засобами музичного твору є зіставлення музичного матеріалу, що міститься в ньому. Це галузь музичних контрастів (ритмічних, динамічних, тембрових, характеру руху й форм), які визначають багатство звукових комбінацій. “Подальші різновиди контрастів — вертикальне й горизонтальне “письмо”, гомофонія й поліфонія, мелодична й гармонічна фігурація, унісон і багатоголосся, тема й оточуючий фон — усе це засоби для різноманітних зіставлень”, — підкреслює Б.Асаф'єв [1, 36]. Без емоційної оцінки засобів музичної виразності і їх втілення в реальному звучанні неможливо виховати глибоко й різнобічно емоційно розвинутого музиканта, для якого музичний твір, що виконується, є відкритою книгою людських почуттів.

Музичне мислення — це мислення, яке спирається головним чином на індивідуально вироблений інтонаційно-звуковий музичний словниковий фонд. Він існує у вигляді розвинутих музично-слухових уявлень, які виникають у результаті визначеної інтелектуальної обробки слухових уявлень і досвіду. Другий ряд образно-художніх уявлень, хоча й пов'язаний з музикою, але виходить за межі чисто звукових феноменів, які можна назвати “позазвуковими” або асоціативними уявленнями, які виникають під час реального або внутрішнього сприйняття чи відтворення музики. Безмежний діапазон асоціативних уявлень відіграє велику роль у образно-художньому осмисленні музичного твору. Основну групу серед них складають емоційно-асоціативні уявлення, які виникають як безпосередня реакція на конкретний музичний образ. Оскільки музичний образ характеризується як “музична побудова, об'єднана яким-небудь одним настроєм, одним характером”, за словами

А.Сохора [10, 42], то він несе в собі відповідну інформацію, яка дає виконавцю досить широке поле для фантазії, власної інтерпретації, а головним завданням виконавця стає творче відтворення закладеного у творі емоційного стану.

Таким чином, виділене поняття “музично-художнє мислення” можна визначити як особливий тип мислення взагалі, який складається в процесі музично-художньої діяльності і який відповідає її специфіці. Музичне мислення, безперечно, має власну особливість — музичну інтонацію, і водночас воно споріднене всім видам мислення, але перш за все — художньому мисленню, за законами якого здійснюється діяльність митця в будь-якій галузі мистецтва.

4. Поняття “музично-творчі здібності” є синтетичним і вбирає в себе визначення як загальних здібностей, так і спеціальних. Не зупиняючись на кожному з виділених нами елементів, зазначимо, що в кожному з визначень буде присутнє слово “діяльність”. Вичленення його в якості генеральної складової одиниці, а також урахування специфіки музики дає змогу стверджувати, що прояв музично-творчих здібностей слід розглядати у вигляді продуктивної діяльності, яка направлена на активне індивідуальне засвоєння й “присвоєння” музики, а також актуалізацію отриманих у процесі музичного навчання знань, умінь і навичок.

5. Готовність до здійснення професійної діяльності вчителя музики базується, головним чином, на вміннях творчого характеру, які необхідні для вирішення постійно виникаючих професійних завдань. Безумовно, творчі завдання є наслідками творчої діяльності, яка, у свою чергу, завжди є результатом того чи іншого художнього задуму. Нагадаємо, що мислення — це не тільки процес відображення дійсності, а й найвища форма творчої активності людини. При такому підході стає природним визначення “музично-художнього мислення” в якості основи професійної майстерності студентів зі спеціальності “Музичне виховання”, а “музично-творчі здібності” можливо розглядати і як передумову, і як підсумок функціонування музично-художнього мислення.

Узагальнюючи викладене, вважаємо, що накопичення досвіду професійної діяльності стосовно спеціальності “Музичне виховання” повинне розумітися як набуття різнобічних музично-творчих умінь, а змістом поняття „інтенсифікація підготовки фахівця” повинно стати формування й розвиток музично-художнього мислення студентів на всіх предметах музично-естетичного циклу навчального процесу факультету музики.

Література

1. **Асаф'єв Б.В.** Музыкальная форма как процесс. — М., 1957.
2. **Арчажникова Л.Г.** Профессия — учитель музыки. — М., 1984.
3. **Баренбойм Л.** Музыкальная педагогика и исполнительство. — Л.,

1987. 4. **Давидов М.А.** Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста. — К., 1997. 5. **Корыхалова Н.** Интерпретация музыки. — Л., 1979. 6. **Музыкальная эстетика** Западной Европы XVII—XVIII веков. — М., 1971. 7. **Музыкальная энциклопедия.** — М., 1974. — Т. 2. 8. **Нейгауз Г.Г.** Об искусстве фортепианной игры. — М., 1987. 9. **Скребков С.С.** Избранные статьи. — М., 1980. 10. **Сохор А.Н.** Музыка как вид искусства. — М., 1961. 11. **Стравинский И.** Хроника жизни. — М., 1963. 12. **Сухомлинский В.А.** Воспитание гражданина. — М., 1971. 13. **Эстетические очерки.** — Вып. 2. — М., 1967.

In the system of higher musical education of Ukraine pedagogic of creation is a basic innovative form. The methods of development of creative thought and professional preparation of students in the class of button-accordion are examined in the article.

УДК 378.011.33.001.76

Л. Ш. Пилавова-Слюсарева

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Современное общество находится в стадии формирования информационного типа развития. Декларативные заявления о том, что уже сегодня мы живем в информационном обществе, на наш взгляд, не оправданы и в некоторой степени популистские. Именно поэтому проблема формирования информационной культуры сегодня крайне актуальна.

Предложенная еще в середине 10-х годов XX века японским исследователем Й. Масуда идея информационного общества уже в 70-е годы XX века стала господствовать в западной философии, социологии. Ее теоретические основы заложили Д. Белл, З. Бжезинский, Э. Тоффлер.

Информационное общество радикально преобразует социокультурное пространство, формируя так называемую информационную культуру.

Э. Тоффлер, анализируя культурологические проблемы этого общества, прежде всего обращает внимание на демассификацию «массового сознания» в условиях третьей волны. Новые, демассифицированные средства информации ускоряют процесс движения общества к разнообразию. Новая культура характеризуется фрагментальными, временными образами, клипами, блицами.

Сегодня существуют различные трактовки понятия «информационная культура» (ИК) не только по форме, но и по сути:

- ИК как культура работы с ПК и другими информационными технологиями;
- ИК как культурологическая проблема;
- ИК как культура личности в социокультурных условиях информационного общества;
- ИК как культура специалиста (умения и навыки в получении, обработке и передаче информации).

Мы же будем использовать несколько иной подход к этой проблеме. На наш взгляд, точкой пересечения культуры и информации является образование. Данный тезис никоим образом не исключает поливариантного рассмотрения ИК, а, скорее, является объединяющим подходом. Как мы уже отмечали, информационное общество находится в стадии формирования. На смену индустриальным технологиям приходят информационно-коммуникационные. Это требует решения проблемы подготовки специалистов гуманитарного профиля, в частности творческих специальностей, способные эффективно работать в современных условиях, когда информация, знания становятся важным ресурсом, а также подлинной движущей силой социально-экономического, технологического и культурного развития. В этой связи неперенным признаком высокого профессионализма будущего специалиста выступает информационная культура.

Обращаясь к этому феномену, мы исходим из того, что информационная культура и общая культура личности диалектически взаимосвязаны, соотносятся как часть и целое; отдельное, особенное и общее. Констатация универсальной онтологической значимости информации в бытии, признание фундаментальной сущности ее природы, а также расширение функций информации в повседневной и профессиональной жизни человека приводит к тому, что все больше представителей как технических так и гуманитарных отраслей науки сходятся во мнении: в сложившихся условиях информационная культура личности становится областью метазнаний; уровень владения ею – важнейшим фактором профессиональной компетентности и социальной дифференциации, а путь ее формирования – приоритетным направлением модернизации учебного процесса в сфере профессионального образования.

Структурные изменения в сфере образования диалектически связаны с изменениями в культуре и обществе. Информатизация и информационные технологии как стратегический фактор развития производительной силы современного общества ведут к изменению познавательной деятельности.

Расширение поля культуры, обусловленное появлением черт традиционных культур и возникновением новых, ведет к трансформации культурных процессов в обществе.

Информация, знание и квалификация становятся главными факторами самореализации личности. Таким образом, формирование ИК

у будущих специалистов является одной из основных составляющих не только их сознания, но и развития информационного общества.

Особо остро проблема формирования информационной культуры стоит в вузах творческой направленности (институтах культуры и искусств, консерваториях, театральных и т. д.).

В течение долгого периода своего развития они были детехнолизированы. Понятия «культура», «искусство» и «техника» считались взаимоисключающими. Сегодня же, в условиях развития информационного общества, подобный подход неприемлем. Мы не говорим о необходимости тотальной «технологизации» в ущерб «культурности». Мы прежде всего имеем в виду взаимовыгодное дополнение одного другим, создание новой культурной реальности. Она характеризуется взаимопроникновением этнических, религиозных и других характеристик. Это способствует развитию культурно-доминирующих социальных связей, росту их глобализации, объединению вокруг общих интересов, целей, мнений.

Подобные процессы нельзя рассматривать как унифицирующий «культурный империализм» (характеристика Д.Нэсбитта и П.Эбурдина) [1]. Недопустимы и проявления «культурного национализма» как стремления утвердить уникальность своей культуры, языка, своих традиций.

Необходим взвешенный подход к возникающей проблеме. Мы согласны с Е.Данильчук, что «сегодня на протяжении одной жизни чередуются несколько культурных эпох, под воздействием информатизации изменяется приоритет ценностей в культуре» [2].

Однако существующие подходы и методики не всегда учитывают специфику разных специальностей и в условиях быстрого устаревания знаний не позволяют подготовить специалиста, который может реализовать себя в насыщенной информационной среде постиндустриального общества. Напрашивается вывод, что, к сожалению, в настоящее время в высшей школе отсутствует целостная концепция информационного обучения будущих специалистов, которая подменяется монодисциплинарным подходом. Информационная культура преимущественно ассоциируется либо с технико-технологическими аспектами информатизации, овладением навыками работы с ПК, либо с усвоением правил пользования справочно-библиографическим аппаратом библиотеки, либо с философско-культурологическими категориями.

Важность каждого из этих направлений само по себе не вызывает сомнений. Однако изолированность, автономность данных подходов не дает возможности обеспечить достижение цели – формирование информационной культуры личности. Но рассматривая их в комплексе и беря за основу наш тезис о том, что «культура + информация = образование», можно определить основные векторы деятельности. Это:

- качественное улучшение подготовки педагогических кадров, способных на профессиональной основе вести занятия с различными категориями обучаемых;
- полнота и качество учебно-методического обеспечения;
- соответствующий уровень технического и программного обеспечения;
- замена общего курса овладения информационными технологиями на специализированный (например, видеомонтаж на ПК для специальности «Кино-, телеискусство», набор нотного текста и разработка партитур для специальностей музыкального профиля и т. д.).

Предвидим недовольство со стороны коллег. Несомненно, это потребует не только дополнительной работы со студентами, но и определенной работы по самообразованию. Но именно такой подход обеспечит новое качество образования, ориентированное на индивидуальное преподавание. И многое можно сделать уже сегодня. А именно:

1. Ввести методологические семинары для педагогов вузов по вопросам образования в информационном обществе.
2. Разработать комплект учебно-методического обеспечения. Этот комплект должен включать: учебное пособие для изучения содержательной (теоретической) части курса, комплексы заданий (упражнений, практикумов, тренингов, деловых игр и т. п.), направленных на выработку практических умений и навыков по курсу, средства компьютерной поддержки изучения теоретической и практической частей учебного материала, средства контроля (тестирования) степени усвоения обучаемыми учебного материала.
3. Качественно обновить техническое обеспечение учебного процесса (компьютерные аудитории, программное обеспечение и т. п.).
4. Более углубленно развивать междисциплинарные связи.

Некоторые шаги в этих направлениях уже делаются. Так, нами разработан и введен в программу спецкурс «Основы информационной культуры» (для студентов ИКИ), которые в рамках практикума работают над созданием электронного варианта уроков музыки для общеобразовательных школ.

Из всего вышеизложенного мы делаем вывод, что данная проблема является как практической, так и научно-теоретической и требует системного подхода. Сегодня совершенно очевидно, что развитие информационных технологий намного больше, чем любые другие влияют на мир, в котором мы живем. Наиболее вероятным последствием их развития будет усиление динамики социокультурных процессов, и, следовательно, учебного процесса, тенденции усиления в информационном обществе роли творческой личности как созидательной

основы. Необходимо объединение усилий преподавателей, общественности в реализации научного и образовательного потенциала учебных заведений культуры и искусства в условиях активно формирующегося информационного общества.

Литература

1. **Введение** в культурологию. Курс лекций / Под ред. Ю.Н.Солохина, Е.Г.Соколова. – СПб., 2003. 2. **Данильчук Е.** Методологические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога // Педагогика. — 2003. — № 1 — С. 67.

The article is about the education of informative culture of the students of creative majors. The author describes the different approaches about the notion of “informative culture” and emphasizes the importance of its forming. The variants of solving the problem of the forming of the informative culture of a personality are also given in this article.

УДК 373.5.036:78

О. С. Плохотнюк

МУЗИЧНА КУЛЬТУРА ТА МИСТЕЦТВО ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ

Особливо актуальною на сучасному етапі соціального розвитку постає проблема формування ціннісних орієнтацій підростаючого покоління, вибір форм і напрямків соціокультурної діяльності. Загальновизнаним є той факт, що в життєдіяльності індивіда, становленні його як особистості особливу роль відіграє музика, завдячуючи своїй спроможності здійснювати глибокий вплив на духовний світ людини. Ціннісна орієнтація особистості в галузі музичної культури виступає передумовою для розкриття естетичних потенцій, спроможностей до художньої творчості, корегує музично-естетичні інтереси, потреби, смаки, ідеали, погляди молоді тощо. Набуваючи зазначених якостей, індивід прилучається до накопичених людством справжніх цінностей життя й культури.

Аналіз наукової літератури з проблем цінностей і ціннісних орієнтацій дає певне уявлення про сучасний рівень розробки проблеми в цілому й окремих її аспектів. Музична педагогіка порушила розв'язання проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості в галузі музики (Б.Брилін, В.Дряпіка, О.Олексюк, О.Ростовський, О.Рудницька та ін.).

Доводиться, що цінності відіграють важливу роль як у формуванні окремої особистості, так і в загальному розвитку суспільства. Від того, наскільки активно буде засвоєна особистістю система цінностей життя й культури, наскільки ця система буде відповідати цінностям демократичного суспільства, залежить рівень розвитку особистісних орієнтацій людини. Це реакція внутрішньої системи ціннісних установок особистості на об'єктивно існуючі вартості, що виявляється в конкретному ставленні до них (В.Дряпіка).

І хоча розробкою окремих аспектів роботи з підлітками займалися й займаються такі провідні дослідники в галузі педагогіки, як І.Барвінок, Л.Белобородова, Б.Брилін, А.Бутник, А.Волохов, М.Рожков, О.Сапожник, Ф.Соломонник, Т.Сущенко, С.Шмаков, Г.Шостак, І.Фрішман та інші, простежується невідповідність умов забезпечення змістовних форм і організації дозвілля підростаючого покоління рівню сформованості ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури.

Таким чином, мета даної статті — довести значущість впливу музичної культури та мистецтва на формування ціннісних орієнтацій підлітків.

У молодому віці потреба в мистецтві стає, як правило, більш гострою та різноманітною. Воно впливає й на формування наукового світогляду, і на естетичну культуру молоді, сприяє становленню цілісної, всебічно розвинутої, гармонійної особистості. Мистецтво займає особливе місце передусім в духовному житті людини, воно впливає на всі сторони свідомості й діяльності особистості.

Мистецтво – естетичне освоєння світу в процесі художньої творчості, яка являє собою особливий вид людської діяльності, що відображає дійсність у конкретно-чуттєвих образах відповідно до певних естетичних ідеалів. Таємниця величезного впливу мистецтва на становлення підлітків полягає в тому, що воно впливає на свідомість, емоційний світ постійно, гармонічно.

Музичне мистецтво є дієвим чинником формування ціннісних орієнтацій підростаючої особистості. Ще в естетичних концепціях мислителів античності Аристотеля, Платона, Піфагора знаходимо перші спроби постановки проблеми формування особистості засобами музики [4]. Уже тоді вважали, що музика здатна здійснювати вплив на моральний бік душі, формувати характер людини, культуру почуттів й інтелекту.

У дослідженнях Б.Асаф'єва й О.Лосева, Д.Кабалевського й А.Сохора у музикознавчих працях сучасних дослідників: М.Лобанової, В.Медушевського, Н.Назайкинського, О.Соколова, В.Холопової, Ю.Холопова, Т.Чередниченко та інших розглядаються різні аспекти осмислення музики як феномену мистецтва: психологічні аспекти її сприйняття; коло естетичних і аксіологічних питань, пов'язаних з особистісно-ціннісним ставленням до неї. Але насамперед належить розглянути специфіку музичного мистецтва.

Музика – це особлива форма відображення реальної дійсності, а характеризують її як мистецтво тимчасове, процесуальне, виразне та інтонаційне (Б.Асаф'єв, О.Лосєв, В.Медушевський, Н.Назайкинський, Т.Чередниченко, В.Шестаков та ін.). Завдяки структурній організації музичного руху створюється можливість передачі різноманітних життєвих процесів, а через них і оцінних дій, психічних станів людини, її переживань, роздумів тощо.

Специфіка музики полягає і в тому, що вона передає почуття й настрої людей в узагальнених звукових образах. Інакше кажучи, музика – “це мислення в художніх образах” (Л.Виготський). Результат творчості композитора несе в собі образно-емоційний початок, викликаючи в слухачів схожі переживання й думки. Художній образ виражає загальне за допомогою індивідуального й тим самим сприяє пізнанню загального через індивідуальне. Особливість музики виявляється і в здатності здійснювати вплив на фізіологічний і психічний стан людини, її духовний світ. Фізіологічна реакція слухача виявляється в зростанні її психофізіологічної активності. На думку психологів (А.Вашко, Л.Виготський, В.Петрушин та ін.) така реакція людини залежить від характеру музики й зумовлена змістом і стильовими особливостями художніх творів. Фізіологи І.Догель і І.Тарханов при експериментальному дослідженні впливу музики на людський організм виявили, що усвідомлені людиною музичні послідовності (мелодії) здійснюють значно більший вплив, аніж розрізнені, окремо взяті звуки. Це означає, що реакція організму людини на музику більшою мірою визначається її психічним, емоційним впливом, чим безпосередньо фізіологічним [1; 2]. Таким чином, музика, впливаючи на психіку, емоції, почуття, настрої, торкається всіх струн людської душі. Вона апелює від найпростіших безумовних рефлексів людини до всього її життєвого досвіду. Почуття виражають суб'єктивне ставлення людини до музичного твору й тим самим відображають зміст емоцій, що були “закладені” композитором.

Нерідко музика виражає не почуття, а настрої. У настроях, як і в інших емоційних процесах, відображається об'єктивна дійсність. Завдяки об'єктивній дійсності та суб'єктивності внутрішнього стану людини музика стає виразником її естетичного ставлення до світу, її естетичних інтересів, ідеалів і смакових установок, своєрідним стимулом активної життєтворчості особистості. Адже музика як засіб естетичного освоєння дійсності упорядковує художній досвід людини, створює навички сприйняття, розвиває форми мислення, творчу уяву, фантазію, уміння відчувати, переживати власне “Я” та розуміти інших людей.

Спілкування, внутрішній діалог з музичним твором веде не тільки до усвідомлення сутності музичного мистецтва, але й до формування естетичного ставлення до музики, здатності відчувати себе невід'ємною часткою нескінченного світу, свою причетність до інших людей і

людської культури загалом. Тим самим у загальному духовному сенсі музика слугує засобом комунікації в системі культури.

Водночас, з нашого погляду, благородні цілі, які ставляться в естетичному вихованні дітей і молоді лише через набуття знань, умінь і навичок, у традиційному розумінні реалізувати майже неможливо. Окремі методики різних видів музичної діяльності повинні мати спрямованість на духовно–естетичне усвідомлення музики. На нашу думку, через розвиток мотивації до духовного спілкування з музичним твором можна сформувати в дитини стійкі музично-естетичні інтереси, потреби у творчій естетичній діяльності. Тим самим музика виступає активним засобом формування ціннісних орієнтацій особистості, яка підростає.

Вищезазначене підтверджує необхідність удосконалення педагогічних процесів, які формують ціннісні орієнтації підростаючого покоління в галузі музичної культури. Мета виховного впливу музики на дітей і молодь полягає в духовному розвитку особистості, збагаченні їхніх морально-естетичних якостей, пізнанні та перетворенні навколишньої дійсності, спроможності до об'єктивного світосприймання й творчої діяльності.

Якщо “система цінностей, у широкому значенні слова, – це внутрішній стрижень культури суспільства” [3, 21], то формування ціннісних орієнтацій – це можливість постійного руху вихованців до справжніх музичних зразків. Це процес саморозвитку, входження людини в музичний світ, здатність сприймати весь комплекс ідей, які закладені в музичному творі, а також спроможність доповнювати цей комплекс власним індивідуально-ціннісним ставленням.

Причина, яка гальмує виховання в підлітків правильних ціннісних орієнтацій, полягає в тому, що в сучасному житті все вагомішу роль почали відігравати не вищі духовні цінності людства, а задоволення примітивних потреб на рівні “нижчих цінностей” (В.Разумний). Останні входять у суперечливі стосунки з вищими, а в реальних процесах виховної діяльності вони нерідко виходять переможцями [6, 115]. З нашого погляду, причина тут у тому, що панування ринкових відносин сьогодні охопило не лише економічну сферу, але й морально-етичні, й естетичні, й музичні цінності, а зміст останніх також став визначатися суто споживацькими доцільностями. Тому виховання й розвиток ціннісних орієнтацій на основі гуманізму, досягнень світової культури потребує значних вольових зусиль, великої напруги духовних сил як вихованців, так і їх наставників.

У дослідженнях музикознавців, педагогів і соціологів — Р.Грубер, В.Дряпіки, Л.Коваль, О.Рудницької, Г.Падалки, Д.Переверзєва, В.Петрушина, А.Сохора та інших — визначені три напрямки орієнтації особистості в музичній сфері: “народна” (фольклорна), “серйозна” (класична), “легка” музика (поп-рок-музика і джаз). Усі вони є невід’ємними компонентами музичної культури взагалі.

Дослідження зазначених вище авторів підтверджують, що народна й академічна музика, маючи потужний художній і виховний потенціал цінностей у сучасних умовах значно поступається їхній актуальній стороні. Навпроти, актуальний аспект цінностей "легкої" музики нерідко випереджає їхні потенційні аксіологічні можливості. Так, великою популярністю серед молоді, зокрема підлітків, користуються жанри й стилі рок- і поп музики.

В.Петрушин і А.Махмудова підкреслюють: "В ідеалі людина, яка має розвинуту музично-естетичну свідомість, повинна володіти універсальним підходом до музичних явищ дійсності. Під універсальним підходом розуміється аксіологічне орієнтування в трьох основних пластах музичної культури – фольклорі, класиці та побутовій музиці на основі соціального досвіду, що актуалізується в трьох основних видах музичної діяльності – сприйнятті, виконанні й творчості, а також у спрямованості переживань на суспільно значущі цінності" [5, 69].

Проблему формування музичної культури учнівської молоді, зокрема підлітків, досліджували й досліджують представники педагогічної науки: Ю.Алієв, О.Болгарський, О.Рудницька, А.Сохор, Р.Тельчарова, Л.Школяр, Г.Шостакович та ін.

Так, Л.Школяр, спираючись на зв'язок музичної культури особистості з матеріальною й духовною культурою людства, виділила два компоненти зазначеної якості в школярів. Перший компонент – музичний досвід учнів. Це найперший "прошарок" музичної культури, що дає загальне уявлення про музичні інтереси дитини, її пристрасті, широту музичного світогляду. Він свідчить про певне орієнтування (або про його відсутність) як у сукупності цінностей музичної спадщини минулого – класики, музичного фольклору, так і в сучасному реальному музичному житті та відображає певні навички музикування.

Критеріями наявності музичного досвіду виступають: рівень загальної проінформованості з музики, наявність інтересу, певних пристрастей і переваг, мотивація звертання дитини до тієї чи іншої музики (що дитина шукає в ній, чого чекає від неї) [7, 291—292].

У якості другого компонента музичної культури виступає музична грамотність, яку Д.Кабалевський назвав "по суті музичною культурою" і котра дійсно є її "стрижнем", її змістовним висловлюванням. Характерно, що всі параметри цього компонента пов'язані не з традиційним уявленням про музичну культуру як "конгломерат" знань, умінь і навичок, а з духовним розумінням музичного мистецтва, з вихованням особливих якостей її сприйняття.

Стан сучасної музичної культури суспільства, його окремих категорій одержав висвітлення й у дослідженнях учених-соціологів: Е.Алексєєва, П.Андруковича, Г.Головинського, Н.Корихалової, В.Матоніса, А.Сохора, Т.Чередниченко, В.Цукермана та ін. Як відзначає більшість дослідників, на формування музичної культури молоді сьогодні істотний вплив справляє саме "масова" музична культура.

Масова музична культура – це явище специфічне, її образ формується переважно під впливом позамузичних тимчасових чинників, наприклад, таких, як мода, стиль життя тощо. Не випадково музикознавцями відзначається цілком інший принцип образної структури в масових музичних напрямках, жанрах, особливі умови їхнього виконання й сприйняття. Саме масова музична культура є сполучною ланкою між стабільним і мінливим у музичному мистецтві, тому що вона орієнтована на цінності й норми переважної більшості глядачів і слухачів. Вона є продуктом новітнього часу; викликана (затребувана) до життя людьми, які з різних причин не прилучилися до високої музичної культури.

Однак кращі твори, що створені в “легких” жанрах так званої масової культури, можуть бути й високо художніми, і змістовними. Вони можуть нести в собі величезний виховний заряд. Тому роль їх у сучасній музичній культурі не варто недооцінювати. Більше того, у цій сфері культури нерідко зустрічаються справжні шедеври музичного мистецтва.

Проте, проаналізувавши зміст сучасної музичної освіти й виховання, можна прийти до висновку, що, з одного боку, існує однозначний негативізм педагогічного співтовариства стосовно проявів “маскульту” в діяльності та спілкуванні школярів і, з іншого, – певна відчуженість сучасних школярів від класичних зразків культури та їхнє повальне захоплення рок- і поп-музикою. Уже ставши традиційним протиставлення масової й фундаментальної музичних культур руйнує загальну культуру суспільства й особливо підростаючого покоління. З нашого погляду, масова культура повинна доповнювати культуру класичну, адже недостача інформації в одному каналі зв'язку компенсується її надлишком в іншому. А справжнє захоплення музикою припускає широту інтересів слухачів. Тому важливо з дитинства виробити в людини уявлення про музику як про спільне мистецтво, де всі види й жанри є взаємозалежними та взаємодоповнюючими.

Зазначена проблема потребує подальшого наукового дослідження.

Література

1. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. – М., 1991.
2. **Выготский Л.С.** Развитие высших психических функций. – М., 1960.
3. **Кирьякова А.В.** Ориентация личности в мире ценности. – Оренбург, 1996.
4. **Лосев І.В.** Історія і теорія світової культури. Європейський контекст. – К., 1995.
5. **Петрушин В.И., Махмудова А.М.** Музыкально-эстетическое сознание и уровни его развития у старших школьников // Народное образование. — 1990. — № 5. — С. 65—87.
6. **Разумный В.А.** Драматизм бытия: истоки бесперспективности. – М., 1991.
7. **Школяр Л.В., Красильникова М.С, Критская Е.Д.** и др. Теория и методика музыкального образования детей: Науч.-метод. пособие. – М., 1999.

In this article the author told about the influence of music culture and art to the forming of value guiding lines of teenagers. Also the author described the specificity of music and its influence to mind, emotions, feelings. The article is expose the reasons which are an obstacle to upbringing of young people of correct value guiding lines. The author said about the influence of music culture for the masses to the forming of music culture of youth.

УДК 373.036:7.01

Н. А. Полтавська

РОЛЬ МИСТЕЦТВА В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДІ

В умовах розбудови української держави відбуваються позитивні зміни в справі виховання нового громадянина. В її основі лежить естетична освіта нашого суспільства, виховання молоді на традиціях свого народу. Завданням естетичного виховання, яке потребує особливої організації спілкування молоді з мистецтвом, є необхідність у навчанні сприймати й оцінювати прекрасне, небуденне у творах мистецтва. Визначаючи роль мистецтва в естетичному вихованні молоді, де очевидним є зростання розвитку світоглядних, ціннісно-орієнтаційних позицій юнацтва, формується їх духовний світ і естетичні уявлення.

Проблема музично-естетичного виховання особистості розглядається в працях Д.Б.Кабалевського, Л.М.Масол, Г.М.Падалки, Л.О.Хлебнікової, В.М.Шацької, Г.П.Шевченко. У процесі музично-творчого розвитку особистості особливого значення набуває формування естетичних потреб (І.М.Назаренко), естетичного ставлення (Л.Г.Коваль). Стаття націлена на висвітлення ролі мистецтва як найефективнішого засобу естетизації свідомості й активної взаємодії з емоціями, а також співтворчого сприйняття творів мистецтва.

Мистецтво має власну специфіку змісту й форм передачі набутого досвіду й націлене на розвиток естетичного ставлення особистості до світу. У специфічній формі мистецтво виражає те, що переживають чи мають переживати всі представники конкретного суспільства. Мистецтво посідає особливе місце в системі духовної культури. По-перше, власне предметна галузь мистецтва така, що воно відображає матеріальну дійсність в її духовно-ціннісному значенні для людини в її художній свідомості. Духовне для мистецтва виступає як суттєвий компонент його предметної галузі, а відображення в ньому його об'єктивних властивостей і якостей матеріальної дійсності пов'язано з вираженням внутрішнього духовного світу людини. По-друге, у мистецтві функціонують інтелектуально-пізнавальний, світоглядний, моральний та

естетичний різновиди духовної діяльності; мистецтво виступає як художньо-образна модель наукових, моральних уявлень та ідей.

Мистецтво має чудову властивість інтегрувати в собі суміжні сфери духовної культури, через які пролягають найбільш глибокі й фундаментальні колізії духовного життя людини, суспільства. Музика (грец. *musike*) — вид мистецтва, що відображає дійсність у звукових художніх образах, активно впливає на психіку людини. Музика спроможна конкретно й переконуюче передавати емоційний стан людей. Музичній культурі кожного народу притаманні специфічні риси, які, перш за все, виявляються в народній музиці. На основі народної творчості відповідно до закономірностей еволюції суспільства розвивається професійна музика, виникають і змінюють одна одну різні школи, напрямки, стилі, у яких по-різному здійснюються відображення емоціонального й духовного життя людей, що сполучає узагальнену й соціально-історичну конкретність.

Музика як засіб виховання з давніх часів більшою чи меншою мірою використовувалась у всіх ідеологічних системах. Примітно, що в різні епохи виявляються прагнення до всебічного розвитку особистості засобами музики, а також мистецтва в цілому.

Однією з відомих філософських шкіл, що впливала на соціальне життя Давнього Китаю, є конфуціанство. У руслі суспільної проблематики конфуціанців розвивалися й загальні музично-виховні тенденції. Музика вважалась одним з кращих засобів перевтілення людей та зміни звичаїв. Широкий розвиток ідей музичного виховання спостерігався в Давній Греції. В одному з ранніх давньогрецьких учень — піфагорійстві — робиться спроба ствердити гармонію особистості з природним світом, який оточує, для чого використовується музичне мистецтво.

Виховна роль музики високо цінувалася й у багатьох наступних філософських ученнях давньогрецьких мислителів. Учених минулого турбувала також думка про роль музики в розвитку духовно-фізичної єдності людини. Для Платона музика й гімнастика є головними засобами виховання, які, діючи разом, здатні призвести до гармонійного розвитку особистості. Більше того, в „ідеальній” державі Платона музика як найбільший засіб виховання душі може застосовуватися включно до представників вищих соціальних класів — до мудреців і воїнів. Ідея про гармонійно розвинену особистість у давньогрецькій філософії найбільш глибоко розвивав Аристотель. Гармонія тілесного й духовного принципово є для Аристотеля вихідною точкою виховання людини, що здійснюється, на його думку, у поєднанні впливу музики й гімнастики.

Прихильник давньогрецької філософії мусульманський філософ аль-Фарабі про музику пише таке: ”Ця наука корисна в тому, що примиряє натури тих, які втратили рівновагу, робить досконалыми тих, які ще не досягли досконалості, і зберігає рівновагу в тих, які знаходяться в стані рівноваги”.

У пантеїстичній філософії Ренесансу фізичний бік людини розглядається в основному як засіб вираження її духовної краси. І все ж музика в житті „універсальної людини” посідає досить значне місце. На думку Дж.Царміно, людина повинна вивчати музику в основному для того, щоб, коли вона знаходиться на дозвіллі й вільна від щоденних занять, вона могла провести час добродібно. Як кінцеву мету вчений підкреслює важливу роль музики у формуванні добрих натур, які „примушують іти до інших наук, більш корисних і необхідних”. Таким чином, мета навчання музики й музичення в епоху Відродження зводилась, в основному, до морального вдосконалення особистості.

Гегель в ученні про діалектику абсолютної ідеї обґрунтовує духовно-змістовий бік музики. Музичне мистецтво в його розумінні не виходить за межі самосвідомості, яка розвивається. Музика є дух, душа, що безпосередньо звучить для самої себе й відчуває себе задоволеною, у цьому слуханні себе, а людина є лише суворо детермінованим виявом розвитку духу. Разом з тим Гегелівське тлумачення глибокого духовного змісту музики стало важливим моментом, що сприяв підвищенню ролі мистецтва в духовному житті суспільства епохи романтизму.

„Стенографією почуттів” назвав музику Л.М.Толстой, ”мовою душі” — композитор і критик О.М.Серов. В обох висловлюваннях зміст музики звужений, він не обмежується тільки емоціями. Але цей бік музики справедливо виділений як головний.

Психологія вчить, що характеризувати почуття словами, описати його мовою логічних понять можна приблизно. Значить, і зміст музики, оскільки головне в ньому емоції, не можна повністю передати в словах, переказати з вичерпаною точністю. Звідси висловлювання багатьох музикантів і немюзикантів про невизначеність змісту й непізнаність музики. Але звідси зовсім не витікає, що зміст музики не має коренів в об’єктивній дійсності. У відчуттях і настроях людини відображається світ, що оточує, їх джерело — реальне життя. Тому, виражаючи емоції, музика відображає дійсність. Треба додати, що, крім зображення предметів та вираження почуттів, музиці доступне – хоч і в більш обмеженому ступені – також і втілення думок.

Музика як різновид мистецтва відображає дійсність у звукових художніх образах, які активно впливають на психіку. Музика як засіб формування духовного світу людини використовувалася з давніх часів. Саме музика, на думку давніх мислителів, зцілює природу, звільняє душу від пристрастей, повертає людині її споконвічну гармонійність. Людина живе в багатомірному просторі культури, її буття визначається тим, як вона сприймає й засвоює цінності, запропоновані тим чи іншим різновидом культури.

Цілеспрямоване використання виховної функції музичної культури полягає в тому, щоб сприяти всебічному й гармонійному розвитку молоді, збагачувати її духовний світ, утверджувати нову систему цінностей.

Ідею морального збагачення музики розглядали творці музичного мистецтва. Г.Гендель говорив: ”Я хотів, щоб моя музика не просто давала задоволення, а щоб під її впливом вони ставали кращими”. Л.Бетховен хотів „висікати вогонь мужніх душ”. У наш час головним завданням музичного виховання в школі потрібно вважати не стільки навчання само по собі, вплив крізь музику на її моральність”.

Дійсно, музика сама по собі не визначає направленість розвитку особистості, її позитивних рис. Важливим моментом виховного впливу є ідейний зміст музичного твору. Цим і виявляється безпосереднє завдання музично-духовного виховання, виховання за допомогою музики. Духовне виховання не може обійтися без музики, не може обмежитися пластичним, літературним і т. п. вихованням, адже потрібно включати музичне. Музика входить у систему виховання як необхідність. Людину, несприятливу до музики, потрібно вважати обмеженою, а духовний розвиток — недостатнім. Суспільство зацікавлено в тому, щоб усіма можливими засобами впливу формувати вільну гармонійно розвинену особистість. Головні завдання всієї праці з духовного виховання визначаються необхідністю розвитку вдосконаленості художнього смаку в широких масах. Роль мистецтва, у том числі музики, у духовному вихованні визначається тим, що в мистецтві найбільш всебічно втілюється естетичне начало, реалізується й передається емоційно-оцінне ставлення до дійсності, до всього естетичного в природі й суспільному житті.

Музика допомагає пробуджувати в людині здібність сприймати доскональність і цілісність форми, розвинутої за часом, збуджуючи „дрімаючий інстинкт” (Б.В.Асаф’єв). Музична вразливість може служити гарантією чуттєвості й сприятливості до естетичного чинника в мистецтві й житті. Можна стверджувати, що збудження естетичної здібності — необхідна умова збагачення особистості. Вплив будь-якого художнього твору залежить не тільки від того, що це за твір мистецтва. Велику роль відіграє й те, яка людина, що сприймає його. Одна й та ж музика по-різному впливає на людей з різним життєвим досвідом, різними поглядами, смаками, здібностями, різними ступенями культурного й музичного розвитку. Усе це необхідно брати до уваги, коли мова йде про сприйняття конкретного твору конкретним слухачем.

Емоції, нав’язані музикою, не можуть бути „чистими”, абстрактними емоціями, незалежними від дійсності. Вони завжди осмислені у світі визначеного світогляду, дуже важливі в людському житті. Вони народжені навколишнім світом, життєвими діями. Тому музика може розкривати ідеї, що виникають на основі смислової значущості життєвих уявлень, які вона відбиває, також може викликати за асоціаціями уявлення й емоції, пов’язані з життєвими явищами, і тим народжувати переживання в людей. Здатність розуміти специфіку музичного мистецтва вимагає від масового слухача активної роботи

розуму й почуттів. Тому, розглядаючи музичну культуру як головний чинник духовного виховання, загального розвитку дитини, відомі педагоги й музиканти В.М.Шацька, Д.Б.Кабалевський, Н.Л.Гродзенська, вважають необхідною його умовою формування в дітей духовних потреб, естетичних смаків, оцінок, ідеалів.

Предмет музики має специфіку образів, сприйняття яких залежить від досвіду підлітка, а також від оточення, у якому формуються його музичні погляди й смаки, сприяє створенню фонду його асоціацій, пізнанню ідейно-художнього змісту музики. При сприйманні того чи іншого музичного образу в учня активізуються асоціації — зорові, слухові, дотикові, створюючи неповторну картину індивідуального сприйняття. Звуки музики викликають у підлітка предметні уявлення: „Музика органна — це спів великого птаха”, звуки флейти на високих нотах нагадують пташині трелі”.

При емоційному сприйнятті музики в підлітків виникають і музичні уявлення, пов'язані з різноманітним настроєм: радості, скорботи, схвильованості, тобто ті перцептивні уявлення, які забезпечують повноту духовних, естетичних суджень. Пізнавальне значення музики є двояким: вона розкриває цілісну духовну організацію особистості, сприяє пізнанню її внутрішнього світу й разом з тим утілює соціально-характерне в емоційному житті молоді, працює барометром емоціональної атмосфери часу.

Сила музичного виховання молоді полягає в тому, що вона відображає властиві йому почуття. Отже, музичне мистецтво втілює динаміку людських почуттів, здатність творчого освоєння дійсності від емоційного сприймання до широких філософських узагальнень.

Усе багатобразне діяння мистецтва, у цьому разі образотворчого, відображено в процесі сприйняття його твору. Також можливо вважати, що будь-яке залучення до мистецтва сприяє естетичному збагаченню особистості. Адже для того, щоб мистецтво відкривалося особистості підлітка, щоб воно естетично виховувало його, воно мусить адекватно сприйматися ним.

Естетичне сприйняття — це вид естетичної діяльності, яка відображається в цілеспрямованому сприйнятті твору мистецтва як естетичної цінності, що супроводжується естетичним переживанням. Адже деякі вчені визначають цей процес як художнє сприйняття.

До структури естетичного сприйняття твору мистецтва входять: художньо-естетичний досвід, здатність до співчуття, емоційна чуйність, художньо-естетичні знання.

Оптимальними показниками рівня естетичного сприйняття мистецтва потрібно вважати:

- присутність певного обсягу міцних і глибинних історико-теоретичних, художньо-естетичних знань;
- розвиненість умінь і навичок сприйняття естетичного уявлення, образного бачення;

- активність проявлення асоціативності й емоційної пам'яті;
- уміння відтворювати художній образ адекватно авторському;
- присутність рівня соціалізації особистості, і чим вище рівень соціалізації, тим глибше буде сприйматися художній твір.

Соціалізація — це процес складання основних параметрів людської особистості. Через соціалізацію проходить наслідування й перетворення індивідами соціального досвіду, перетворення його у власні установки, орієнтації, навички, уміння, здібності тощо. В основі механізму соціалізації — активно-перетворююча діяльність людини, засобом якої здійснюється включення її в життя суспільства, формування соціальних зв'язків, розвиток свідомості, освоєння способів практичної діяльності.

Спеціалісти відмічають різні чинники соціалізації, це: макрофактори, мікрофактори, мезофактори. Звернемося до мезофакторів соціалізації. Вони включають етнокультури, регіональні умови, засоби масової інформації й комунікації.

Рівень і глибина естетичного сприйняття твору мистецтва залежить від розвиненості різних підструктур особистості. Н.І.Рейнвальд дає перелік основних структурних форм особистості: організованість, працелюбність, колективізм, допитливість, прагнення до прекрасного (естетичного).

Вона створила методику діагностики цих підструктур. Проведене нами дослідження базових властивостей особистості показало, що естетичне сприйняття належать до середнього рівня.

Велику роль для сприйняття твору мистецтва має рівень психологічної культури особистості.

Л.П.Пономаренко наголошує (а ми з цим погоджуємося) на величчч „соціальної компетентності” сприймаючого суб'єкта: уміння й здатність аналізувати конкретну соціальну ситуацію, розуміти іншу людину, її мотиви, інтереси, настрої тощо. Для підлітка, який сприймає твори мистецтва, це буде інтелектуально-пізнавальний емоційний акт.

Сприйняття образотворчого мистецтва, як і сприйняття другого виду мистецтва, виступає перш за все як психічний процес, який протікає під впливом самого твору. Але він докорінно різниться з тим, що прийнято називати сприйняттям психології.

Психологія розглядає сприйняття як прямого наочно-образного відображення у свідомості людини предметів і явищ дійсності, що діють на даний момент на органи її відчуття.

М.М.Волков посилається на те, що сприйняття людини визначається перш за все сумою сигналів, діючих безперервно на різні рецептори людини (вухо, око тощо). Таке сприйняття приносить суб'єкту інформацію про ці предмети та явища, про їх матеріальні властивості. Підкреслимо ще раз: перцепція – це формування ідеального образу матеріального предмета, що впливає на психіку в даному, безпосередньо

відображеному аспекті, а отже, протікає воно як перетворення енергії зовнішнього подразнювання у факт свідомості.

Твір образотворчого мистецтва – також матеріальний предмет. Він впливає на наш зір, відображається психікою. Цим перцептивним актом не окремлюється художнє сприйняття. Інформація про матеріальне буття художнього предмета сама по собі не приваблює глядача.

Сприймаючи картину, рецептори не намагаються отримати інформацію про речовину полотна й фарб. Психіка концентрується на інформації всього предмета. Художньому сприйняттю перцепція цього предмета потрібна для більш важливого, що існує на інтелектуальному рівні психіки збагнення духовного сенсу, втіленого у творі мистецтва.

Духовна суть твору, під якою ми розуміємо збережену в художньому образі ідею суміжності людини й світу, не лежить у ньому на поверхні. Вона неначе вмонтована в зміст твору, його композицію. Щоб підліток розумів духовний сенс твору образотворчого мистецтва, необхідно повноцінне сприйняття ними цих творів.

На нашу думку, під час пізнання та в процесі сприймання відображеної в художньому образі ідеї суміжності людини і світу, старшокласник стає духовно багатшим.

Поділяючи точку зору О.О.Мелік-Пашаєва, котрий відокремлює три типи сприйняття глядачами творів образотворчого мистецтва — наївно-реалістичне, формалістичне, співтворче, зазначимо, що тільки співтворче сприйняття є повноцінним. Саме цей тип сприйняття допомагає молоді осмислювати духовний, естетичний зміст творів мистецтва, а це й є духовним і естетичним збагаченням особистості.

Розглянемо кожний тип співтворчого сприйняття. О.О.Мелік-Пашаєв стверджує, що наївно-реалістичне сприйняття — це сприйняття, при якому глядач чекає максимальної тотожності зображення з предметами, а іноді й зі своїми уявленнями про них.

Формалістичне сприйняття — це сприйняття, коли глядач сприймає тільки твір образотворчого мистецтва як самодостатню формальну структуру, організовану за особливими правилами.

Отже, при наївно-реалістичному або формалістичному сприйнятті духовна й естетична цінність твору мистецтва залишається не задіяною особистістю, і духовний та естетичний розвиток його особистості не здійснюється.

Ми вважаємо, що при співтворчому сприйнятті здійснюється пізнання й сприймання школярем утіленої у художній образ ідеї суміжності людини й світу, це означає, що здійснюється духовне й естетичне збагачення особистості людини засобами образотворчого мистецтва.

О.О.Мелік-Пашаєв висловлює свою точку зору на співтворче сприйняття, коли глядач занурюється в художній твір як у особливий, автором збудований світ, намагаючись відчутти його емоційну атмосферу,

пізнати бачення, приховане у творі. При такому сприйнятті школяр наче розмежовує авторський задум, відкриває його для себе, вступаючи у внутрішній діалог з художником.

На нашу думку, при співтворчому сприйнятті особистість активно здійснює діяльність, у якій концентруються чотири види діяльності: пізнання, оцінка, перетворення й спілкування.

Увесь потенціал мистецтва може бути залучений до формування й розвитку особистості. Але для цього суспільство мусить бути зацікавленим саме в такому його використанні, а не тільки для розваг або маніпулювання суспільною свідомістю. Справжній масштаб величі мистецтва розкривається тоді, коли воно є силою реального в діяльності особистості, створюючи гармонію між світом, людиною й культурою.

На наш погляд, тільки співтворче сприйняття особистістю творів образотворчого мистецтва є умовою їх духовного, естетичного збагачення, бо тільки при такому сприйнятті людина активно вилучає та привласнює заковану у творі ідею суміжності людини до світу.

Наведені матеріали дозволяють нам зробити висновок, що естетичне виховання на сучасному етапі потребує особливої організації й подальшого розвитку спілкування молоді з мистецтвом і співтворчого сприйняття творів мистецтва. Мистецтво є феноменом культури, у якому фіксується й виражається досвід людей світоглядного самовизначення. У художніх образах відтворено ті естетичні ідеї, які несуть високий інтелектуальний і гуманістичний заряд і співзвучні загальнолюдським інтересам.

Література

1. **Сапожник О.В.** Музично-естетичне виховання старшокласників: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. — К., 2001.
2. **Шевченко Г.П.** Взаимодействие искусств в эстетическом развитии школьников // Сов. педагогика. — 1986. — № 6. — С. 64.
3. **Проблемы эстетического развития школьника** / Под ред. И.А.Бурова, Е.В.Квятковского. — М., 1987.
4. **Кабалевский Д.Б.** Прекрасное пробуждает добро. — М., 1973.
5. **Советский** энциклопедический словарь. — М., 1987.
6. **Григорян С.** Из истории философии Средней Азии и Ирана 7—12 вв. — М., 1960.

The problem of upbringing the cultural wealth among the senior pupils by means of art and literature is connected with the problem of development the co-authorship. We agree with Organova O.N.that „ practice of skillful perception of fiction works” is affected on the level of cultural development of the person and promotes the forming of cultural exchange.

І. О. Сташевська

**РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ
XVI—XVIII СТ. У КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНОГО ПЕРЕТВОРЕННЯ
ПОГЛЯДІВ НА ДИТИНУ Й ДИТИНСТВО В
ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Сучасна культура ґрунтується на досягненнях колишніх поколінь. Тому вивчення історичних шляхів культурного розвитку людства завжди залишається актуальною дослідницькою проблемою. Це стосується й розгалужених систем музичного виховання та освіти країн Західної Європи, що базуються на давніх історичних, суспільних і педагогічних традиціях. Дослідження історії зарубіжної музичної педагогіки дозволяє оцінити вітчизняні традиції в цій галузі, не повторювати помилок минулого, накреслити подальші перспективи розвитку. Окремі аспекти цієї проблеми розглядали у своїх працях Л.Баренбойм, О.Гуревич, Н.Корихалова [1—3] й ін.

На наш погляд, ще недостатньо уваги приділяється вивченню впливу провідних філософських та педагогічних ідей різних історичних особистостей на зародження й розвиток уявлень про педагогічні основи музичного виховання дітей у країнах Західної Європи. Тому завданням цієї роботи було обрано дослідження шляхів розвитку західноєвропейської музично-педагогічної думки XVI—XVIII ст. у контексті історичного перетворення поглядів на дитину й дитинство як специфічну фазу розвитку особистості.

Зміна уявлень про музичні заняття з дітьми прямо залежала від історично мінливого розуміння самого виразу “бути дитиною”. Як тільки дитинство було виділено в певну життєву фазу, розвиток якої відбувається відповідно до власних законів, що відрізняються від світу дорослих, почалася поступова зміна педагогічних уявлень про особистість дитини та її своєрідність. Ця тема розроблялася в працях сучасних зарубіжних дослідників Ф.Арієса (P.Aries), М.Лангефельда (M.Langeveld), Л. де Моза (L. de Mause), Н.Постмана (N.Postman) [4—7].

В епоху Середньовіччя свідоме сприйняття специфічно дитячих особливостей, що кардинально відрізняють дитину від дорослого, було відсутнє. Приблизно з семи років діти вступали в суспільство дорослих [4, 209]. Помітні зміни в ставленні до дитини відбуваються спочатку в родині приблизно на межі XVI—XVII століть. З’являється специфічний дитячий одяг для дітей з багатих родин. Дитина стає об’єктом виховання [8, 16]. Соціолого-педагогічні дослідження свідчать про те, що інтерес до індивідуальності дитини виявлявся й раніше, ще з XII століття, однак лише в поодиноких випадках [6, 170—197]. Деякі автори стверджують, що вже в роздумах перших гуманістів звертається увага на особливості

дитинства. М. Лангефельд, наприклад, вважає, що думки про вільне виховання, які визначили основні виховні принципи Руссо й філантропістів, з'явилися набагато раніше в Еразма Роттердамського (1469–1536) та Хуана Луїса Вівеса (1492–1540) [5, 112]. Але, як відзначає Андреас Флітнер (A. Flitner), їхня увага була спрямована більш на індивідуальні схильності окремої особистості, ніж на вікові особливості дитини [9, 227].

Посилення інтересу до дитини в епоху гуманізму характеризується двома напрямками. Перший полягав у прагненні до створення зрозумілих і доступних підручників, що відбилося й на змісті нових підручників музики. Їхнє виникнення, на думку Г. Шюнемана, стало початком зародження музично-педагогічного напрямку, незважаючи на те, що музика все ще залишалася в системі наук [10, 62]. Другим напрямком стала тенденція до поділу учнів у школах на класи, які спочатку лише приблизно відповідали віковим ступеням. Це засвідчує шкільна документація того часу, наприклад, „Віденське розпорядження“ 1446 року наказує розділяти учнів на три вікові групи, навчання яких, однак, повинне проводитися в одному приміщенні [10, 70]. „Віденське зведення правил“ 1460 року навіть указує на необхідність розподілу навчального матеріалу музичних занять відповідно до віку учнів [10, 73].

Обидві тенденції, що виявилися в епоху гуманізму, набирають силу в часи реформації. Збільшується кількість класів у школах, наприклад: у Гамбурзі – до п'яти, Штуттгарті – до шести, Берліні – до семи, а в Страсбурзі спочатку – до восьми, а потім – до десяти класів, унаслідок чого підсилюється структуризація змісту навчання [10, 84–86]. Однак перехід у наступний клас відбувається не за віком, а після засвоєння необхідного навчального матеріалу [10, 119]. Щодо музичних занять відбувається зворотній процес: саме для проведення музичних занять багато шкіл скасовують розподіл по класах (учні навчаються всі разом). Якщо ж поділ і відбувався, то він також залежав не від віку, а від успіхів учнів у галузі музики [11, 663]. Однак це не було показником зниження інтересу до музичного виховання під час реформації. Навпаки, реформатори вважали музику засобом духовного вдосконалення людини й прагнули зробити її доступною для широких мас.

Реформа церковної музики, яку здійснив німецький теолог, основоположник німецького протестантизму Мартін Лютер (1483–1546), відповідним чином вплинула і на зміни в галузі шкільного музичного виховання. У “Застольних бесідах” він писав: “Музику я любив завжди. Хто знає це мистецтво – той добра людина, вправна в усьому. Музику необхідно зберігати у школах...” [Цит. за: 2, 7]. Хоча Мартін Лютер і вказував на необхідність залучення маленьких дітей до співу [8, 25], основні зусилля реформісти спрямовували на музичне виховання молоді й дітей старшого віку [8, 25–26; 12, 54–63].

Важливо зазначити, що саме в цей час актуалізується й акцентується етичний аспект як сутності музичного мистецтва, так і,

власне, музичного виховання. Саме виховна функція музики стає предметом роздумів німецьких гуманістів-реформаторів XVI століття, а саме І.Кохлеуса, К.Паумана, Г.Фінка [2, 14].

Гуманісти заклали основу для диференційованого ставлення до вікових ступенів життя людини, однак, разом з прогресивною тенденцією до розмежування дитинства й юнацтва поза увагою залишилися специфічні особливості цих вікових етапів. У зв'язку з цим, як справедливо стверджує Ф.Арієс, докорінної зміни в ставленні до дитини не відбулося [4, 459].

Звернення уваги на індивідуальні й вікові особливості дитини та поява інтересу до питання музичного виховання дитини раннього віку відбулося в країнах Західної Європи в другій половині XVII століття під впливом прогресивних ідей великого педагога-гуманіста, фундатора педагогіки нового часу Яна Амоса Коменського (1592—1670). Цю людину називають засновником методики виховання й навчання дітей дошкільного віку.

Як відомо, особливу увагу Коменський приділяє індивідуальним особливостям дитини раннього віку та її навчанню, використовуючи для цього адекватні для віку й рівня розвитку методи й спираючись на дві найважливіші особливості дитини: її прагнення до пізнання й діяльності, що виражається у формі гри, а також схильність до наслідування [13, 87—88]. Гра, на думку Коменського, як форма діяльності дитини має вирішальне значення в її навчанні [13, 68].

У своїй праці “*Informatorium maternum*” мислитель підтверджує вирішальне значення спілкування дитини з музикою саме в перші роки життя для подальшого її розвитку. Коменський пише, що музичні прояви дитини виявляються від її народження у вигляді плачу: музика близька нам від природи, тому відразу після народження ми починаємо співати – плач і скарга є нашою першою музикою [14, 226]. Найважливішу роль у подальшому музичному розвитку педагог відводить розвиненню слухового сприйняття і вважає, що вже на другому році слух дитини повинен звикати до співу й інструментальної музики, тому що дітям уже в цьому віці починає подобатися слухання музики, потрібно йти їм назустріч, “щоб їхній слух і серце тішилося співзвуччям і гармонією” [14, 226], тоді на третьому році дитина зможе дійсно слухати, а на четвертому – співати сама [13, 45]. Уже на четвертому році Коменський радить давати дітям “у руки сопілку, бубон, дитячий струнний інструмент, щоб через свист, дзенькання та тріскотіння вони привчали слух до сприйняття різних звуків або навіть наслідували їм...” [14, 226]. Лише на п'ятому році настає, на думку педагога, час для початку уславлення Бога-творця співом духовної музики [13, 45—46]. Для досягнення цієї мети Коменський пропонує тексти пісень, які батьки можуть співати разом з дітьми до й після трапези, після молитви, увечері перед сном, а також під час церковних свят: Різдва, Великодня й т. ін. [13, 46—48]. У міркуваннях автора в “*Informatorium maternum*” явно

простежується видима ним кінцева мета музичного виховання дитини: служіння вірі засобами співу. Незважаючи на релігійну спрямованість, важко переоцінити педагогічне значення вчення Яна Амоса Коменського, що ознаменувало собою переломний етап в історії дитячого виховання й навчання.

Ідеї чеського мислителя залишаються актуальними й сьогодні. До них належать: необхідність надання кожній людині, незалежно від її соціального стану, шансу на розвиток; розуміння дитини як активної істоти, від народження здатної до навчання й пізнання світу у відповідності до специфіки свого віку; такі положення дидактики, як поступове освоєння навчального матеріалу від загального до окремого й від простого до складного; вивчення нового на основі отриманих раніше знань; розвиток почуттєвого сприйняття й спостережливості; осмислене пізнання дійсності на основі активної взаємодії з речами чи їхніми зображеннями; наочність навчання; розуміння важливості вправ і наслідування в навчальному процесі.

Міркування Коменського про музичне виховання можна інтерпретувати як першу концепцію музично-інструментального виховання дитини раннього віку.

Педагогічні погляди Коменського вплинули на реформування системи шкільної музичної освіти. Сучасні зарубіжні дослідники вбачають заслуги музичних педагогів-практиків XVII століття в перетворенні змісту навчання через зменшення правил і формул, освоєння музичної теорії в тісному зв'язку з її практичним застосуванням [10, 191—192]. Відхід від схематичного вивчення теоретичних знань характеризується в девізі міської Томас-школи в Лейпцизі: “Менше правил – більше пояснень, замість сухого матеріалу – практичні приклади” [15, 64].

Пильну увагу педагогів до дитини та її музичних здібностей німецький дослідник історії музичного виховання Бруно Ернст бачить у створенні вже наприкінці XVI і протягом XVII століть дитячих духовних пісень. Більшість з них написані на основі найпростішого формоутворення (АВАВ чи АВСА), у мелодиці присутня опора на звуки тризвуку, виключені великі інтервальні стрибки, спрощений ритмічний малюнок за рахунок відмови від мелізмів і обмеження змін нот різної тривалості й т. ін. [16, 26, 168, 171]. На думку Ернста, деякі дитячі духовні пісні того часу носять відбиток народності й танцювальності. Це дозволило авторові припустити, що вже тоді педагоги усвідомлювали природну потребу дитини в русі, грі й танці [16, 170].

Яскравим відображенням виховних цілей цього часу є тексти дитячих духовних пісень [16]¹: музичне виховання в XVI—XVII століттях залишалось засобом релігійного й морального виховання

¹ Слід зазначити, що світські пісні для дітей були відсутні аж до середини XVIII століття [8, 43].

особистості. Однак, прогресивним фактом було вже саме звернення цих пісень та музичних підручників до дитини, а також спроби осмислення світу дитячих уявлень та її музичних здібностей.

Так само, як і Коменський, велике значення ранньому дитинству в процесі виховання надавав англійський філософ і педагог Джон Локк (1632—1704). Він був переконаний у тому, що кожна людина володіє певними природними задатками, а завданням вихователя є розпізнання шляхом спостереження індивідуальних здібностей дитини й пошук методів їх подальшого розвитку [17, 414, 452—453, 498—499]. Слід указати, що музику і, зокрема, навчання гри на інструменті Локк зараховував до марних і непотрібних речей і відводив музиці найостаннє місце в переліку людської діяльності [17, 594], що було зумовлено істотним аспектом його педагогічної позиції: вибір навчального матеріалу повинен бути корисним і мати значення для подальшого життя [17, 432, 492], оскільки нашого „короткого життя не може вистачити на те, щоб опанувати все, та й душа не може бути вічно зайнята отриманням знань” [17, 594].

Незважаючи на таке зневажливе ставлення філософа до музики, визнання Локком цінності дитинства як специфічного ступеня людського життя вплинуло на розвиток музично-педагогічної думки наступних століть. Неоціненними стали знахідки й зауваження філософа про розкриття ним психофізіологічної сутності дитини: дитина дуже допитлива [17, 503], чуттєва до похвали [17, 446], не сприймає довгі міркування дорослих [17, 475], схильна до наслідування [17, 465], любить волю [17, 499], гра – її природний стан [17, 450], а неухважність, безпам'ятність, мінливість і незосередженість думки є її природними недоліками [17, 563]; ствердження вирішальної ролі навколишнього середовища у вихованні [17, 457, 465]; важливості власного бажання дитини й прямої залежності від цього продуктивності навчання [17, 466—467]; необхідності „навчання дітей шляхом багаторазово повторюваної практики“ [17, 452], а також не тільки розуміння виховного значення гри, а й використання її як засобу навчання [17, 450]. Локк навіть пропонує створювати спеціальні іграшки на допомогу навчанню [17, 549].

Вирішальним кроком у прийнятті нового ставлення до дитини й дитинства стала концепція природного й вільного виховання Жана Жака Руссо (1712—1778). “Дитинство має власний спосіб бачення, мислення й відчуття...”, – писав філософ [18, 69]. Як відомо, свої уявлення про природний розвиток людини Руссо викладає в знаменитому романі “Еміль, чи Про виховання” (1762 р.).

Мислитель вважає, що людина в різному віці має різні здібності, тому вибір її занять повинен відповідати віковим здібностям [18, 190]. Становлення людини Руссо поділяє на кілька ступенів і відзначає, що виховання починається вже з народження, тому що всі ми наділені чуттєвістю й уже з народження піддаємося впливу навколишнього

середовища [19, 203, 205, 216]. Як тільки дитина навчиться їсти, ходити й говорити, вона починає існувати як індивідуум: “Лише на цьому другому ступені починається власне індивідуальне життя” [18, 53]. Основне завдання виховання в цей період філософ вбачає в розвитку почуттєвого сприйняття на основі власного досвіду й дії дитини [19, 249].

На відміну від Локка, Руссо відводить музичному вихованню значне місце у своїй педагогічній концепції. У другій частині книги “Еміль, чи Про виховання” автор дає докладні зауваження з приводу музичного виховання дитини, яке починається з розвитку слуху за допомогою звуків природи й через формування голосу призводить до безпосереднього співу [18, 138—140]. Для співу дитини, згідно з Руссо, придатні лише спеціальні дитячі пісні, що відповідають її віку і є такими ж простими, як її думки [19, 250]. Руссо не радить поспішати з навчанням дитини нотної грамоти, щоб уникнути небажаної розумової перенапруги й сковування її душі загальноприйнятими знаками [19, 250]. Замість цього мислитель пропонує спів і створення маленькими музикантами власних мотивів на слух на основі системи відносної сольмізації [18, 139—140]. На відміну від Коменського, Руссо не вважає вміння співати здатністю, яку дитина має від природи: “Маленькі діти кричать і плачуть, але однак же не співають. Елементарні, природні прояви не мають у собі нічого мелодійного й повнозвучного; співати, як і розмовляти, діти вчаться на нашому прикладі” [20, 234]. Так само, як Коменський і Локк, велику роль у навчанні дітей Руссо відводить грі, вважаючи, що для дитини немає ніякої різниці між грою та будь-якою іншою діяльністю: будь-яка дія є для неї грою [18, 153].

На думку зарубіжних дослідників, ідеї Руссо впливали на музичну педагогіку в Європі не тільки у XVIII столітті, а й до часу виникнення музично-педагогічних рухів XX століття [8, 52]. Найсильніше вплинули на розвиток музично-педагогічної думки на межі XVIII—XIX століть рекомендації Руссо щодо створення спеціальних пісень для дітей, які відповідали б світу дитячих уявлень і можливостям дитячого сприйняття. Це, безумовно, сприяло інтенсивному розвитку ідей про музичне виховання дітей раннього віку на початку XIX століття [8, 52, 59]. І в сучасній музичній педагогіці залишаються актуальними думки про розвиток почуттєвого сприйняття та застосування методів імпровізації й відносної сольмізації в процесі музичного виховання дошкільників.

В епоху Просвітництва разом із звільненням від впливу церкви й поступовим переходом у ведення суспільних установ музичне виховання стало базуватися на основі пісенності. Педагоги цього часу, так само як і раніше, бачать у музичному вихованні головну мету – виховання засобами музики, однак це вже не тільки винятково релігійне виховання, а здебільшого – вплив на формування чеснот і моралі дитини [8, 75, 85, 86, 91—92]. Під впливом ідей Руссо й філантропістів з’являються перші світські пісні для дітей, повертається інтерес до народної пісні. Деякі дослідники вважають Руссо ініціатором нового музично-педагогічного

руху, тому що на його вченні засновували свої ідеї філантропісти [12, 85]. Німецький педагог, засновник педагогічної течії філантропізму Йоганн Бернгард Базедов (J.V.Basedow, 1724—1790) вважав музику настільки важливою, що розвинув цілу музично-освітню теорію від елементарного вчення до гуманістичної й естетичної оцінки музичного мистецтва [21].

Головна заслуга філантропістів у відношенні дитячої музичної педагогіки полягає у створенні й збиранні світських пісень для дітей. Укладачами збірників дитячих пісень стали Й.Базедов, Р.Беккер (R.Becker), К.Вольке (C.Wolke), К.Шпацір (K.Spazier) та ін. [8, 77]. У текстах дитячих пісень відбивалися мораль і чеснота як центральні аспекти уявлень філантропістів про виховання. Базедов вважав, що піднесення правил моралі найпростіше здійснюється у формі розповідей [21, 226]. Переконавання Руссо й філантропістів у необхідності використання для навчання всіх проявів людського життя стало основою для вибору змісту пісень. Відповідно до вимог філантропістів у піснях слід звертатися до дитини в доступній їй формі, орієнтуватися на її інтереси й можливості. У дитячі пісні включаються картини навколишнього світу: пісні про тварин, рослини, пори року, дитячі ігри, школу й т. ін. Увага до дитини виявляється не тільки в текстах пісень, але й у їхніх мелодіях, що відповідають особливостям сприйняття й музично-виконавським можливостям дитини.

На противагу духовним дитячим пісням XVI і XVII століть, про використання яких у школах немає ніяких свідчень, збірники світських пісень для дітей, а з ними й ідеї Просвітництва, набули великого поширення в шкільній музичній практиці країн Західної Європи кінця XVIII – початку XIX століть [10, 271].

До створення світських пісень для дітей звертався й відомий німецький композитор і музичний естетик Йоганн Фрідріх Рейхардт (1752—1814). Композитор вважав, що спів не повинен бути самоціллю на музичних заняттях, тому що завдання музичного виховання він вбачав в етичному вихованні чесноти, любові й співчуття до ближнього, розуміння краси природи. Наслідком такої високої оцінки музики як засобу розвитку духовності в людині стало розуміння Рейхардтом необхідності раннього початку музичного виховання дитини. З цією метою композитор створює колискові для немовлят, стверджуючи тим самим, що відразу після народження діти здатні реагувати на музику й піддаються її впливу [22].

На вирішальне значення перших музичних вражень для подальшого розвитку дитини вказував й інший німецький композитор Карл Готтліб Горстіг. Він підкреслював, що “перші мелодії незабутні для дитини, ...перші звукові послідовності, що наспівуються дітям, мають безпосередній вплив на розвиток їхнього мелодійного й гармонійного слуху” [23, 4—5]. Тому композитор висував високі вимоги до вибору мелодій для дітей: з самого початку дитині потрібно співати лише

„приємні й прекрасні мелодії” [Там само]. Пісні Горстіґа стали важливим кроком в історії музичного виховання, тому що вперше вони призначалися для музичного виховання саме маленьких дітей. Новою для дитячої музичної педагогіки XVIII століття була й пропозиція Горстіґа супроводжувати спів пісень мімікою, жестами й рухами відповідно до їхнього змісту, що перетворювало спів у своєрідну музичну гру [24].

Справжнім переворотом у методиці музичного виховання того часу став метод навчання дошкільників музики Карла Горстіґа, що був заснований на принципах: від практики – до теорії, від власного твору – до виконання чужих мелодій. Такий шлях Горстіґ вважав єдино можливим для правильного розуміння професійних творів, що надалі виконуються. Основою музичних занять Горстіґа з дітьми було створення ними музичних творів, на яке, на думку композитора, здатна кожна дитина аналогічно її здатності до вивчення мови: діти вчать слова шляхом слухового сприйняття й наслідування, а потім уживають їх на власний розсуд, так само здатні вони освоїти музичні звуки, акорди й модуляції. Поступово дорослішаючи, згідно з Горстіґом, діти повинні вчитися програвати свої вокальні твори на інструменті, потім освоювати нотну грамоту за допомогою нотної фіксації власних музичних ідей і тільки після цього грати по нотах інші п’єси [8, 125—126].

У музично-педагогічній концепції Горстіґа простежується виникнення нової тенденції в галузі музичного виховання, яка визначила головний шлях музичної освіти дошкільників: від слухання музики до співу, а потім до гри на інструменті. Музичне навчання дошкільників усе більше здобуває риси підготовки до подальшої спеціальної музичної освіти. У зв’язку з цим першорядне значення надається розвитку музичного слуху дитини.

Більшою мірою вплив ідей Локка, Руссо й філантропістів виявляється в представленій на сторінках музичних періодичних видань музично-педагогічній дискусії, у якій відбивалися не тільки позиції окремих особистостей, але й, що більш важливо, спільні думки в музично-педагогічних колах Західної Європи на рубежі XVIII—XIX століть.

Основні прогресивні вимоги, що висувалися авторами статей цих видань, можна викласти в таких тезах [25, 56—57]:

- надання можливості музичної освіти всім людям з раннього дитинства;
- напрямок цілей музичної освіти на естетичне виховання та всебічний розвиток дитини;
- визнання закладених у кожній людині від природи задатків до музичної освіти, серед яких не тільки здібності до співу й сприйняття музики, але й прагнення до використання свого голосу як першого найприроднішого вираження творчості людини;

- використання таких методів і змісту музичної освіти, що відповідають законам людського розвитку, індивідуальним здібностям і віковим особливостям дитини;
- визнання залежності результатів музичного розвитку дитини від правильності вибору методів навчання, яке повинно будуватися на принципі доступності через застосування практичних вправ і самостійне відкриття учнем знань замість простого завчання правил;
- дослідження музичних здібностей дитини перед початком її музичних занять, у яке повинна включатися й перевірка наявності в дитини інтересу до музики; від результатів цього дослідження повинен залежати вибір методів викладання для приватних і для шкільних музичних занять;
- використання для музичного виховання дітей народних пісень, ритми й мелодії яких діти здатні сприймати з раннього віку;
- проведення спеціальних концертів для дітей, що безпосередньо відповідало цілям естетичної освіти – формуванню художнього смаку й розуміння цінностей музики й поезії засобами розвитку почуттєвого сприйняття; включення в дитячі концерти виступів самих дітей.

Отже, історичний огляд показує, що виникнення й розвиток уявлень про педагогічні основи музичного виховання дітей у Західній Європі були зумовлені, у першу чергу, історичними змінами в ставленні суспільства до дитини, втіленням нової соціокультурної парадигми, що характеризувалася усвідомленням західноєвропейською спільнотою вікових особливостей дитини та дитинства як специфічної фази розвитку особистості. Аналіз музично-педагогічних публікацій кінця XVIII – початку XIX століття висвітлює появу тенденції посилення інтересу до дошкільного музичного виховання й усвідомлення великої цінності музики для дітей раннього віку.

До перспективних напрямів подальшої розробки проблеми історичного розвитку західноєвропейської музичної педагогіки вважаємо за доцільне віднести детальне вивчення шляхів формування систем музичного виховання та освіти окремих країн Західної Європи, впливу реформаторських пропозицій та практичних дій окремих історичних особистостей: філософів, видатних педагогів, виконавців і композиторів, державних діячів тощо на еволюцію музично-педагогічної думки в різні етапи культурного розвитку людства.

Література

1. **Баренбойм Л.А.** Путь к музицированию. – Л., 1979.
2. **Гуревич Е.Л.** Музыкальное воспитание и образование на немецких землях: от средневековья к XX столетию. – М., 1991.
3. **Корыхалова Н.П.** Кризисные тенденции в буржуазном массовом музыкальном воспитании. – М., 1989.
4. **Aries P.** Geschichte der Kindheit.

– 11 Aufl. – München, 1994. 5. **Langeveld M.J.** Studie zur Anthropologie des Kindes. – Tübingen, 1965. 6. **De Mause L.** Hört ihr, die Kinder weinen. Eine Psychogenetische Geschichte der Kindheit. – 7 Aufl. – Frankfurt, 1992. 7. **Postman N.** Das Verschwinden der Kindheit. – Frankfurt, 1987. 8. **Schilling-Sandvoß K.** Kindgemäßes Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. und 19. Jahrhunderts. – Frankfurt, 1997. 9. **Flitner A.** Leben und Werk des Comenius // Comenius J. A. Große Didaktik. Übersetzt und hg. von A. Flitner. – 6 Aufl. – Stuttgart, 1985. – S. 225–235. 10. **Schünemann G.** Geschichte der deutschen Schulmusik. – 3 Aufl. – Köln, 1968. 11. **Niemöller K.W.** Untersuchungen zu Musikpflege und Musikunterricht an den deutschen Lateinschulen vom ausgehenden Mittelalter bis um 1600. – Regensburg, 1968. 12. **Riemer O.** Einführung in die Geschichte der Musikerziehung. – Wilhelmshaven, 1983. 13. **Comenius J.A.** Informatorium der Mutterschul. Hg. von J. Heubach. – Heidelberg, 1962. 14. **Коменский Я.А.** Материнская школа // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Ред. А.И.Пискунова. – Т. 1. – М., 1982. – С. 201–241. 15. **Schering A.** Musikgeschichte. – Leipzig: Kistner, 1926. 16. **Ernst H.-B.** Zur Geschichte des Kinderlieds: Das einstimmige deutsche geistliche Kinderlied im 16. Jahrhundert. – Regensburg, 1985. 17. **Локк Д.** Мысли о воспитании // Локк Джон. Сочинения: В 3 т. – Т. 3 / Ред. А.Л.Суботина – М., 1988. – С. 407–608. 18. **Rousseau J.-J.** Emile oder über die Erziehung (1762) / Übers. Schmidt L. – Paderborn, 1985. 19. **Руссо Ж.-Ж.** Эмил или о воспитании // Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, И.Песталоцци. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М., 1987. – С. 199–296. 20. **Rousseau J.-J.** Musik und Sprache. Ausgewählte Schriften. Hg. Gülke P. – Leipzig, 1989. 21. **Basedow J.B.** Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. Unveränderter Neudruck der Ausgabe Altona und Bremen 1770. – Vaduz/Liechtenstein, 1979. 22. **Reichardt J.F.** Wiegenlieder für gute deutsche Mütter. – Heilbronn, 1798. 23. **Horstig C.G.** Kinder-Lieder und Melodien. – Leipzig, 1798. 24. **Horstig C.G.** Beispiele, wie Eltern und Erzieher ihre Kleinen angenehm und nützlich unterhalten und beschäftigen können. – Hannover, 1804. 25. **Сташевська І.О.** Музичне виховання дітей дошкільного віку в Німеччині (друга половина ХХ століття): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Луганськ, 2004.

In the article we look into the researches of problems of development of pedagogical visions about music education for kid in Western Europe in XVI-XVIII. The problem of evolution of musical pedagogical thoughts is aducated in aspects of historical changing of vues to kid and childhood of ideas of famous philosophers, theachers to development and pracsise of kid's musical teachind.

А. Я. Сташевський

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЖАНРУ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОНЦЕРТУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ МУЗИЦІ ДЛЯ БАЯНА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Плідний розвиток академічного баянно-акордеонного виконавства в Україні в другій половині ХХ ст. суттєвою мірою сприяв становленню власного оригінального репертуару. Таким чином, поступово з'являється значна кількість оригінальних творів для баяна, в основі яких закладені не тільки фольклорні традиції, а й досвід розвитку саме академічних жанрів, зокрема жанру інструментального концерту.

З іншого боку, одним з найактуальніших питань вітчизняного музикознавства сьогодення є вивчення нових напрямків академічної музичної культури й, насамперед, у жанрово-стильовому аспекті. Саме до таких напрямків належить і сучасна музика для баяна, що зазнала плідного еволюційного розвитку протягом останніх десятиріч.

Треба зазначити, що кількість робіт, присвячених дослідженню великих жанрів української баянної музики, й зокрема жанру інструментального концерту, є досить обмеженою. З них виділяється лише посібник А.Кузнецова “Концерти і сонати для баяна. Аналіз музичної форми” [1]. До того ж, згаданий посібник розкриває лише один аспект вивчення (аналіз музичної форми) та зупиняється на творах, написаних до 1980-го року.

Метою цієї статті є простеження еволюційних змін жанрово-стильових ознак українського баянного концерту протягом останніх десятиріч (кінець 1970-х рр. – сьогодення) та визначення основних тенденцій розвитку цього жанру вітчизняної інструментальної музики.

З метою більш наочного простеження змін, що відбулися в жанрі баянного концерту за останні десятиріччя, уявляється доцільним аналізувати стан цього жанру порівняно з його розвитком у попередній період (друга половина 50-х – перша половина 70-х років).

Як відомо, попередній період розвитку вітчизняної літератури для баяна в цілому віддзеркалював “романтизм” як головну стильову рису всього шару баянної музики. З цим також пов'язано становлення й розвиток основного великого жанру в баянній музиці того часу – інструментального концерту. За двадцятирічний період (др. пол. 50-х – пер. пол. 70-х рр.) українськими композиторами створено тринадцять концертів для баяна з оркестром. Найважливішими з цих творів є концерти В.Дикусарова, К.Мяскова, Я.Лапінського, М.Сільванського, В.Власова, А.Гайдена.

Практично всі баянні концерти визначеної доби відповідають типовим рисам, що є характерними для всього радянського мистецтва зазначеного періоду та жанру інструментального концерту зокрема. Вплив на вітчизняних композиторів, котрі створювали концерти для баяна, з боку відомих радянських композиторів, як українських, так і представників інших національних шкіл, саме в галузі інструментального концерту був очевидним. Це стосується, перш за все, композиторів з традиційними (класико-романтичними) поглядами на музичне мистецтво.

Яскравими прикладами використання певних стереотипів у творчому підході є скрипкові та фортепіанні концерти А.Хачатуряна, Б.Дваріонаса, Д.Кабалевського, Т.Хреннікова, М.Мяскового, А.Мачаваріані та ін. Це стосується як загальної композиції твору (ясність формування, демократизм музичної мови, пісенність інтонацій тощо), так і образно-емоційного змісту музики (світла лірика, світ мрій, невтримний порив, переможна героїка, яскравий гумор та ін.). Усі ці чинники яскраво проявилися і в музиці баянних концертів.

Незважаючи на те, що за тривалістю ці концерти були різні – від 12–15 хвилин і до 25–30 хвилин, усі вони відповідали масштабності та містили досить розгорнуту драматургію. За кількістю частин вони поділяються на дві групи:

- *тричастинні* – Концерт № 1 К.Мяскова, Концерт № 1 В.Дикусарова, Концерт М.Різоля, Концерт № 1 В.Власова, Концерт М.Сільванського, Концерт А.Гайденка;
- *одночастинні* – Концерт № 2 К.Мяскова, Концерт № 2 В.Дикусарова, Концерт № 2 В.Власова, Концерти № 1 та № 2 Я.Лапінського.

З цього приводу цікавим є спостереження, що звернення композиторів до жанру баянного концерту вдруге в більшості випадків визначає одночастинний вибір щодо формування, на противагу першим досвідам (тричастинні форми). Ще однією цікавою ознакою вітчизняних баянних концертів зазначеного часу є те, що всі вони написані для баяна з великим або малим симфонічним оркестром.

Але, починаючи з другої половини 70-х років і практично до сьогодні, звернення композиторів до жанру баянного концерту стає рідкісним явищем. За останні 20–25 років в українській музиці створено всього вісім таких творів, і це враховуючи динамічність розвитку баянного інструменталізму останнім часом та збільшення кола композиторів, які звертаються до баяна. Це концерти, створені на початку 80-х років, – Концерт № 3 (Концерт-“Веснянка”) Я.Лапінського, Концерт І.Шамо та Концерт “Волзькі картини” Г.Шендерьова. На рубежі 80–90-х років написані “Россініана” та “Дивертисмент” В.Зубицького, “Страсті за Владиславом” В.Рунчака, Концерт А.Шашевського. Наприкінці 90-х років з’являється ще один концерт В.Зубицького, написаний автором в еміграції (в Італії). Це “Присвячення Астору П’яццоллі” для баяна, фортепіано, ударних та струнного оркестру. Далі

пропонуємо стисло розглянути деякі з цих творів з метою простеження головних змін у розвитку цього жанру в зазначений період.

Концерт № 3 (Концерт-“Веснянка”) Я.Лапінського є зразком продовження розвитку традицій, притаманних баянним концертам попереднього періоду та попереднім концертам для баяна цього автора (Концерти № 1 та № 2). Поруч з недовгою тривалістю та загальною компактністю цих творів (усі вони одночастинні), а також загальними принципами побудови твору й розгортання музичного матеріалу, останній, тобто Концерт-“Веснянка”, має головну рису, яка суто відрізняє його від попередніх. Це яскраво визначена фольклорна основа твору. Як відомо, Я.Лапінський створив тріаду концертів для різних інструментів з оркестром, об'єднаних загальною ідеєю: Концерт-“Купальський” для контрабаса, “Концерт-“Колядка” для гітари та вже згадуваний нами баянний концерт – Концерт-“Веснянка”. Образний настрій усіх цих концертів пов'язаний з народною традицією календарних пісень.

Концерт-“Веснянка” написано в одночастинній формі, що нагадує сонатно-симфонічний цикл – експозиція, серединний розділ, розробка, реприза, кода. Композитор використовує в якості основних тем як власні мелодії (Головна партія), так і цитує безпосередньо фольклорний матеріал (Побічна партія – українська народна пісня “Женчичок-бренчичок”). Треба зауважити, що мелодія цієї пісні сприймається як зразок синкретичного мистецтва. Насамперед, за рахунок наявності в ній сполучення пісенності й танцювальності, що є вельми характерною ознакою для музики старовинних обрядів.

Ще один твір у жанрі баянного концерту відбиває тяжіння до фольклорного звучання. Це Концерт для баяна та оркестру народних інструментів “Волзькі картини” Г.Шендерьова, у якому використовуються елементи так званого російського регіонального (волзького) фольклору.

Значною подією в українській музиці для баяна на початку 80-х років стало створення концерту для баяна з оркестром відомим українським композитором Ігорем Шамо. Важливість появи цього твору в баянній музиці віддзеркалено в періодичних виданнях практично відразу після перших його виконань [2; 3]. Вона полягала, насамперед, у зверненні до баяна такого видатного представника української музичної культури, яким був Ігор Наумович Шамо. І це звернення не було випадковим. Необхідно наголосити на теплих дружніх стосунках композитора з видатним українським баяністом В.Бесфамільновим, який, до речі, переклав та зіграв велику кількість фортепіанних творів І.Шамо (п'єси з циклів “Картини російських живописців” та “Гуцульські акварелі”, інші мініатюри). На прохання виконавця та на знак щирої дружби композитор створив цей концерт, який, на жаль, став останнім твором митця.

У концерті максимально розкрито композиторський талант зрілого майстра. Дуже вдало обрано склад оркестру – струнний оркестр, що робить збалансованим спілкування соліста й оркестру. Вибір оркестру зумовлено й власним баченням автора щодо ідеального втілення музичного змісту. Як відомо, усі три симфонії композитора написані саме для такого оркестру.

Уперше у вітчизняному баянному концерті використовується чотиричастинний цикл. Крім того, кожна з частин експонує власний жанровий різновид малих форм: I частина – Прелюдія, II – Фуга, III – Арія, IV – Токата. Відверто бачиться необарокова орієнтація щодо вибору жанру. Також уперше у вітчизняному баянному концерті спостерігається суттєва поліфонізація музичної тканини, а іноді й поліпластовість.

Поліфонічні методи побудови твору стикаються з гомофонно-гармонійними. У фіналі вміло вплітаються ремінісценції тем попередніх частин. Від попередніх творів у цьому жанрі Концерт І.Шамо відрізняється й загальним образно-інтонаційним змістом. Йому притаманні суворі драматичні образи. У цілому ж концерт відбиває стилістику симфонічної мови І.Шамо, котра продовжує кращі традиції українського симфонізму, зокрема музики Б.Лятошинського, Л.Ревуцького, А.Штогаренка, К.Данькевича та ін.

Ще один концерт, зі створених за останній час в українській музиці для баяна, належить до напрямку симфонізованого концерту. Це поки що мало відомий Концерт для баяна з камерним оркестром А.Сташевського, одночастинний твір з наскрізною драматургією. Концерт уперше виконаний солістом К.Жуковим.

Зовсім інші напрямки інструментального концерту представлено у творчості В.Зубицького. Найяскравішим прикладом та найбільш популярним серед виконавців є “Россініана” для баяна та струнного оркестру. Це одночастинний твір, без особливих новацій щодо формоутворення (застосовується сонатна форма). Він є яскравим прикладом реалізації ідеї класичного віртуозного концерту. Головна ж відмінна ознака концерту – колажна манера написання, з широким використанням цитатного матеріалу (тобто музики Джоакіно Россіні). У ньому також вдало використані віртуозні можливості баяна.

Ще один концерт В.Зубицького наближається до стилізації певного індивідуального обличчя в музиці – “Присвячення Астору П’яццоллі” для баяна, фортепіано, ударних та струнного оркестру. Наявність трьох солістів дає привід розглядати цей твір як “потрійний концерт”, але ж з огляду на те, що головну функцію соліста все ж таки виконує баян, а інші солісти лише збагачують фактуру твору, дає змогу класифікувати його як суто баянний концерт. Використання форми, наближеної до сюїти, та застосування солістів “другого ряду”, нарівні з головним, є типовими рисами бандонеонних концертів Астора

П'яццоллі. Цитатний матеріал у цьому творі використовується меншою мірою, на рівні алюзій та ремінісценцій (тема *Libertango*).

Разом з тим у концерті відверто розширені стилістичні межі в напрямку сучасної джазової культури. Це стосується, перш за все, імпровізаційного матеріалу, використання якого не є притаманним імпровізаціям А.П'яццоллі, а більше відповідає стилістиці сучасного джазового музикування. Також й інші компоненти музичної тканини відбивають вплив джазу: особливості гармонії, метро- та ритмоформули тощо. Цікавим моментом є і використання співу соліста-баяніста в дусі вокально-джазових (скетових) декламаційних імпровізацій. Цей концерт є першим зразком серед вітчизняних баянних концертів, у якому використана першооснова джазової музики. Він є яскравим прикладом синтезованого джазово-академічного напрямку.

Варто звернути увагу також і на твір В.Зубицького “Дивертисмент” для баяна та струнного оркестру (також у редакції для двох баянів). Він невеликий за розміром, одночастинний за формою, що містить елементи сонатності. Наявність певних типових рис інструментального концерту поруч з порівняно камерною драматургією твору взагалі дають нам підстави трактувати цей твір як камернізований різновид, що більш тяжіє до концертино або концертштюку.

Ще два твори В.Зубицького містять жанрові ознаки баянного концерту. Один з них – “*Sinfonia robusta*” для баяна, фортепіано та камерного оркестру. Другий – “Океан доль” – симфонія для солістів, баяна, двох хорів та оркестру на вірші Шарля Бодлера. В обох випадках партія баяна відбиває головну солюючу місію на протигагу іншим солістам (фортепіано, ударні, тенор, колоратурне сопрано).

За своїм жанровим змістом і перший твір, і останній, що тяжіє до реквієму, сміливо можна розглядати як варіанти баянного концерту. Вони відбивають тенденцію розширення та розосередження жанрових ознак інструментального концерту та синтезу його з іншими монументальними жанрами (у цьому випадку з симфонією та ораторією). У цілому ж творчість В.Зубицького в жанрі баянного концерту та суміжних жанрів віддзеркалює новаційну тенденцію, яка характеризується розширенням творчих ресурсів та експериментальних пошуків, насамперед у темброво-інструментальному та стильовому аспектах.

Найцікавішим, з точки зору художнього значення, у вітчизняній музиці для баяна останніх десятиріч, мабуть, є твір В. Рунчака “Страсті за Владиславом” – симфонія для баяна соло, симфонічного оркестру, клавішних, читця, рок-гурту та відеоряду. Цей твір став унікальним явищем не тільки для баянного жанру, а й для всієї української музики останніх років, насамперед, з точки зору стилістичного наповнення.

Твір присвячено видатному композитору в галузі баянної музики, засновнику сучасного оригінального репертуару для баяна – Владиславу Золотарьову, який пішов з життя в 33 роки. Крім музичних цитат

В.Золотарьова (теми Головної партії та “Dies irae” з фіналу Третьої сонати для баяна), у симфонії використовуються літературні тексти епістолярної спадщини митця (уривки з листа до композитора Едісона Денисова).

Це дозволило авторові найглибше передати внутрішній духовний світ В.Золотарьова, який терпів гоніння та нерозуміння за часів свого життя. Оригінальність композиції твору, з точки зору стилістики, криється як у застосуванні новітніх технологій – змонтований відеоряд, використання діапроектора з демонстрацією діапозитива картини М.Ге “Що є істина?”, так і в залученні джаз-рокового гурту – синтезатор, електрогітари, перкусія. А також використанням елементів інших жанрів, зокрема барокового жанру пасіонів – читець, речитація оркестрантами канонічних текстів. Таким чином, створюється поліжанрове середовище, де різні стильові та жанрові елементи переплітаються в один загальний художній комплекс. “Страсті за Владиславом” є твором, котрий дуже вдало відбиває тенденцію *мультимедійності* в українській сучасній музиці взагалі.

Послаблення інтересу до жанру інструментального концерту у вітчизняній музиці для баяна в останні десятиріччя призвело до появи нового трансформованого жанру – *концерту-пікколо* для баяна соло. У цьому жанрі написаний ще один твір В. Рунчака, шестичастинний цикл “Меса-реквієм”, де також використовуються вербальні засоби (цитування поезії М. де Унамуну). Діалогізація як основна жанрова риса концерту в “Месі-реквієму” переноситься на рівень фактурного та драматургічного чинників.

Отже, в наступній таблиці (див. табл. 1.) спробуємо узагальнити основні тенденції розвитку жанру інструментального концерту в сучасній вітчизняній музиці для баяна, котрі вдалося нам простежити вище.

Таблиця 1

Основні тенденції розвитку жанру концерту в сучасній музиці для баяна українських композиторів

№	Тенденції	Основні чинники, наслідки та приклади
1	Тенденція <i>падіння інтересу</i> до жанру баянного концерту з боку композиторів та зменшення випадків створення баянних концертів.	Подальша академізація та камернізація баянного мистецтва, входження баяна до кола концертних інструментів камерно-інструментальної галузі актуалізували розвиток переважно великих жанрів для баяна соло (соната, сюїта, партита). Разом з розвитком баянного виконавства спостерігається й зміна естетичних поглядів щодо тембро-динамічної спроможності спілкування баяна з симфонічним оркестром.

		Виконання концерту для баяна з симфонічним оркестром у концертній практиці баяністів є рідкісним явищем на противагу бурхливому розвитку сольного концертного виконавства. Застосування концертмейстера також не вирішує питання, тому що, з одного боку, партія фортепіано не забезпечує повноцінного оркестрового звучання, з іншого ж, – усе одно ускладнює концертну діяльність соліста.
2	Глобальна камернізація жанру баянного концерту взагалі. Основними чинниками якої є:	<p>Відмова композиторів від використання гучних складів (мідна група, великий та малий симфонічний оркестр) та застосування складів з більш камерним звучанням – камерний, струнний оркестр (наприклад, концерти І.Шамо, В.Зубицького).</p> <p>Поява камернізованих різновидів інструментального концерту, наближених до концертино (“Дивертисмент” В.Зубицького).</p> <p>Актуалізація камернізованого варіанта – концерту для баяна соло (наприклад, Концерт-пікколо “Messa da requiem” В.Рунчака).</p> <p>Поява творів для баяна у складі камерно-інструментального ансамблю, які за семантикою є прототипами жанру концерту (наприклад, Соната для баяна та фортепіано Ю.Шамо).</p>
3	Збільшення різноманіття <i>tipів</i> баянного концерту за жанрово-стильовими ознаками. Незважаючи на невелику кількість цих творів за останній період, вони легко поділяються на кілька напрямків:	<p>Концерти з ясною фольклорною жанровою основою (Концерт-“Веснянка” Я.Лапінського, “Волзькі картини” Г.Шендерьова”).</p> <p>Неокласичний віртуозний концерт (“Россініана” В.Зубицького).</p> <p>Драматичні симфонізовані концерти (І.Шамо, А.Сташевського, “Страсті за Владиславом” В.Рунчака, “Sinfonia robusta” В.Зубицького).</p> <p>Джазово-академічний напрямок (“Присвячення Астору П’яццоллі” В.Зубицького).</p>
4	Розширення жанрово-стильової палітри:	<p>Використання полістилістики (пасіонів та джаз-рокового звучання в “Страстях” В.Рунчака).</p> <p>Залучення мультимедійних засобів (відеоряд, діапроектор, звукопідсилююча апаратура).</p> <p>Використання вербальності (читець, речитації оркестрантів, речитація та спів соліста).</p>

	Введення нових жанрів та малих форм на рівні частин циклу (фуга, арія, токато, прелюдія й ін.).
	Залучення жанрів, притаманних іншим видам мистецтва (епітафія у “Страстях” В.Рунчака).
	Використання цитатного матеріалу – прямих цитат, ремінісценцій та алюзій (В.Рунчак, В.Зубицький, Я.Лапінський).
	Введення солістів “другого” ряду (В.Зубицький, В.Рунчак).
	Створення концертів стилізаційного та джазово-академічного напрямку (концерт-колаж “Россініана”, “Присвячення Астору П’яццоллі В.Зубицького).
	Розосередження жанрових ознак баянного концерту та синтез з іншими монументальними жанрами, такими як симфонія та ораторія (“Страсті за Владиславом” В.Рунчака, “Океан доль” та “Sinfonia robusta” В.Зубицького).

На закінчення підкреслимо, що фундаментальне вивчення основних жанрів вітчизняної баянної музики в різних аспектах дає змогу повніше досягнути загальні процеси становлення національного музично-інструментального мистецтва та означити перспективи його подальшого розвитку.

Література

1. **Кузнецов В.** Концерты и сонаты для баяна. Анализ музыкальной формы. – К., 1990.
2. **Кузнецов В.** З останніх творів митця // Музика. – 1985.
3. **Шевченко А.** Новый концерт для баяна // Вечерний Донецк. – 1982.
4. **Сташевський А.** Українська оригінальна література для баяна: концепція періодизації еволюційних етапів // Українське музикознавство. – Вип. 31. – К., 2003.
5. **Сташевський А.** Деякі жанрові тенденції в українській музиці для баяна 70—80-х років ХХ століття // Теоретичні та практичні питання культурології. – Вип. 14. – Мелітополь, 2003.

In the article we look into the tendencies of development of kind of instrumental concert in Ukrainian modern music for button-accordion. Four groups of the main tendencies, which are classified in the tabular has determined.

УДК 787.61 (8)

Р. А. Таранов

**СПЕЦИФИКА РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ
ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ
В КЛАССЕ ГИТАРЫ (НА ПРИМЕРЕ ПЬЕСЫ
"MORENA DE MI CORASÓN" ЦЕЗАРА РОССА)**

В последнее десятилетие гитарное искусство в нашей стране и за рубежом переживает период интенсивного подъема. Проводится большое количество фестивалей, конкурсов, концертов. Издаются специализированные журналы, выпускается видео- и аудиопродукция, публикуются "Школы игры на гитаре". Современное гитарное искусство отличается разнообразием технических новшеств и художественных средств. Наиболее полно они представлены в произведениях латиноамериканских композиторов. В отечественных изданиях не рассматривается в полной мере специфика работы над произведениями современных латиноамериканских композиторов, в связи с чем существуют определенные проблемы. Отображая в звуках нотный текст, исполнитель оставляет без внимания внутреннюю сущность и содержание музыки. В практическом применении произведения технически сложны обилием специфических приемов звукоизвлечения, различных мелизмов (не свойственных "классической" школе), появившихся в последнее десятилетие. Кроме того, исполнителю, имеющему "классическую" школу звукоизвлечения и применяющему только лишь тирандо и апояндо, крайне сложно исполнить произведение в оригинальном темпо-ритме, что приводит к закреплению исполнительского аппарата.

Рассмотрим те немногие публикации, которые были изданы в Украине и России. Книгу "Искусство фламенко" (издательство "Музична Україна") автор А.Шевченко не называет "Школой игры на гитаре фламенко", а рассматривает как труд, служащий раскрытию феномена фламенко. В работе подробно изложена история возникновения культуры фламенко, сделан подробный анализ этимологии слова, рассмотрена методика формообразования такого жанра, как фламенко. А.Шевченко провел исследование на тему "История возникновения испанской гитары", где подробно изложил конструкцию гитары и историю ее возникновения. К недостаткам данной работы следует отнести излишнюю техническую загруженность, отсутствие ярких по характеру, мелодичных по содержанию произведений. Так же отсутствуют аудио- и видеоносители.

В работе М.Мусалаева "Гитара фламенко. Танцевальные ритмы Андалусии", изданной в Москве в 1999 году при содействии газеты "Эспаньола", впервые в России сделана попытка систематизированного

анализа гитарного искусства фламенко. Школа богато иллюстрирована фотографиями, где подробно показана техника игры и особенности приемов звукоизвлечения. Работа вышла в свет в двух книгах, которые органически связаны между собой CD- и видеоприложениями. Это ускоряет процесс обучения, подключая дополнительно "внутренние резервы" – слуховой и зрительный факторы. К недостаткам данного издания относятся отсутствие вокально-инструментальных форм и музыкальных примеров из золотого фонда народного творчества.

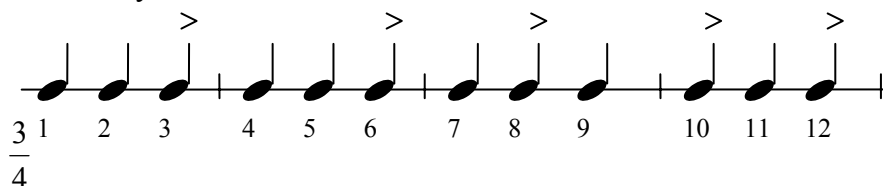
Анализируя данные публикации, единственные за последние 25 лет, приходим к выводу, что в двух публикациях невозможно досконально отобразить все явления, существующие в этом виде искусства, насчитывающем несколько тысяч лет.

Кроме того, отсутствие тесной связи между техническими и художественными средствами, отсутствие форм музыкального анализа по конкретным произведениям приводит к излишней сложности в трактовке музыки.

Целью данной статьи является рассмотрение специфики работы над произведениями латиноамериканских композиторов в классе гитары на примере пьесы "Morena De Mi Corazón" композитора Cesara Rosasa.

"Morena De Mi Corazón" переводится как "Девушка моего сердца". Morena трактуется как девушка-мулатка, она наделена импульсивным, ярким, страстным темпераментом. Таким должен быть и характер исполнения данной пьесы. Автор передает в звуках настроение девушки и характер ее взаимоотношений.

Пьеса написана в тональности e-moll, эта тональность созвучна с Дорийским ладом (dórico) по древнегреческой или фригийским по средневековой терминологии, что является характерным для музыки фламенко. Размер $\frac{6}{8}$ и $\frac{3}{8}$ объединяет танцевальный (байле) и вокальный (канте) жанры. Основной формообразующий ритм (компас) фламенко, включает в себя двенадцатидольную сетку в размере $\frac{3}{4}$ или $\frac{6}{8}$ со следующей акцентуацией



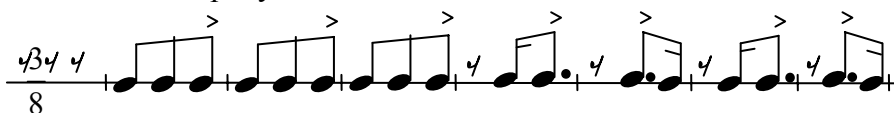
Пьеса начинается вступлением (интрадой) затактового характера. В мелодии вступления присутствуют два характера звукоизвлечения Пикадо и Лигадо. Пикадо – гаммообразные пассажи, исполняемые стакато. Лигадо – связанное легатированное исполнение, с более сильной атакой звука, чем в "классическом" варианте.

Мелодия чередуется аккордами, исполняемыми расгеадо (Rasg:) последовательный удар по струнам от 6 до 1, четырьмя (e, a, m, i) или тремя (a, m, i) пальцами, начиная с мизинца или безымянного, с последующим возвратным движением большого пальца (p) от 1 струны к 6. В триольном варианте добавляется движение указательного (i) пальца от 6 струны к 1. Во вступлении заложен основной характер произведения.

За вступлением следует основной элемент формообразования – фальсета – это мелодическое построение, имеющее свою логику развития, по форме напоминающее период, состоящий из четырех предложений. Второе предложение связывается с третьим квинтольным пикадо – пассаж, исполняющийся легким стаккато, аппликатура правой руки состоит из действий четырех пальцев (a, m, i, p) вместо двух, как в ранних школах (i, m). В данном сокращенном варианте фальсета выполняет функцию куплета. Основная особенность латиноамериканской музыки – это полиритмия, что в полной мере представлено в фальсете.

Бас и мелодия имеют разные ритмические рисунки, аккомпанемент подчеркивает сильную долю в мелодии, расходящуюся с сильной долей баса, что также создает своеобразный колорит. Для того чтобы верно исполнить данную фальсету, нужно проиграть бас и мелодию отдельно, затем объединить бас и мелодию и добавить аккомпанемент. Аккомпанемент исполняется нисходящим расгеадо (Rasg:) от 4 ко 2 струне, (a, m, i) пальцами. Кроме того, применяется арпеджиато (ar.) – быстрое поочередное извлечение звуков, может иметь стаккатированный характер.

Ритмический рисунок баса



Прослеживается связь с классической акцентуацией (компас) во фламенко. Ритмический рисунок в мелодии более подвижен и самостоятелен, чем в басу, что свидетельствует о песенной структуре в мелодии в отличие от танцевальной в басу.



Вторую фальсету, контрастирующую с первой, можно назвать припевом. Исполнение должно быть выразительным (vigoroso) и легатированным в мелодии. В этом проявляется контраст к первой фальсете (куплету). Синкопированный бас, так же как и в куплете, отображает танцевальный характер. Для большего колорита в припеве применяется штрих Гольпе (g:) – это удар пальцем или пальцами правой руки по верхней деке или по подставке для струн. Гольпе создает

характерный колорит, расширяя "оркестровые" возможности гитары. В данной фальсете бас извлекается приемом Альсапуа – это звукоизвлечение большим пальцем правой руки вниз и вверх по струне. Особенность данного приема в отчетливом исполнении каждого звука в предельно быстром темпе, сохраняя устойчивый ритм. Создается иллюзия игры нескольких гитар.

Аkkомпанемент и мелодия в припеве исполняются расгеадо (Rasg:), в котором гармонично объединяются нисходящее и восходящее движение пальцев. Первую долю такта играем нисходящим расгеадо от 3 к 1 струне, (а, m, i) пальцами, затем применяем арпеджиато (ar.) на вторую долю, бас извлекается приемом Альсапуа и третья доля в первом такте исполняется одиночным нисходящим расгеадо от 3 к 1 струне, i – пальцем.

Анализируя данную работу, приходим к выводу о важности применения принципиально разных приемов звукоизвлечения с использованием мышц-сгибателей, а также расгибателей. Такие приемы, как тирандо и апояндо, где используются мышцы-сгибатели, а также альсапуа и расгеадо, где используются мышцы-расгибатели, приводят к раскрепощению исполнительского аппарата, что в свою очередь положительно сказывается на исполнении произведений. При этом улучшается баланс между темпо-ритмом и мелодикой.

К перспективам данного исследования следует отнести применение элементов данной техники в музыке других жанров, так как технические и художественные достоинства данной техники звукоизвлечения раскрывают богатейшие звуковые и полифонические возможности гитары в сочетании с мелодической щедростью музыкальных форм.

Литература

1. **Михайленко Н.П.** Методика игры на шестиструнной гитаре. – К., 2001. 2. **Мусалаев М.** Гитара фламенко. Танцевальные ритмы Андалусии. – М., 1999. 3. **Томашек М.** Фламенко // Мир гитары. – 2000. – № 5. – С. 20–25. 4. **Шевченко А.** Игры фламенко продолжаются // Гитаристъ. – 1996. – С. 40–56. 5. **Шевченко А.** Искусство фламенко. – К., 1987.

As the prospects of given research we can determine the elements application of this technique in music of other genres, because technical and artistic dignities of this technique of sound extraction expose the richest sound and polyphonic possibilities of guitar in combination with melodious generosity of musical forms.

Г. А. Тупікова

СУТНІСТЬ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОЇ УЯВИ ТА ЇЇ ЗВ'ЯЗОК З ІНШИМИ ПСИХІЧНИМИ ПІЗНАВАЛЬНИМИ ПРОЦЕСАМИ

Тенденції сучасної освіти в Україні в позанавчальних музичних закладах передбачають розвиток творчої самостійності та ініціативи дитини-музиканта. Тому актуальним є питання розвитку музичної творчої уяви дітей з самого початку їх навчання. Проблемою розвитку творчої уяви займалися філософи І.Кант, К.Юнг, Д.Говорун, психологи П.Блонський, Л.Виготський, В.Ражніков, музиканти-педагоги Л.Баренбойм, Г.Нейгауз. Важливого значення творчій уяві в роботі актора надавав відомий режисер-постановник К.Станіславський. На наш погляд, проблема розвитку творчої уяви ще недостатньо вивчена в музично-педагогічній літературі. У даній статті ми спробуємо з'ясувати сутність музичної творчої уяви, її складові частини, з якими психічними процесами вона пов'язана. На наш погляд, це дуже важливе питання, тому що його розуміння може призвести нас до нових шляхів розвитку музичної творчої уяви.

Вивчаючи культуротворчу модель освіти, можна зробити висновок, що суспільство в цілому буде рухатись уперед, коли буде розвиватись кожна окрема людина. Тому перед педагогом постають такі освітні завдання:

- створення умов, представлення кожній дитині шансу для пошуку й виявлення індивідуальних для неї засобів спілкування з музикою;
- творчий розвиток її природної музикальності;
- визволення первинної креативності, приготування умов для спонтанної творчості;
- допомога у формуванні внутрішнього світу та самопізнанні (емоційно-психічний розвиток та психокорекція).

Складовою частиною загальної системи музично-естетичного виховання дітей є розвиток творчої діяльності в умовах музичних шкіл та музичних студій. Ми вважаємо, що творча уява (одна з найважливіших складових частин творчості) заслуговує особливого вивчення.

Період молодшого шкільного віку є оптимальним для розвитку та виховання творчої уяви. Такі властивості цього віку, як швидкість інтелектуальних процесів, підвищене емоційне сприйняття, образне мислення й схильність до фантазування, сприяють появі найбільш оптимальних умов для розвитку й виховання творчих процесів у дітей засобами мистецтва. Більш того, якщо не розвивати відтворюючу уяву (це одна зі складових частин творчості дитини) у молодшому шкільному

віці, то це неминуче призведе до гальмування художнього сприймання в цьому віці і в наступних етапах розвитку особистості дитини.

У цьому віці в розвитку дитини відбувається перехід від переважно репродуктивних форм уяви до творчих, від простого комбінування елементів до логічно обґрунтованої побудови нових образів уяви. Творчість у цьому віці буде мати більш суб'єктивний характер. Суб'єктивна новизна образів уяви пов'язана з повторенням раніше створеного, але для даної конкретної людини є новими й оригінальними образами, є відкриттям нового саме для конкретної людини.

Творча уява займає провідне місце в музичній творчості та творчості взагалі, тому ми вважаємо, що вивчення цього процесу та впровадження його в практичній діяльності є актуальною темою сьогодення.

Уява й фантазія створюють нові образи та ідеї в наочно-чуттєвій та абстрактній пізнавальній сфері людини. А музика – це взагалі сфера образів та почуттів. Вона не розкриває себе в системі теоретичних понять, а лише створює образ, метафору. Цей образ, апелюючи до уяви, породжує смисл, що сприймається розумом.

Якщо розвивати творчу уяву молодших школярів, це обов'язково вплине й на розвиток психічних явищ, таких як мислення, пам'ять, сприймання, відчуття, мовлення. Для музиканта важливим є зв'язок уяви та музичного слуху. Як відомо, уява музиканта-композитора характеризується тим, що при створенні образу провідними є слухові відчуття. На основі образів, нот, музичних творів формується відтворююча уява (вона, як і творча уява, теж відноситься до активної уяви).

Уява притаманна всім різновидам музичної діяльності – композиторській, виконавській, слухацькій тощо. Вона дозволяє їм поглинути у світ образів, перетворитись в уявних героїв та творити композитору, виконувати виконавцю та сприймати слухачу.

Коли композитор створює музичний твір, він оперує уявними звуками, продумує логіку їх розгортання, відбирає інтонації, які найкращим чином передають почуття й думки в момент створення музики.

Існує кілька точок зору з приводу того, що є основою, сутністю уяви. Л.Виготський вважав уяву результатом діяльності мозку, яка проявлялась у здатності людини до побудови нових образів. Згідно з його точкою зору, уява будує їх з компонентів, які були набуті в минулому досвіді.

Є й протилежний погляд – відповідно до нього в основі уяви лежать компоненти, які присутні в людині з самого початку. І.Кант показав, що в уяві є дві складові. Одна – отримана з досвіду, друга – була раніше досвіду (апріорна), яка базується на уявленнях про простір і час, які є в людини споконвіку. На думку Канта, за допомогою уяви

взаємодіють чуттєвість (здатність відчувати) та розум, а отже, завдяки уяві існує пізнання.

Є цікавою точка зору іншого великого вченого ХХ століття – К.Юнга. Він вважав за основу уяви колективне безсвідоме – сукупність украй узагальнених символів, образів та уявлень, які притаманні всім людям, незалежно від епохи, рівня освіти й особливостей особистості. Недарма в багатьох народів є схожі міфологічні та казкові сюжети, наприклад, історія героя, який викрав з неба вогонь та був наказаний за це богами. Інакше кажучи, вільна уява накладається на якусь координаційну сітку, яка значною мірою визначає наше сприйняття світу. Ця сітка частково є невід’ємною властивістю людини як біологічного виду. Вона відноситься до історичної (або доісторичної) пам’яті про прадавні правила життя [1].

Відомий музикант-педагог Московської консерваторії професор Г.Нейгауз вважає творчу уяву продуктом духу людини. Він сказав про музику, що «для її розуміння існує, як відомо, цілий ряд дисциплін: теорія музики, учіння про гармонію, про контрапункт, про побудову музики (аналіз форм) – дисципліни, що вічно розвиваються й розгалужуються як будь-який вид пізнання при наявності нового, що пізнається. Але ж у нашому мозку працює деякий «фотоелемент»..., який уміє переводити явища одного світу сприймань до іншого... Невже дух людини повинен бути біднішим і тупішим за створений ним же апарат? Ось чому для людей, наділених творчою уявою, уся музика цілком в один і той же час і програмна... їй не потрібна ніяка програма, бо вона висловлює своєю мовою до кінця весь свій зміст» [2, 31—32].

Д.Говорун, український філософ, у своїй праці «Творческое воображение и эстетические чувства» [3] дає таке визначення творчій уяві: творча уява є механізмом взаємозв’язку між чуттєвою та раціональною формою світосприйняття – свого роду новоутворення, яке виражає універсальну природу світосприйняття. Тому уява – необхідний компонент творчої діяльності людини, який проявляється в побудові образу або наочної моделі формування діяльності на основі особистого досвіду.

Деякі психологи й особливо філософи (В.Полонський, А.Ковальов, А.Михайлов) уяву відносять до мислительної діяльності. Проте, більшість психологів вважає, що уява є самостійним психічним процесом, пов’язаним з іншими психічними функціями. Уява — творча сила, яка об’єднує безпосередні переживання з дійсністю духу. Це психічний процес створення образу, предмета або ситуації шляхом перебудови наявних уявлень [4].

Ми вважаємо, що уява – психічний процес, який відіграє важливу роль у розвитку музичного мислення дитини, особливо образного. Образне сприймання та активна робота уяви як особливості дитячого мислення є необхідною сходинкою розвитку мислення людини. Ще В.Белінський дав класичне визначення мистецтва як «мислення в

образах». Тобто художнє мислення – це мислення образами, які спираються на конкретні уявлення. Уява створює ці образи та перетворює ті уявлення, які є в пам'яті. «Філософ, — писав він, — говорить силогізмами, поет — образами та картинами, а говорять вони одне й те саме. Політеконом, коли озброюється статистичними числами, доводить, діючи на розум своїх читачів або слухачів, що стан такого-то класу в суспільстві набагато покращився або набагато погіршився внаслідок таких ось причин. Поет, коли озброюється живою та яскравою уявою дійсності, показує в дійсній картині, впливаючи на фантазію своїх читачів, що стан такого-то класу в суспільстві дійсно набагато покращився або погіршився від таких та таких причин. Один доводить, інший показує, та обидва переконують, тільки один логічними доводами, інший – картинами».

Цей приклад показує, що існують люди з різними типами мислення. Ми бачимо, що філософ та політеконом спираються на поняття та судження, а художник – на образи. Усі ці люди вирішували проблему, але по-своєму. У них у всіх працювали процеси й мислення, й уяви. Але за співвідношенням вони відрізнялись. У діяльності перших двох учасників переважали мислячі процеси, а в останнього – художника – співвідношення було на користь уяви.

Також виховання творчої уяви спонукає до розвитку професійної майстерності з раннього віку навчання гри на фортепіано. Діяльність музичної уяви дуже тісно пов'язана з **музично-слуховими уявленнями**, тобто вмінням чути музику без опори на реальне звучання. У музичній педагогічній літературі багато уваги приділялося вивченню музичного слуху та музично-слуховими уявленнями, а уяві як одному з важливих процесів, який керував та перероблював ці уявлення, створював нові для людини образи, приділяється набагато менше уваги. На наш погляд, через те, що не усвідомлювалась сутність уяви як окремого явища. Ці уявлення розвиваються на основі сприйняття музики, яке поставляє слуху живі враження від музики, яка безпосередньо звучить. Однак діяльність музичної уяви не повинна закінчуватись працею музичного слуху. На це вказував Б.Теплов, говорячи про те, що слухові уявлення майже зовсім не бувають слуховими та повинні включати в себе **зорові, рухові** та які-небудь ще моменти [5, 210].

Особливе значення в роботі уяви набувають зорові образи. А.Рубінштейн, наприклад, своїм ученицям пропонував розтлумачити значення балад Ф.Шопена та сонат Л.Бетховена. Г.Нейгауз, працюючи над п'єсою К.Дебюссі «Вечір у Гренаді», малював учню таку картину: «Сонне царство, ніяких пристрастей, тільки натяк на пристрасті. Дуже тихо та повно, ніби багато інструментів грає вночі, далеко...»

Студенту, який прозаїчно грав етюд *Fis-dur*, тв.42 №3 О.Скрябіна, Г.Нейгауз указав на авторські *ppp, legerissimo* та сказав мріючи: «У моїй уяві у зв'язку з етюдом завжди постає гарячий літній день, тиша, прозоре повітря та мушка золота... не летить, стоїть у повітрі, лише крильця ледь

тріпочуть. Та раптом скачок, мушка вже в іншому місці, друга висота, а рух непомітний. Знову рвонулась – бачиш, в іншому місці висить, дзвенить ледве чути». Але ж Г.Нейгауз також зазначав, що ніколи він не «ілюструє» музику, а намагається викликати духовне, зорове враження, символізувати його, підказати уяві образ. «Усяка музика є тільки дана музика» [2, 31].

Цікаво, що багато композиторів стимулювали своє натхнення та уяву. М.Римський -Корсаков писав у своїй «Летописи моеї музикальної життя»: «Я був дуже винахідливий на ігри, міг цілими годинами гратись один. Запрягаючи стільці замість коней та уявляючи кучера, я розмовляв сам із собою дуже довго, немовби відтворюючи діалог кучера з барином. Я любив, як і всі діти, повторювати те, що бачив: наприклад, коли надівав окуляри з паперу, я розбирав та збирав годинники, тому що бачив, як цим займається майстер годинників». Однією з таких ігор, на якій надихала його багата уява, було створення музики.

Р.Вагнер міг займатись композицією, коли навколо нього була пишність. Він розкладав поряд з собою яскраві кольорові тканини, яких іноді торкався під час створення музики. На наш погляд, це явище можна розтлумачити як посилення гри звукової уяви за допомогою впливу на зорове сприйняття.

Звернемось до рухових образів. Сучасні дослідження психологів доводять, що музичні рухи стають способом, інструментом входження в смислові структури музики. Особливо цей спосіб добре використовувати при роботі з дітьми молодшого шкільного віку, тому що він виразний ззовні, а тому піддається контролю з боку викладача. До того ж діти в цьому віці мають потребу в постійній зміні діяльності, зміні емоційних станів. Як ми знаємо з практики, першокласник не може висидіти на уроці в класі фортепіано повний академічний час. З деякими дітьми навіть зміна музичної діяльності не допомагає. Рухова діяльність як гра для дитини, якщо добре керується педагогом, може дати гарний результат як у досягненні доброго емоційного настрою на уроці, так і при вирішенні таких складних питань, як розвиток музичних здібностей. Особливо це стосується ритму та темпу.

Розглянемо рухи при грі на фортепіано. Форма та зміст музичного твору обумовлюють конкретний вид рухів, а рухи, які мають яскраве зовнішнє вираження, піддаються свідомому контролю. Спочатку функцію контролю виконує інша людина, тобто педагог. Він показує найбільш раціональні, відібрані загальною музичною практикою рухи, розтлумачує найкращі засоби їх виконання, допомагає в тренуванні точності та швидкості їх виконання. Потім дитина зможе контролювати свої рухи сама та шукати нові рухові прийоми.

Згідно із сучасними дослідженнями, м'язове почуття допомагає об'єднанню всіх відчуттів, наприклад, звукових та тактильних, тактильних та зорових, звукових та зорових. «Інтегруюча функція

рухових імпульсів заключається в тому, що вони допомагають активізації в мозку асоціативних зон» [6].

На наш погляд, інтегруюча функція м'язових почуттів також дуже важлива й для розвитку та виховання творчої уяви молодших школярів на основі того, що уява та мислення тісно пов'язані між собою. Вони відрізняються тим, наскільки більше висхідних даних є в дитини при вирішенні тої чи іншої проблеми. Якщо достовірних даних більше, більший простір для мислення. Якщо висхідних даних менше, включається в роботу уява.

Звернемось до музично-слухових уявлень. Музичний слух – найважливіша частина музичних здібностей. На основі слухових вражень створюється уявлення про різні музичні явища. Музичний слух чітко розділяється на дві сфери, які нерозривно пов'язані та взаємно обумовлюють функціональні можливості одна одної – сферу музичного сприймання та сферу музично-слухових уявлень. Відбитки музичного сприймання належать до сфери пам'яті, потім перетворюються в музично-слухові уявлення, а далі, у процесі розвитку в ході музичної діяльності, відкривають великі можливості для стабілізації внутрішньослухових процесів.

Як музично-слухові, так і інші види уявлень, є однією з чуттєвих форм відображення навколишнього світу, які народжуються на основі реальних *відчуттів*. Велику роль у переході від реальних слухових відчуттів в уявлення відіграють аналітичні функції *мислення*, присутність яких у ході селекції та класифікації музичних вражень стимулює темпи формування внутрішньослухових запасів, відбираючи від загального потоку найяскравіші образи. Вони відкладаються та зберігаються в резервуарах *пам'яті* як музично-слухові уявлення, але залишаються не всі, а тільки найстійкіші.

Унаслідок того, що в уявленні частіше закріплюються ті форми сприймання, які в процесі спілкування з реальним світом виконували найактивніші, найвизначніші функції, вирішального значення для становлення внутрішньослухової сфери набуває особистий музичний *досвід*. Музична виконавська діяльність є не тільки витоком музично-слухових відчуттів, а й стимулятором глибини музичного сприймання й повноцінності відчуттів, які виникають на його основі внутрішньослухових образів, тому що практика завжди є критерієм правильного пізнання явищ об'єктивної дійсності.

Ми розглянули процеси виникнення та створення музичних уявлень. Між уявою та уявленням існує зв'язок. Але ми повинні усвідомлювати, що *це якісно різні психічні явища* [7, 249]. У чому ж різниця між цими явищами? Проведемо порівняння:

1.	Уявлення є образами предметів та процесів реальної дійсності, які в даний момент не сприймаються, але раніше сприймалися людиною.	Уява є психічним процесом створення образу предмета шляхом перебудови наявних у людини уявлень.
2.	Уявлення є в людини та тварини.	Уява – суто людський психічний процес.
3.	Вони виникають на основі відчуттів та сприймань.	Уява пов'язана з відчуттями та сприйманнями.

Отже, творча уява не є результат роботи мозку або вищим шаблоном музично-слухових уявлень. Вона є силою, результатом діяльності духу, здатна з'єднати почуття та розум. Це — окремий психічний процес, який впливає на процеси мислення, пам'яті, сприймання, відчуття, а також є головною складовою процесів творчості. Діяльність музичної творчої уяви протікає у сфері музично-слухових уявлень в процесі роботи внутрішнього слуху. І композитор, і виконавець, і слухач повинні вміти переноситися в інші світи, які відрізняються від тих, що ми бачимо в повсякденному житті – це робота творчої уяви, яку слід починати виховувати з перших уроків.

Перспективними напрямками подальшого дослідження ми вважаємо вивчення впливу творчої уяви на пам'ять музиканта, надбання інших шляхів розвитку музичної творчої уяви.

Література

1. **Енциклопедия** для детей. — Т. 18. — Ч. 2. — М., 2002.
2. **Нейгауз Г.Г.** Об искусстве фортепианной игры. — М., 1988.
3. **Говорун Д.И.** Творческое воображение и эстетические чувства. — К., 1990.
4. **Словарь** практикующего психолога / Сост. С.Ю. Головин. — Минск, 1997.
5. **Петрушин В.И.** Музыкальная психология. — М., 1997.
6. **Кольцова М.** Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. — М., 1973.
7. **Скрипченко О.В., Бушай І.М., Скрипченко Л.О.** Основи психології і педагогіки: Навч.-метод. посібник. — Ч. II. — Чернівці, 2003.

In this article the determination of the essence of imagination is given and analyzed. Creative imagination is the force, the result of spirit activity, which unites perceptible with rational, senses and mind. It is a separate

psychological process which influences on thinking, memory, perception, feelings processes, and also is the main constituent of creation. The communication of creative imagination and thinking is considered in the article. The special attention is spared to activity of creative imagination in musical activity.

УДК 378. 037: 7.01

Т. В. Філатьєва

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ХУДОЖНЬОГО НАПРЯМКУ

У концепції виховання в національній системі освіти України зазначено, що “ідеалом виховання на сучасному етапі є високоосвічена, професійно компетентна, всебічно розвинена особистість, яка наділена глибокою національною свідомістю й державницькою відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими, тілесними й естетичними, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємливістю й ініціативою” [1].

Саме тому естетичне виховання посідає значне місце в системі виховних технологій. Під терміном “естетичне виховання” розуміють розвиток інтересів, нахилів і творчих здібностей особистості в різних сферах мистецтва. Естетичне виховання передбачає підготовку загальнорозвиненої, творчої особистості, воно нерозривно пов’язане з моральним, фізичним, розумовим і трудовим вихованням. Отже, мистецтво є невід’ємним компонентом у процесі формування естетичної культури особистості. Одним із засобів підвищення естетичної культури молоді є інтерпретація творів мистецтва. Уміння давати естетичну оцінку мистецьким творам сприяє розвитку мислення, творчої активності, уяви, культури мовлення, виробленню навичок власного бачення сюжету.

Мета статті – розкрити особливості інтерпретації творів мистецтва на уроках творчості в позашкільних закладах художнього напрямку; з’ясувати роль аналізу та інтерпретації творів мистецтва в процесі підвищення естетичної культури молоді, перш за все майбутніх вихователів позашкільних закладів.

Проблему герменевтичного аналізу розглядали такі науковці, як Ю.Борев, Г.Гадамер, П.Рікйор, О.Колоянова та ін. Звернімося детальніше до їх поглядів стосовно цього питання.

Різницю між поняттями «аналіз» та «інтерпретація» намагався встановити Ю.Борев. На його думку, різниця між аналізом та інтерпретацією полягає в деякому прирощенні змісту шляхом творчого

домислювання, що спирається на особистий естетичний досвід, але не є довільним, проходить за програмою, закладеною в самому творі. Аналіз він розглядає як раціональний, розумовий початок у збагаченні предмета мистецтва, беручи його як непроникну для прямого сприйняття, закриту матеріальною формою, замкнуту в ній цілісність, у яку можна проникнути лише шляхом аналітичних процедур. Ю.Борев розглядає також термін “розуміння”, який вважає “творчим результатом інтерпретації” [2]. Отже, первинною є інтерпретація – “основа розуміння тексту, що охоплює всі семіотичні системи”.

Проаналізувавши дані дослідження, можна окреслити певну схему творчого процесу розуміння мистецького твору: розуміння ← інтерпретація ← герменевтика, з якої бачимо, що поняття “герменевтика” більш загальне й включає в себе “інтерпретацію” та “розуміння” [2].

Таким чином, питання інтерпретації та аналізу тісно пов’язані з терміном «герменевтика». До герменевтики як тлумачення, роз’яснення зверталися провідні західноєвропейські теоретики ХХ століття – Г.Гадамер та П.Рікйор. Вони стверджували, що єдиним інструментом аналізу художнього твору є власна свідомість суб’єкта. Отже, герменевтика прагне до духовної інтерпретації тексту, внутрішній світ автора розкривається через інтерпретацію його творчості.

Питання аналізу та інтерпретації творів мистецтва розробляють С.Коновець (яка запропонувала схему аналізу художнього твору), О.Колоянова та ін.

Уміння інтерпретувати твори мистецтва необхідно розвивати в осіб різних вікових категорій, як у ВНЗ, так і в загальноосвітніх школах та позашкільних закладах.

Так, у вищому навчальному закладі художнього профілю на заняттях з курсу “Історія образотворчого мистецтва” та “Методика викладання образотворчого мистецтва” доцільно розвивати в студентів навички інтерпретації мистецьких сюжетів. Особливо актуальним є аналіз художнього твору, тому майбутні викладачі художнього циклу повинні досконало оволодіти навичками естетичної оцінки, засвоїти методику інтерпретації творів мистецтва.

Студенти мистецьких спеціальностей орієнтовані на професійну роботу в закладах різного типу, у тому числі й у закладах позашкільної освіти. У наш час серед шкільної молоді користуються попитом позашкільні заклади різного типу, які поділяються на комплексні (багатопрофільні) та спеціалізовані (однопрофільні). До першої групи належать будинки, палаци, центри дитячої та юнацької творчості, дитячі парки. Другу становлять центри і станції, клуби юних техніків, туристів, екологів, натуралістів; музичні, художні, хореографічні, дитячо-юнацькі спортивні школи; школи мистецтв, космонавтів, пілотів тощо. Це державні й приватні організації.

Звернемося до позашкільних закладів освіти художньо-естетичного напрямку. Під час проведення занять у школі мистецтв з курсу “Історія образотворчих мистецтв” використовують різні форми організації занять: лекції, бесіди, екскурсії, експедиції, індивідуальні заняття, творчі завдання, перегляд відеофільмів тощо. Використовуючи таку форму роботи, як урок мистецтва (творче завдання), у процесі якого вихованці повинні організувати діалогову взаємодію художнього твору, вихователь стикається з проблемою інтерпретації творів мистецтва. Дана форма роботи зумовлює вироблення у вихованців навичок естетичної оцінки художнього твору. Але діти часто не розуміють поставленого перед ними завдання, тому доцільно запропонувати вихованцям схему аналізу художнього твору.

Представляємо основні, на наш погляд, компоненти аналізу творів мистецтва:

1. Відомості про автора, назву, рік написання картини.
2. Власна інтерпретація сюжету.
3. Ідейно-тематична спрямованість.
4. Аналіз композиційного рішення (встановлюється доцільність окремих деталей, виділення планів).
5. Оцінка колірної рішення твору.
6. Символіка образів, деталей.
8. З’ясування загального настрою твору мистецтва.

Дана схема аналізу пропонується виключно для шкіл художньо-естетичного напрямку або навчальних закладів з поглибленим вивченням мистецтва як такого, бо коло поставлених питань вимагає попереднього засвоєння фахових дисциплін: “Кольорознавство”, “Композиція”. Додатково передбачається ознайомлення дітей на уроках літератури в загальноосвітніх школах з поняттями: епітет, порівняння, метафора, асоціативна аналогія, співставлення.

Після короткого пояснення вихователь повинен запропонувати дітям приклади аналізу твору мистецтв, що містять компоненти естетичної оцінки. Нижче пропонуємо кілька прикладів можливої інтерпретації художніх творів, які демонструють методику роботи з творами мистецтва.

1. Караваджо “Смерть Марії”

Біблійна міфологія здавна привертала увагу митців різних епох, які намагалися проникнути в ідейний зміст історичних, повчальних, пророчих, поетичних пісень Біблії, прагнули досягнути їхню мудрість і велич, відтворити своє бачення сюжету у власному мистецтві.

Особливо насичена релігійними мотивами епоха 17 століття. Яскравим представником італійського живопису зазначеної епохи є Мікеланджело Мерізі, якого називали Караваджо (1573—1610). У той час, коли творив Караваджо, сюжети Біблії та Євангелія були основою

для відображення в живописі глибоких проблем загальнолюдського характеру, розгортання художньо-образних пошуків митця.

Особливістю творчості Караваджо є те, що він наділяє рисами реальних, земних людей героїв біблійної міфології. У Караваджо вони позбавлені будь-якої надлюдяності, надземної вищості. Самі сюжети набувають ознак простих життєвих подій. У деяких своїх роботах митець зближує духовне начало зі світом почуттів окремої людини, що ілюструє демократичну сутність мистецтва великого італійського живописця.

Розглянемо репродукцію Караваджо “Смерть Марії”, датовану 1605—1606 роками. Даний шедевр зберігається в Луврі (Париж). Картина вражає глядача своїм оригінальним рішенням традиційної Євангельської теми та глибоким людським змістом. Образ Марії постає перед глядачем у всій буденності простої жінки, бідно одягненої, її зовнішність нічим не примітна. Автор помічає кожну деталь одягу та пози героїні. Хоча робота називається “Смерть Марії”, жінка не здається мертвою, вона ніби поринула в глибокий, вічний сон. Її обличчя випромінює світло, що символізує чистоту душі героїні. Проміння духовності сяє й на обличчях апостолів, що оточують Марію, вона надає їхньому стражданню відтінок високої просвітленості, очищеності. Загалом же переважає темна кольорова гама.

Автор іде від світло-коричневого до червоного кольорів, використовуючи трохи зеленого та чорного. Такі фарби художник підбирає не випадково, кожен колір — символ. Так, червоний у цій репродукції передає обстановку напруженості, схвильованості, збудження. Чорний – символ смерті, адже й Марія прикрита чорним простирадлом. Але є в картині й знак життя: поряд з героїнею (біля її голови) стоїть чоловік у зеленій сутані. Як відомо, зелений — колір життя, розквіту. Загалом, полотно статичне, сповнене суму, скорботи, плачу.

З картини ніби доноситься голосіння жінки, зображеної на передньому плані. Її стан, настрої передає поза, схиливши голову на коліна, жінка тужить за померлою. На нашу думку, мистецтво Караваджо спрямоване на глядача, перш за все на людину з народу, яка, на думку митця, духовно ближча до героїв біблійно-релігійної міфології. Хоча художник приземлює своїх неземних героїв, витвори його пензля набували рис вищої духовності, довершеності, героїчної величності, які споріднюють живопис Караваджо з мистецтвом Відродження.

2. П.Рубенс “Поклоніння волхвів”

Вагоме місце в мистецтві 17 століття посідає творчість П.Рубенса – видатного живописця Фландрії. Персонажі Рубенса, на відміну від Караваджо, піднесені, ніби здіймаються над повсякденністю. Вражають оригінальністю полотна Рубенса релігійної тематики. Картина “Поклоніння волхвів” (1624) нав'яна легендою з Нового Завіту про народження Ісуса Христа. Прийшов на світ він у Віфліємі, куди

відправили його батьки, аби взяти участь у переписі населення. Оселилося святе подружжя в печері за містом. Коли народився Син Божий, то віддати йому хвалу приходили різні люди. Серед відвідувачів були й три мудреці (волхви) зі Сходу. На шляху їм з'явилася зірка, яка й провела старців до стайні. Побачивши немовля, старці зраділи й принесли йому свої подарунки: золото, смирну й ладан.

На передньому плані полотна Рубенс зобразив Пречисту Діву Марію, яка виймає з ясел Ісуса Христа. Поряд з нею стоїть старенький Йосип. Старший з волхвів став на коліна перед немовлям, простягаючи ладан, ушановуючи ним божество. Інший, схиляючись, простягає інший дар – золото, яким платять данину цареві, а третій мудрець підносить запахну аравійську смолу смирну, якою помазували покійників. Останнім даром мудреці пророкували страдницьку кончину Ісуса Христа. Волхви прийшли вклонитися Божому Синові разом зі своїми слугами, які займають середній план полотна. На задньому плані бачимо верблюдів, гостей. Навіть тварини проникнуті увагою, зосередженістю, радісною новиною. А на передньому плані, попереду ясел, бачимо голову корови.

Так, усі герої картини знаходяться в оточенні тварин. Отже, середня частина полотна ніби обрамлена світом тварин. Уся композиція створює динамічну, сповнену руху картину. Люди, тварини, одяг створюють враження великого свята, радісної події. На обличчях героїв вимальовуються невимушені посмішки. Щаслива новина об'єднала всі народи, вселила надію й сподівання на краще, гармонійне, гуманне майбутнє.

3. Ф.Сурбаран “Поклоніння пастухів”

Більш масштабна картина Ф.Сурбарана “Поклоніння пастухів”(1638). Робота вражає насиченістю образів. У центрі полотна розміщено головного героя – Ісуса Христа – з матір'ю. Немовля на білій пелюшці є найсвітлішою частиною картини. Білий колір тут символізує духовну чистоту, моральну вищість, незаплямовану свідомість Дитини Божої та й дитини взагалі. Радіють люди, пастухи схиляються перед Божим Сином, прославляють Господа, що послав їм Спасителя, вони принесли йому свої дари. Янголи теж співають величальні пісні Немовляті.

Персонажі твору створюють атмосферу дива, трепету й хвилювання. Між портретними образами та персонажами релігійних композицій Сурбарана по суті немає відмінностей. Біблійні герої, написані з реальної моделі, зберігають свою життєву характерність. На нашу думку, переосмислюючи легендарні події, Сурбаран намагається якнайточніше передати те, що бачить у реальній дійсності. Тобто діалог між біблійною та сучасною традицією триває крізь віки.

Більшість творів мистецтва на релігійні сюжети носять дидактичний характер і розраховані на попереднє ознайомлення із змістом легенди. Лише розкривши ідейний зміст сюжету, можна проінтерпретувати витвір художника.

Отже, на уроках мистецтва вчитель пропонує свій приклад тлумачення мистецького твору, але не нав'язує своїх асоціацій та не дає критичної оцінки асоціаціям та відгукам дітей. На таких заняттях перед вихователем стоїть завдання створити творчу, а не критичну атмосферу, донести до кожної дитини, кожного студента усвідомлення великого значення мистецтва в духовному житті людини, розкрити непересічний сенс художньої культури людства.

Таким чином, засвоєння основних складових аналізу, вироблення навичок естетичної оцінки – необхідний компонент у процесі підготовки майбутніх спеціалістів у галузі мистецтва. Адже вміння давати оцінку тому чи іншому мистецькому явищу, критично ставитися до навколишнього середовища, аналізувати й тлумачити різні зрушення є показником освіченої, висококультурної, творчої особистості, спроможної вільно реалізувати свої задуми в межах освітніх суспільних та духовних перебудов.

Тому, на наш погляд, з метою підвищення естетичної культури майбутніх педагогів та учнівської молоді необхідно урізноманітнювати застосовувані форми роботи, творчо підходити до розв'язання завдань, поставлених соціумом перед галуззю освіти.

Власне семіотика мистецтва є значущим питанням сьогодення. На наш погляд, така форма роботи, як розкодування знакової системи картини з творчості певного митця чи епохи, є досить цікавою, новою й актуальною.

Питання інтерпретації та аналізу художніх творів, символіки мистецтва залишаються перспективними й потребують уваги науковців.

Література

1. Корольчук О.П. Студенство: виховання духовності і культури //Освіта. – 1999. – № 7–8. – С. 2. **2. Боров Ю.** Эстетика. – М., 1988.

Characteristic of the 17-th century Western Europe fine art units (particularly painting) is presented in the article. It is viewed from the point of its interrelation with the Bible, as a source of plots. The author reveals biblical mythology in context of West-European paintings of the 17-th century, symbolism of works in context of modern perception.

О. М. Химченко

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МОЛОДІЖНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСТВА

Часте звернення сучасних науковців до молодіжної проблематики й до вивчення студентства зокрема вже саме по собі є цікавим чинником, одним з показників якості сучасного українського суспільства. Підвищена цікавість дослідників до молодого покоління характерна, за словами Карла Манхейма, власне для „динамічних суспільств” на відміну від „статичних”, де спираються, головним чином, на досвід старших поколінь. Можна вважати аксіоматичним, що до ресурсу молоді звертаються передусім при здійсненні реформ та революцій.

У процесі розвитку суспільства, особливо останнім часом, велика увага приділяється науковому дослідженню багатьох загальних та конкретних проблем молоді, накопичено чимало наукової інформації про молодь як особливу соціальну та культурну групу. При розгляді літератури з даної теми ми надаємо особливе значення соціально-філософським та методологічним аспектам наукових досліджень.

Мета нашої статті – розглянути сучасний стан та проблеми вивчення молодіжної культури в контексті завдань навчання та виховання студентської молоді у ВНЗ.

Якісно новий етап у дослідженні проблем молоді розпочався після другої світової війни. Особливо активно науковці (філософи, соціологи, психологи та педагоги) вивчали молодіжну проблематику у 80-90-х рр. ХХ століття. В указаний період відбувається вивчення феномена та категорій молоді та молодого покоління з соціально-філософської, соціально-психологічної та демографічної позицій (В.Боряз, С.Іконніков, І.Кон, М.Титма, Б.Урланіс). Чималий інтерес викликали питання становлення способу життя, якісно нового типу молодих людей, їх потреб та інтересів, їх соціалізації (Н.Андреєнкова, Є.Ануфрієв, І.Бестужев-Лада, В.Бовкун, А.Бутенко, С.Вишневський, О.Здравомислов, М.Руткевич, Е.Струков, А.Ханіпов, В.Ядов). Ряд дослідників звертаються до питань формування особистості молодої людини (Г.Глезерман, І.Кон, В.Немировський, А.Петровський, Г.Смирнов, П.Симонов, Р.Яновський та ін.)

Широко досліджуються соціальні проблеми молоді (І.Бестужев-Лада, І.Дементьева, Е.Мартінова, М.Мацковський, В.Сисенко, А.Харчев, З.Янкова та ін.).

Діяльність вищої та середньої спеціальної школи, питання підготовки високоосвічених членів суспільства, компетентних молодих спеціалістів протягом десятиліть залишалися в центрі уваги багатьох

учених та педагогів (С.Ануфрієв, В.Афанасьєв, В.Дмитрієнко, І.Ладенко, Л.Олех, Н.Чуринов). Систематично досліджується студентство як особлива соціальна група (А.Ветошкін, А.Дмитрієв, А.Козлов, В.Лісовський, В.Павловський, Л.Рубіна, М.Руткевич, Ф.Філіпов та ін.).

Цілий комплекс проблем аналізується у сфері вільного часу, що є умовою розвитку молоді, простором для всебічного розвитку, спілкування, дружби та любові (Л.Буєва, Б.Грушин, М.Каган, І.Кон, І.Бестужев-Лада, А.Вишняк, Л.Гордон, Е.Клопов, Ю.Рюриков, Г.Калкей, В.Трегубов). З 80-х років загострюється увага до молодіжних угруповань та об'єднань, до зростаючого процесу девіантної поведінки молоді, зростання злочинності (В.Балцевич, С.Бурова, В.Левін, С.Плаксій).

На різних етапах вітчизняної історії відбувалося дослідження духовної сфери, що змінювалася під впливом історичних умов. Об'єктами наукового дослідження став духовний світ молоді, особливості її генезису, становлення суспільної свідомості та її структура (О.Уледов, Л.Митрохін, В.Толстих, М.Іовчук, Ц.Степанян, А.Арнольдів, Л.Коган, Г.Смирнов, Ж.Тощенко, Р.Яновський, Г.Шингаров, В.Межуєв, В.Журавльов та ін.).

Особлива увага була приділена різним видам суспільної свідомості – економічним, політичним, моральним, атеїстичним, релігійним, естетичним, філософським поглядам (І.Льїнський, В.Фофанов, Ю.Левада, А.Москаленко, В.Арсенкін, Т.Гурова, Н.Іщенко та ін.).

Останнім часом тематика молодіжних досліджень кардинально змінилася. Багато тем втратили свою актуальність, інші, навпаки, зайняли перші місця. З'явилися зовсім нові теми – безробіття, втрата соціальних орієнтирів, шляхи та можливості використання економічної та політичної свободи, кар'єрний зріст в умовах жорсткої конкуренції. Дослідження цих та інших напрямків активно відбувається в наш час (С.Голод, І.Голосенко, С.Першуткін, Ю.Плюсін, І.Попова та ін.), однак, імовірно, є підстави стверджувати, що коло молодіжних досліджень на новому етапі ще остаточно не склалося.

Підкреслимо, що філософська, соціологічна, педагогічна, політологічна, психологічна думка західних країн досить активно займалася дослідженням проблем молоді. Сучасні дослідження ґрунтуються на ідеях Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, О.Конта, К.Маркса та ін. Духовними попередниками сучасних дослідників стали й такі відомі вчені першої половини ХХ століття, як М.Вебер, Е.Дюркгейм, К.Манхейм, З.Фрейд.

Значного розвитку набуває психологія молоді, що спирається на психоаналіз, психологію, антропологію культури, соціологію. Серед видатних представників цього напрямку — Ж.Піаже, Е.Еріксон, Е.Фромм, К.Хорні, Д.Аусубель, В.Яйле, Р.Бергіус та ін. Вони займаються комплексним вивченням підростаючого покоління.

Зі стислого огляду наукових досліджень бачимо, що проблемам молоді приділяється достатньо уваги за різних політичних та економічних умов. Та з плином часу відбуваються зміни і в їх структурі. На нашу думку, доречно приділяти якомога більше уваги естетичному вихованню молоді, розвивати її культурні смаки з урахуванням сучасного полікультурного стану суспільства.

Молодість як частина життєвого шляху біологічно універсальна, але вікові межі молодої людини, її становище в суспільстві та соціально-психологічні особливості мають суспільно-історичну природу, зумовлені суспільним станом та рівнем розвитку культури.

Розвиток культурології, розуміння соціології, сучасних теорій особистості дає можливість накреслити новий підхід до розуміння й вивчення віку та природи людини, яка розвивається. Його умовно можна назвати „культурологічним” або „гуманітарно-культурним”. У рамках цього підходу може бути введено поняття про „культури людини”, яке не заперечує поняття діяльності. Діяльність – це момент культури людини, який не вичерпує її. На відміну від діяльності культура людини змінюється дискретно: одні культури змінюють інші („передумови дитинства” змінюються „культурою дитинства”, потім іде „культура підлітків” та „культура дорослої людини”. Ця періодизація схожа з тією, яку встановив М.Кле в книзі „Психологія підлітка”. „Молодість, — пише він, — період життя, що знаходиться між дитинством і дорослим життям” [2, 120]. Це визначення, на перший погляд, просте, містить у собі проблему, особливо, коли йдеться про кінцеві точки молодості.

Соціологи зазвичай підкреслюють, що становище молоді та її роль у суспільстві, функції та види діяльності, а також потреби, ціннісні орієнтири, світогляд, зацікавлення та соціально-психологічні властивості значною мірою обумовлені характером соціально-політичного ладу, суспільними відносинами, традиціями, конкретною історичною ситуацією. Разом з тим молодь – це частина населення, яка знаходиться в стадії соціалізації, тобто включена в процес засвоєння визначеної системи знань, умінь, навичок, що дозволяють людям функціонувати як повноправним членам того чи іншого суспільства. Відома складність становища молоді: „Уже не діти, але ще й не дорослі”, специфічне протиріччя поєднання матеріальної й психологічної залежності від „світу дорослих” та разом з тим вільність від багатьох життєвих „проблем та обов’язків”.

Поведінка молодих людей керується необхідністю вирішення низки проблем, що гостро стають перед ними у зв’язку з перспективою отримання самостійності та дорослішанням. Молодість – пора, коли кожен повинен сам визначити свою долю, знайти єдиний правильний, що веде до успіху життєвий шлях, котрий дозволить максимально реалізувати свої здібності. Це – період, коли відбувається болісний та важкий процес самопізнання, отримання власного „Я”. Людині потрібно визначити кордони своїх реальних можливостей, зрозуміти, на що вона

здатна, утвердити себе в суспільстві. З іншого боку, у цей самий час їй необхідно сформулювати реалістичне уявлення про навколишній світ, систематизувати ціннісні орієнтації, політичні, моральні, естетичні погляди та ін., необхідно стати *особистістю*. Життя ставить молоду людину перед необхідністю прийняття важливих рішень в умовах дефіциту особистого досвіду. Вибір професії, вибір супутника життя, вибір друзів – це далеко не повний перелік проблем, те чи інше вирішення яких формує образ подальшого життя.

Психологи часто наголошують, що поведінка молоді зумовлена не тільки її суспільним становищем, але й психічною рухомістю та збудливістю, інтелектуальною мобільністю, перевагою емоцій над розумом.

У 1988 р. письменник Леонід Жуховицький писав: „Але ж зовсім недавно було все так спокійно та добре... Та раптом – немов граната підірвалася...Суєта, тривога, розпач... Треба тільки зняти з окулярів захисні фільтри, а з суспільної думки – перепони, і стане відомо, що болото зовсім не болото, що саме „пасив” найбільш самостійний та соціально активний, що життя його зовсім не пусте, а навпаки, заповнене нестандартними, важкими, ризикованими, а тому особливо цікавими справами. Виявилось, що інертна, неорганізована частина молоді насправді прекрасно організована тільки навколо своїх лідерів...” [1, 25].

Становлення молодіжної культури відбувається за постійної зміни політичних та соціально-економічних умов, і як наслідок – різноманітність рухів, течій, уподобань та засобів нагадування про себе.

У.Лакер пише: „За специфічною політичною орієнтацією стоять мотиви, що зберігають в усіх випадках постійність. Молодіжні рухи завжди відрізняються екстремізмом, емоційністю та ентузіазмом та ніколи не були раціоналістичні. Загальним для молодіжних груп є песимістичне ставлення до майбутнього сучасної культури. Старші покоління безнадійно зіпсували світ, і потрібна радикальна революція, щоб почати все спочатку. Молодіжний рух ніколи не визнавав уроки минулого, кожне покоління завжди вважає себе першим і останнім в історії” [4, 46].

Проблеми молоді вивчалися у XIX столітті в межах філософії марксизму. Так, зазначалося: „Історія є не що інше, як послідовна зміна окремих поколінь, кожне з яких використовує матеріали, капітали, виробничі сили, передані йому попередніми поколіннями; на основі цього покоління, з одного боку, успадковує діяльність за нових умов, з іншого — змінює старі шляхом нової діяльності” [3, 44—45]. Ці слова К.Маркса та Ф.Енгельса важливі для розуміння надто складного та діалектично протилежного процесу культурного наслідування поколінь. За Марксом, кожна молода людина, яка вступає в доросле життя, повинна не приймати всі цінності суспільства механічно, а сумніватися в усьому, перевіряти все на власному досвіді, на відповідність новим

умовам діяльності. При цьому старих цінностей слід позбутися, життєздатні – творчо використати для подальшої діяльності.

Чим швидший розвиток суспільства, тим більша культурна дистанція між поколіннями. К.Кеністон наголошує: „Обидва покоління стоять перед зовсім різними ситуаціями, тому спосіб життя батьків не має ніякого відношення до дітей” [1, 48].

Є ще одна думка щодо ролі молоді: новаторська роль молоді в суспільстві. М.Мід, С.Айзенштадт [1, 23] дійшли висновку про виникнення принципово нового типу культури, у межах якого не молодь переймає досвід, а старші покоління сприймають новації дітей. Це не абсолютна точка зору, але її слід урахувати.

Відомий швейцарський педагог Й.Песталоцці одним з перших відстоював переконання, що молодість – самоцінний етап життя людини. Справедливість цієї точки зору стала очевидною у ХХ столітті, коли підвищення соціального статусу молоді, що проявлявся в активізації виступів, ні в кого не викликає сумнівів.

Саме у ХХ столітті молодь та молодіжна культура стала об’єктом дослідження науковців, особливо психологів, педагогів, культурологів, соціологів. У цей час молодь активно використовується в політичних рухах, партіях. Між тим, останні десятиліття ХХ століття показали, що своєрідність та самобутність молодіжної культури недостатньо оцінена. Прискорення науково-технічного прогресу та пов’язане з ним ускладнення сучасного виробництва не виключали активної участі в ньому молоді. Створюються передумови для прискореного розвитку та прилучення молоді не тільки до виробництва, а й до керування ним.

Сьогодні необхідно говорити про принципово нове покоління, особливості якого яскраво виражені не у віковій різниці, а в прагненні самовизначитися та самостверджуватися (такі якості традиційно є суттєвими характеристиками людини). На сучасному етапі самовизначення молоді відбувається без ідеологічної опіки з боку держави та політичних партій, без особливої надії на допомогу старшого покоління. Останнє справедливо для сучасної молоді, яка досвід попередніх поколінь сприймає символічно, і як наслідок – створення самостійної та відносно незалежної молодіжної культури.

Факт виділення молоді в самостійний тип пов’язаний з її ставленням до традиційної культури. Молодіжна культура успадкувала основні риси, властиві традиційній культурі. Тому різниця між традиційною та молодіжною культурами не завжди чітка. Очевидно те, що специфіка молодіжної культури в загальних рисах відтворює загальнокультурні закономірності.

Криза в нашому суспільстві викликає руйнування системи цінностей та спонукає до пошуку нових культурних основ та орієнтацій. У сучасних умовах молодіжна культура порівняно швидко набуває рис автономії, самостійності та внутрішньої динаміки, що зумовлено в основному новими інформаційними технологіями, що відкривають

простий та безпосередній доступ до будь-яких досягнень світової культури. Наслідком чого є своєрідне “омолодження” культури, тобто набуття нею рис, властивих молодості: прагматизму й твердості у вирішенні соціальних проблем, максималізму й поспішності при прийнятті рішень, зниження духовно-морального рівня та дегуманізації міжособистісних стосунків.

Питання сучасної молодіжної культури, на думку деяких науковців, мають тимчасовий характер, оскільки молодь сама є лише продуктом суспільного розвитку, що швидко змінює свій соціальний статус. У такому розумінні недостатньо оцінюється зворотний зв'язок – вплив молоді на суспільство. Між тим, молодь являє собою самостійну цінність через певні особливості та обставини. Дослідження молодіжних проблем важливе не тільки в теоретичному аспекті, а й має практичне значення, особливо для формування загальнокультурних цінностей у молоді, особливо під час навчання у вищому навчальному закладі.

Отже, упровадження новітніх інформаційних технологій у повсякденне життя, поширення доступних засобів зв'язку, способів глобального спілкування стали причинами втрати авторитету традиційної культури. Формування інформаційної культури обумовило становлення відповідної культури, що стала для молоді типовим, “своїм” простором відособлення. Названі обставини спричинили зміни в культурі в цілому. Разом з цим, у суспільстві спостерігається зниження інтересу до збереження вікових цінностей, у тому числі й моральних. Це свідчить про зростання значення молодіжної культури у світі.

Визначені проблеми молодіжної культури створюють перспективне поле для подальших досліджень. Так, особливої уваги педагогів потребують питання взаємозумовленості студентської субкультури та освітньо-культурного простору вищого навчального закладу.

Література

1. **Запесоцкий А.С.** Эта непонятная молодежь. – М., 1990.
2. **Кле М.** Психология подростка. — М., 1997.
3. **Маркс К., Энгельс Ф.** Сочинения: В 5 т. — Т. 3.
4. **Ольшанский В.Д.** Неформалы: групповой портрет в интерьере. — М., 1990.

The article is devoted to present-day Pedagogy problem of high school – tendencies' roles of youth culture in the process of students' education, considering of antagonisms, those inducing students to self-development and self- knowledge. Here represented analysis of contemporary methodological approaches to youth problems, development of youth culture, interrelations of the fundamental notions of the contemporary education: “education”, “culture”, “youth”.

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНОЇ АПЛІКАТУРНОЇ КОМБІНАТОРИКИ В КЛАСІ ОСНОВНОГО ІНСТРУМЕНТА (ФОРТЕПІАНО)

Специфіка навчальних закладів музично-педагогічного напрямку є такою, що більшість студентів має або дуже низьку довузівську професійно-технічну підготовку, або не має її взагалі. І все ж таки, незважаючи на це, за п'ять років навчання кожний студент повинен оволодіти всіма необхідними знаннями, вміннями та навичками, які забезпечать якісне виконання різноманітних завдань у його майбутній професійній діяльності. І головна роль у здобутті студентом цих навичок належить викладачам основного інструмента, так як володіння музичним інструментом для майбутнього вчителя музики є обов'язковим. Це питання – нелегке, особливо тоді, коли в учня відсутні ігрові навички.

Також часу для занять на інструменті в студентів музично-педагогічних ВНЗ значно менше, ніж у студентів музичних академій, консерваторій, інститутів мистецтв тощо, тому що музично-педагогічні ВНЗ готують спеціалістів широкого профілю, які повинні вміти грати на кількох музичних інструментах, співати та володіти навичками роботи з хором. Брак часу для самостійної підготовки з основного інструмента негативно впливає на якість гри. Саме тому викладачам часто доводиться чути слабке, як у технічному, так і в художньому аспектах учнівське виконання екзаменаційних програм, які, головним чином, базуються на кращих зразках світової та вітчизняної класики й тому вимагають від виконавця достатньо високого рівня володіння інструментом. Будувати програми на зразках більш низького рівня – дуже небезпечно, оскільки цей чинник буде негативно впливати на рівень естетичного розвитку майбутніх учителів музики.

Що ж виходить, з одного боку, досконало грати неможливо, тому що відсутня якісна довузівська професійно-технічна підготовка, з іншого – ні в якому разі не слід знижувати рівень музичних творів, бо це негативно вплине на рівень естетичного розвитку. Виникає питання, чи існує вихід з цієї ситуації, чи можливе підвищення якості студентської гри? Відповімо відразу: як свідчить наш практичний досвід, вихід існує і підвищення якості виконання, хоча й певною мірою все ж таки можливе.

У наш час дуже бракує наукових робіт, що присвячені аплікатурній проблематиці. Найбільш цінними й цікавими розробками в цій галузі є дослідження С.Добровольського, С.Вартанова, Г.Виноградова. У праці С.Добровольського „Сучасні принципи фортепіанної аплікатури у світлі її історичної еволюції” (1982 р.) подається аналіз еволюції аплікатурної культури та аплікатурного руху

як складної динамічної системи, а також з'ясовуються її сутність, структура та функції.

Дослідження С.Вартанова „Аплікатура та позиційність у піаністичних стилях кінця ХІХ – першої половини ХХ століття” (1980 р.) присвячене розробці методу позиційного аналізу, а також охоплює суттєві закономірності стилів композиторів-піаністів: генезу їх витоків, питання колористичної виразності фортепіанної фактури та піаністичності викладення. У книзі Г.Виноградова „Фортепіано. Універсальна формула” (1990 р.) розробляється теорія аплікатури у зв'язку з „Формулою” Ф.Шопена та всезагальним законом симетрії. Звичайно ж ці роботи при всій їх важливості та науковій цінності не в змозі вичерпати таку складну та багатогранну проблему, якою є проблема аплікатури.

Піаністичні негаразди мають як об'єктивні, так і суб'єктивні причини. Дійсно, для одного учня якість місця у творі може створювати проблему, а для іншого — ні. У тому ж самому творі в різних студентів можуть виникати зовсім різні проблеми. У чому ж справа?

Усі ми знаємо, скільки часу може тривати робота, наприклад, над якимось пасажем, чи стрибком, чи фактурною незручністю тощо. При цьому твір уже може бути вивчений напам'ять, а якість місця як не виходило, так і не виходить або виходить не кожного разу, що може призвести і, як правило, призводить до збоїв під час публічних виступів. При цьому витрачається багато часу на заняття, та все марно. Найчастіше це буває через незрозуміння причини виникнення тієї чи іншої проблеми. Й.-С.Бах колись сказав: “Те, що незрозуміле, не може бути добре виконано” (*тут і далі переклад з російської наш. – С. Х.*) [2, 5].

Геніальний піаніст Ф.Шопен вважав, що найважливішим для піаніста є “правильне ставлення до аплікатури” [5, 235]. Саме в цьому, на його думку, знаходиться секрет успішного оволодіння якісним піанізмом. Дійсно, ми, піаністи, граємо пальцями. Саме вони передають енергетичний імпульс клавішам. Палець можна замінити тільки іншим пальцем, нічим іншим його замінити не можна: ні ліктем, ні плечем, ні будь-яким іншим членом піаністичного апарата. Інші частини піаністичного апарата допомагають (чи заважають) пальцям. Таким чином, вибір того чи іншого піаністичного руху також детермінується аплікатурою. І якщо виникає необхідність у доповнюючому русі, то тільки як у допоміжному засобі, але не в основному.

Позначити проблему аплікатури, повернути до неї увагу піаністів-педагогів різних рівнів, а також намітити деякі шляхи її вирішення і є метою даної статті. Зокрема, до цього часу поза межами уваги піаністів-педагогів залишаються форми й методи практичного втілення в навчальну практику нових, нетрадиційних, але, як свідчить наш практичний досвід, досить ефективних і перспективних.

Низька якість артикулювання та всілякі піаністичні негаразди часто виникають при невдало змодельованій аплікатурній комбінації. І

ніякими прийомами радикально цю проблему вирішити не можна. Можна тільки на деякий час замаскувати її. При використанні вдалої аплікатурної моделі негаразди не виникають, тому вирішувати нічого, але треба пам'ятати, що пошук такої найбільш оптимальної моделі має відбуватися під безпосереднім, пильним контролем викладача, бо студентові, особливо коли він не має певного досвіду фортепіанної гри, дуже легко помилитися.

Отже, замість засобу здолання технічних труднощів у тому чи іншому творі, саме аплікатура перетвориться на міцні гальма. Найбільш оптимальною є аплікатурна модель, знайдена з самого початку роботи над твором і яка потім весь час використовується допомагає не тільки обійти всілякі піаністичні незручності, але значно скоротити час вивчення напам'ять, тому що в цьому випадку буде задіяна м'язова пам'ять, яка є найбільш розвинутою.

Таким чином, у студента з'явиться допоміжна страховка, завдяки якій виросте почуття сценічної впевненості та витримки. Треба тільки з'ясувати, яка аплікатура є більш оптимальна, а яка менш. Тож фортепіанна аплікатура має свою специфіку, яка полягає в тому, що одну ж і ту ж саме клавішу ми можемо взяти будь-яким з п'яти пальців, що в сумі дає п'ять аплікатурних варіантів (5^1), дві клавіші дадуть двадцять п'ять варіантів (5^2), три – сто двадцять п'ять (5^3), чотири – шістсот двадцять п'ять (5^4), п'ять – три тисячі сто двадцять п'ять (5^5) тощо. Зрозуміло, що не всі вони будуть рівноцінними за ступенем зручності та цілевідповідності. Отже, перед нами завжди виникає проблема вибору тієї чи іншої аплікатурної комбінації, яка визначається цілями, завданнями, уміннями та навичками кожного індивідууму.

Щоб розібратися в цьому питанні, звернемось до методики Ф.Шопена. На превеликий жаль, до нашого часу збереглися лише окремі фрагменти цієї роботи, які писалися в різний час і які повинні були закласти підвалини задуманої Ф.Шопеном великої методичної праці. Навіть виходячи з цих дуже скромних відомостей, ми можемо прийти до висновку, що провідна аплікатурна ідея Ф.Шопена – ідея повної відповідності фізіологічної будови людських рук механічній конструкції клавіатури рояля, де чорним клавішам відповідають довгі (2-й, 3-й, 4-й) пальці, а білим короткі (1-й та 5-й). "Не можу перестати дивуватися генію того, хто так вдало сконструював фортепіано стосовно до руки... Чорні клавіші, призначені для довгих пальців, – неперевершена точка опору. Чи можна придумати щось більш досконале!" – наголошував Ф.Шопен [5, 328]. Якщо так, то та чи інша чорно-біла клавішна конфігурація детермінує вибір тієї чи іншої визначеної аплікатурної комбінації. Інакше кажучи, в основі аплікатурної комбінації знаходиться клавішна конфігурація, утворюючи таким чином **конфігураційно-комбінаційний симбіоз**. Завдяки чому в будь-яку ігрову мить руці та

пальцям забезпечується: найбільш зручне, природне розташування руки на клавіатурі інструмента, максимальна свобода ігрових рухів, значне підвищення прецизійності пальцевої атаки, зумовлюючи таким чином наявність необхідних засобів для досягнення характеру технічної досконалості.

Утілюючи свої методологічні ідеї в педагогічній діяльності, Ф.Шопен здійснював постановку рук на клавішах *e – fis – gis – ais – h (c)*, які грались *1 – 2 – 3 – 4 – 5* пальцями правої руки, та *5 – 4 – 3 – 2 – 1* – лівої. Сформований таким чином **конфігураційно-комбінаційний симбіоз** сприяв формуванню:

- природних аплікатурних навичок та аплікатурної інтуїції;
- природної постановки рук на клавіатурі;
- відповідних м'язових відчуттів;
- максимальної свободи всього піаністичного апарата.

Дуже високо оцінював шопенівську методику видатний російський піаніст-педагог Г.Нейгауз, який вважав, що саме з шопенівської постановки руки на клавіатурі “і треба починати всю методику та евристику фортепіанної гри... це і є краскутний камінь, “колумбове яйце”, пшеничне зерно, яке дає тисячний урожай. Одна ця маленька формула воістину “томов премногих тяжелей” [4, 79].

Ф.Шопен ніколи не йшов проти фізіологічних особливостей, а навпаки – завжди враховував їх. У своєму листі до Юльєна Фонтани в Лондон від 18 серпня 1848 р. Ф.Шопен іронізує, що єдине, що в нього ще залишилося, це – “великий ніс та не розроблений четвертий палець” [5, 231]. Як це може бути, у великого, геніального піаніста не розроблений четвертий палець?! – Саме так. Справа в тому, що Ф.Шопен заперечував ортодоксальну методичну ідею однакової автономності та звукової рівності пальців. “Так як кожний палець має характерну лише для нього своєрідність, – писав він, — то цілевідповідно розвивати природні їх особливості, ніж згладжувати їх індивідуальність. Розтягнення руки, з одного боку, обмежено великим пальцем, з іншого – мізинцем.

У той час, як середній палець володіє більшою свободою, будучи точкою опори ... Безіменний палець, зв'язаний із середнім тим же самим сухожиллям, як сіамський брат-близнюк, тому він є найбільш слабкий. Можна було б спробувати їх роз'єднати, але це є неможливим і, слава Богу, непотрібним. Існує відповідна сила звуковидобуття для кожного пальця. Усе залежить від уміння правильно ставитися до аплікатури” [5, 235].

Таким чином, у моделюванні будь-якої аплікатурної комбінації слід також враховувати індивідуальні особливості кожного пальця. Навіщо розвивати те, що не призначено природою для розвитку, псувати на це дорогоцінний час, заради досягнення сумнівного результату, коли краще побудувати відповідну аплікатурну комбінацію, яка забезпечить бажаний результат у максимально короткий термін.

Ф.Шопен також першим звернув увагу на різницю фізіологічної та психологічної природи людини, їх зворотньо пропорційну залежність. Якщо у фізіологічному аспекті найбільш зручними для виконання є гами з великою кількістю чорних клавіш, то в психологічному – навпаки, з меншою.

Також фізіологічно зручним є зустрічний напрямок руху, у якому обидві руки знаходяться в однаково зручному пронаційному положенні, у психологічному ж аспекті зручнішим є паралельний напрямок. Зважаючи на цю діалектику людської природи, Ф.Шопен пропонує свою методику викладання фортепіанної гри в повній відповідності до неї. Саме тому вивчення гам він починає з гам, які мають велику кількість чорних клавіш H-dur для правої руки та Des-dur для лівої в зустрічному русі, оскільки це детермінує максимальну фізіологічну зручність і природне розташування обох рук на клавіатурі фортепіано.

Так про це пише Г.Нейгауз: “Як ми знаємо від Мікулі, Шопен пропонував своїм учням спочатку грати гами з багатьма чорними клавішами (найзручнішою для початку в правій руці є гама H-dur, у лівій, відповідно, Des-dur) і в подальшому, лише поступово зменшуючи кількість чорних клавіш, дійти до найбільш важкої гами – лише на білих – C-dur. Так вважає справжній реаліст, практик, який знає свою справу не за чутками, а за суттю. І незважаючи на те, що геніальний композитор, піаніст та вчитель Шопен жив не так уже й давно, після нього (не говорячи про те, що було до нього) були створені сотні й навіть тисячі вправ, етюдів та інструктивних п'єс в улюбленому до мажорі з явною зневагою до інших багатодієзних і бемольних тональностей... я лише наголошую, – продовжує далі Г.Нейгауз, – що теорія фортепіанної гри, яка має справу і з нашою рукою, її фізіологією, має свою специфіку, що відрізняється від теорії музики. Шопен як учитель фортепіанної гри був діалектиком, а автори «інструктивних» творів – схематиками, щоб не сказати схоластиками” [4, 80].

Таким чином, Ф.Шопен став фундатором принципово нового аплікатурного мислення, що на ньому була заснована нетрадиційна аплікатурна комбінаторика, яку слід називати **природною аплікатурною комбінаторикою**.

Свій подальший розвиток шопенівські ідеї знайшли у визначній роботі Г.Виноградова “Фортепіано. Універсальна формула”. У цій праці Г.Виноградов викладає свою теорію аплікатури у зв'язку з “Формулою” Ф.Шопена та всесвітнім законом симетрії. Фундаментом цієї методики є дев'ять вправ, на так званих “станках”, які утворюють собою “Формулу” Ф.Шопена в чотирьох можливих варіантах. На цих „станках” не тільки здійснюється постановка рук на клавіатурі, але також формуються природні м'язові відчуття, аплікатурна інтуїція, пальцева моторика, прецизійність пальцевої атаки тощо.

Після засвоєння цих вправ учень переходить до гам, акордів та арпеджіо, аплікатура, яких базується на цих же самих принципах. Після

всеосяжного оволодіння цим матеріалом рука звикає до визначених аплікатурних комбінацій, що дозволяє ними користуватися при грі. Специфіка цих комбінацій полягає в тому, що вони побудовані в повному співвідношенні з клавіатурною топографією.

Таким чином, з самого початку знімається так званий супротив матеріалу, тому що відсутній аспект переборювання конфігураційних нерівностей клавіатури. А як ми знаємо, робота саме над цим аспектом складає лівову частку роботи піаніста, займаючи велику кількість часу. При практичному використанні цієї аплікатури ідеї переборювання, протистояння та агресії, що виникають унаслідок цього, повністю знімаються, і тим самим клавіатура перетворюється в союзника виконавця, незручності не переборюються, а просто не виникають.

Усе викладене вище, на наш погляд, свідчить про те, що система природної аплікатурної комбінаторики має всі підстави стати об'єктом пильної уваги з боку фахівців, насамперед, педагогів-практиків. Вона потребує подальших теоретичних розробок та їх впровадження в навчальний процес (спецінструмент, основний інструмент, методика гри на фортепіано) у вищих музичних навчальних закладах різних рівнів акредитації як музично-виконавського, так і музично-педагогічного спрямування.

Особливої уваги, на нашу думку, потребує ґрунтовна розробка системи природної аплікатурної комбінаторики для початкової ланки музично-професійного навчання, що має значні дидактичні перспективи, тим більше, що природна аплікатурна комбінаторика зовсім не виключає використання в навчальній практиці традиційної аплікатури, а навпаки, ці дві системи мирно уживаються, взаємодоповнюючи одна одну й тим самим розширюючи технічні та художні можливості майбутнього піаніста вже на ранніх ступенях навчання.

Література

1. **Вартанов С.Я.** Апликатура и позиционность в пианистических стилях конца XIX – первой половины XX столетия: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – Л., 1980.
2. **Виноградов Г.В.** Фортепиано. Универсальная формула. – М., 1990.
3. **Добровольский С.А.** Современные принципы фортепианной апликатуры в свете её исторической эволюции: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – М., 1982.
4. **Нейгауз Г.Г.** Об искусстве фортепианной игры. – М., 1987.
5. **Шопен Ф.** Письма. – М., 1980. — Т. 2.

The article is dedicated to the questions of improving professional and technical training of future teachers-musicians of piano. It deals with the application aspect for achievement of positive results. It also contains a new notion of configurative and combination symbiosis in piano pedagogics and history of art. The article is addressed for pianists – teachers and students.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Азарова Лілія Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри співу й хорового диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Має понад 20 наукових робіт. Досліджує проблему вокального розвитку дітей та студентів в естрадному та академічному напрямках.

Альохина Галина Вікторівна — асистент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – християнська педагогіка, етика, релігієзнавство.

Анікіна Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Займається проблемою: “Педагогічні засади прилучення студентів педагогічних ВНЗ до художньої спадщини краю”.

Арделян Ольга Миколаївна – викладач кафедри історії, теорії музики та основного музичного інструменту мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Досліджує вплив музичного виховання на процес соціалізації студентства.

Борисова Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завкафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Автор 32 наукових та науково-методичних праць. Досліджує проблему формування національної самосвідомості студентської молоді засобами мистецтва, насамперед музичного.

Василенко Андрій Іванович – старший викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує процес удосконалення музично-теоретичної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів.

Гаміна Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету. Коло наукових інтересів – питання історії педагогіки, естетичного виховання молоді.

Горбуліч Галина Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему формування інтересу до мистецтва в студентській молоді засобами катарсичної педагогіки.

Деміденко Вікторія Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри співу й хорового диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує вплив мистецтва на формування світогляду особистості.

Дрепіна Ольга Борисівна – аспірант кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему естетичного самовиховання студентів педагогічного університету в процесі колективної музично-виконавської діяльності.

Зюзіна Тетяна Опанасівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, докторант кафедри педагогіки. Коло наукових інтересів – методологічні засади культурологічної підготовки студентів.

Ірдиненко Катерина Олександрівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів пов'язане з питаннями категоріального апарату естетичної культури.

Ковальова Ганна Григорівна – старший викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, член Спілки композиторів України. Коло наукових інтересів – музичне виховання й музична освіта молоді.

Коночкіна Оксана Іванівна – асистент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує питання мистецької освіти майбутніх учителів етики й естетики.

Косач Юлія Володимирівна – асистент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблеми культурно-дозвілдової діяльності студентської молоді.

Котова Ярослава Олександрівна – учитель англійської мови та початкових класів СШ № 14 м. Луганська, магістрантка Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – питання, що пов'язані з керівництвом навчальним закладом.

Лабінцева Лариса Павлівна – концертмейстер кафедри співу й хорового диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання ЛНПУ імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему формування творчого мислення майбутніх учителів музики.

Лесневська Аліна Леонідівна – асистент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує питання екранної культури в умовах постмодерну.

Мартинович Ніна Семенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему розвитку творчого потенціалу студентської молоді засобами мистецтва.

Петченко Анатолій Федорович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Автор 47 публікацій. Проблема дослідження – музично-педагогічна освіта та виконавсько-інструментальна підготовка баяніста.

Пілавова-Слюсарєва Лариса Шаліківна – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів пов'язане з питаннями формування інформаційної культури студентів творчих спеціальностей.

Плохотнюк Олександр Сергійович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса

Шевченка. Досліджує вплив музичної культури на формування ціннісних орієнтацій молоді.

Полтавська Наталія Анатоліївна – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – питання естетичного виховання молоді.

Сіренко Тетяна Миколаївна – викладач кафедри співу й хорового диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує проблему професійної підготовки студентів-вокалістів.

Сташевська Інна Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Асистент-стажист Національної музичної академії ім. П.І.Чайковського. Має 15 публікацій. Коло наукових інтересів – історія і теорія зарубіжної музичної педагогіки; проблеми виконавства на струнно-смичкових інструментах.

Сташевський Андрій Якович – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Автор 42 публікацій, зокрема однієї монографії. Проблема дослідження – вітчизняна музика для баяна в аспекті жанрово-стильових трансформацій.

Таранов Роман Анатолійович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує питання інструментальної підготовки студентів-гітаристів.

Ткачова Ганна Анатоліївна – магістрантка кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує питання творчого розвитку молодших школярів.

Тупікова Ганна Анатоліївна – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – питання розвитку музично-творчих здібностей дітей.

Філатьєва Тетяна Володимирівна – асистент кафедри образотворчих мистецтв та хореографії Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Напрямок дослідження – художня педагогіка, проблеми підготовки фахівців до роботи в позашкільних навчальних закладах освіти художньо-естетичного напрямку.

Харченко Володимир Григорович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Автор 7 публікацій. Коло наукових інтересів — різні аспекти дослідження музично-педагогічної освіти та виховання.

Химченко Олена Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує питання впливу молодіжної культури на соціалізацію студентства.

Холодков Сергій Михайлович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Займається розробкою проблеми фортепіанної аплікатури.