

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
National academy of pedagogical sciences of Ukraine
Institute of pedagogical education and education of adults
Kharkiv national pedagogical university
to the name of G.S. Skovoroda

**МИСТЕЦЬКА ОСВІТА:
ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ**

**ART EDUCATION:
HISTORY, THEORY, TECHNOLOGY**

Збірник наукових праць

Collection of scientific works

Харків
2017

УДК 37.032

ББК 85я43

М65

Редакційна колегія:

Філіпчук Г.Г. - доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України

Матвєєва О.О. - доктор педагогічних наук, доцент

Смирнова Т.А. - доктор педагогічних наук, професор (гол. ред.)

Соколова А.В. - доктор педагогічних наук, доцент

Танько Т.П. - доктор педагогічних наук, професор

Тарарак Н.Г. - доктор педагогічних наук, доцент

Ткаченко Т.В. - доктор педагогічних наук, професор

Тушева В.В. - доктор педагогічних наук, доцент

*Затверджено редакційно-видавничою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
Протокол № 4 від 13.06.2017 р.*

М65

Мистецька освіта: історія, теорія, технології :

зб.наук.праць / заг. ред. Т.А Смирнової. – Харків:
ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2017 – 291 с.

Редакційна колегія не завжди поділяє позицію авторів.

Автори статей несуть повну відповідальність за опублікований матеріал.

Мови видання: українська, російська, англійська.

УДК 37.032

ББК 85я43

ISBN 978-617-7298-71-6

Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди, 2017

Зміст

Розділ 1

ІСТОРІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Козяр М.М., Васянович Г.П.

ОСОБИСТІСТЬ ПЕДАГОГА В ДОБРОТВОРЧІЙ ДІЇ АКАДЕМІКА ІВАНА ЗЯЗЮНА.....	9
--	---

Дем'янчук О.Н.

ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ МИХАЙЛА ВЕРИКІВСЬКОГО У КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ХХ СТОЛІТТЯ	22
--	----

Тарарак Н.Г.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ВНЗ У ПРОСТОРІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	36
---	----

Мартиненко І.І.

АКТУАЛЬНІСТЬ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ М.Д. ЛЕОНТОВИЧА ДЛЯ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ.....	50
--	----

Розділ 2

ТЕОРІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Комаровська О.А., Миропольська Н.Є.

ВИКЛИКИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ.....	70
--	----

Коновець С.В.

ЗНАЧУЩІСТЬ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДЛЯ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	88
---	----

Вовк М.П.

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФІЛОЛОГА ФОЛЬКЛОРИСТА.....	102
---	-----

<i>Тушева В.В.</i>	
СВІДОМІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	119
<i>Лошков Ю.І.</i>	
ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СУЧАСНІЙ МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ.....	131
<i>Полубоярина І.І.</i>	
МУЗИЧНА ОБДАРОВАНІСТЬ У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДНИКІВ.....	152
<i>Перетяга Л.Є.</i>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ГОЛОСОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	167
<i>Смирнова Т.А.</i>	
ТЕНДЕНЦІЇ, СТРУКТУРА І ЗМІСТ СУЧАСНОЇ ЗАРУБІЖНОЇ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....	184

Розділ 3

ТЕХНОЛОГІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

<i>Дем'янчук О.Н., Чихурський А.С.</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА....	200

Костенко Л.В.	
ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	215
Раструба Т. В.	
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНОМУ ЗМІСТІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНИ.....	230
Ткаченко Т.В.	
ЗНАЧЕННЯ ЗАСОБІВ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВ.....	244
Діте Л.А.	
ВИКОНАВСЬКА ВИРАЗНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ЕВОЛЮЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ СВІДОМОСТІ.....	261
Беземчук Л.В.	
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИКЛАДАННЯ ОНОВЛЕНОГО ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	271
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	288
ЗМІСТ.....	3

Content

Section 1

HISTORY OF ARTISTIC EDUCATION

Kozyar M.M., Vasynovych G.P.

TEACHER'S PERSONALITY IN VIRTUE OF IVAN ZYAZYUN.....	9
--	---

Demyanchuk O.N.

CREATIVE PERSONALITY OF MIHAIL VERIKOVSKIY IN CONTEXT OF UKRAINIAN MUSICAL CULTURE OF 20th CENTURY.....	22
---	----

Tararak N.G.

STUDENTS' VALUED ORIENTATIONS FORMING OF HIGHER LEARNING INSTITUTION IS IN SPACE OF UKRAINIAN ARTISTIC FORMATION.....	36
---	----

Martynenko I.I.

ACTUALITY OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL INHERITANCE OF M.D. LEONTOVICH FOR DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATION SYSTEM.....	50
---	----

Section 2

THEORY OF ARTISTIC EDUCATION

Komarovska O.A., Miropolska N.E.

CALLS OF MODERN ARTISTIC EDUCATION: TO PROBLEM OF TEACHER'S PREPARATION.....	70
--	----

Konovets S.V.

MEANINGFULNESS OF FINE ART IS FOR SELF-AFFIRMATION OF PERSONALITY.....	88
--	----

<i>Vovk M.P.</i>	
ANDRAGOLOGICAL BASES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHILOSOPHUS- FOLKLORIST.....	102
<i>Tusheva V.V.</i>	
CONSCIOUSNESS AS A DETERMINANT FORMING SCIENTIFIC AND RESEARCH CULTURE OF THE FUTURE MUSIC ART TEACHER.....	119
<i>Loshkov Yu.I.</i>	
TRANSFORMATION PROCESSES ARE IN MODERN MUSICAL FORMATION OF UKRAINE.....	131
<i>Poluboyarina I. I.</i>	
MUSICAL GENIUS IS IN LABOURS OF FOREIGN RESEARCHERS.....	152
<i>Peretyaga L.E.</i>	
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONTENT'S JUSIFICATION OF VOICE CULTURE OF FUTURE TEACHER.....	167
<i>Smirnova T.A.</i>	
TRENDS, STRUCTURE AND CONTENT OF MODERN FOREIGN HIGHER MUSICAL EDUCATION.....	184

Section 3

ARTISTIC EDUCATION: TECHNOLOGIES

<i>Demyanchuk O.N., Chihurskiy A.S.</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONALITY'S AETHETIC EDUCATION DURING THE PROCESS OF FINE ART LEARNING.....	200

<i>Kostenko L.V.</i>	
TECHNOLOGICAL ASPECTS OF INDEPENDENT EDUCATIONAL AND COGNITIVE ABILITY STUDENTS' ORGANIZATION.....	215
<i>Rastruba T.V.</i>	
THE PERSONALITY ORIENTED APPROACH IS IN MODERN MAINTENANCE OF SCHOOLCHILDREN MUSICAL EDUCATION IN UKRAINE.....	230
<i>Tkachenko T.V.</i>	
VALUE OF FACILITIES OF VOCAL AND STAGE SKILLS IN FORMING OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE TEACHER MUSICAL ARTS.....	244
<i>Dite L.A.</i>	
EXECUTIVE EXPRESSION IN THE CONTEXT OF EVOLUTIONARY PROCESSES OF CONSCIOUSNESS.....	261
<i>Bezemchuk L.V.</i>	
PREPARATION OF FUTURE MUSICAL ART TEACHER TO TEACHING THE RENEWED MAINTENANCE OF SCHOOL EDUCATION.....	271
INFORMATION ABOUT AUTHORS.....	288
CONTENT.....	3

Розділ 1

ІСТОРІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Козяр М.М., Васянович Г.П.

УДК [378.011.3-057.175:78] (477)(09)

ОСОБИСТІСТЬ ПЕДАГОГА В ДОБРОТВОРЧІЙ ДІЇ АКАДЕМІКА ІВАНА ЗЯЗЮНА

Анотація. У статті аналізується творчий доробок академіка Івана Зязюна у руслі доброторчості особистості педагога. Доводиться, що видатний вчений України розглядав цю проблему на засадах людинотворення, екзистенційності людського буття. Акцентується на тому, що людина – єдина із живих істот, яка не належить своєму родові з моменту народження. Її людська сутність набувається протягом всього життя. Філософ і педагог – І. Зязюн, обґрунтував думку, згідно з якою визначальним у процесі формування доброторчості є світогляд особистості. Гуманістичний світогляд особистості педагога дозволяє йому вибудувати власну діяльність, що спрямовується на духовно-душевний й інтелектуальний розвиток учнів, сприймати їх як активних і рівноправних суб'єктів навчально-виховного процесу. Доброторчість педагога формує духовну еліту нації. Духовна еліта вирізняється тим, що формує ідеали добра, об'єднує кращі сили нації на нові культурні здобутки. Значну увагу вчений приділяв питанням формування спільної, колективної доброторчості. Вона дозволяє спільно

діяти усім членам колективу відповідально, активно і продуктивно на утвердження не лише індивідуального, а й загального добра, блага.

Ключові слова: людина, особистість, педагог, добротворчість, гуманність, світогляд, свідоме, педагогічна діяльність, відносини.

Аннотация. В статье анализируется творческая работа академика Ивана Зязюна в русле добродетельности личности педагога. Придется, что выдающийся ученый Украины рассматривал эту проблему на принципах человекотворения, экзистенциальности человеческого существования. Акцентируется на том, что человек - единственная из живых существ, которая не принадлежит своему роду с момента рождения. Ее человеческая сущность приобретается в течение всей жизни. Философ и педагог – И. Зязюн, обосновал мысль, согласно которой определяющим в процессе формирования добродетельность является мировоззрение личности. Гуманистическое мировоззрение личности педагога позволяет ему выстроить собственную деятельность, которая направляется на духовно-душевное и интеллектуальное развитие учеников, воспринимать их как активных и равноправных субъектов учебно-воспитательного процесса. Добродетельность педагога формирует духовную элиту нации. Духовная элита выделяется тем, что формирует идеалы добра, объединяет лучшие силы нации для новых культурных достижений. Значительное внимание ученый уделял вопросам формирования общей, коллективной добродетельности. Она позволяет сообща действовать всем членам коллектива ответственно, активно и

производительно на утверждение не только индивидуального, но и общего добра, блага.

Ключевые слова: человек, личность, педагог, добродетельность, гуманность, мировоззрение, сознательное, педагогическая деятельность, отношения.

Abstract. Creative work of academician of I. Ziaziun is analysed in the article in a river-bed beneficence of educator's personality. It is well-proven that the prominent scientist of Ukraine examined this problem on humanistic principles of man-creation, the existentiality of human existence. It is pointed on that man – only one from living creatures, that does not belong to the family from the moment of birth. Her human essence is acquired during the whole life. Philosopher and teacher - I. Ziaziun, grounded the idea that personal world view is determination thing in a process of virtue. The humanistic world view of educator's personality allows him to build his own activity which is directed to internal, spiritual and intellectual development of students, perceive them as active and equal in rights subjects of the educational process.

The teacher's beneficence forms the spiritual elite of nation. A spiritual elite is distinguished by forms the ideals of good, unites the best forces of nation for new cultural achievements. Considerable attention the scientist paid to the questions of forming of general, collective beneficence. It allows all members of the collective to act jointly and responsibly, actively and productively to approve not only an individual but also common benefits.

Keywords: man, personality, educator, beneficence, humanity, world view, internal, activity, relations.

Постановка проблеми та її актуальність.
Сучасна гуманітарна наука активно досліджує питання

сутності й існування людини, можливості її реальних змін і набуття нових характеристик. Натомість підходи до цієї складної проблеми залишаються бути різними, навіть протилежними. І все-таки, її образ і модель здебільшого розглядається на основі рефлексійності, відбувається доволі помітне збирання в єдине ціле гуманістичного світогляду, отже, на перший план виходять смисложиттєві питання буття людини. Справа в тому, як зазначає академік І. Зязюн, що людина – єдина з живих істот, яка не належить своєму родові з моменту народження. Її людська сутність набувається впродовж всього життя. Це набуття здатне підняти людину до найвищих висот, а може бути процес її розвитку надто уповільненим, кволим, і тоді людина стає мало реалізованою в соціумі, її прагнення і потреби можуть залишитися на примітивному рівні. В цій ситуації людині не вдається стати справжньою особистістю. Як доводить вчений, Особистість і Людина відрізняються тим, що перша є інструментом, засобом організації другої. Перша отримує смисл і життєвість в другій [3, с. 326].

Тому надто важливим постає питання дослідження якості людського життя, реальних можливостей розвитку й саморозвитку особистості, її свободи, смислу існування тощо. Педагог як Людина має відбутися на високому рівні Особистості, адже як ніхто інший, покликаний творити цілісну душевно-духовну людину, а це означає, що він має ставитися до себе і до інших з високою мірою відповідальності, гуманності, доброти. Саме на цьому аспекті проблеми наголошував академік І. Зязюн, оскільки він був зразком доброти, і послідовно доводив, що від добротворчої

діяльності педагога залежить майбутнє нації, її культура, добробут, гідне утвердження в сучасному глобалізованому світі.

Мета статті - аналіз наукового доробку І. Зязюна в аспекті добротворчої діяльності особистості педагога.

Виклад основного матеріалу. Вивчення величезного творчого спадку академіка І. Зязюна ще чекає на своїх дослідників. Втім вже сьогодні значна кількість вчених: В. Биков, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, В. Кремень, А. Кузьмінський, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Отич, Е. Помиткін, Л. Пуховська, В. Рибалка, Л. Хомич та ін., присвятили свої праці окремим аспектам творчості видатного українського вченого, культурно-освітнього діяча ХХ – ХХІ століть.

Усією своєю багатогранною і сумлінною працею І. Зязюн доводив, що головним у педагогічній діяльності має бути творення добра, сердечної, щирої любові до людини. Цю думку вчений, освітянин втілював у практику протягом цілого свого життя. Сам він неодноразово підкреслював, що до неї прийшов через «філософію серця» Г. Сковороди, П. Юркевича, а також студіюючи праці, Ф. Дістервега. М. Корфа, Т. Лубенця, А. Макаренка, І. Огієнка, С. Русової, В. Сухомлинського та під впливом безпосереднього свого Учителя – Вячеслава Олександровича Кудіна. Тому стає цілком зрозумілим, що підсумками життя вченого стали такі відомі праці, як «Педагогіка добра» [4], «Краса педагогічної дії» [2], «Педагогічна майстерність» [5].

Професію педагога І. Зязюн розглядав як одну із найпотрібніших і найзатребуваніших на землі, тому і доводив, що статус Учителя має бути пріоритетним,

найвищим у суспільстві. Отже, якщо суспільство хоче зробити дітей щасливими, то воно має створити усі умови для щасливого життя учителя. Вчений, перший Міністр освіти і науки незалежної України писав: «... до цього часу я дотримуюся переконання, що вчитель – основоположна сила соціального відтворення – культурного, економічного, політичного. Без нього унеможливаються соціальний поступ, будь-які досягнення держави і народу. Він є безпосередньою продуктивною силою. Це стверджує історія. Це засвідчує сучасне життя. Без цього неможливе осягнє майбутнє. Певно, це загальнопланетарна закономірність» [4, с.13].

Закономірним у цьому сенсі вважаємо те, що саме академік І. Зязюн став автором концепції «Вчитель», яка набула загальнодержавного статусу. На жаль, за причин соціально-політичної й економічної нестабільності її так і не вдалося повною мірою зреалізувати. Це додало вченому великих переживань...

Педагогічну діяльність І. Зязюн розглядав як складну організовану систему, яка включає безпосереднє навчання (функціональний рівень), рефлексивну діяльність (обслуговування першої), методичну (вона спрямована на добір і побудову навчальних засобів навчальних предметів), врешті, – діяльність, яка інтегрує навчальні предмети в одне ціле – діяльність програмування. При цьому вчений наголошував, що «сучасна соціокультурна ситуація й задачі освіти вимагають, щоб описанням й проектуванням цілей учіння займалися педагогічно-методологи. Це необхідно по-перше, тому, що сучасна виробничо-практична діяльність ставить лише чітко

визначені цілі, завдання, які можуть вирішити лише спеціально підготовлені люди. По-друге, сучасне методологічне мислення може проектувати досить ефективно навчальні процеси, але воно вимагає від замовника чітких і визначених цілей. По-третє, сучасне технологічне суспільство швидко й інтенсивно розвивається і вимагає того ж від систем учіння... » [7, с. 230].

Вчитель повинен постійно самовдосконалюватися, духовно зростати, але педагогічна майстерність, на думку вченого, – не самоціль, вона має бути спрямованою на добро учня. У цьому сенсі педагогові важливо виявляти добротворчість на трьох рівнях: свідомості, діяльності, відносинах.

Рівень свідомості віддзеркалює світоглядні позиції педагога, передусім його орієнтацію на гуманістичні цінності, інтелектуальний та емоційний розвиток особистості учня. Отже, це те, що називається «розумом культури» (В. Біблер). Саморефлексія на свою власну добротворчість має велику культурну силу і значущість у повсякденному житті педагога, коли він осмислює як велику внутрішню радість: творити добро не тому, що це є професійним обов'язком, а тому, що інакше неможливо бути щасливим, що без цього творення втрачається сенс буття. Свідоме творення добра – це той живий і світлий промінь, який з'єднує учителя і учня. Саме в такий момент людина знаходить в собі своє «краще», спів свого серця. Вона вже не здатна жити лише запереченням зла, а послідовно й неухильно утверджує взаєморозуміння, і тоді чуже горе стає твоїм. Серце і розум сповнені доброти

випромінюють оптимістичне «так!»: ти не один у цьому світі, і, я – учитель прийду тобі на допомогу! Ця душевна доброта сповнена відчуття людської єдності, незалежно від соціального статусу, вікових особливостей і т. ін. Отже, як неодноразово наголошував І. Зязюн, культура педагога неможлива без свідомого творення добра. Натомість вчений значної уваги надавав вияву доброти учителя на рівні підсвідомого. Особливо цікавим у цьому сенсі є такі його праці: «Роль підсвідомості у розвитку особистості» [8], «Безсвідоме і творча інтуїція» [1].

Аналізуючи різні психологічні теорії щодо розуміння сутності і змісту підсвідомого, його взаємозв'язку із свідомим, І. Зязюн дає зрозуміти, що найбільш близькою йому є ідея єдності підсвідомого й установки, обґрунтованої відомим грузинським психологом Д. Узнадзе. Згідно його доведень, як свідоме, так і підсвідоме беруть участь у процесі добротворення на основі установки особистості. «Установка – це попереднє досвідоме відбиття об'єкта в стані суб'єкта як єдиного цілого, здійсненого на основі взаємовідношення живої істоти – носія всіх своїх психічних і біологічних можливостей, усього вже закріпленого у неї досвіду, і тих об'єктивних умов, у яких вона реалізує свої потреби. Установка є цілісним суб'єктивним станом, в якому весь суб'єкт в цілому, усі його психічні і фізичні сили і можливості цілеспрямовані і мобілізовані згідно з тими об'єктивними умвами, які і визначають виникнення і становлення цього стану» [8, с. 195]. Крім того, на думку вченого, значну роль у добротворенні відіграють мотиви і потреби. Імпонує вченому і принцип

«соціальної енергії» сформульований німецьким професором Г. Аммон, згідно з яким, передавати позитивну енергію – це ніщо інше, як розуміти іншу людину, виявляти інтерес до неї, і давати їй те, що можливо і є для неї необхідним в цей час. Принцип доброзичливого ставлення до людини має позитивний вплив на поведінку індивіда, робить і його кращим, добрішим, сприяє розвитку його емоційно-вольової сфери. Крім того, варто пам'ятати, що підсвідомість завжди виконувала функцію захисту свідомості.

Аналізуючи добротворчість на рівні діяльності І. Зязюн наголошував, що «...стратегічна лінія діяльності вчителя – формування особистості учня... її слід розглядати як своєрідну мета-діяльність, тобто таку, що надбудовується над діяльністю учня» [5, с. 18 – 19].

На думку вченого, діяльність педагога передбачає не лише відтворення внутрішнього світу учня, а й активне та цілеспрямоване перетворення цього світу відповідно до мети виховання і навчання. «Якщо врахувати, що ці перетворення можливі за активності самого учня, то можна зробити висновок, що завдання вчителя полягає у створенні умов, які забезпечували б цю активність (формування мотивації, розвиток пізнавальних інтересів, навчання прийомів навчальної роботи). Таке керування діяльністю іншої людини називається рефлексивним» [5, с. 20].

Отже, педагогічна діяльність за своїм характером і призначенням є творчою, вона спрямована на творення добра. Втім, це лише суб'єктивний аспект творчості педагога, його внутрішня готовність творити добро. Але не слід забувати за її об'єктивні чинники, першим із

яких є створення належних умов і реальних можливостей здійснення процесу творення. І. Зязюн постійно наголошував, що творити добро, у широкому розумінні слова, учитель буде здатний тоді, коли він не почуватиме себе приниженим, ущербним матеріально і духовно. Соціально захищений педагог перебуває у стані «душевної рівноваги» (Г. Сковорода), і цю рівновагу, добрий настрій, духовний досвід, оптимізм, він передає вихованцям. Головний смисл добротворчості педагога, на думку І. Зязюна, полягає в тому, щоб навчити учнів/студентів/ безкорисливому творенню добра для інших, не замикатися у шкаралуші егоїзму, байдужості тощо. Саме це становить об'єктивну, предметну сутність буття людини.

Добротворчість на рівні діяльності, вважав учений, володіє великою об'єднавчою силою. Адже люди взаємопов'язані не просто взаємодією, а взаємодією в добрі. Творення добра – це творення тієї духовної гігієни, яка унеможливорює зараження бацилами людського зла, агресією, бездуховністю. Більше того, наголошував І. Зязюн, добротворчість педагога формує духовну еліту нації. У праці «Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти» він писав: «Відмінністю духовних еліт від політичних, економічних чи професійних є первинність моральних гуманістичних начал. Духовна еліта визначається передусім тим, що відшуковує нові моральні ідеали, шляхи відтворення великого суспільства, нові, більш досконалі, достойні засоби єднання людей, більш високі цілі» [6, с. 33].

Обґрунтовуючи ідею добротворчості на рівні відносин, І. Зязюн доводив, що найскладнішою її

формою – є спільна добротворчість. Великий прихильник ідей А. С. Макаренка, він присвятив головний свій педагогічний твір – «Педагогічна майстерність», цьому видатному педагогові-експериментатору, уся діяльність якого була спрямована на творення справжніх колективістських відносин, де б панували взаємовимогливість і взаємоповага, честь і гідність кожного члена колективу, гуманне ставлення учителя до учня, і учня – до учителя. Взаємна добротворчість розпочинається із спілкування. З цього приводу вчений писав: «...педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен потребує від учителя спеціальної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття морального досвіду, педагогічної мудрості в організації стосунків з учнями, батьками, колегами у різних сферах навчально-виховного процесу. Як професійне за своїм змістом і сферою функціонування, воно може бути професіональним і не професіональним за якісними ознаками. Професіональне педагогічне спілкування на рівні майстерності взаємодії забезпечує через учителя трансляцію учням людської культури, допомагає засвоєнню знань, сприяє становленню ціннісних орієнтацій під час обміну думками; забезпечує формування власної гідності дитини» [5, с. 200].

Педагогічний колектив, керований справжнім професіоналом, створює атмосферу довіри, взаємоповаги, взаємодопомоги, в якій хочеться самостійно мислити і діяти, творити добрі вчинки. І. Зязюн доводить, що повноцінне педагогічне спілкування є не лише багатограним, а й поліфункціональним. Орієнтація на полі

функціональність спілкування уможливлює вчителів організувати взаємодію на уроці і поза ним, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає кожному школяреві самоутвердитися в колективі, забезпечуючи співробітництво і співтворчість на добрі справи.

Педагогічне спілкування І. Зязюн завжди розглядав як діалогове, у якому визнається рівність, відкритість партнерів цього процесу, вільний виклад власної думки. Гуманний стиль діалогового спілкування забезпечує захоплення спільною творчістю, яка за своїм головним змістом і є добротворчістю.

Варто зауважити і таке: видатний вчений і педагог-практик – І. Зязюн акцентував увагу на тому, що спільне творення добра є дієвою перепорою різноманітним виявам зла. Він ніколи не ідеалізував дійсність і сприймав її такою, якою вона є. При цьому щиро переживав, коли не міг подолати зло, як аномалію людського буття. У післямові до книги «Педагогіка добра», про людей, які не вміють творити добро, І. Зязюн писав: «Не вина тих, що не вміють це робити або не хочуть, то їх велика біда і особиста трагедія – не навчені, не виховані, не облагороджені великою метою Добра і Любові, Істини і Краси» [4, с. 307].

Висновки. На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Філософсько-педагогічні дискурси академіка Івана Зязюна спрямовані на людинотворення, головним із яких є добро творчість, духовне зростання особистості.

2. Ідею добротворчості І. Зязюн розглядав на трьох взаємопов'язаних і взаємозумовлених рівнях: світоглядному, діяльнісному і рівні людських відносин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. А. Безсвідоме і творча інтуїція / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. За ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало. І. Вільш. – 2003. – № 4. – С. 121 – 135.

2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закладів / І.А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Укр.-фінс. ін.-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с.

3. Зязюн І. Людина в контексті гуманітарної філософії / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, Н. Ничкало, І. Вільш. – 1999.- № 1. – С. 323 - 333.

4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: науково-метод. посіб. /Іван Зязюн – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

5. Педагогічна майстерність: підручник /І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

6. Зязюн І. А. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти /І. А. Зязюн: зб. наук. праць / За редакцією Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. – Вип. 1 (5). – Харків: НТУ «ХПІ» 2003. – С. 35 - 42.

7. Зязюн І. А. Професія учителя у вимірі педагогічної майстерності / І. А. Зязюн / Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. Т. 4:

Професійна освіта і освіта дорослих. – К : Педагогічна думка, 2012. – С. 229 – 245.

8. Зязюн І. А. Роль підсвідомості у розвитку особистості / І. А. Зязюн / За ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. – Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2000. – С.183 – 215.

9. Зязюн І. А. Філософія педагогічного світогляду / І. А. Зязюн / Професійна освіта: Педагогіка і психологія /За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, Н. Ничкало, І. Вільш. – 2004. – № 6. – С. 209 – 222.

О. Н. Дем'янчук

УДК 78.071.1(477)

ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ МИХАЙЛА ВЕРИКІВСЬКОГО У КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація. Досліджується творчий внесок видатного українського композитора Михайла Вериківського у процес формування української музично-хорової культури ХХ століття. Розкрито місце і значення хорового мистецтва у творчості М. Вериківського. Визначено зміст і форми хорової діяльності композитора у кременецький період. Приділено увагу стильовим рисам хорової творчості композитора (демократичність, народність, епічність, філософічність). Розглянуто особливості новаторства видатного композитора в контексті народження нових хорових жанрів (хорові монологи, хорові роздуми, хорові гуморески). Досліджено взаємодію традицій і

новаторства у жанрових різновидах хорової творчості автора (селянський пісенний фольклор і концертна хорова практика, жанрові танцювальні хори і драматичні хорові сцени). Репрезентовано зміст музично-естетичних поглядів видатного українського композитора.

Ключові слова: демократичність музики, національна історія, національне стилеутворення, фортепіанна музика, хорова творчість, історичні сюжети, кременецько-волинська тематика, музично-естетичні погляди.

Аннотація. Исследуется творческий внос выдающегося украинского композитора Михаила Вериковского в процесс формирования украинской музыкально-хоровой культуры XX века. Раскрыто место и значение хорового искусства в творчестве М. Вериковского. Определено содержание и формы хоровой деятельности композитора в кременецкий период. Уделено внимание стилевым чертам хорового творчества композитора (демократичность, народность, эпическая, философичность). Рассмотрены особенности новаторства выдающегося композитора в контексте рождения новых хоровых жанров (хоровые монологи, хоровые размышления, хоровые юморески). Исследовано взаимодействие традиций и новаторства в жанровых разновидностях хорового творчества автора (крестьянский песенный фольклор и концертная хоровая практика, жанровые танцевальные хоры и драматические хоровые сцены). Представлено содержание музыкально-эстетических взглядов выдающегося украинского композитора.

Ключевые слова: демократичность музыки, национальная история, национальное стилеобразование, фортепианная музыка, хоровое творчество, исторические сюжеты, кременецко-волынская тематика, музыкально-эстетические взгляды.

Abstract. Creative payment of the prominent Ukrainian composer Mikhail Verikovskiy is investigated in the process of forming of the Ukrainian musical and choral culture of the XX century. A place and value of choral art are exposed in work of M. Verikovskiy. Maintenance and forms of composer's choral activity are certain in the kremenetskiy period. Attention is paid to the style features of the composer's choral work (democratic character, nationality epic, philosophy). The features of innovation of prominent composer are considered in the context of birth of new choral genres (choral monologues, choral reflections, choral humoresques). Cooperation of traditions and innovation is investigational in the genre varieties of choral work of author (peasant song folklore and concerto choral practice, genre dancing galleries and dramatic choral stages). Maintenance of musical and aesthetic views of the prominent Ukrainian composer is presented.

Keywords: democracy of music, interest to national history, national style forming, piano music, choral works, historical topics, Krememts-Volyn themes, music and aesthetic outlook.

Постановка проблеми та її актуальність. Постійно зростаючий дослідницький інтерес до питань об'єктивного та ґрунтового вивчення історії української музичної культури зумовлює звертання до творчості митців, основні творчі пріоритети яких були пов'язані з історичною тематикою. Таким митцем в

історії сучасної української музики став Михайло Вериківський. Основа творчої концепції композитора – орієнтація його стилістики на історичну образність у найрізноманітніших її проявах.

Мета статті – окреслити особливості творчого та педагогічного досвіду видатного українського композитора М. Вериківського.

Виклад основного матеріалу. Михайло Вериківський увійшов в історію української культури як видатний композитор, диригент, фольклорист, музично-громадський діяч, педагог, музичний критик. Михайло Вериківський народився 21 листопада 1896 р. у місті Кременець колишньої Волинської губернії. Сім'я Вериківських була велика: в ній підростало семеро дітей. У 1904 р. Михайла віддали до церковно-парафіяльної школи. Згодом він продовжував освіту в Крем'янецькому двокласному міському училищі. Тоді ж почав співати в хорі при монастирі. Пізніше композитор згадував: «Коли мені було 9 літ, я вже керував хором правого крилоса, а що був тоді малий, то мене ставили на стільчик».

У 1911 р. майбутній композитор вступив до Крем'янецького комерційного училища, де його зарахували до четвертого класу. Саме тут Михайло Вериківський одержав початкову музичну освіту, навчаючись гри на віолончелі у диригента симфонічного оркестру Ф. Когоушека і гри на фортепіано в класі А. Сафонові.

В училищі Михайло керував хором і оркестром народних інструментів, почав писати музику. Одним із ранніх творів молодого композитора був «Марш учнів Кременецького комерційного училища» для оркестру

народних інструментів (1913), який виконувався на одному з училищних концертів. Тоді ж з'явилися його перші фортепіанні прелюдії, романси.

Кременецький період життя і творчості М. Вериківського характеризується його особливим інтересом до хорової музики та національної історії, фольклорних джерел. Цей інтерес залишиться на все життя. І пов'язаний він з історією чарівного і рідного для композитора міста, його героїчним і романтичним минулим, глибокими історичними традиціями краю, оповитими дивними народними легендами.

«Це старовинне мальовниче містечко Кременець (а Кременець відомий з 1226 року) було свідком багатьох історичних подій в житті українського народу. Об його мури розбилась у XIII столітті хвиля татарської навали... Особливої сили досягли тут народні повстання. З Волинню зв'язані імена Северина Наливайка, Богдана Хмельницького, Семена Палія. Спогади про них збереглися в народних переказах і піснях, на які так багата Волинь» [1]. Недарма місцеві жителі називали Кременець «Волинськими Афінами» або ж «Волинською Швейцарією».

Винятково романтичне оточення рідного міста уже змалку, а згодом і в юності збагачувало творчу фантазію майбутнього митця, розвивало його поетичні мрії і прагнення. У зрілі роки Михайло Вериківський всю ту красу і поезію рідного краю, його славу історію переспівав у своїх чудових творах.

За природою свого таланту він був композитором-істориком. Спорідненість із Кременцем, Волинню наклала своєрідний відбиток на його музику. Її результатом стали його відомі твори: «26 волинських

народних пісень» в обробці для голосу та фортепіано (1934), «Три революційні пісні Луцького воєводства» для хору (1940), романси на вірші видатного польського поета Юліуша Словацького (який, до речі, теж народився у Кременці).

Найвідомішим твором, пов'язаним із Кременцем, став створений у 1943 році фортепіанний цикл «Волинські акварелі» – п'ять програмних фортепіанних мініатюр на білих клавішах. За визначенням одного з дослідників, у «Волинських акварелях» – тема війни вирішена через звернення до історичного минулого українського народу, композитор проектує його на тривожний свій час, вбачаючи в героїчній неприступності Кременецької фортеці символ нездоланності рідної Вітчизни» [4, с. 313].

Усі п'єси циклу: «Поганське місто Волинь», «Вечір в авратинських горах», «Комедіантина контрактовій яр марці в Дубні», «На Свитязькому озері» – написані на красназавчо-етнографічний сюжет, а остання мініатюра циклу «Весняні ігрища біля Дівочого озера на Крем'яниччині» безпосередньо пов'язана з історією міста Кременець.

Те ж саме можна сказати і про формування хорової творчості Вериківського. О. Торба у своїй праці «Хорова творчість М. Вериківського в контексті національного стилеутворення» зазначає: «Хоровий стиль композитора сформувався надзвичайно швидко. Можна сказати, що він почав хорову діяльність, вже маючи в основному сформовану власну художньо-стильову концепцію, якій слідував все життя [9, с. 28].

Особлива роль хорової музики визначилась ще в ранньому дитинстві майбутнього композитора. Тож

зрозуміло, що вона стала основою його творчих інтересів.

У 1914 р. М. Вериківський переїхав до Києва, де став студентом консерваторії за класом контрабаса. Роки навчання в консерваторії були для нього справжньою школою оволодіння професійним мистецтвом. Але провчився Михайло у консерваторії лише рік, бо був мобілізований на військову службу. І тільки у 1918 р. зміг знову повернутися до навчання. 20 - ті рр., які відзначились значними суспільно-історичними зрушеннями в українській музичній культурі, минули для митця під знаком громадської активності. На той час хоровий рух в Україні об'єднував навколо себе величезну кількість людей, і це було одним із проявів національно-культурного відродження. Саме хорова музика виявилась найбільш наближеною до визначних суспільно-історичних зрушень, які відбувались в українській музичній культурі першої половини 20-х рр. ХХ століття.

Наближеність хорової музики до соціально-історичного простору констатує О. Торба: «Хорова музика є вираженням колективної емоції, колективної рефлексії на дійсність, отже пов'язана з суспільно-соціальним характером людського життя і, відповідно, більш високим рівнем художнього узагальнення... Фактично, в європейській культурі хорова музика виконує роль своєрідного «художнього барометра» суспільства, в певні періоди очолюючи музичний процес, іноді відходячи на його периферію, часом займаючи паритетні відносини з іншими видами музичної творчості... Історично знаходячись на перехресті соціальних та власне мистецьких шляхів

своєї нації, хорова музика реагує на зміни соціально-художніх орієнтирів та суспільних запитів» [8, с. 202–203]. Сказане повною мірою стосується творчої діяльності М. Вериківського.

М. Вериківський на той час працював головою Президії Товариства імені М. Леонтовича та керівником науково-творчого відділу товариства, яке контролювало і підтримувало діяльність 900 постійних хорів. Це була могутня мистецька армія, яку треба було озброїти новим за тематикою сучасним репертуаром [6, с. 54].

Як відомо, виступи численних хорових колективів на той час користувалися державною підтримкою. «Адже більшовицькій владі необхідно було замінити традиційні свята, такі, як наприклад, Різдво, Великдень, Трійця, іншими, своїми... Вериківський часто диригував зведеними оркестрами, брав участь у масових заходах» [6]. Хорове виконавство завжди було улюбленою справою митця.

Той нетривалий період історії нашої держави був справді неповторним, особливо на тлі майбутніх «сталінських п'ятирічок». «Лише в наш час, зазначає Т. Романишина, ми маємо можливість в повній мірі збагнути цінність творчих відкриттів блискучої плеяди митців згодом Розстріляного Відродження: Михайло Семенко, Василь Чумак, Олександр Богомазов, Лесь Курбас, Михайло Драї – М. Вериківського пов'язувала тісна дружба і творча взаємодія» [7, с. 51].

У своїй праці «Корифеї української хорової культури ХХ століття» Н. Королюк характеризує прагнення тогочасного покоління українських митців: «У перші роки радянської влади більшістю молодих музикантів володіла ідея масового розповсюдження

музичних знань... Митці прагнули зробити музичну освіту повноцінною складовою частиною загального культурного будівництва. Творчій молоді, повній сил, щирих бажань, палких надій, у той період було ще невідомо, що музично-естетичні та культурологічні проблеми партія більшовиків вирішуватиме жорсткими постановами..., які будуть зводитися до примітивних порад, котрі за плановим принципом орієнтуватимуть митців на «потрібні» і «непотрібні» радянським людям жанри, форми і методи письма» [5].

Сумна доля спіткала й Музичне товариство імені М. Леонтовича. «Розкритиковане за нібито пропаганду західних модерних музичних течій (експресіонізм, конструктивізм), Товариство було змушене поступово передати контроль над діяльністю своїх філій Головполітосвіті та спрямувати працю композиторів на масовість» [3, с. 166]. Самому ж М. Вериківському закидалась «втеча від сучасності, споглядальне замилювання з минулого» [2, с. 231].

Своєрідним відгуком М. Вериківського на вимогу писати для народу твори великої форми стала його фантазія «Дума про дівку-бранку Марусю Богуславку» (1923). Музика композитора міцно спиралась на історико-культурні традиції народу. Митець вважав, що без глибокого знання історії неможливий подальший розвиток національної культури; він дотримувався думки, що історія, втілена в художніх образах, може і повинна посідати провідне місце у національній музичній культурі.

М. Вериківський розробляв сюжети своїх творів, пов'язані з гайдамацьким рухом (фантазія «Гайдамаки» для солістів, хору та фортепіано, перший український

балет «Пан Каньовський», з козаччиною (поема «Чернець», симфонічна поема «Петро Конашевич-Сагайдачний»). Важливе місце в цих творах займає образ народу. Проте за радянських умов було небезпечно виявляти активний інтерес до історичного минулого, оскільки тодішня влада вбачала в цьому постійну загрозу «буржуазного націоналізму». Композитор чудово розумів, що влада намагається стерти з пам'яті людей усе, що пов'язано з їх внутрішньою свободою.

Подією для М. Вериківського було призначення його диригентом Київського оперного театру (1926 – 1928). А з 1928 р. він працював диригентом Харківського театру опери та балету. Робота в оперному театрі допомогла здійснити давні мрії композитора – творити у музично-драматичному жанрі. Він написав опери «Діла небесні» (за О. Вишнею), «Вій» (за М. Гоголем), «Сотник», «Наймичка» (за Т. Шевченком), «Втікачі», «Дорогою ціною» (за М. Коцюбинським).

З 1940 року Вериківський працював керівником Державної капели «Думка», протягом 1950–1958 рр. – науковим співробітником Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнографії АН УРСР.

Творча спадщина композитора багата і різноманітна. Вона налічує понад 400 творів, які включають сценічні твори: опери: «Діла небесні» (1931), «Сотник» (1939), «Наймичка» (1943, обидві – на сюжети поем Тараса Шевченка), «Слава» (1961); музичні комедії «Вій» (1936, 2-а редакція 1945 – комічна опера); балет «Пан Каньовський» (1930); симфонічні твори: ораторія «Дума про дівку-бранку

Марусю Богуславку» (1923); симфонічна сюїта «Веснянки» (1924); кантата «Гнів слов'ян» (1941); драматична симфонічна поема «Петро Конашевич-Сагайдачний» (1944).

Крім того, композитор написав понад 60 камерно-вокальних творів, близько 100 пісень для дітей, зокрема відома його мелодія «Котику сіренький», близько 100 обробок українських авторських народних пісень для різних виконавців. У 30-ті рр. М. Вериківський написав також пісні, романси, музику до кінофільмів «Устим Кармелюк», «Назар Стодоля». Його твори висвітлювали історичне минуле і сучасне життя, малювали яскраві картини народного побуту, розкривали складний внутрішній світ людини. Це було свідченням інтенсивної творчої діяльності композитора.

Під час війни М. Вериківський створив цикл пісень і романсів «У дні війни», кантату «Гнів слов'ян», «Думу про матір-Україну», симфонічну поему «Петро Конашевич-Сагайдачний», поему «Чернець».

Після війни Вериківський викладав у Київській консерваторії. З 1946 р. він – професор кафедри теорії музики та композиції. Працюючи в консерваторії, митець продовжував творчу та виконавську роботу, багато сил віддавав вихованню молодих музикантів, завжди залишався вірним своїм принципам і переконанням. Студентам він говорив: «Істинний художник народжується лише тоді, коли він пізнає, що таке життя, вивчить побут, історію, багатовікову культуру свого народу й інших країн».

У кінці 40-х років у країні розпочалася чергова ідеологічна кампанія пошуку «внутрішніх ворогів». Як правило, до цього списку потрапляли ті, чия творчість

відзначалася нестандартністю, а поведінка – незалежністю. Серед них у 1948 р. були С. Прокоф'єв, Д. Шостакович, Б. Лятошинський. Не оминула ця доля і М. Вериківського. Його звинуватили у надмірній творчій увазі до історичної тематики, що нібито свідчило про «небезпеку відриву митця від сучасності, від тих інтересів, якими живе радянський народ». А для композитора сама можливість писати твори на історичну тематику була ковтком свіжого повітря, що розцінювалось владою як «втеча від сучасності». Митця звільнили під обов'язків керівника класу композиції, і з того часу він працював професором та завідувачем кафедри хорового диригування. Із репертуару національних театрів зникла його опера «Наймичка»

Останній період творчості М. Вериківського позначений активною працею над редагуванням власних композицій та творів українських класиків: М. Лисенка, В. Сокальського, М. Леонтовича.

Смерть від інфаркту 14 червня 1962 року передчасно обірвала життя композитора.

Активна творча діяльність М. Вериківського тривала більше сорока років і була різнобічною. Однією з найбільш важливих рис його музики була її надзвичайна демократичність. Саме вона принесла велику популярність багатьом його творам, бо робила їх близькими і зрозумілими слухачам.

Досягти цього композиторові допомогло глибоке знання рідної для нього народної музики. Чудова обробка народних пісень «Сусідко», «Ой учора із вечора», «Гей зі Львова», «На городі та все білі маки», «Ой дзвони дзвонять», «Котику сіренький» принесла їм

велику популярність. За своє життя М. Вериківський написав більше 120 обробок музичного фольклору.

Відомими є його збірки обробок «10 українських народних пісень» (1920), «26 волинських народних пісень» (1934), «П'ять, українських народних пісень» (1942), «10 пісень Закарпатської України» (1945), «Холмська» та «Закарпатська» сюїти, веснянковий цикл «Кровавеє колесо», цикл «Пісні різних народів».

Висновки. Творча спадщина М. Вериківського як взірць високохудожньої майстерності залишила помітний слід в історії української музики. Його високопрофесійні твори по праву увійшли до української національної скарбниці і складають сьогодні її вагомую частку. Композитор особливо близький нам тим, що у своїй музичній та громадській діяльності був митцем нового типу, який поєднав свою творчість із передовими національними ідеями, із долею свого народу.

І сьогодні, коли українська музика минулого стає універсальним засобом подолання існуючих соціокультурних проблем і протиріч ХХІ століття, засобом духовного відродження нашого суспільства, ми з вдячністю і шаную згадуємо тих першопрохідців, які заклали її міцний фундамент.

Українці шанують пам'ять Михайла Вериківського. У 1966 році українська мистецька громадськість урочисто відзначила 70-річний ювілей композитора. Вагомою подією в українському культурному житті стало у цьому ж році заснування Державної премії імені М. Вериківського у галузі опери та балету.

Ім'я Михайла Вериківського у 1968 році було присвоєно дитячій музичній школі міста Кременця. Одна із вулиць міста також носить назву славетного земляка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герасимова-Персидська Н.О. М.І. Вериківський / Н. О. Герасимова-Персидська – К.:Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1959. – 96 с.
2. Енциклопедія українознавства / гол. ред. В. Кубійович. – Львів : Молоде життя, 1993. – Т.1. – Вериківський М. І. – С. 231.
3. Енциклопедія українознавства / гол. ред. В. Кубійович. – Львів: Молоде життя, 1993.–Т.5. – Музичне товариство ім. М. Леонтовича. – С. 166.
4. Клин В. Л. Фортепіанна музика / В. Л. Клин, О. П. Кушнірук // Історія української музики. – К.: Наукова думка, 2004. – Т. 5. – С 310–323.
5. Корольок Н. І. Корифеї української хорової культури ХХ / Н. І. Корольок. – К. : Музична Україна, 1994. – 286 с.
6. Пархоменко Л. О. Хорова творчість / Л. О. Пархоменко // Історія української музики. – К. : Наукова думка, 1992. – Т. 4. – С. 46–47.
7. Романишина Т. А. Фортепіанні прелюдії М. Вериківського в гармонічній системі Б. Яворського / Т. А. Романишина // Михайло Іванович Вериківський : погляд з 90-х. – К. : 1997. – С. 51–54.
8. Торба О. В. Слово і музика в хоровому творі / О. В. Торба // Київське музикознавство. – К., 2004. – Вин. 13. – С. 201–213.

9. Торба О. В. Хорова творчість М. І. Вериківського в контексті національного стилютворення / О. В. Торба // Михайло Іванович Вериківський : погляд з 90-х. – К., 1997. – С. 27–32.

Н.Г. Тарарак

УДК [378.016:17.022.1]:7.071.5

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ВНЗ У ПРОСТОРІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація. Доведено, що у 90-ті роки ХХ століття суспільно-політичні та економічні зміни послужили імпульсом до певних змін стратегії вибору молодими людьми майбутньої професії, з одного боку, та спричинили появу на світ нових тем науково-педагогічних пошуків, з іншого. Відтак, суперечність між потребою особистості студента в духовному розвитку і пошуком нових ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі загострюється системною духовною кризою.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, освітній процес, вища школа, студент, художній профіль, формування.

Аннотация. В статье говорится о том, что в 90-е годы ХХ столетия общественно-политические и экономические изменения послужили импульсом к определенным изменениям стратегии выбора молодыми людьми будущей профессии, с одной стороны, и

обусловили появление новых тем научно-педагогических поисков, с другой. Следовательно, противоречие между потребностью личности студента в духовном развитии и поиском новых эффективных путей организации учебно-воспитательного процесса в современной высшей школе обостряется системным духовным кризисом.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, образовательный процесс, высшая школа, студент, художественный профиль, формирование.

Abstract. The article deals with the fact that in 1990th years of the XXth century the socio-political and economic changes served as an impuls to certain changes in the strategy of young people's selection of their future profession on the one hand, and caused the birth of the new scientific-pedagogical searches on the other. Therefore, the contradiction between an individual student's need for the spiritual development and the search for new effective ways of the educational process organization in modern higher school was exacerbated by the systemic spiritual crisis. In such a situation it is evident that the educational aim must be focused on spirituality. The focus on a student's personality's spirituality, on mastering the process of the development and the realization of all an individual's potentialities must become the reforming value base. Thus, at the turn of the century there was the necessity to implement the humanistic orientation of education.

All this has led to the necessity to strengthen the links of higher education with the labour market and employers' updated requirements, has become a means of the intensification of cooperation with them and confidence building. The access to the points of the competence

approach in the theory and the practice of higher education, which had been already widespread in the foreign practice of higher education, has become such an innovation.

Keywords: value, value orientations, educational process, higher art school, student, art specialty, formation.

Постановка проблеми та її актуальність. Рубіж XX – початок XXI століття послужив стартом етапу глобалізації та інтернаціоналізації мистецтва, поступово відкривав двері для студентів-митців спробувати себе на міжнародному рівні. Серед студентської молоді посилювалося відчуття соціального розриву, тому що можливість поїхати на Міжнародні конференції та виставки на зламі століть та епох, була далеко не в кожного студента. Це підсилювало формування переконаності в тому, що від простих людей нічого не залежить, що вони не в змозі зупинити негативні процеси в суспільстві. Серед молодих верств населення почала зростати симпатія до більш жорстких методів управління, підвищилась значимість сильної особистості, яка має необхідну харизму і здатна вивести країну з хаосу. У світоглядних установках і ціннісних орієнтаціях молоді з'явився ряд негативних тенденцій. В силу остаточного подолання наслідків радянської ідеології, в систему ціннісних орієнтацій студентства проникала «вестернізація» свідомості, що виявлялося у стійкому бажанні споживання художнього продукту навіть низького гатунку та, водночас, самовираження на межі із уседозволеністю.

Проблема формування ціннісних орієнтацій студентів набуває особливого значення у підготовці фахівців у галузі музики, зокрема вчителів музики, оскільки їх особиста система художніх цінностей, їх вміння формувати ціннісні орієнтири багато в чому

зумовлює рівень розвитку майбутніх учнів. На жаль, сьогодні викладачі часто нарікають на брак творчої уяви у студентів, що призводить до нездатності відчувати множинність музичних значень, а тому неспроможність повною мірою осягнути усі, закладені в музику сенси. Отже, зрозуміло, що одним із провідних критеріїв фахових якостей майбутнього вчителя-наставника підростаючого покоління має бути вміння правильно орієнтуватись і чітко визначати цінність музичної інформації, аргументовано пояснювати своє ставлення до неї. Зазначена проблема знайшла широкий відгук у сучасній науково-педагогічній літературі з питань формування ціннісних та професійно ціннісних орієнтацій студентів у галузі музичної культури (праці Т. Брайченко, Б. Бриліна, В. Волкової, В. Дряпки, Л. Коваль, Г. Падалки, В. Денисенко, Г. Петровой, О. Рудницької, М. Стась, Т. Танько), в яких підкреслюється, що визначальним принципом навчання на музично-педагогічних та мистецьких факультетах є підготовка всебічно освічених, кваліфікованих музикантів-просвітителів з розвинутими художніми орієнтаціями, готовими до виконання почесної ролі носіїв і пропагандистів музичного мистецтва. Таким чином, завдання формування ціннісних орієнтацій студента, майбутнього вчителя музики, передбачає активізацію сприйняття, роботу почуттів, його уяви і розуму в процесі музичного пізнання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, наприкінці ХХ – початку ХХІ століття до проблеми цінностей зверталися Г. Вижлецов, М. Каган, А. Кірькова, О. Максимов, Н. Розов, у дослідженнях яких

продовжувалася робота щодо оформлення категоріального апарату. Філософи стверджують, що гострота звернення до питання ціннісних орієнтацій підвищується саме тоді, коли мова йде про співвідношення діяльності суб'єкта із духовною та матеріальними сферами. Від напряду вирішення питання співвідношення «об'єкт-суб'єкт» або «суб'єкт-об'єкт». Якщо зайняти позицію від об'єкту до суб'єкту, то в межах наукового підходу, діалектико-матеріалістичної методології має місце дослідження суб'єктивного як відображення об'єктивного, де критерієм вірності цього відображення є ступень його відповідності віддзеркаленому. І, навпаки, розвідки у суб'єкт-об'єктному напрямі «на вістря кута ставиться вже не саме віддзеркалення, а реакція суб'єкта на віддзеркалене і, що рефлектує, ступень відповідності об'єкта потребам і цілям суб'єкта. Це ціннісний підхід» [8, с. 37–50].

Виклад основного матеріалу. До початку 90-х років ХХ століття вся сукупність змін, що відбувалися в економічній, політичній, соціальній та культурно-духовній сферах життя суспільства, призвела до гострої необхідності пошуку та імплементації нових стратегій у системі вищої освіти з урахуванням потреб суспільства.

Цікаво, що за даними різних соціологічних опитувань, проведених у 1990-ті рр., спостерігалися різкі зміни у масовій свідомості молоді, зумовлені впливом трансформаційних процесів.

На думку О. Виштак, виділяються три періоди у зміні базових ціннісних орієнтацій населення періоду розпаду Радянського Союзу, й молоді, зокрема [4]. Перший період - це початок розгорнутих реформацій (кінець 80 – початок 90-х рр. ХХ століття). Саме тоді, попри розпад звичних умов життя, загострення

матеріальних проблем, ієрархія ціннісних орієнтацій людей залишалася майже незмінною. До «цінностей-лідерів» входили ті, які були пов'язані з комфортністю внутрішнього мікросвіту людини: спокійна совість, сім'я, цікава робота. Серед «цінностей-аутсайдерів» превалювали: користь, влада, конкуренція. Цінності матеріального характеру позиціонувалися як незначущі, що цілком притаманно слов'янській культурі. Другий період – середина й друга половина 90-х рр. Тут соціологічний зріз зафіксував деяке розмивання традиційних для суспільства ціннісних систем. Активізувалися процеси витіснення цінностей духовно-морального характеру і заміщення їх матеріально-прагматичною ціннісною парадигмою. Так, дослідження М. Горшкова показало, у перші роки реформ населення активно цікавилася соціально-політичними питаннями, високо цінувало свободу як ціннісне поняття, проявляючи, власне, нетипові риси для менталітету людей радянських часів. Але вже до середини 90-х рр. більшість респондентів оцінювало матеріальний добробут як значно вищий за цінності свободи [12].

Заслужовує на увагу існуюча класифікація молодого «покоління незалежності», а саме: «перше покоління незалежності», що включає студентів середини 90-х років XX століття і «друге покоління незалежності», яке охоплює студентську молодь кінця 90-х років XX століття. Так, аналіз відмінностей ціннісних орієнтацій студентства двох «поколінь незалежності», згідно з типологією цінностей на основі цивілізаційних критеріїв, свідчить, що для «першого покоління незалежності» характерне різке зростання міри модернізації цінностей. Так, після здоров'я родин,

головними цінностями були особиста свобода, незалежність у судженнях і діях, матеріальне благополуччя, повноцінний відпочинок, цікаві розваги. Тільки одне з останніх місць займає така цінність, як можливість розвитку, реалізації своїх талантів. Для «другого покоління незалежності» властивий найвищий ступень ціннісної модернізації. Головними цінностями виступають можливість саморозвитку та самореалізації, економічна незалежність, толерантність. Матеріальний добробут займає одне з останніх місць [11, с. 534-539].

Зазначимо, що схожі процеси відбувалися й серед студентства середини 90-х років XX століття молодій незалежній Україні. Серед студентів творчих ВНЗ України цінність таланту, творчо змістовної роботи поступилися місцем цінності високої оплати праці. У цілому зміна ціннісних переваг в бік досягнення особистих цілей та матеріального збагачення охопила понад третину українського населення. На жаль, цей період болісно відбився на долях випускників мистецьких ВНЗ України середини 90-х років XX століття. Через незатребуваність мистецтва вітчизняного виробництва та погоню за усім «закордонним», ще «не зрілі» митці починали свою трудову діяльність в невеличких артілях, цехах, які почали з'являтися для задоволення «невимогливого» ринку. Така життєва невизначеність, неготовність до нових умов ринку праці, незатребуваність «якісного» продукту, невизнаність їх творчих ідей, відсутність аудиторії для їх реалізації творчості призводила до необхідності змінювати професію, займатися тим, що може принести гроші, і, навіть, ступати на не зовсім законний шлях. Для цього періоду характерна тенденція

появи та утрадиційнення виготовлення різноманітних підробок, незаконного використання «брендових етикеток (лейблів)», піратської діяльності.

Творча людина набуває натхнення та розуміння таємниці витвору мистецтва тільки тоді, коли ця таємниця «буде пережита з найбільшою душевною безпосередністю, силою і глибиною, створюючи в психіці глядача ряд найвидатніших змін» [1]. За таких умов в людині починається його особиста творча активність, що потребує від нього постійного самовдосконалення. Адже творчість передбачає не механічне запам'ятовування і репродукування вже побаченого, сказаного, написаного – творчість дозволяє, як пише Б. Юсов, «поглинути на світ інакше, з нової точки зору, з іншого боку, просунутися вперед порівняно з тим, що було колись, надати новий вигляд і порядок» [14]. При цьому важливо, щоб людина, яка навчається, не тільки усвідомлювала важливість цього процесу, а й мобілізувала свої духовні сили на практичне здійснення самовдосконалення та застосування набутих знань залежно від своїх ціннісних орієнтирів. Адже ціннісні орієнтації базуються на усвідомленні процесів, які відбуваються у мистецтві.

Так, А. Здравомислов вважає, що «ціннісні орієнтації є» відносно стійке, соціально обумовлене, вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних благ і ідеалів, які розглядаються як предмети, цілі або засоби для задоволення потреб життєдіяльності особистості» [7].

Саме в цей період у літературно-мистецькому середовищі публічно заявили про себе творчі особистості, рух опору яких отримав назву «шістдесятників». Малочисельні представники

талановитого молодого покоління гостро відчували потребу в правах і свободах, свободі слова, можливості самовираження, гуманізму без фальшивих класово-партійних, нав'язливих соцреалістичних уключень. Боротьба із будь-якими виявами незадоволення у тодішній ідейно-творчій ситуації робило очевидним, що шлях до похвал та винагород, можливість хоч як займатися улюбленою справою був можливий тільки в межах рекомендованих партією тем та прийомів.

Цікавими є висновки дослідження системи мистецької освіти в культурі України 90-х років XX століття, зроблені С. Волковим. Науковець особливо акцентує увагу на низці суперечностей у функціонуванні системи мистецької освіти 90-х років XX століття, а саме: у системі мистецької освіти, завданням якої було в умовах нестабільності нового суспільства збереження і розвиток духовного потенціалу нації через виховання населення на високохудожніх зразках світового рівня академічного мистецтва, відбувалося скорочення кількості спеціальностей, спеціалізованих навчальних закладів, що зберігали мистецькі традиції; а комерціалізація мистецької освіти, відкриття підготовки мистецьких кадрів у неспеціалізованих закладах освіти, унеможливлювали врахування специфіки підготовки кадрів творчих професій, створювали додаткові труднощі з розв'язання комплексної проблеми збереження і розвитку духовного потенціалу нації, забезпечення безперервної професійної підготовки, здатної до саморозвитку, спрямованої на підготовку для України фахівців найвищого ґатунку [5].

Так, у мистецьких вишах відводиться провідна роль суто професійній майстерності, аніж психолого-педагогічній, що зумовлено акцентуванням професійно-мистецьких вмінь та навичок, що тестуються на вступних до ВНЗ іспитах. Також спостерігається невідповідність між рівнем фахової і психолого-педагогічної підготовки студентів. досліджуючи проблему незбалансованості спеціальної та педагогічної підготовки, сучасні вчені-педагоги наголошують, що «така організація навчання, при якій спеціальну підготовку розглядають ізольовано від психолого-педагогічної, гальмує розвиток не тільки загально-педагогічних, а й вузькопрофесійних умінь і навичок студентів [6].

Так, Н. Розов зазначає, що цінностями вищої освіти є наступні: «... баланс орієнтації на Товариство (систему соціальних функцій і відносин), Культуру (систему зразків, які відтворювалися при зміні покоління людей) та Індивіда (сукупності і різноманітності особистісних запитів за освітою)» [10, с. 85–88]. Цінності – це узагальнені цілі і засоби їх досягнення, що втілюють роль фундаментальних норм. Вони забезпечують інтеграцію суспільства, допомагаючи індивідам здійснювати соціально схвалюваний вибір своєї поведінки в життєво важливих, так само як і професійно значущих ситуаціях [9].

Пізнавальна функція пов'язана з освоєнням духовно цінного, що було набуто попередніми поколіннями. Як естетична категорія, народна художня творчість має широкий діапазон дії – від зовнішнього фіксування краси речей до усвідомлення закономірностей освоєння дійсності за законами краси. Пізнання прекрасного за допомогою

народного декоративно-прикладного мистецтва збагачує естетичні смаки, зміцнює критерії естетичних оцінок художніх явищ, формує справжні духовні інтереси і потреби в галузі культури, естетики, одягу, побуту.

Естетична сила мистецтва виявляється не лише у здатності впливати на естетичні смаки, ціннісні орієнтації, але й у здатності будити творчий дух особистості. Саме через творчу працю максимально розкривається і опредмечується духовний світ людини, формуються такі риси характеру, як почуття власної гідності, цілеспрямованість, прагнення до морально-естетичних ідеалів, які впродовж століть виробив український народ [13, с. 120].

Створення у 1996 р. в Інституті педагогіки і психології професійної освіти НАПН України лабораторії мистецької освіти значно зміцнила науково-педагогічну діяльність щодо культурологічної підготовки студентів мистецьких вишів, естетичного виховання та формування їх ціннісних орієнтирів. У цей період проблема формування ціннісних орієнтацій студентів почала активно розроблятися в педагогіці в різних аспектах: від дослідження сутності самого поняття «ціннісні орієнтації» В. Горова, Т. Власова, В. Сластенін, Г. Чижакова [710] та інші до сучасних досліджень структури ціннісних орієнтацій, здійснених А. Бітуєвою, А. Іващенко, Н. Кириловою та інші. Крім того, для характеристики цінностей вчені звертаються до таких ознак, як значущість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність (С. Анісімов, А. Здравомислов, А. Кірькова та ін.).

Як слушно зазначає директор Науково-освітнього Центру РАО, академік М. Бєрулава,

тривалий час «цінності суспільних інститутів визнавалися пріоритетними над цінностями індивідуальності. Це, в свою чергу, приводило до того, що радянська педагогіка будувалася з позицій класовості, з позицій інтересів певних соціальних груп як науки, що апелює при розробці свого понятійного апарату до значень, ані до особистісного сенсу» [2].

Суттєво відзначити, що вітчизняна педагогічна теорія вже мала на той час певні напрацювання в цьому напрямі. Поняття «компетентність» та «професійна компетентність» досліджувалися в різних аспектах у наукових працях В. Бондаря, Л. Алексєєвої, Н. Шаболдіної, А. Алексюка, І. Зязюна, Л. Кондрашової, А. Маркової та ін.

Особливої значущості для студентів ВНЗ мистецького спрямування набувають ціннісно-сміслові компетенції, як такі, що пов'язані з ціннісними орієнтирами студента, його здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, вміти вибирати цільові та смислові установки для своїх дій і вчинків, самовизначення та прояву свого «Я» у творчості. Ціннісно-сміслові компетенції забезпечують успішність ціннісно-смісловий орієнтації фахівця в світі, готовність і прагнення пізнати й удосконалювати самого себе, готовність майбутнього фахівця до суспільно продуктивної діяльності і сприяють усвідомленню необхідності безперервної самоосвіти, постійної мотивації до навчання протягом усього життя, визначенню цінностей, необхідних для творчого самовираження, оволодіння найвищим рівнем педагогічної культури.

Висновки. Отже, недооцінка протягом багатьох років усієї важливості загальнолюдських, національних і культурних цінностей у вихованні особистості, що призвело до духовної кризи, загострювало проблему проектування й імплементації новітніх технологій навчання, які б створювали ситуації, що активізують навчальну діяльність студентів (аксіологічне спілкування, метод художньо-педагогічної драматургії, проблемний метод, дискусії, диспути, виконання проектів, застосування комплексного мистецького впливу, рефлексія після кожного заняття тощо). Нам також імпонує думка І. Беха [3], який вважає за потрібне залучати студентів ВНЗ мистецького профілю до спеціально організованої роботи з розвитку своїх смислових орієнтирів. Але такий шлях може бути успішним тільки за умови, якщо професійна діяльність носити особистісного відтінку, тобто здатності відображати і втілювати через себе особистість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакушинский А. В. Исследования и статьи: избранные искусствоведческие труды / А. В. Бакушинский. – М.: Советский художник, 1981. 352 с.
2. Борулава М. Н. Современные проблемы гуманизации образования [Електронний ресурс] / М. Н. Борулава // Образование в социально-гуманитарной сфере Российской Федерации – 2003. – № 2(195). – Режим доступа: <mhtml:file\\F:\Современные%20проблемы%20гуманизации%20образования.mht> (07/04/2009).
3. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно

орієнтований підхід: науково-практичні засади: [навч.-метод. посібник]. – 2003. – 344 с.

4. Виштак О. В. Самоуправление как ресурс самоорганизации учебной деятельности студентов / О. В. Виштак // Высшее образование в России. – 2004. – № 7. – С. 151–153.

5. Волков С. М. Система мистецької освіти в культурі України 90-х років ХХ століття: традиції, реформи, перспективи : автореф. дис канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / С. М. Волков . – Київ : Б.в., 2003 . – 20 с. – На укр. яз.

6. Гнатишин І. Духовний потенціал художньої культури у формуванні молодого покоління / І. Гнатишин // Вісник Львівської академії мистецтв – Вип. 22. – Львів: ЛНАМ, 2011. – С.417- 425.

7. Здравомыслов А. Г. Поле социологии в современном мире / А. Г. Здравомыслов. – М.: Логос, 2010. – 410 с.

8. Кирсанов А. С. Специфика педагогического общения в образовательном процессе / А. С. Кирсанов, В. В. Спивакова // Научный потенциал студенчества в ХХІ веке: материалы IV междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Ставрополь, 2010 г.) – Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. – Т. 2. Общественные науки. – 232 с.

9. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.

10. Розов Н. С. Ценности гуманитарного образования / Н. С. Розов // Высшее образование России. – 1996. – № 1. – С. 85–88.

11. Сокурянська Л. Г. Проблема суб'єкта в

сучасній соціології / Л. Г. Сокурянская // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2003. – Ч 577; Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. – Харків: вид-во ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2003. – С.534-539.

12. Студент ХХІ века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций: монография / под ред. В. И. Астаховой. – Х., 2010. – 408 с.

13. Фірсова Л.С. Формування естетичних оцінних суджень майбутніх вчителів засобами декоративно-прикладного мистецтва // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: КДПУ, 1998. – Вип.14. – С. 120-123.

14. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» / Б. Юсов. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 252 с.

Мартиненко І.І.

УДК 78.088:337.147

АКТУАЛЬНІСТЬ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ М.Д. ЛЕОНТОВИЧА ДЛЯ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена творчій та педагогічній діяльності видатного українського композитора і педагога М.Д. Леонтовича. Проаналізовано творчий та педагогічний доробок

М.Д.Леонтовича, окреслено його педагогічні ідеї, що стали підґрунтям для подальшого розвитку шкільної музичної освіти в Україні.

Ключові слова: композитор, педагог, творчість, музична освіта, народна пісня, хоровий спів.

Аннотация. Статья посвящена творческой и педагогической деятельности выдающегося украинского композитора и педагога Н.Д. Леонтовича. В статье проанализировано творческое и педагогическое наследие Н.Д. Леонтовича, очерчены его педагогические идеи, которые стали основой для дальнейшего развития музыкального образования на Украине.

Ключевые слова: композитор, педагог, творчество, музыкальное образование, народная песня, хоровое пение.

Abstract. The article is devoted creative and pedagogical activity of the prominent Ukrainian composer and teacher M.D. Leontovich. Creative and pedagogical work of M.D is analyzed in the article. Leontovich outlined him pedagogical ideas which became subsoil for subsequent development of school musical education in Ukraine. Questions, related to creative work of M. Leontovich, found a noticeable place in scientific and scientifically – publicist labors of the Ukrainian research workers, pedagogies, artists of XX c. The analysis of pedagogical inheritance of Ukraine allows talking that progressive artists, teachers, always considered school the mighty lever of transformation of public life. They marked reformation of school essence of which was seen in that, to convert educational establishment into the workshop of humaneness, necessity of that school fully went back to personality of pupil, giving space for the

comprehensive display of individuality and originality. The representatives of progressive pedagogical idea in Ukraine underlined the decision value of education and education not only for development of personality but also for general community development, required distribution of knowledge's among people. Large pedagogies fought for Ukrainian national school which would have democratic character and humanism direction. Attention is paid to the teaching aids of an outstanding master. N. Leontovich's pedagogical activity gave a fundamental understanding of the introduction of choral music into the practice of musical education of children, with its great potential for influencing the child's spiritual world, his intellectual, emotional, and creative sphere. Ideas M.D. Leontovich in relation to the leading role of folk song in to musically aesthetically beautiful education of children, development of them, musically creative capabilities, supports on intonation - musical line-up of metroritm basis of Ukrainian music organically entered in conception of musical education of children on the basis of the Ukrainian national culture. The introduction of the composer's ideas into the practice of musical education and upbringing can contribute to the formation of a new personality

Keywords: composer, teacher, creation, musical education, folk song, choral singing, tutorial.

Постановка проблеми та її актуальність. В умовах інтеграції України до європейського та світового освітнього простору, що характеризується піднесенням педагогічної науки на вищий щабель рівня наукового пізнання, з'явилась низка дисертаційних досліджень, присвячених висвітленню питань відродження національної культури, побудови національної школи,

розвиток освітньої галузі, виходячи з надбань попередніх поколінь [8, с. 25]. Підвищення інтересу широких кіл науковців і громадськості до педагогічної спадщини пояснюється нагальною потребою переосмислити найкращі традиції вітчизняної педагогіки. Немає сумніву в тому, що звернення до музично-педагогічних ідей Миколи Дмитровича Леонтовича (1877–1921) має позитивний зміст і відкриває можливості щодо розкриття потенціалу педагогічних парадигм кінця XIX – початку XX століття. Леонтович – видатний композитор і талановитий педагог, музично-педагогічні ідеї якого високо оцінені співвітчизниками; проте педагогічні ідеї ученого не знайшли всебічного висвітлення.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Питання, пов'язані з творчим доробком Миколи Леонтовича, знайшли помітне місце в наукових та науково – публіцистичних працях українських науковців, педагогів, митців XX ст. Певний інтерес становлять статті та наукові дослідження: Л. Архімовича, В. Витвицького, М. Гордійчука, Л. Іванової, М. Крип'якевича та ін. Наукові статті провідних композиторів і музикознавців – М. Гордійчука, Н. Горюхіної, Н. Герасимової - Персидської, В. Дяченка, П. Козицького, С. Людкевича та ін. присвячено вивченню музичної мови М. Леонтовича, особливостям гармонії, поліфонії, форми творів композитора, жанровим особливостям його хорових обробок, опері «На русалчин Великдень». Вчені Т. Совинська, І. Цуряк присвятили свої наукові пошуки висвітленню педагогічної та виконавської діяльності М. Леонтовича, його поглядам на викладання

музичної грамоти та хорового сольфеджіо. Роботи дослідника О. Цехмістро присвячені хоровій творчості композитора в системі сучасної музичної освіти. Монографія А. Завальнюка висвітлює життєвий, творчий та педагогічний шлях М. Леонтовича. Дослідник В. Черкасов вивчав методичні погляди М. Леонтовича, ґрунтовно досліджував підручники педагога. Окремі питання, пов'язані зі становленням та розвитком музичної освіти на Україні, досліджуються у роботах О. Михайличенка, Л. Сбітневої та ін. Таким чином, аналіз наукових праць свідчить, що на сьогодні багато вчених досліджували творчий, виконавський та педагогічний доробок М. Леонтовича, але, цілісні дослідження спадщини видатного українського митця, на жаль, відсутні.

Мета статті полягає у висвітленні внеску М.Д. Леонтовича у становлення та розвиток національної системи музичної освіти на Україні.

Виклад основного матеріалу. Звертаючись до історико-педагогічних скарбів України, ми знаходимо значні здобутки музично-естетичного виховання, яке формувало художньо-естетичну культуру наступних поколінь, та було важливою умовою розвитку культури українського суспільства, загального розвитку освіти і педагогічної думки в країні, вагомою складовою у всебічному розвитку дитячої особистості.

Відомі українські композитори різних часів займались активною організаційно-педагогічною діяльністю. Вони закладали основи української музичної освіти. Цілісна система національного музичного виховання на початку ХХ століття ще не була сформована, але, в значній кількості наукових

праць, численних статтях в газетах і журналах, в окремих підручниках було висунуто ряд важливих ідей що стосувалися удосконалення змісту, форм і методів музичного виховання, які пізніше знайшли свій розвиток у діяльності відомих українських композиторів першої половини ХХ століття [5, с. 312]. Починаючи з кінця ХІХ століття, в шкільному репертуарі з'являються дитячі пісні й хори. Особливо плідною була пісенно-хорова творчість і діяльність в галузі музичної педагогіки таких українських митців, як М. Лисенко, М. Леонтович, К. Стеценко, О. Кошиць, Я. Степовий, В. Верховинець, Ф. Колесса, В. Ступницький. Їхня робота в школі, диригентсько-хорова діяльність і композиторська творчість були тим ґрунтом, на якому виростили і сформувалися теорія та практика дитячого хорового співу, закладались основи музичної педагогіки і методики навчання. Це, в свою чергу, впливало на фаховий рівень уроку співів, його зміст і форму.

В Україні освіта є однією з головних складових загальнолюдських цінностей, тому її відповідність сучасним умовам розглядається передусім із позиції її ролі й місця у суспільстві. Аналіз педагогічної спадщини України дозволяє говорити про те, що прогресивні митці, педагоги завжди вважали школу могутнім важелем перетворення громадського життя. Вони наголошували на реформуванні школи, сутність якої бачили в тому, щоб перетворити навчальний заклад на майстерню людяності, необхідності того, аби школа цілком повернулася до особистості вихованця, надаючи простір для всебічного прояву індивідуальності та своєрідності. Представники прогресивної педагогічної думки в Україні підкреслювали вирішальне значення

освіти і виховання не лише для розвитку особистості, але й для загального суспільного розвитку, вимагали поширення знань серед народу. Великі просвітителі боролися за українську національну школу, яка б мала демократичний характер й гуманістичне спрямування.

В організацію національної музичної освіти значний вклад внесли І. Алчевський, В. Барвинський, А. Вахнянин, М. Вербицький, М. Вериківський, В. Верховинець, С. Воробкевич, Г. Дяченко, П. Козицький, М. Колесса, Ф. Колесса, М. Копко, О. Кошиць, С. Крушельницька, І. Купріян, І. Лаврівський, М. Лисенко, М. Леонтович, С. Людкевич, В. Матюк, М. Меншинський, Н. Нижанківський, Б. Підгорецький, Л. Ревуцький, Д. Січинський, Я. Степовий, Ф. Якименко та інші. Ними було визначено педагогічну цілеспрямованість музичної роботи, започатковано створення дитячого репертуару на основі народнопісенного матеріалу, розпочато видавництво теоретичних підручників, збірок з музично-естетичного виховання і співаників для дітей.

Процес музичного виховання в Україні протягом багатьох століть увібрав у себе найкращі здобутки духовності народу, сутність і особливості національної психології, самобутнього способу пізнання дійсності, народного світогляду.

Одним із представників прогресивної педагогічної думки в Україні вважається Микола Дмитрович Леонтович. Початок ХХ століття ознаменував нові шляхи в українському вчителюванні, яке перейшло від бурсацько-релігійного до народницько-українського спрямування. А Миколі Леонтовичу вдалося на педагогічній ниві виявити свій талант.

М. Леонтовичу, як і багатьом видатним українським композиторам – М. Лисенку, К. Стеценку, Я. Степовому, було притаманне поєднання творчої, педагогічної і виконавської (диригентсько-хорової) діяльності. Понад двадцять років М. Леонтович віддав роботі вчителя співів у школах різного типу різних міст України: Тиврова, Вінниці, Гришиного, Тульчина та Києва. Композитор був добре обізнаний зі станом викладання співів у школах, з художнім рівнем учнівських хорів. Багато сил він віддавав педагогічній праці в учительській семінарії, Музично-драматичному інституті імені М. Лисенка, на диригентських і театральних курсах та курсах працівників дошкільного виховання.

Микола Леонтович є унікальним і самобутнім явищем як в історії української хорової культури, так і у світовій. Як справжній композитор – новатор, митець - демократ, художник - реаліст, М. Леонтович збагатив українську музику новими методами перетворення музичного фольклору. Переважна більшість його творів заснована на поетичній образності. Методичним матеріалом для його творчості стала українська народна пісня.

«Досліди у народній музиці, – говорив Леонтович, – викликають до життя нові форми гармонії та контрапункту, що органічно зв'язані з народною піснею, бо пісня як художній удосконалений твір, дає не тільки одну мелодію, але таїть у собі музичні властивості. Вміти записати її та відчутися все, що вона може дати для музики у широкому розумінні слова – це необхідна чергова справа...» [1, с. 73]. Ці слова

композитора сповна окреслюють його творче кредо, якого він дотримувався протягом усього свого життя.

Сучасні українська хорова музична культура по праву пишається своїм самородком Миколою Леонтовичем. Творчий доробок Леонтовича порівняно невеликий: майже 200 обробок народних пісень, близько 200 творів духовного змісту, чотири оригінальних твори та незакінчена опера за мотивами казки Б. Грінченка «На русальчин Великдень».

Основу музичної спадщини М.Д. Леонтовича складають хорові мініатюри — обробки українських народних пісень, які й зараз є неперевершеними й складають репертуарний список всіх українських хорових колективів Україні та української діаспори світу. Великим талантом композитора позначені такі перлини народного мелосу як «Щедрик», «Козака несуть», «Дударик», «Ой з-за гори кам'яної», «Женчичок-бренчичок», «Гаю, гаю, зелен розмаю» та багато інших. На основі українських народних мелодій М.Д. Леонтович створював вельми оригінальні самобутні хорові композиції, які завдяки всебічному художньому переосмисленню, набули неповторного звучання.

Один з перших серед майстрів української музики, М.Д. Леонтович по-новому інтерпретував фольклор, використовуючи при цьому музичні надбання європейської музично-хорової культури. Тим часом композиторський почерк М. Леонтовича значно вирізняється з-поміж інших такими рисами, як гранична гнучкість та природня рухливість голосів, увага до незначних деталей та їх ювелірне відшліфування. М. Леонтович вдало використовував традиції

імпровізаційності, запозичені в творчості українських кобзарів, які кожен нову строфу тексту пісні інтерпретували по-новому. М. Леонтович широко використовував темброву варіантність виконання народних рапсодів у своїх обробках, надаючи хорі можливість розкрити велике розмаїття гармонії, контрапункту. Маючи глибоку й різнобічну музичну освіту, М. Леонтович послідовно втілював в своїх обробках ідеї гармонізації й поліфонічності, всебічно використовував найкращі досягнення світової хорової техніки.

Тематика хорових мініатюр композитора надзвичайно різноманітна. Це церковні та обрядові, жартівливі та ігрові, танцювальні та колискові, історичні та чумацькі пісні.

Центральне місце у творчості М. Леонтовича посідають хори на побутові теми. Це, зокрема, «Мала мати одну дочку», «Ой з-за гори кам'яної» «Ой у лісі при дорозі», «Ой темная та невидная ніченька». Вони вирізняються надзвичайно динамічним розгортанням сюжету, активною драматизацією подій та образів. Взірцем високого драматичного піднесення може служити обробка народної пісні «Пряля», в якій М. Леонтович сягнув рівень трагічної балади.

Пісні-реквієми («Із-за гори сніжок летить», «Козака несуть», «Смерть») М. Леонтовича талановито переосмислюють мелодику народного плачу. Композитор використовує специфічні звучання окремих голосів та хорових груп, застосовує різноманітні хорові звукові ефекти (наприклад, спів із закритим ротом).

Найвищим досягненням композитора М. Леонтовича вважаються пісні «Щедрик» та

«Дударик», в яких митець досяг максимальної переконливості у зображенні народних образів. Особливо популярним був і залишається «Щедрик». В цьому творі композитор органічно поєднує прийоми народного багатоголосся та досягнення класичної поліфонії, кожен голос хорової партитури відіграє цілком самостійну виражальну роль, відтворюючи найтонші зміни настрою в пісні, подаючи кожен художній образ у граничному завершенні.

М.Д. Леонтович викладав хоровий спів, основи техніки диригування, теорію музики і контрапункт. Проводячи заняття він знайомив хористів не лише зі світовими перлинами, але й зі своїми піснями («Дударик», «Ой там, за горою»), де виявляв чудове вміння, за доволі короткий час, охопити хоровий твір у цілому і створити повноцінне враження про цю композицію.

М.Д. Леонтович, як викладач музично-теоретичних предметів, зокрема контрапункту, був послідовником методологічних принципів свого вчителя Болеслава Яворського – автора теорії адового ритму, яка була досить поширеною у мистецьких колах того часу. На курсах дошкільного виховання він виявив себе досвідченим практиком-методистом. Дотримуючись стрункої послідовності, він використовував свої власні методи вивчення пісень дітьми, пропонуючи їм спочатку прості, а надалі - складніші пісенні зразки. Особливу увагу М. Леонтович приділяв складовим частинам самої пісні – мотиву, фразі, реченню, періоду.

Великого значення М. Леонтович надавав досягання чистоти інтонування при співі, дикції, співацькому диханню, застерігав вчителів від співу

сильним та форсованим звуком. У роботі із дитячим колективом увага педагога була прикута до розвитку музичної пам'яті, мислення, музичних здібностей та естетичних почуттів.

Одним із важливих завдань в справі музичного виховання дітей М.Д. Леонтович вважав розвиток пам'яті, відчуття ритму, естетичних почуттів, інтелектуальних сил, почуття спільної солідарності, виявлення громадських інстинктів. Як педагог, особливу увагу М.Д. Леонтович звертав на розвиток музичних здібностей, дисциплінованість, витримку і волю, вважаючи саме ці фактори найважливішими, і такими, що виховуються засобами хорового співу. Композитор підкреслював, що вчитель завжди повинен піклуватися про розвиток музичних здібностей дітей, використовуючи для цього різні методи навчання. Ці засади і сьогодні залишаються актуальними у сучасній вітчизняній педагогіці, адже тільки вчитель-творець може виховати творчого учня, творчу особистість.

Поради педагога щодо вокального виховання учнів, як вказує дослідник Л. Іванова, наголошують увагу на тому, що першокласники повинні спочатку почути хорове звучання, прислухатися до співу і намагатися приєднатися до нього. Лише після 2-3 занять учні молодших класів співають на слух [4].

Великий викладацький та композиторський досвід ліг в основу одного з найцікавіших підручників початку ХХ століття – «Нотна грамота» (1919). По суті це один з перших підручників, для середньої школи. Підручник побудований на тренувальних вправах для співу з листа, поясненні основних розділів елементарної теорії музики, піснях для хорового співу. Дидактичний

матеріал підручника «Нотна грамота» розміщено у суворій методичній послідовності – від простого до складного. В ньому визначенні самостійні завдання учням, що включають і їхню власну творчість (добір мелодій). Досить ґрунтовно представлено також методику вивчення інтервалів, побудову мажорної і мінорної гам.

Пісенний репертуар підручника охоплює практично всі жанри української народної пісні. Зокрема, в ньому представлені побутові та історичні пісні, веснянки, пісні-хороводи, дитячі пісні-ігри. Серед запропонованих автором нотних зразків зустрічаються російські та білоруські народні мелодії. На жаль, через реорганізацію Дніпросоюзу і закриття музично-видавничого відділу (1920 р.) посібнику, рукопис якого готував до друку К. Стеценко, не судилося вийти у світ. Але, не заважаючи на те, що підручник створено ще на початку минулого століття, а в методиці викладання музичного мистецтва з'явилося багато нового, він і досі не втратив свого значення і є корисним матеріалом для вчителів музики загальноосвітніх шкіл.

Підручник М. Леонтовича «Нотна грамота» (1919) знайомить нас із думкою педагога про значення ритму у створенні музичного образу і доцільності його розвитку. Леонтович був першим, хто запропонував порівнювати музичні твори та окремі музичні частини із кольорами. Він пропонував сім кольорів (білий, світло-жовтий, світло-червоний, блакитний, темно-жовтий, темно-червоний, синій) і наголошував на тому, що навколишня природа і мистецтво є єдиним цілісним явищем Всесвіту.

М. Леонтович піклувався про залучення дітей до хорового та оркестрового колективів і поважав систему музично-пластичного виховання Е. Жак-Далькроза, пропагував її.

Одним з головних принципів методики навчання музики у школі М.Д. Леонтович вважав розвиток свідомого ставлення дітей до сприймання музичних явищ, пробудження та вдосконалення їх творчих здібностей. Для втілення цих завдань вчитель повинен не лише володіти різними прийомами подачі матеріалу, але й психологічного впливу на своїх учнів. Ця концепція інтегративного підходу досить виразно проступає в його орієнтації на аналітико-синтетичний метод викладання, тобто ознайомлення із загальним цілим, а саме: історичною епохою, фактами, подіями, їх наслідками, аналізом та оцінкою подій з кількох точок зору. Для учнів необхідно створювати ігрові ситуації, моделювати сценарії, розподіляти ролі, організовувати їх виконання. Гра виступає тут не просто моделлю життя чи конкретної історичної ситуації, вона висвітлює приховані протиріччя повсякденності, виступає сферою виявлення і розкриття особистісних рис і якостей учнів. Далі загальне ціле розподіляється на складові його частини.

У засвоєнні знань М.Д. Леонтович спирався на метод евристичного навчання, активізуючи пошукову діяльність учнів та їх самостійну роботу на уроці. Але він і не сковував ініціативу вчителя, надаючи йому простір для власного пошуку найкращих засобів оволодіння навчальним матеріалом. Застосовуючи різні методичні прийоми, перенесені з практики в теорію, М.Д. Леонтович побудував цілісну педагогічну систему,

яка знайшла своє відображення в його наступній книзі «Практичний курс навчання співу в середніх школах України».

Педагогічна діяльність М.Д. Леонтовича не обмежувалася лише викладанням співів у школах. Багато часу він приділяв індивідуальним заняттям з учнями, які виявляли особливий хист до музики (зокрема з Миколою Покровським та Григорієм Гриневичем), яких навчав теорії музики, гармонії та контрапункту. Обидва учні згодом закінчили Київський музично-драматичний інститут імені М.В. Лисенка.

М.Д. Леонтович надавав особливого значення самостійному мисленню учнів, розвитку їхньої творчої фантазії, вмінню критично аналізувати свою роботу. Необхідно також підкреслити, що як педагог він немовби передбачив сучасну інтегративну систему розвитку музичних здібностей учнів, яка ґрунтується на особистісно орієнтованих технологіях навчання. Тут позначився вплив його вчителя професора Б. Яворського – педагога-новатора. Навчаючись у нього теорії композиції, М. Леонтович переносив педагогічний метод професора на заняття зі своїми учнями.

Великого значення педагог надавав володінню вчителем музичним інструментом (скрипка, фісгармонія, фортепіано, концертіно), вважаючи найдоцільнішим – скрипку, звук якої порівнював із звучанням дитячого голосу.

Дуже вимогливо ставився М. Леонтович до якості праці вчителя, його професійній компетентності та удосконаленню педагогічної майстерності.

Педагогічні ідеї М. Леонтовича стисло виглядають таким чином:

✓ у роботі з дітьми йти від меншого до більшого, від нижчого до вищого, від елементарного до важкого;

✓ уникати будь-якого формалізму в навчанні, механічного засвоєння матеріалу;

✓ активізувати учнів в процесі розучування пісень та засвоєння нотної грамоти, здійснюючи це через постановку реальних теоретичних та практичних завдань та залучення дітей до створення власних мелодій;

✓ привчати дітей до самостійності в співі, часто опитуючи їх поодинці;

✓ обов'язкове виховання музично-ритмічного і ладового почуття, музично-слухових уявлень і пам'яті, оскільки ритмічне виховання – основа музичної грамотності, вивчення ритміки йде раніше співу по нотах;

✓ розвиток музичного слуху через вивчення пісень напам'ять, ритмічні вправи без нот, запис, слухові мелодійні вправи без нот, запис ритмічного диктанту, спів ритмічних зразків по нотах, запис нескладних мелодійних диктантів, спів мелодій по нотах;

✓ обов'язкове навчання всіх дітей нотної грамоти і письма;

✓ розвиток слуху висувається на перший план і проводиться раніше, ніж вивчення нотної грамоти;

✓ засвоєння нотного співу починається із вивчення інтервалів мажорних акордів; навчання нотної

грамоти починається з ґрунтового ознайомлення з ритмовою стороною музики;

- ✓ спів по нотах необхідно починати із запису та вивчення ритміки пісні, а не її мелодії, що звільнить дітей від ритмічних помилок при співі;

- ✓ органічний зв'язок музичного навчання з осмисленим слухо-руховим процесом, набуття навичок метро-ритмічного руху за допомогою «махів руки»;

- ✓ роль музичного диктанту (запису мелодії) у вирішенні завдань музичного навчання;

- ✓ взаємозв'язок музики з іншими видами мистецтва, іншими предметами;

- ✓ використання на заняттях кольорових поєднань або репродукцій живопису;

- ✓ формування дикції учнів - співаків,

- ✓ розвиток співацького дихання дітей.

- ✓ застереження від надто сильного, форсованого звуку,

- ✓ обстоював тихий або голосний спів і відповідне його застосування при виконанні пісень.

- ✓ щодо добору пісень, М.Д. Леонтович орієнтував вчителів співів на пісні канонічного складу, вважаючи, що їх засвоєння створює ґрунт для подальшого двоголосного співу.

Невичерпні джерела народної фантазії через нехитрі ритми і рими несуть справді золоті зерна всього того кращого, що віками засівалось в українській народній усній творчості з її вершинами духовності і виховної мудрості. В українській народнопоетичній творчості яскраво відбивається національне самоусвідомлення народу. Саме народні пісні відрізняються яскравим змістом та чарівною

мелодійністю. Діти усвідомлюють художньо-образну сутність народної пісні через емоційне переживання музично-поетичного художнього образу, усвідомлення поетичного змісту.

М.Д. Леонтович є автором декількох посібників: «Практичний курс навчання співу в середніх школах України» (1919 р.), «Матеріали до методики співу в початковій школі», «Деякі методичні вказівки щодо організації нотного співу в народних хорах» (1918 р.), підручник для навчання співу «Нотна грамота» (1920 р.). М. Леонтович ставив за мету охопити музичним вихованням якнайширше коло учнів. «У Миколи Дмитровича був принцип: на уроках повинні співати всі – хто вміє і хто не вміє, хто має слух і голос та не має їх» [7, с. 93].

Особливої уваги заслуговує «Практичний курс навчання співу у середніх школах України». Аналіз посібника переконує нас у тому, що у 20-х роках ХХ століття в Україні розвивалася досить своєрідна музично-педагогічна система, в якій особливе значення в музично-естетичній освіті школярів відводилось народній пісні та провідна роль визнавалася за фольклором. Ідеї М. Леонтовича, який постійно поповнював свої знання у галузі філософії та математики, географії та історії, літератури та малярства, скульптури та архітектури, також наголошували на важливості комплексного застосування цих дисциплін у процесі навчання і виховання учнівської молоді, та стали визначним явищем у розвитку української музичної педагогіки. У сукупності вони утворювали цілісну концепцію музичного навчання та виховання, основою якого стало

ставлення до народної пісні як найправдивішого за своєю художньою і етичною сутністю життєвого явища, зрозумілого і доступного для дитячого сприймання.

Довгі роки М. Леонтович віддав роботі вчителя співів у школах різного типу містечок. Але де б М. Леонтович не працював, він завжди намагався зацікавити учнів кожною конкретною темою, навчити їх логічно мислити, привчити до творчої діяльності та через народну пісню прищепити любов до рідного краю.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Ідеї М.Д. Леонтовича щодо провідної ролі народної пісні в музично-естетичному вихованні дітей, розвитку їх музично-творчих здібностей, опори на інтонаційно - ладову та метроритмічну основу української музики органічно увійшли до концепції музичного виховання дітей на основі української національної культури.

Саме в цьому ми вбачаємо сучасність і неперехідну цінність педагогічного доробку видатного українського музиканта-педагога. Педагогічна діяльність М.Д. Леонтовича дозволяє визнати принципову роль у практику музичного виховання хорової музики, яка має великі потенційні можливості впливу на духовний світ людини, її інтелектуальну, емоційну, творчу сфери.

Педагогічна спадщина М.Д. Леонтовича не втратила свою значущість та актуальність в наш час. Основи музичної педагогіки та методики музичної освіти, що були закладені М.Д. Леонтовичем, перевірені часом і є тим підґрунтям, на якому базуються подальші наукові пошуки і дослідження сучасних науковців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архімович Л. Глава VIII. Творчі взаємини з К. Стеценком і М. Леонтовичом / Л. Архімович, М. Гордійчук // М. Лисенко: Життя і творчість. – 3-є вид., доп. і перероб. – К.: Музична Україна, 1992. – 617 с.
2. Гордійчук М., Микола Леонтович / М. Гордійчук. – К.: Музична Україна, 1977. – 134 с.
3. Дяченко В.П. М. Леонтович / В.П. Дяченко. – К.: Музична Україна, 1985. – 134 с.
4. Іванова Л. Педагогічні ідеї М. Леонтовича / Л. Іванова // Музика в школі: Збірка статей. – К.: Музична Україна. – Вип. 8. / упорядник Л. Хлебнікова. – 1982. – 137 с.
5. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект): монографія / О. В. Михайличенко. – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня», видавництво «Козацький вал», 2007 – 356 с.
6. Орфєєв С.Д. М. Леонтович і українська пісня / С.Д. Орфєєв. – К.: Музична Україна, 1981. – 76 с.
7. Ростовський О. Педагогічні ідеї М. Леонтовича у контексті розвитку європейської музичної педагогіки //Збірник статей. -К.: Музична Україна. – 2004. – 154с.
8. Основи національного виховання: Концептуальні положення / В.Г.Кузь, Ю.Д.Руденко, З.О. Сергійчук та ін.; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К.: Інформ. – вид. Центр «Київ», 1993 – (Ч.1). – 152с.
9. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн.1: навч. посібник / за ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 552с.

10. Уманець В. Педагогічна і виконавська діяльність М.Леонтовича / Музика в школі. Збірник статей. Випуск 3. – К.: Муз. Україна, 1974. – с.93-102.

11. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти. Навчальний посібник. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2014. – 520с.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

*О. А., Комаровська,
Н.Є. Миропольська*

УДК 37.015.31 : 7

ВИКЛИКИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Анотація. Стаття розкриває проблеми сучасної мистецької освіти, серед яких, з одного боку, тенденції естетичного облаштування життя, а, з другого, – некерованість і маніпуляція цим процесом. Виокремлено концептуальні вектори вибудовування стратегії мистецької освіти і продемонстровано можливості їх реалізації на прикладі навчання предмета “Художня культура” (10 клас). Акцентується увага на підготовці вчителя. Визначено мистецьку освіту як універсальний естетико-виховний і особистісно-розвивальний складник освіти. Приділено увагу суттєвим показникам фахової компетентності майбутнього педагога мистецьких дисциплін. Виявлено

особливості володіння ними педагогічним інструментарієм явищ культури як на рівні естетичних домінант історичного контексту, в якому їх було створено, так і на рівні сучасного звучання. З'ясовано, що оперування механізмами такого діалогу уможливорює необхідне нині вивільнення певних кордонів художнього пізнання, пробуджуючи креативність особистості – як учителя, так і учня, що є перспективою досліджень педагогіки мистецтва.

Ключові слова: шкільна мистецька освіта, естетичне виховання, образна модель світу, концептуальні вектори, художня культура.

Аннотація. Стаття раскрывает проблемы современного художественного образования, среди которых, с одной стороны, тенденции эстетического обустройства жизни, а, с другой, – неуправляемость и манипуляция этим процессом. Выделены концептуальные векторы выстраивания стратегии образования средствами искусства и продемонстрированы возможности их реализации в процессе преподавания предмета «Художественная культура» (10 класс.) Акцентируется внимание к подготовке учителя.

Художественное образование является универсальной эстетико-воспитательной и личностно-развивающей составляющей образования. Уделено внимание существенным показателям профессиональной компетентности будущего педагога художественных дисциплин. Выявлены особенности владения ими педагогическим инструментарием явлений культуры как на уровне эстетических доминант исторического контекста, в котором они были созданы, так и на уровне современного звучания. Выяснено, что оперирование

механизмами такого диалога делает возможным необходимое в настоящее время высвобождение определенных границ художественного познания, пробуждая креативность личности - как учителя, так и ученика, который является перспективой исследований педагогики искусства.

Ключевые слова: школьное образование средствами искусства, эстетическое воспитание, концептуальные векторы, образная модель мира, художественная культура.

Abstract. The article exposes the problems of modern school artistic education, among that, from one side is tendency of aesthetic arrangement of life and from other side is an uncontrollability and manipulation this process. The conceptual vectors of lining up the strategy of education are distinguished by facilities of art and possibilities of their realization are shown in the process of teaching the subject the "Artistic culture. 10 Form". Attention is focused on the teacher's preparation.

Artistic education is the universal aesthetic education and personality-developing component of education. The attention is paid to the substantial indexes of professional competence of future teacher of artistic disciplines. The features of their possession by the pedagogical tool of the phenomenon of culture both at the level of aesthetic dominants of historical context in that they were created and at the level of the modern sounding are identified. It is found out that the operating the mechanisms of such dialogue allows the release of special boundaries of artistic cognition, which is necessary today, arousing person's creativity, both the teacher and the student, is the prospect of researches of art pedagogics.

Key words: school education through art, aesthetic education, image model of the world, conceptual vectors, artistic culture.

Постановка проблеми та її актуальність.

Актуальність проблеми, зазначеної в назві статті, зумовлена певною екстремальністю історичних обставин сучасності, які провокують дегуманізацію суспільства і культури. Викладач мистецтва, яке фіксує в художніх образах людський досвід в ритмах часу і простору, має акумулювати і програмувати учнів на творчість, що покладено в основу навчальних предметів естетичного циклу. Тому завдання, що комплексно постали перед мистецькою освітою, детермінують посилення уваги до підготовки вчителя мистецьких дисциплін. Але їх розв'язання визначається очевидними і при цьому протилежними соціокультурними тенденціями, які загострюють суперечності у становленні юної особистості. Праці останніх років у царині естетики як філософії мистецтва доводять, що на початку ХХІ ст. у світовій соціальній практиці «на перший план виходить естетичний принцип облаштування життя суспільства» [4, с. 136], що утверджує принципово нове розуміння творчої особистості, формування якої неминуче перетворюється на *естетико-виховний процес* (І. Зязюн, М. Киященко, С. Кримський). І тому всім системам виховання доведеться перебудовуватися, аби «відповідати сучасним потребам інтелектуально-творчої підготовки нових творців естетичної реальності»: від особистості все більше вимагатиметься здатність виявляти «естетичну насиченість і творчий заряд у будь-якій професії» [4, с. 129].

З іншого боку, на тлі значущості естетичного чинника всіх сфер життя людина відчуває посилення квазімистецьких впливів, які є педагогічно некерованими при тому, що у свідомості дитини поки не сформувалася здатність диференціювати такі впливи. Спричинено це глобалізаційними процесами й неминучою тотальною інформатизацією суспільства (В. Кремень, В. Табачковський). Культурологічні дослідження (Ю. Богуцький, С. Стоян) вказують на негативні «зворотні» наслідки зазначених процесів: зростає небезпека підміни загальнолюдських цінностей цінностями масово-маніпулятивними, банально-розважальними, які легко вкорінюються і перешкоджають розвитку здатності критичної рефлексії в особистості з поки несформованою свідомістю [10]. Водночас, саме мистецтво як специфічна форма естетичної свідомості є надзвичайно чутливим в реагуванні на прояви життя. Отже, суспільству, і особливо вчителю, слід розуміти і використовувати об'єктивні спонуки піднесення ролі мистецької освіти, кінцевою метою якої є особистість, здатна творити себе і одночасно виконувати культуротворчу місію в суспільстві.

До мистецької освіти та естетичного виховання завжди була прикута увага вчених, яка останніми десятиліттями значно активізувалась (М. Вовк, С. Горбенко, А. Козир, Л. Левчук, Л. Лимаренко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Реброва, Т. Смирнова, Г. Сотська, В. Тушева, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.). На часі наукове переосмислення проблемного поля мистецької освіти в системі освіти загалом, а далі – осмислення її місця у процесі становлення особистості,

в якому власне естетичне виховання набуває стрижневого значення, що у перспективі зумовлює нові акценти у системі підготовки педагогів мистецтва.

Мету статті складає пошук відповіді на запитання: на актуалізації яких концептуальних векторів має вибудовуватися сучасна мистецька освіта?

Виклад основного матеріалу. Орієнтиром є «портрет» випускника школи, готового до входження в суперечливий світ повноцінним суб'єктом власного життя, якому властиві розвинене почуття власної гідності й патріотизму; гордості за здобутки в культурі; мобільність, гнучкість, адаптивність у реагуванні на виклики життєвих ситуацій; інформативна інновативність у поєднанні з креативністю та оптимістичною налаштованістю на життя (І. Бех, В. Кремень, О. Савченко та ін.). Проектом «Нова українська школа» прогнозується, що, здобувши мистецьку освіту, особистість увійде в самостійне життя здатною творчо мислити, продукувати і втілювати оригінальні ідеї; буде обізнаною у світовій мистецькій спадщині і критично сприйматиме та інтерпретуватиме новітні явища; навчиться осмислювати власні емоції від мистецтва й свідомо коригувати свій психологічний стан мистецькими засобами, усвідомлено розширюватиме коло пізнання мистецьких явищ при тому, що відчуватиме потребу керувати власними уподобаннями в мистецтві тощо [6, с. 58].

Таким чином, у мистецькій освіті логічно закладено істотний компетентнісний потенціал для виховання «інноваційної» особистості, причому не лише в суто предметних і міжпредметних художньо-естетичних компетентностях (що є найближчою метою

навчання мистецтву і виховання засобами мистецтва), а й у формуванні життєвих ключових компетентностей через художнє пізнання (за участю авторів статті [6, с. 58- 61]). Об'єктивною передумовою реалізації такого потенціалу є природа самого мистецтва як об'єкту опанування і засобу виховання особистості, яка визначає концептуальні вектори вибудовування стратегії мистецької освіти. Вважаємо, що такими взаємозумовленими векторами (домінантами) постають:

- i. розуміння і використання універсальності мистецтва як об'єкта художнього пізнання;
- ii. системоутворювальна роль мистецької освіти як чинника виховання цілісної особистості;
- iii. відцентрове значення мистецької освіти у формуванні компетентнісної сфери особистості при тому, що всі види мистецької діяльності спрямовуються на культивування її креативності, передусім, через поглиблення мотивації до художнього пізнання в різних видах діяльності.

Як відомо, у загальній середній освіті мистецька галузь представлена уроками музичного та образотворчого мистецтв (початкова та основна школа), у зміст яких інкрустовано інші види – театр (драматичний, оперний, балетний, ляльковий, оперета), кіномистецтво, циркове тощо, а також інтегрованими уроками художньої культури (старша школа), які виконують узагальнюючу функцію. Принциповим як у навчанні мистецтву школярів, так і у підготовці вчителя, є розуміння того, що: а) специфіка мистецтва як засобу виховання й об'єкта опанування полягає в тому, що з усіх форм свідомості лише воно оперує художніми образами, які при кожній зустрічі людини з

творами щоразу є неповторним результатом індивідуальної зустрічі з автором, розвиваючи в кожному його унікальне творче «Я»; б) в урок мистецтва вже закладений його виховний потенціал, що впливає з універсальної природи самого мистецтва та унікальності художнього образу як одиниці мислення: утіленню в художньому образі підвладні будь-яка тема і проблема, що хвилюють людину. Кожен твір і мистецтво в цілому постає для людини образною моделлю світу, дозволяючи їй шукати відповіді на будь-яке болюче питання в художніх образах і пізнавати через них світ, одночасно інтерпретуючи його мистецькими засобами.

Відтак, мистецьку освіту слід визначити як універсальний естетико-виховний і особистісно-розвивальний складник освіти, що зумовлює погляд на педагогіку мистецтва також як на універсальний чинник цілісного розвитку особистості.

Це спричиняє посилення уваги вчителя до наповнення естетичним змістом також і позаурочного часу підростаючої особистості, що має ціллю спонукати дитину до усвідомленого естетико-змістового наповнення власного дозвілля. У зв'язку з цим актуалізується поняття художньо-освітнього простору навчального закладу, персоналізація якого особистістю перетворює її на суб'єкта власного естетичного середовища «за межами» уроку мистецтва. У цьому контексті вагомості набуває підготовка вчителя до організації позаурочних заходів як мистецького, так і позамистецького спрямування із дотриманням принципів художньої драматургії, що потребує активізації практико-орієнтованих досліджень.

Ефективним вбачається таке насичення уроків та позаурочної діяльності мистецьким матеріалом, за якого школярі матимуть можливість обирати для пізнання світу засоби різних мистецтв, зіставляти традиційне і сучасне, звертатися до віддалених географічно та в часі епох і культур тощо. Все це націлює уяву особистості на полікультурний образ світу, виховуючи її суб'єктом мультикультурного діалогу і водночас – спонукаючи до національної самоідентифікації. Саме ця аксіоматична теза потребує особливої уваги вчителя з огляду на результати сучасних культурологічних досліджень. Як зазначає О. Антонюк, однією з суттєвих загроз глобалізації культури є культурна експансія, свого роду «культурна дифузія», яка «руйнує все особливе і самотнє, нівелює культурні відмінності між народами», тобто може призвести до відчуження народу від своєї культури [1, с. 74]. Звідси – висновок про актуалізацію ролі мистецької освіти в осмисленні проблем національного виховання, виховання патріотизму як особистісної цінності. Йдеться про діалектику народження цінності міжкультурної взаємодії на основі педагогічного переосмислення механізму «діалогу культур» як одночасної дії зустрічних процесів: загострення етноїдентичності, етноунікальності через мистецтво і пошук та прийняття спільних для всіх національних культур цінностей. Ця проблема є нагальною на тлі багатоетнічності української культури, що потребує усвідомлення її такою юною особою.

Актуальності для розуміння ролі мистецької освіти в сучасних реаліях набуває й відома теза О. Потебні стосовно того, що всякий художній твір є

актом пізнання. Сутність художнього пізнання визначається тим, що сприймання мистецтва базується на переживанні художніх образів. Апелювання художнього пізнання твору (а через нього і Світу) до емоційно-почуттєвої сфери реципієнта змушує його проживати і привласнювати пізнане, отже, спонукає до усвідомлення пережитого і прийняття його як особистісної та естетичної цінності, що є основою його духовної сфери. Емоційне проникнення в художній образ наближує людину до переживання катарсису, радості художнього потрясіння і відкриття (М. Мамардашвілі). Тому закономірно: чим розвиненішою є емоційна сфера людини, тим вірогідніше, що мистецький твір спровокує у неї катарсичне переживання і змусить через мистецтво осмислювати життя та перетворювати себе. Це рівною мірою стосується і митця, який втілює у створених образах власний внутрішній світ, і реципієнта, який задіює свій внутрішній світ в інтерпретаціях творів. У такий спосіб, духовна сфера людини постає метою виховання мистецтвом і водночас – точкою відліку для художнього пізнання, в підсумку впливаючи на соціум у цілому і потребуючи визначення педагогічних механізмів навчання мистецькій саморефлексії як пізнання власного «Я» через спілкування з творами.

Як засвідчують дослідження психології творчості і психології мистецтва (І. Бех, Л. Мазель, В. Роменець, А. Сохор), переживання й осмислення художнього твору охоплює людину цілісно, залучаючи одночасно її емоції, відчуття, почуття, сприйняття, переживання, уяву, фантазування, асоціювання, розуміння, пам'ять, увагу, моторику, волю тощо. Тому в системі роботи

сучасної школи через залучення до сприймання мистецтва і мистецької творчості має оптимально здійснюватися виховання в його різних напрямках – морально-етичному, національно-патріотичному, фізичному, громадянському, екологічному, трудовому. Спрямовано розвиваючи емоційно-чуттєву сферу, мистецька освіта через залучення до художньої творчості розвиває не лише мистецькі здібності дитини, а й розкриває здібності в усіх інших сферах життєтворчості, змушує «проживати» знання з цих сфер, отже сприяє інтелектуальному розвитку й утворенню системи ціннісних орієнтацій загалом.

Саме мистецька освіта, спираючись на розвиток художньої емпатії, здатна збалансовувати процес творення людиною власного життя і включення у культуротворення в цілому. Отже, логічно, що одним з істотних складників мистецької педагогіки постає естетизація навчально-виховного процесу школи, яка передбачає перетворення учня на суб'єкта виховного середовища, що зумовлює естетизацію ним свого мислення (за влучним визначенням М. Мамардашвілі) і потребує розроблення специфічних естетико-виховних технологій, які дотичні до освітнього процесу загалом [3].

Орієнтування на цілісність актуалізується й у зв'язку із запобіганням негативним аспектам «кліпового мислення», або кліп-культури. Хоча вперше про цей феномен («мозаїчність» мислення) вчені заговорили півстоліття тому (А. Моль, Е. Тоффлер), проблема гостро постала в педагогіці мистецтва переважно стосовно сьогоdnішніх підлітків, чия свідомість є «всеядною», а критичність мислення перебуває на стадії

«ліплення». Поширеним проявом є утворення у свідомості образу дійсності з уривків вражень [8]: швидкість зміни інформаційних імпульсів, які надходять окремими «спалахами» і «скалками», призводить до того, що людина не встигає пережити і привласнити інформацію як цінність, відрефлексувати її, але формує свого роду звичку до такої інформації, в тому числі низького художнього рівня. Реалії такі, що неврахування як домінуючої і системно поданої естетико нормативної функції на предметах естетичного циклу не дозволяє привласнювати пізнане, не спонукає до усвідомлення пережитого і прийняття його як особистісної та естетичної цінності. І тому, наприклад, творчість В. Шекспіра і Б. Шоу більша частина учнів пов'язують із США, М. Гоголя – тільки з Росією; плутають М. Куліша і П. Куліша, приписуючи першому роман «Чорна рада», а другому п'єси «Мина Мазайло» і «Мартин Боруля» І. Карпенка-Карого. Такий катастрофічний стан (дослідження проведено нами навесні 2017 р.) зводить до мінімуму можливості виховання засобами мистецтва людини, здатної до саморозгортання і розвивального нарощення знань, думок, почуттів.

З «кліповістю» пов'язаний й інший аспект сучасних соціокультурних процесів, а отже – викликів, який озвучила К. Станіславська: «Людина ХХ – поч. ХХІ ст. фактично є суб'єктом візуальної репрезентації, проживаючи своє життя в атмосфері тотальної візуалізації і відчуваючи себе то актором, то глядачем. І саме її здатність бути глядачем культивується світом сучасної культіндустрії, що перетворює навколишній простір на калейдоскоп

видовищ. Видовищні елементи прямо чи опосередковано вийшли на перший план, визначаючи «ціннісну вартість» мистецтва» [9, с. 7]. Це змушує замислитися про першопричину і наслідок феномену – візуалізацію мислення сучасної людини в цілому, а далі – про небезпеки, які виникають у зв'язку з цим об'єктивним культурним фактом, які також не може не враховувати педагогіка мистецтва, вибудовуючи відповідні педагогічні технології.

Окресливши стисло концептуальні вектори (домінанти) мистецької освіти, продемонструємо зазначене на конкретному прикладі вивчення теми «Художня культура України від найдавніших часів до кінця XVIIст.» у 10 класі [5], що торкається трьох аспектів театрального мистецтва – ранній обрядовий театр, античний спадок і театр княжої доби. Таке тематичне поєднання залучає учнів до діалогу культур у географічному просторі і часі, діалогу національного і світового; актуалізує усвідомлення синтезу театру і зв'язки театру з усіма сферами знання, розкриваючи універсальність мистецтва.

Щодо першого, то керуємося думкою визначного дослідника античності В. Татаркевича про етнічне, яке, «перебуваючи в постійному русі і змінах, зберігає себе в контексті загальнолюдських спільнот» [11, с. 235]. Тому, у змістовій частині підручника цього підрозділу вчитель зможе поглибити саме згаданий вище посил матеріалом про подібну до раннього обрядового театру українців форму давньогрецького мистецтва – триєдину хорею, яка передавала почуття за допомогою звуків, виразних рухів, слів, мелодій і ритму. І якщо у давніх українців у театралізованому дійстві відбився культ

богів Дажбога, Велеса, Сварога та інших, то й у Давній Греції такі театралізовані обряди були присвячені Аполлону, Вакху та іншим богам Олімпу [2]. У такий спосіб, учні усвідомлюють, що ці умовно-символічні дієства несуть загальнокультурну компоненту, засновану на прасимволі культури - універсальному концепті, який охоплює збіг у ціннісних орієнтуваннях. У нашому випадку одне певне явище концентрує типове.

Звідси природним буде перехід до *другого аспекту* висвітлення теми – античний театральний спадок кінця VII – поч. VI ст. до н.е.: освоєння інформативного матеріалу про чорноморські грецькі колонії – Ольвію, Херсонес, Теодосію, Пантікапею, в театрах яких грали «Іфігенію в Тавриді» Евріпіда, «Скіфів» Софокла та інші п'єси відомих грецьких драматургів, скеровується на емоційне усвідомлення учнями власної причетності до них. Адже, Ольвія (теперішній Очаківський р-н Миколаївської обл.) і Херсонес (р-н сучасного Севастополя) були великими містами з брукованими вулицями, великими театрами, храмами, стадіонами, громадськими і житловими будівлями. В Ольвії «були вчені, письменники, була розвинена місцева промисловість». Ольвія карбувала власну монету [7, с. 57]. Емоційність пізнання учнів поглибить пропозиція постановки драматичної сцени Лесі Українки «Іфігенія в Тавриді», присвячена за давньогрецькою міфологією дочці царя Агамемнона.

Панорамне (узагальнювальне) представлення третього аспекту (театру княжої доби) спрямовується на найповніше врахування уподобань учнів. Так, наприклад, п'єса І. Кочерги «Ярослав Мудрий», що за

сучасним звучанням підкреслює діалог епох у контексті вітчизняної культури, присвячена правлінню Ярослава, коли «оформлюється остаточно церковна справа», завдано «печенігам жорсткої поразки» і коли на «побойовище збудував Ярослав храм святої Софії», почало «розвиватися красне письменство, переклади та оригінальна література», а «на Подолі розташувалось торговельно-промислове місто, де жили ремісники, була пристань, де причалювали торговельні суда» [7, с. 124 - 133]. Старшокласники відчують афористичність мови, що примушує замислитися над сьогодішніми реаліями:

В моїх руках вся Руськая держава

Знов зібрана, єдина і міцна.

Вона стоїть немов свята стіна...

Залучення до практичної діяльності, на основі якої активізується емоційно-почуттєва сфера, оптимізується здобуття і привласнення знання як цінності, логічно відбувається, наприклад, через співпрацю декількох «рольових» груп, що утворюються за уподобаннями і бажаннями учнів: «історики» готуватимуть розповідь про попередника Ярослава Мудрого – Володимира (980–1015) – творця найбільшої в Європі держави, часи якого «були кульмінаційною точкою процесу будови... давньої Руської, Київської держави» [2, с. 12], велич Києва, прийняття християнства; розповідь про правління Ярослава Мудрого (1019-1054) висвітлить значення обрання митрополитом українця Іларіона, появу монастирів і чернецтва в Києві, заснування Печерського монастиря, школи при монастирях і церквах, храму Софії (мозаїки, фрески, мармур), появу на Русі освічених людей (Іларіон, Нестор, Никон), політичне значення

міжнародних шлюбних угод дітей Ярослава. «Літературознавці», готуючи оповідь про життя і творчість І. Кочерги (1881–1952 рр.), зосередять увагу на сучасному забарвленні основної ідеї автора п'єси – боротьба за мирне процвітання Київської Русі: події п'єси охоплюють шість років княжіння 1030-1036 рр., коли Ярослав зупинив міжусобні розбрати і відбив атаки печенігів. Як афоризм звучать у Ярослава Мудрого слова Іларіона з «Слова про закон і благодать»: «Раніш закон, а потім благодать». «Театрознавці» досліджуватимуть інформацію про постановки «Ярослава Мудрого» в Україні (Харків, Житомир, Київ та ін.), в Білорусі (відкриття у 1954 р. Могильовського драматичного театру п'єсою «Ярослав Мудрий») тощо, постановників і виконавців, ілюструючи розповіді уривками з радіо записів спектаклів («Театр у мікрофона»), переглядом фрагментів опер «Ярослав Мудрий» Ю. Мейтуса і Г. Майбороди.

«Сценографи» виготовлятимуть елементи характерного для XI-XII століть інтер'єру або екстер'єру, одночасно пізнаючи їхні особливості (церковна баня, хрест, вежа, лампади, начиння, оздоблення фресок, орнаментальний розпис на скринях, обкладинки книжок тощо). Група з музичного оформлення орієнтуватиметься на ремарки І. Кочерги щодо «звуків» п'єси (церковні дзвони, звук ручного дзвоника, шум битви, сурми); з одночасним осмисленням зануренням у музику К. Данькевича до вистави, опер Ю. Мейтуса або Г. Майбороди.

Подібне колективне освоєння п'єси сприятиме втіленню сценічного задуму акторами, на «плечах» яких

передача почуттів патріотизму і любові, закладених у монологах і діалогах персонажів видатних історичних постатей нашого героїчного минулого.

Позитивом такої роботи над уривками з п'єси є міжпредметні зв'язки. Показ вистави старшокласниками перед аудиторією підлітків буде дієвим як художнє висвітлення матеріалу з курсу історії України. Можна з впевненістю сказати: якщо освоєння тем «Пригоди у древньому Херсонесі», «Повсякденне життя за часів Київської Русі», «Найвідоміші храми України» (5 клас) і теми «Київська держава» (Русь – Україна Ярослава Мудрого) (7 клас), завдяки театралізованому фокусуванню, апелюватимуть до емоційного проживання учнями суто знаннєвого компоненту навчального матеріалу, це сприятиме розумінню школярами не лише світогляду, а й способу життя суспільства та особливостей духовного середовища відповідної доби.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, суттєвим показником фахової компетентності майбутнього педагога мистецьких дисциплін є його володіння педагогічним інструментарієм досягнення осмислення учнями явищ культури як на рівні естетичних домінант історичного контексту, в якому їх було створено, так і на рівні сучасного звучання. Оперування механізмами такого діалогу уможливорює необхідне нині вивільнення певних кордонів художнього пізнання, пробуджуючи креативність особистості – як учителя, так і учня, що є перспективою досліджень педагогіки мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк О.В. Соціокультурна динаміка українського соціуму в умовах глобалізації / О.В.Антонюк // Часопис НМА імені П.І.Чайковського. – 2013. – Вип.1 (18). – с. 73–82.
2. Грушевський М. Історія української літератури : в 6-ти томах, 9-ти книгах – К.: Либідь, 1991. – Т.1.
3. Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва / метод. посіб. / За ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської. — Кіровоград : «Імекс-ЛТД». – 2013. – 160 с.
4. Киященко Н. И. Трансформация эстетического воспитания в эпоху глобализации и смены цивилизаций» // Век глобализации. Научно-теоретический журнал. – 2010. - № 2 (6). – с.127-138.
5. Масол Л. М., Миропольська Н. Є, Гайдамака О. В. Художня культура. 10 клас. Рівень стандарту. Академічний рівень. – Харків : Ранок, 2010. – 208 с.
6. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.
7. Полонська-Василенко Н. Історія України. – К.: Либідь, 1992. – Т.1. – 640 с.
8. Семеновских Т. В. «Клиповое мышление» – феномен современности / Т. В. Семеновских // Оптимальные коммуникации. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>
9. Станіславська К. І. Мистецько-видовищні форми сучасної культури : монографія / К. Станіславська ; вид. друге, перероб. і доп. – К. : НАКККіМ, 2016. – 352 с.
10. Стоян С. П. Сучасне мистецтво в контексті глобалізації / С. П. Стоян // Актуальні проблеми історії,

теорії та практики художньої культури. – 2012. – Випуск XXIX – с. 291 – 299.

11. Татаркевич В. Античная эстетика / Владислав Татаркевич. – М.: Искусство, 1997. – 327 с.

Коновець С.В.

УДК. 37. 015. 311: 75

ЗНАЧУЩІСТЬ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДЛЯ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті розглядаються основи і сутність образотворчого мистецтва і визначається його значення для самоствердження особистості, що формується, а також розвитку її емоційно-чуттєвої сфери, поглиблення знань, інтенсифікації візуального і сенсорного досвіду, формування загальної та естетичної культури. Обґрунтовуються психолого-педагогічні та особистісні аспекти феномена «самоствердження». Презентуються можливості образотворчого мистецтва для самоствердження особистості, що формується з метою подальшого прояву її творчого потенціалу. Подано структурні компоненти самоствердження особистості як поєднання когнітивного (тезаурус в галузі образотворчого мистецтва), перцептивного (уміння сприйняття зразків образотворчого мистецтва), аксіологічного (цінності образотворчої діяльності), креативно-праксіологічного (творчий потенціал і творчо-діяльнісний досвід). Приділено увагу функціям образотворчого мистецтва в контексті самоствердження особистості. Комунікативна функція стверджує

важливість передачі художньо-культурних досягнень майбутнім поколінням. Естетична функція сприяє накопиченню естетичної інформації, створенню емоційного балансу на шляху творчого самоствердження особистості. Виховна функція сприяє вихованню емоційно-естетичної чутливості, інтелектуально-пізнавальних і творчих здібностей на шляху самоствердження особистості.

Ключові слова: образотворче мистецтво, самоствердження, формування, особистість, арт-терапія.

Аннотация. В статье рассматриваются основы и сущность изобразительного искусства, и определяется его значение для самоутверждения личности, которая формируется, а также развития ее эмоционально-чувственной сферы, углубления знаний, интенсификации визуального и сенсорного опыта, формирования общей и эстетической культуры. Обосновываются психолого-педагогические и личностные аспекты феномена "самоутверждения". Презентуются возможности изобразительного искусства для самоутверждения личности, которая формируется с целью дальнейшего проявления ее творческого потенциала. Поданы структурные компоненты самоутверждения личности как сочетания когнитивного (тезаурус в отрасли изобразительного искусства), перцептивного (умение восприятия образцов изобразительного искусства), аксиологии (ценности изобразительной деятельности), креативно-праксиологического (творческий потенциал и опыт творческой деятельности). Уделено внимание функциям изобразительного искусства в контексте самоутверждения личности. Коммуникативная функция

утверждает важность передачи художественно-культурных достижений будущим поколениям. Эстетическая функция способствует накоплению эстетической информации, созданию эмоционального баланса на пути творческого самоутверждения личности. Воспитательная функция способствует воспитанию эмоционально - эстетической чувствительности, интеллектуально-познавательных и творческих способностей на пути самоутверждения личности.

Ключевые слова: изобразительное искусство, самоутверждение, формирование, личность, арт-терапия.

Abstract. The article covers the basics and essence of fine-art and determines its importance in the growing self-identity and the development of emotional and sensual spheres, deepening knowledge, intensifying the visual and sensory experience, formation overall and aesthetic culture. Psychological, educational and personal aspects of "self-identity" phenomenon are grounded. The fine-art possibilities are presented for personal self-identity, which is formed to further demonstration of its creative potential. The structural components of personal self-identity are given as a combination of cognitive (a thesaurus in fine-art), perceptive (ability of fine art standards perception), axiology (values of graphic activity), creative-praxiological (creative potential and experience of creative activity). A great deal of attention was paid to the functions of fine art in the context of personal self-identity. A communicative function claims the importance of artistic and cultural achievements of transmission to the next generations. An aesthetic function promotes the accumulation of aesthetic information, creation of emotional balance on the way of creative

personal self-identity. An educational function promotes emotional and aesthetic sensitiveness training, intellectual and cognitive and creative capabilities on the way of personal self-identity.

Keywords: fine art, self-identity, formation, personality, art-therapy.

Мета - обґрунтувати значення та педагогічні можливості образотворчого мистецтва для становлення і самоствердження особистості, що формується.

Постановка проблеми та її актуальність. Аксиоматичним давно стало твердження про важливість взаємозв'язку мистецтва і особистості, оскільки мистецтво безумовно впливає на становлення особистості, естетично виховуючи і вдосконалюючи її, а особистість знаходить у мистецтві задоволення широкого діапазону важливих для неї естетичних потреб, мотивації для самоствердження, а також підтримки емоційної і моральної стійкості. Але перш за все мистецтво сприяє входженню людини в світ краси, стає для нього важливим орієнтиром щодо певних пізнавальних, культурних, естетичних і етичних цінностей.

Виклад основного матеріалу. Виявленню та обґрунтуванню значущості образотворчого мистецтва для виховання учнівської молоді має сприяти розгляд його актуальності і важливості в процесі самоствердження особистості, що формується.

Відомо, що проблему виховання особистості, що формується за допомогою мистецтва, глибоко і переконливо дослідив відомий вчений, педагог, естетик і мистецтвознавець - Г. Рід, який в середині минулого століття розробив оригінальну педагогічну концепцію

«Виховання через мистецтво» («Education through Art») і тому незабаром, в якості почесного президента, очолив «Міжнародне товариство виховання через мистецтво» (INSEA), що протягом довгого часу вирішувало зазначені питання [4, с. 15].

Наприклад, у своїй роботі «Виховання через мистецтво» Г. Рід обґрунтовував значення мистецтва у вихованні особистості. У той же час, особливо важливим для вченого було практична відповідність інтелекту і чуттєвості людини, його особистісного розвитку засобами мистецтва. При цьому, слід зазначити, що естетичне виховання трактувалося дослідником не тільки як здійснення естетичного сприйняття, але, перш за все, як - прояв творчості.

Так, Г. Рід підкреслював, що «виховання через мистецтво» дозволяє кожному висловлювати зовні «заховане» в психіці таким чином, як це часто робить людина-творець. Крім цього, вчений вважав «виховання через мистецтво» панацеєю для сучасного суспільства і рекомендував використовувати його як універсальні «ліки», які сприяють гармонійному розвитку як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Значення образотворчого мистецтва для виховання учнівської молоді підкреслюється багатьма сучасними українськими вченими (Л. Бабенко, А. Волощук, Г. Гребенюк, Р. Захарчук-Чугай, І. Зязюн, О. Кайдановська, В. Ковальчук, Н. Миропольська, І. Мужикова, Н. Резніченко, Т. Саєнко, Г. Сотская, В. Сухомлинський, І. Туманов, О. Шевнюк, Р. Шмагало, В. Шпільчак, О. Рудницька, Т. Цвєлих, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.), які вважають його одним з найбільш ефективних виховних засобів, адже саме цей вид

мистецтва завдяки своїй універсальності сприяє овленню особистості, розвитку її емоційно-чуттєвої сфери, загальної та естетичної культури, формуванню моральної самосвідомості, поглибленню знань у галузі мистецтва.

Очевидним є те, що різнобічне значення образотворчого мистецтва обумовлюється його поліфункціональністю. Адже як галузь наукового пізнання образотворче мистецтво виконує функцію засобу комунікації між людьми різних національностей і культур, воно також виступає ефективним способом передачі основних художньо-культурних досягнень новим поколінням. Дуже важливими є такі його функції, як: накопичення естетичної інформації людством; створення емоційного балансу і творчого самоствердження особистості; а також його виховна функція - формування естетичної культури людини, що об'єднує розвинену чутливість, інтелектуально-пізнавальні та творчі здібності, які передбачають сприйняття і оцінку естетичного в явищах життя, відображених засобами образотворчого мистецтва.

Сучасне мистецтвознавство відносить образотворче мистецтво до так званих «візуальних» видів мистецтва, які, з одного боку, є каналом отримання максимального обсягу інформації про навколишню дійсність, а з іншого - дієвим способом формування чуттєво-емоційної сфери людини (за словами Л. Виготського, «суспільної технікою почуттів»). Історично склалися такі форми існування і розвитку образотворчого мистецтва, які називають основними видами, серед них: живопис, графіка, скульптура, декоративно-прикладне мистецтво. Зараз до

групи візуальних видів мистецтва вчені додають дизайн, комп'ютерну графіку і різноманітні арт-терапевтичні методи. До завдань образотворчого мистецтва вони відносять: усвідомлення предметів художньої культури і їх ролі в житті людини і суспільства; виховання активного естетичного ставлення до явищ дійсності і мистецтва; систематичний і цілеспрямований розвиток візуального та естетичного сприйняття; виявлення та вдосконалення художньо-творчих здібностей; формування практичних навичок і умінь в різних напрямках художньої творчості; послідовне формування культури і цілісний розвиток особистості.

У зв'язку з цим, слід уважати справедливими переконання істинного цінителя краси, українського вченого-педагога В. Сухомлинського, який підкреслював, що даний напрямок пізнання мистецтва починається там, де людина сприймає прекрасне для себе, для повноти свого духовного життя, живе в світі мистецтва, прагне до прекрасного. Таким чином, В. Сухомлинський уважав мистецтво «могутнім джерелом моральної чистоти, духовного багатства» і тому наполягав на тому, що воно вчить «бачити в красі навколишнього світу духовне благородство, доброту, сердечність і на основі цього стверджувати прекрасне в собі» [3, с. 369] і сприяє виконанню такого важливого завдання виховання підростаючого покоління, коли людські відносини стають потенційними основами набуття духовності, моральності та естетичної досконалості.

Значення образотворчого мистецтва для виховання особистості, що формується, втілено в життєвій конкретності художніх образів. При цьому,

велике значення має рівень естетичної і сенсорної культури, а також підготовка юних глядачів до ознайомлення і естетичного сприйняття предметів мистецтва. Очевидним є те, що своєчасне залучення учнівської молоді до образотворчого мистецтва, не тільки ускладнює структуру зорового і естетичного сприйняття і уяви, даючи певну міру власного осмислення і переживання твору мистецтва або явища життя. Це, в свою чергу дає можливість кожній людині бути не пасивним споживачем візуальних вражень, а людиною, здатною адекватно оцінювати естетичні та художні якості і сміливо втілювати свої почуття в самостійних роботах, оскільки образотворче мистецтво містить в собі чудові невербальні способи вираження естетичного ставлення особистості до предметів і явищ дійсності в формі візуальних символів, асоціативних зіставлень і художніх образів.

Для повноцінного оволодіння образотворчим мистецтвом в сучасних умовах не тільки можливі, але і необхідні вдосконалення і оптимізація цього процесу, тому, що від його ефективності залежить якість естетичного та етичного значення образотворчого мистецтва для особистості, особливо за умов обліку таких структурних елементів, як: когнітивного (формування тезауруса в галузі образотворчого мистецтва); перцептивного (розвиток умінь і навичок сприйняття творів образотворчого мистецтва); аксіологічного (оптимізація оціночної діяльності); креативно-праксіологічного (розвиток творчого потенціалу та актуалізація творчо-діяльнісного досвіду). Іншими словами, особистість, що формується, повинна і може навчитися опановувати образотворче мистецтво

цілісно як в естетико-духовному, інтелектуальному, емоційному та етичному аспектах, так і безпосередньо шляхом залучення до самоствердження в образотворчій діяльності.

Необхідно підкреслити, що саме образотворче мистецтво виступає ефективним засобом виховання таких якостей особистості, що формується, які відображають спрямованість людини вглиб себе і розкривають рівень оволодіння естетичними і етичними цінностями людства, а також становлення своєї особистості з урахуванням критеріїв людяності. До таких якостей (цінностей) особистості, що формується, відноситься і «самоствердження».

Відомо, що в юнацькому віці активізується прагнення до самосприйняття, до усвідомлення свого місця в житті і самого себе як суб'єкта взаємин з оточуючими людьми. Тобто формується образ власного «Я» (або «Я-образ» щодо «Я-концепції»). При цьому важливо брати до уваги погляди видатного вченого-психолога А. Петровського, який вважав образ «Я» стійкою, хоча і не завжди усвідомленою і пережитою індивідом, неповторною системою уявлень про самого себе, на основі якої він вибудовує свою взаємодію з іншими людьми [2]. З урахуванням цього, слід пам'ятати про те, що в учнівської молоді особливо активізується прагнення до самоствердження шляхом усвідомлення образу свого «Я» (або «Я-образу»).

Деякі сучасні вчені (В. Каппоні, Т. Новак, А. Солітер) називають феномен «самоствердження» асертивністю (досл. - переконаністю), що передбачає формування у людини певної якості поведінки, завдяки якій він володіє: усвідомленим проявом емоцій;

здатністю виражати власну точку зору; наполягати на своїх переконаннях; вмінням прощати інших людей і адекватно сприймати критику щодо себе. Тобто асертивність передбачає, що людина повинна сама все вирішувати за себе і бути відповідальною за наслідки таких рішень. Унаслідок цього, можна констатувати, що самоствердження особистості також виступає базовим компонентом її моральної самосвідомості, так як базується на власному досвіді і цілком усвідомленому виборі поведінки і дій.

Відомі дослідники в сфері психології та педагогіки (І. Ідіна, Л. Коростильова, К. Роджерс, О. Рудницька, С. Сисоєва, З. Черуха, Г. Чернявська та ін.), розглядаючи сутність поняття «самоствердження», спираються на трактування феномена «саморозвиток» як своєрідного акумулювання накопиченою людиною енергії, досвіду, знань, умінь, здібностей, які відповідно стимулюють його до демонстрації свого «Я», тобто - до «самореалізації».

Крім того, систематизуючи категорії, які характеризують «самість» людини, вчені-психологи структурують їх у три блоки: когнітивний, поведінковий і регулятивний. До першого з них вони відносять поняття: «самопізнання», «самооцінка», «самоспостереження», «самопочуття», до другого: «самоконтроль», «самонаказ», «самопрощення», «самонавіювання». У третій блок увійшли: «самопідготовка», «самоосвіта», «самовиховання», «саморозвиток» «самоактуалізація», які відповідно виступають як засоби регулювання процесу «самореалізації».

Особливо значущим способом самоствердження особистості засобами мистецтва у свідомому прагненні до самоактуалізації і самореалізації вчені вважають саме «творчий саморозвиток», що передбачає реалізацію свого власного інтелектуального, духовного і творчого потенціалу. Адже по суті творчий саморозвиток властивий будь-якій сфері людської життєдіяльності і, безумовно - діяльності творчої.

Об'єктивно існують підстави констатувати те, що для ефективного впливу образотворчого мистецтва на творчий розвиток і самоствердження учнівської молоді перш за все необхідно, аби особистість опанувала оптимальний (достатній і необхідний) запас і рівень знань, умінь, уявлень, навичок у зазначеній галузі. Цьому насамперед може відчутно сприяти розширення обсягу занять з образотворчого мистецтва у різноманітних навчальних закладах за рахунок підвищення їх структурно-методичної якості й вдосконалення змістовного наповнення.

У такому контексті найбільш оптимальними сьогодні необхідно вважати:

а) заняття по ознайомленню з творами образотворчого мистецтва (коли здійснюється ознайомлення як з окремими творами різних видів і жанрів образотворчого мистецтва або тематичними серіями таких творів);

б) заняття з вивчення творчості окремих художників (коли проводяться бесіди, лекції, колективні обговорення щодо творчого шляху одного або декількох авторів);

в) заняття по сприйняттю і оцінюванню творів образотворчого мистецтва (коли організовується

сприйняття, аналіз і оцінка конкретного художнього твору або групи творів);

г) заняття з оволодіння образотворчою грамотою (коли проводяться заняття по композиції, малюванню з натури, на теми, а також з метою оволодінню різними художніми техніками і т.п.);

д) заняття образотворчою діяльністю (на яких індивідуально або колективно створюються самостійні творчі роботи в різних видах, жанрах, техніках образотворчого мистецтва).

Разом з тим, важливо підкреслити, що в сучасних умовах чимало вчених вважають, що гармонізація становлення особистості, що формується, має здійснюватися через розвиток мотивації щодо творчої самоактуалізації і самоствердження особистості не тільки за допомогою образотворчої діяльності, але і дуже популярними сьогодні засобами арт-терапії.

При цьому необхідно звернути увагу на те, що в сучасній педагогічній практиці існує кілька підходів до вирішення проблем, пов'язаних з вихованням і самоствердженням особистості арт-терапевтичними засобами. Так як з психологічної точки зору метою арт-терапії є «створення умов для активізації особистісних змін і психологічної підтримки людини в цих змінах; аналіз і обговорення психологічних категорій (самосвідомості, «Я-концепції» цілісності особистості, самопізнання і саморегуляції, соціальних ролей, ставлення до інших людей)»[1, с. 94]. З особистісної - «вираз суб'єктивного емоційного ставлення, поглядів, цінностей, переконань, а також сприйняття, переживання і аналіз досвіду...». Із педагогічної та соціальної точки зору за допомогою арт-терапії можна

робити відображення власних принципів, теоретичних роздумів, передавати такий теоретичний і практичний досвід іншим людям, формувати сенситивність, рефлексію, толерантність, відкритість новому досвіду і прагнення вдосконалювати відповідні вміння.

З методичної точки зору, стає можливим опис структури занять, оптимальний підбір необхідних матеріалів, систематизація тимчасових ресурсів, визначення опорних питань для обговорення внутрішнього плану творчої роботи, що підтверджує наявність взаємозв'язку особистісної, соціальної та методичних складових в їхньому змістовному наповненні

Крім того, в галузі арт-терапії глибоко вивчається і активно використовується не тільки мистецтво, але і сам процес творчості як спосіб дослідження реальності і пізнання чогось нового, до цього невідомого. Поруч із традиційними художніми техніками, матеріалами та образотворчими формами, які раніше широко використовувалися в живопису, графіці, скульптурі, декоративно-прикладному мистецтві, художниками, аматорами і звичайними людьми все активніше використовуються такі арт-терапевтичні засоби, як: ассамбляж, хепенінг, перформанс, інтерактивні інсталяції (фото-арт, кібер-арт, стріт-арт, ленд-арт, боді-арт та інші).

Сьогодні можна з упевненістю стверджувати, що арт-терапія з її різноманітністю підходів, технік, форм і методів для творчого і експресивності самовираження і самоствердження стала незамінним способом становлення особистості, що формується. Серед них увагу людей у багатьох країнах світу (Швейцарії,

Франції, США, Німеччини, Японії, Литві, Латвії, Естонії, Республіці Білорусь), а також в Україні привертають: ексклюзивний художній дизайн, ізотворчество, символдрама, театралізація, музична терапія, пластікодрама, сказкотерапія, ігрова терапія, робота з різноманітними природними матеріалами (каменем, піском, пластиліном, природними матеріалами або глиною). У зв'язку з цим, важливо підкреслити, що саме образотворче мистецтво в арт-терапії також успішно асимілюється з такими сучасними художньо-виразними засобами, як: кіно (відео), телебачення, голографія, комп'ютерна графіка та художня фотографія, які сучасні вчені розглядають як найефективніших способів для дослідження самоствердження кожної особистості.

Висновки. Нинішня послідовна політика щодо вдосконалення вітчизняної системи освіти і виховання шляхом зміни пріоритетності виховної, розвиваючої та навчальної функцій мистецтва з обов'язковою перевагою двох перших, а також активізації використання не тільки традиційних, а й сучасних виховних засобів, безумовно уможливило необхідну результативність значення образотворчого мистецтва для самоствердження особистості, що формується.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокоренко В.Л. Арт-технології в підготовці фахівців допомагають професій / В.Л. Кокоренко. - СПб.: Мова, 2005. - 101 с.
2. Петровський А.В. Бути особистістю. М. Педагогіка, 1990. - 111 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. - К.: Радянська школа, 1977. - Т.3.- 1997. - 670 с.
4. Read H. Education through Art. - «Art and Architecture», 1959, Dez. - p.115.

Вовк М.П.

УДК 801.81(37.013):373.3

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФІЛОЛОГА-ФОЛЬКЛОРИСТА

Анотація. У статті визначено необхідність реалізації положень Концепції освіти дорослих в Україні у фольклористичному науково-освітньому середовищі. Теоретично обґрунтовано основні аспекти застосування андрагогічного підходу у контексті професійного розвитку філолога-фольклориста, зорієнтованого на професійну фольклористичну (наукову чи педагогічну) діяльність упродовж життя. Охарактеризовано сутність андрагогічних принципів (за Л. Лук'яною) з урахуванням специфіки професійного вдосконалення, розвитку наукової культури, підвищення професійної майстерності філологів-фольклористів в сучасному фольклористичному науково-освітньому середовищі.

Ключові слова: освіта дорослих, принципи андрагогіки, філолог-фольклорист, професійний розвиток, фольклористичне науково-освітнє середовище.

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации Концепции образования взрослых в Украине в фольклористической научно-образовательной среде. Теоретически определены основные аспекты применения андрагогический подхода в контексте профессионального развития филолога-фольклориста, ориентированного на профессиональную фольклористическую (научную или педагогическую) деятельность на протяжении жизни. Охарактеризована сущность андагогических принципов (по Л. Лукьяновой) с учетом специфики профессионального совершенствования, развития научной культуры, повышение профессионального мастерства филологов-фольклористов в современной фольклористической научно-образовательной среде.

Ключевые слова: образование взрослых, принципы андрагогики, филолог-фольклорист, профессиональное развитие, фольклористическая научно-образовательная среда.

Abstract. The necessity of implementing The Conception of adult education in Ukraine in folkloristic scientific and educational environment is substantiated in the article. It is proved that Ukrainian philologists-folklorists form unique scientific elite, namely, the category of those adults who have to be in progress professionally and as a personality on the principles of andragogical approach aimed at providing the competitiveness of Ukrainian folklore study in European context. The research confirms

that in the first decades some recessionary tendencies of folkloristic scientific and educational field will result in the reorientation of specialists in folklore study towards their own personal innovation potential and professional growth. Among negative phenomena the following ones are evident: the lack of the adult education system in folkloristic scientific and educational environment, “unpopularity” of folklorist specialty, the profession unprofitability, insufficient government support of folkloristic research; low percentage of defended candidate’s and doctorate’s dissertations; the danger of losing fundamental background of specialists’ training which must be oriented towards permanent improvement of folkloristic competence and will undoubtedly favor the development of scientific and educational field.

The main aspects of applying andragogical approach in the context of a philologist-folklorist professional development focused on professional folklorists (scientific or pedagogical) life-long activity are theoretically grounded. The essence of andragogical principles (by L. Lukiyanova) in terms of professional improvement peculiarities, science culture development, advancing philologists-folklorists professional skills in the modern folkloristic scientific and educational environment is characterized. The most relevant andragogical principles extrapolated on the problem of philologist-folklorist professional development are the following ones: three environments’ unity principle (training, professional and social); the educational environment’s openness principle; the principle of synthesizing three approaches to education (andragogical, personally oriented and contextual ones); the activity principle; the permanent support principle; the professional

motivation principle; the training electiveness principle; the educational needs development principle; the context training principle; the reflectivity principle.

It is concluded that the andragogy principles application results in forming intellectual, intelligent, axiologically oriented and professionally actualized elite capable of representing a certain scientific field, practical area at a relevant level within the country and throughout the world.

Key words: adult education, the principles of andragogy, philologist-folklorist, professional development, folkloristic scientific and educational environment.

Постановка проблеми та її актуальність. З-поміж актуалітетів реформування національної філологічної, гуманітарної, українознавчої освіти актуалізується проблема обґрунтування методологічних засад андрагогічного підходу до формування філологічної еліти, практичної реалізації теоретичних положень неперервної професійної освіти. Відповідно виникла потреба застосування андрагогічного підходу до професійного розвитку філолога-фольклориста, зорієнтованого на професійну фольклористичну (наукову чи педагогічну) діяльність.

Важливо відзначити, що упродовж останніх десятиліть розвитку національної освіти і науки теоретичні та практичні засади андрагогіки стають об'єктом рефлексивних оцінок науковців та освітян, що пов'язано з застосування до різних галузей підготовки, підвищення кваліфікації фахівців, їх професійного й особистісного розвитку. У результаті впровадження принципів андрагогіки формується інтелектуальна, ерудована, аксіологічно зорієнтована, професійно

реалізована еліта, здатна репрезентувати певну наукову сферу, практичну галузь на належному рівні у країні та у світовому вимірі. Відповідно до засадничих положень Концепції освіти дорослих в Україні (автор – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Л. Лук'янова) «як особлива соціальна інституція освіта дорослих повинна сприяти безперервній й успішній адаптації кожної дорослої людини до змінних умов існування упродовж людського життя в умовах збільшення його тривалості та активності. Адже потреба навчатися впродовж життя відображує набагато більше, аніж просто економічну необхідність, оскільки освіта дедалі виразніше відіграє ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної, побутової сфер. Освіта дорослих в усіх її вимірах – формальна, неформальна, інформальна, – спрямована на саморозвиток особистості й відповідно, повинна мати підтримку на державному рівні [3, с. 6-7]. У фольклористичному науково-освітньому середовищі освіта дорослих у її трьох вимірах (формальному, неформальному, інформальному) характеризується уповільненістю розвитку, безсистемністю, дискретністю, що пов'язано насамперед з недостатньою підтримкою галузі з боку держави, громадських, неурядових організацій, фондів.

Означені пріоритети Концепції конкретизовано у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016), де зазначається що освіта дорослих «перетворюється із засобу на мету розвитку людини, що уможливорює утвердження її провідної ролі, мета якої полягає у формуванні вмінь, необхідних для

виконання різних функцій — самовираження, самореалізації, розвитку соціальних зв'язків і умінь діяти» [2, с. 129]. Відповідні уміння, здатності і компетентності має розвивати філолог-фольклорист, щоб через власний професійний і особистісний розвиток розвивати надбання української фольклористики у європейському, світовому дискурсі, щоб формувати й надалі унікальну еліту освітян, науковців, які власною професійною діяльністю доводять конкурентоспроможність національної філологічної освіти і науки, фундаментальність фольклористичної галузі, сформованої упродовж століть.

Аналіз основних досліджень і публікацій. На жаль, дипломований фахівець – фольклорист-філолог, зорієнтований на активну фольклористичну (наукову і педагогічну) діяльність упродовж життя, зустрічається зі спектром проблем державного, регіонального і локального значення: у повному обсязі не розвиваються фольклористичні дослідження, наявна недостатня кількість професійних фольклористів, практично цілковита фінансова, матеріальна неспроможність щодо професійної реалізації, відсутність організованої системи післядипломної освіти у фольклористичному науково-освітньому середовищі тощо. Саме тому у професійній підготовці філологів-фольклористів, у контексті їхнього професійного й особистісного розвитку упродовж життя необхідно враховувати засади андрагогічного підходу, основні положення якого висвітлені у працях науковців: І. Зязюна, С. Гончаренка, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Л. Сігаєвої, О. Огієнко, І. Фольварочного та ін. Вирішити означені проблеми у фольклористичній галузі можна за умови

реалізації андрагогічних принципів відповідно до Концепції освіти дорослих в Україні [3] у фольклористичному науково-освітньому середовищі.

Мета статті – охарактерувати сутність андрагогічних принципів (за Л. Лук'яноюю) з урахуванням специфіки професійного вдосконалення, розвитку наукової культури, підвищення професійної майстерності філологів-фольклористів в сучасному фольклористичному науково-освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. У контексті реалізації основних положень андрагогічного підходу у вимірах професійного розвитку філолога-фольклориста слушною є думка І. Зязюна, який, простежуючи особистісний та професійний онтогенез андрагогіки, зауважує, що, «з одного боку, індивідуальні характеристики людини (установки, потреби, інтереси, рівень домагань, особливості інтелекту і т.п.) значно впливають на вибір професії і хід професійної адаптації. Вони можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчому підході, так і заважати професійному становленню..., що призводить до більш швидкого професійного старіння і деформації... З іншого боку, професійна діяльність має зворотний вплив (позитивний чи негативний) на особистісний онтогенез, зокрема на формування самооцінки, саморозвитку, самовиховання» [1, с. 335-336].

У цьому контексті зауважимо, що розвиток освіти дорослих характерний і для української національної системи освіти, пріоритетна роль у якій належить класичним університетам. Саме у цих вищих навчальних закладах сформувались фундаментальні засади підготовки фахівців, які свідчать про явище

сталого розвитку університетської освіти. Ця фундаментальність закріплена унікальними науковими досягненнями, практичним набутком, визнанням у світовому масштабі. У такому контексті сформувалася система фольклористичної підготовки майбутніх словесників-фольклористів у київському та львівському університетських осередках утверджуються науково обґрунтовані, практично сформовані засади вивчення фольклористики упродовж XIX – XX ст., зорієнтовані на синергетичне формування змісту підготовки фахівців, міждисциплінарні засади аналізу фольклорної традиції та її впливу на культуру, різні види мистецтва тощо.

Однак зважаючи на відсутність цілісної системи освіти дорослих у фольклористичному науково-освітньому середовищі, «непопулярність» фаху фольклориста у зв'язку з неприбутковістю професії, недостатньою державною підтримкою (лише 3 класичні університети готують словесників-фольклористів, у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка наявна додаткова спеціалізація «музична фольклористика»), невисокою часткою захищених дисертацій зі спеціальності 10.01.07 – фольклористика (усього по Україні з 1991 р. до 20 докторських та близько 100 кандидатських дисертацій) виникла загроза втрати фундаментальних досягнень української фольклористики.

Незважаючи на двохсотлітню історію становлення української фольклористики як науково-освітньої галузі, на сучасному етапі постало ряд гострих проблем: у повному обсязі не розвиваються наукові дослідження, бракує кваліфікованих кадрів

(фольклористів-словесників готують у трьох класичних університетах (Київ, Львів, Черкаси), фольклористів-музикознавців – у кількох музичних академіях, у Київському університеті культури і мистецтв та Київському національному університеті). У більшості класичних та педагогічних вищих навчальних закладах фольклористика вивчається в межах курсу «Усна народна творчість» (для філологічних спеціальностей), а також у формі окремих тематичних блоків у змісті дисциплін етнологічного, етнографічного спрямування (для історичних спеціальностей), музично-мистецьких дисциплін (для музично-мистецьких спеціальностей). Тому у підготовлених фольклористів-філологів немає можливості повноцінно працювати в межах вишів. Означені фактори негативно впливають на внутрішню мотивацію фольклористів (дослідників, педагогів) щодо подальшої самореалізації, професійного саморозвитку у дорослому житті.

Саме тому актуалізується проблема формування системи освіти дорослих у фольклористичному науково-освітньому середовищі. Першим кроком до цього має стати реалізація андрагогічних принципів у вимірах професійного розвитку фольклористів-філологів. З метою обґрунтування принципів навчання освіти дорослих фольклористів (педагогів та науковців) за орієнтир ми беремо класифікацію андрагогічних принципів, обґрунтованих Л. Лук'яною [4].

Принцип єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне). Навчальне середовище – середовище, у якому безпосередньо відбувається навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом, курсів під керівництвом викладача. Професійне

середовище – середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобів навчальних матеріалів і освітніх технологій. Соціальне середовище – середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації [4, с. 122]. Потрапляючи в академічний чи університетський науково-фольклористичний осередок, філолог-фольклорист має можливість безпосередньо спілкуватись з відомими вченими (фольклористами, етнологами, літературознавцями, мистецтвознавцями тощо), обрати та обґрунтовувати наукову проблему для подальшого дослідження, має можливості «живої» наукової дискусії у різних формах комунікації (діалог, полілог, семінари, конференції тощо). Складніша ситуація з підвищенням майстерності у єдності трьох середових дорослих педагогів-фольклористів, адже у фольклористичних осередках практично відсутні умови для його професійного розвитку, тому цей процес відбувається у контексті самонавчання, самоосвіти, самовдосконалення.

Принцип відкритості освітнього простору. На думку Л. Лук'янової, освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності. Наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю. Навчання спрямовано на саморозвиток – орієнтовано на зміни, внаслідок зміни освітніх потреб... Побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи. Створює умови для само актуалізації за рахунок вибору «траєкторії» навчання [4, с. 122]. У

філолога-фольклориста, який має мотивацію та потребу у професійній самореалізації у фольклористичному науково-освітньому середовищі, наявні можливості для саморозвитку. У його розпорядженні – архівні матеріали, періодика, навчально-методична література, фотоархіви, навіть інтернет-джерельна база (остання зокрема активно створюється викладачами кафедри фольклористики при Львівському національному університеті імені Івана Франка). Однак зауважимо, що в українській фольклористиці недостатньо розробленим залишається напрям створення енциклопедичних фольклористичних видань.

Принцип синтезу трьох підходів до освіти. Л. Лук'янова переконує, що андрагогічний підхід створює можливості для врахування особливості дорослих, які навчаються, й водночас зайняті професійною діяльністю. Особистісно орієнтований підхід орієнтує на врахування закономірностей розвитку особистості дорослих. Контекстний підхід спрямовує на контекст освітнього процесу як умову перетворення навчальних знань у професійні [34, с. 123]. Професійних розвиток фольклористів-філологів має також ґрунтуватись на синтезі трьох підходів. Фольклористично-педагогічною та збиральницькою діяльністю може займатись і той, хто навчається, і той, хто професійно самореалізується. Особистісна орієнтація виявляється у розробці певної проблеми дослідження, якою переймається дослідник. У цьому контексті важливими факторами є власні уподобання, місце проживання, вплив авторитетного науковця, а для фольклориста-педагога – врахування особистісних якостей учнів у процесі структурування змісту і відборі

методів і форм вивчення фольклорної традиції. Фольклористичний контекст забезпечує трансформацію історико-практичної, теоретико-методологічної інформації у розвитку професіоналізму у процесі педагогічної, збиральницької і наукової діяльності.

Принцип діяльності. Зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності дорослих, що навчаються. В основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються. Організація процесу навчання має бути побудована на рефлексії дорослих, результатів їх власної діяльності [4, с. 123]. У підвищенні професійного розвитку дорослих філологів, фольклористів цей принцип реалізується у різних видах діяльності: науково-навчальній (студіювання архівних джерел, публікацій, монографій, дисертаційного фонду тощо, педагогічній (передача набутого інформаційного та практичного фольклористичного досвіду наступним поколінням), збиральницькій (залучення у безпосереднє фольклорне середовище – сільське чи урбанізоване), дослідницькій (підготовка виступів, публікацій, монографій тощо), комунікативній (представлення результатів власної діяльності у процесі дискусій, на конференціях, семінарах та ін.).

Принцип постійної підтримки. Л. Лук'янова доводить, що під час навчання дорослих мають бути передбачені різні форми підтримки їхньої діяльності на етапах: початку навчання, власне навчання, після засвоєння навчального матеріалу... [4, с. 123]. Цей принцип у фольклористичному науково-освітньому середовищі реалізується у позитивній оцінці результатів

діяльності дорослого філолога-фольклориста з боку авторитетних учених, наукових керівників (консультантів), рецензентів, учнів, під час виступів на конференціях, семінарах тощо, на певних етапах педагогічної діяльності. Усі ці фактори впливають на формування стимулів до подальшої фольклористичної діяльності.

Принцип професійної мотивації, на думку Л. Лук'янової, має бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання [4, с. 123]. Система мотивації дорослих у напрямі фольклористичних досліджень, педагогічної діяльності щодо вивчення фольклористики учнівською молоддю, студентами передбачає запровадження матеріального, преміального заохочення, фінансової підтримки збиральницької діяльності, позитивне оцінювання публікацій, монографій, навчальної літератури, дисертаційних досліджень на всіх етапах написання.

Принцип елективності навчання. Його врахування означає надання тим, хто навчається, певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання [4, с. 123]. У фольклористичній діяльності дорослих цей принцип реалізується у двох вимірах. У науково-фольклористичному контексті фольклорист-філолог має право вільного вибору проблеми дослідження, джерелознавчих матеріалів, місця дослідження (на сьогодні актуалізується проблема вибору терміну дослідження, адже фольклористи, зокрема авторитетні викладачі Львівського національного університету імені Івана Франка переконані, що 3-річного терміну навчання в

аспірантурі чи докторантурі недостатньо для здійснення ґрунтовної фольклористичної праці). У фольклористично-педагогічній діяльності принцип елективності виявляється у структуруванні змісту, відборі форм і методів навчання студентів, учнів, зокрема щодо розробки авторських спецкурсів фольклористичного спрямування. Спектр таких спецкурсів впроваджений у систему підготовки фольклористів у Львівському та Київському національних університетах, частково у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, однак у більшості класичних університетів вивчення фольклористики студентами-філологами зводиться до засвоєння матеріалу основного курсу «Усна народна творчість», що не сприяє у подальшому реалізації принципу елективності у педагогічній фольклористичній діяльності дорослих фахівців.

Принцип розвитку освітніх потреб. Л. Лук'янова слушно вважає, що процес навчання підпорядковується формуванню нових освітніх потреб у тих, хто навчається, а їх конкретизація відбувається після досягнення попередньої цілі навчання [4, с. 123]. У дорослого фольклориста-дослідника, фольклориста-педагога в результаті досягнення позитивних результатів у науково-, педагогічно-фольклористичній діяльності мають формуватись нові цілі, освітні потреби, які б сприяли розвитку особистісних якостей, професійному саморозвитку, що у свою чергу впливатиме на зміни їх аксіологічної спрямованості, а також на трансформацію соціокультурних цінностей, на поступ власне фольклористики.

Принцип контекстності навчання. З одного боку, навчання дорослих передбачає конкретні, життєво важливі цілі для того, хто навчається, і орієнтовано на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого – враховує професійну, соціальну, побутову діяльність з опорою на просторові, часові, професійні чинники [4, с. 123]. Реалізується цей принцип у діяльності дорослого фольклориста-дослідника, фольклориста-педагога, на професійний розвиток яких впливає кілька факторів: особистісно-мотиваційний, аксіологічний, акмеологічний. Важливим чинником є соціальний контекст, який визначає цінність фольклористичних досліджень, досвіду викладання фольклористичних, лінгвістичних, літературознавчих дисциплін для певного етапу становлення науки, системи фольклористичної підготовки, зокрема, для сучасного етапу властиве вивчення фольклористики у контексті інтеграційної взаємодії з іншими науками. Соціальний простір, професійне оточення визначають стимули фольклористичної (наукової чи педагогічної) діяльності, пов'язані з глибокою інтерпретацією фольклорних явищ культури, передачі традиційного досвіду наступним поколінням.

Принцип рефлексивності заснований на свідомому ставленні до навчання, що є вагомою складовою самомотивації дорослого учня [4, с. 123]. Цей принцип для самовдосконалення, професійного зростання дорослого фольклориста має провідне значення, адже свідоме ставлення до предмету педагогічної дії чи наукового аналізу (у даному випадку – фольклору), сприйняття його крізь призму власних естетичних установок, аксіологічних принципів створює

підвалини для професійного розвитку, інноваційних змін у професійній діяльності, що протистоїть професійному вигоранню, деградації у професії.

Висновки. Аналіз принципів андрагогічного підходу до професійного розвитку філолога-фольклориста, зорієнтованого на професійну фольклористичну (наукову чи педагогічну) діяльність, засвідчив, що вони підпорядковуються завданню освіти дорослих, яке полягає в тому, щоб «дати їм можливість не лише пристосуватися до соціокультурних змін, допомогти адаптуватися в новій ситуації, а й набувати реальної можливості і здатності впливати на ці зміни, тобто набувати мобільності, гнучкості, адаптивності і конкурентоздатності, які потрібні впродовж усього дорослого життя» [5, с. 10].

Зауважимо, що українські філологи-фольклористи формують унікальну наукову еліту, категорію дорослих, які мають професійно й особистісно розвиватись на засадах андрагогічного підходу з метою забезпечення конкурентоспроможності української фольклористики у європейському вимірі. Відповідно на сучасному етапі має відбутись переорієнтація фахівців з фольклористики на підтримку власного особистісного, інноваційного потенціалу, професійного зростання, зважаючи на кризові тенденції фольклористичної науково-освітньої галузі.

Перспективою подальших досліджень має стати обґрунтування компетентнісних та акмеологічних засад професійного розвитку фольклориста-філолога в умовах неперервної професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (До 25-річчя незалежності України).
3. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л.Б. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
4. Лук'янова Л.Б. Основоволожні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 550 с. – С. 119-124.
5. Огієнко О.І. Андрагогічний підхід у неперервній освіті дорослих: метод. реком. / Олена Іванівна Огієнко. – К. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 40 с.

УДК [371.124:7.071.2:001](477)

СВІДОМІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музичного мистецтва, що пов'язано із створенням освітнього дослідницького простору. Осмислення особливостей виявлення свідомості (самосвідомості) як якості особистості майбутнього вчителя-дослідника-музиканта дозволяє акцентувати увагу на її якісних та інструментальних властивостях. Як детермінанта формування досліджуваного особистісного феномену свідомість визначає глибину науково-художнього світорозуміння та оцінно-аналітичних, рефлексивних і дослідницьких дій, впливаючи на зовнішню (предметну) та внутрішню (сміслову) регуляцію науково-дослідницького пошуку в галузі мистецької освіти.

Ключові слова: загальноєвропейський освітній простір, науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музичного мистецтва, професійно-світоглядна діяльність, рефлексивність, науково-художнє світосприйняття, мистецтво.

Abstract. Actuality of problem of forming of scientifically-research culture of future teachers of musical art is reasonable in the article, that it is related to creation of

educational research space. The comprehension of features of exposure of consciousness (to consciousness) as qualities of personality of future teacher of researcher of musician allows to accent attention on her quality and instrumental properties. As factor of forming of the investigated personality phenomenon consciousness determines the depth of scientific and artistic attitude and evaluation-analytical, reflectionly and research actions, influencing on the external (subject) and internal (semantic) adjusting of scientifically-research search in industry of artistic education.

Scientifically-research culture of future teacher of musical art of розглядається as dynamic, інтегративна quality of personality, that appears in a capacity for the synthesis of analytical and synthetic, inductively-deductive intellection and emotionally-vivid understanding of musical art, embodiment of scientific, pedagogical and artistic ideal in a research search, application of scientific knowledge in pedagogical activity as a theoretical (explanatory) and structurally-technological (converting) function.

Comprehension of consciousness as personality quality from positions of psychological science tricks into to understanding her functions of self-control in personality development of researcher, that provides tension of his intellect, world view intensions by such method, social детермінованість of scientifically-research search in musical pedagogical education. Sense (aim) of world professionally-view activity of teacher of musical art as a researcher consists in a construction by him own personality conception (models) of co-operating with artistic reality (as by the constituent of sociocultural life) on scientific soil and recreation of individual trajectory of professional

improvement and one's self-concept teacher-researcher-musician.

Keywords: European educational space, scientifically-research culture of future teacher of musical art, world professionally-view activity, reflectivity, scientific artistic perception of the world, art.

Постановка проблеми та її актуальність. У процесі глобалізаційних змін у світі, зокрема в Європі, формується загальноєвропейський освітній простір, зорієнтований на зближення систем підготовки педагогічних кадрів у країнах Європейського Союзу, вдосконалення цих систем на основі пошуку спільних критеріїв професійних якостей «вчителя-європейця-дослідника».

Ці виклики підтверджуються вимогами Болонського процесу щодо консолідації зусиль наукової та освітнянської громадськості для істотного підвищення конкурентоспроможності вищої освіти, її ролі у соціокультурних перетвореннях, що фіксується в освітній декларації ЮНЕСКО «Освіта 2030» (Інчхонська декларація 2016 р.), рамковій програмі Європейського Союзу з досліджень та інновацій (Горизонт 2020) та ін., і мають відображення у державних нормативних документах – Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійний розвиток працівників», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), «Плані дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009-2012 рр.», де як концептуальна закладена ідея щодо «онаучнення» сучасного освітнього і мистецького процесу.

Ствердження особистісно орієнтованої парадигми у професійній митецькій освіті в умовах інтеграції вищої школи у світовий науково-гуманітарний і освітній простір вимагає пошуку і обґрунтування професійно значущих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва як суб'єкта науково-дослідницького пошуку, в якому цілепокладання і цілездійснення стають самоцінністю і потребують урізноманітнення і поглиблення, ураховуючи різні вектори когнітивного процесу у музично-педагогічній освіті.

Аналіз основних досліджень і публікацій. На теоретичному рівні окремі аспекти проблеми формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів, зокрема музичного мистецтва, є предметом міждисциплінарних досліджень, які фокусуються навколо питань щодо:

а) дослідницького навчання як стратегічного вектору забезпечення якості професійної підготовки студентів у ВНЗ (В.П. Андрущенко, С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, Г.Т. Кловак, М.О. Князян, В.Г. Кремень, В.В. Олійник, І.Ф. Прокопенко, В.А. Семиченко, Л.О. Сущенко та ін.);

б) науково-дослідницької діяльності як системоутворюючого чинника підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів (Є.С. Барбіна, В.І. Бондар, З.Н. Курлянд, Є.В. Кулик, О.М. Пехота, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва та ін.), підвищення ефективності музично-педагогічної діяльності вчителів (Е.Б. Абдуллін, Б.А. Брилін, Г.Ю. Ніколаї, О.М. Отич, Г.М. Падалка, Т.Й. Рейзенкінд, О.П. Рудницька, Н.А. Сегеда та ін.);

в) застосування дослідницького методу у формуванні особистісних якостей учителя-дослідника (Н.О. Амеліна, В.І. Андрєєв, М.А. Байдан, С.П. Балашова, Н.Ю. Посталюк, Н.В. Сичкова та ін.) і вчителів музичного мистецтва (О.В. Єременко, А.В. Козир, В.А. Лісовий, О.М. Олексюк, Г.І. Щербакова та ін.);

г) синтезування засобів наукового і художнього пізнання, наукового осмислення мистецької освіти, художньо-естетичного простору (А.Г. Болгарський, В.Г. Бутенко, Н.Є. Міропольська, Г.Ю. Ніколаї, О.М. Олексюк, В.Ф. Орлов, О.М. Отич, Г.М. Падалка, О.Є. Реброва, О.П. Рудницької, Г.П. Шевченко, О.П. Щолокова та ін.);

д) галузі професійної діяльності педагогів-вчених, її нормативно-оцінних критеріїв (Г.О. Балл, С.У. Гончаренко, В.В. Краєвський, В.А. Кушнір, О.М. Микитюк, О.М. Новиков, В.М. Полонський, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін, Г.П. Щедровицький та ін.).

Проте згадані праці порушують тільки окремі питання теорії і методики формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів, зокрема музичного мистецтва, у процесі професійної підготовки, що потребує фундаментального дослідження окресленої проблеми, виявлення чинників і детермінантів, які впливають на формувальний процес і становлення особистісного феномену, що вивчається.

Мета статті – розкрити особливості функціонування свідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва, його світоглядних орієнтацій,

рефлексивних дій, що зумовлюють формування науково-дослідницької культури вчителя.

Виклад основного матеріалу статті.

Осмислення культурологічних, наукознавчих, психолого-педагогічних і мистецтвознавчих джерел з проблеми дослідження уможливило визначити науково-дослідницьку культури майбутнього вчителя музичного мистецтва (НДК МВММ) як динамічну, інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності до синтезування аналітико-синтетичної, індуктивно-дедуктивної мисленнєвої діяльності і емоційно-образного осягнення музичного мистецтва, втілення наукового, педагогічного і художнього ідеалу у дослідницький пошук, застосування наукових знань у педагогічній діяльності в якості науково-теоретичної (пояснювальної) та конструктивно-технологічної (перетворювальної) функції [2].

Саме синкретичний характер науково-художнього пізнання на рівні макродіалогу, як рефлексивне осмислення особистісних гностично-когнітивних процесів, і макродіалогу, як поліфонії теоретичних розміркувань, концептуальних позицій, наукових методів, методологічних підходів і в більш широкому розумінні діалогу культур, складає основу дослідницького пошуку майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Методологічного значення для обраної проблематики набувають ідеї В.Д. Шадрікова стосовно розвитку професійно важливих якостей (ПВЯ) особистості у системогенезі діяльності. У цьому сенсі дослідження психічних процесів наближує нас до розуміння онтології психічних явищ, узагальнених

принципом єдності свідомості та діяльності (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, С.О. Смирнов), згідно з яким «діяльність людей ... обумовлює формування їх свідомості і взагалі усіх психічних процесів, а ці останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання» [3, с. 30].

Отже, ми маємо намір висвітлити професійно важливі та особистісні якості, що концентруються навколо операційної сфери дослідника і пов'язані з його свідомістю (самосвідомістю) та світоглядною діяльністю.

Аналіз психологічного фонду (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, І.С. Кон, В.В. Столін) свідчить, що визначальними ознаками свідомості, яка конститується знаннями і є носієм знань, стають відображення, ставлення, цілепокладання та регулювання. Як утворення свідомість виникає у процесі усвідомлення світу, включаючись в нього в якості засобу усвідомлення. Розвиток свідомості в онтогенезі характеризується тим, що все більшу роль починають грати процеси пізнання та усвідомлення суб'єктом самого себе як деякого єдиного цілого, здатного до самовираження. Тому вища ступінь свідомості розглядається як самосвідомість.

Осмислення самосвідомості як особистісної якості з позицій психологічної науки підводить до розуміння її функції самоконтролю в особистісному розвитку дослідника, яка у такий спосіб забезпечує напругу його інтелекту, світоглядних інтенцій, соціальну детермінованість науково-дослідницького пошуку у музично-педагогічній освіті. Смысл (мета)

професійно-світоглядної діяльності вчителя музичного мистецтва як дослідника полягає у побудові ним власної особистісної концепції (моделі) взаємодії з мистецькою дійсністю (як складовою соціокультурного життя) на науковому підґрунті і відтворенні індивідуальної траєкторії професійного удосконалення «Я-образу» як вчителя-дослідника-музиканта.

Сформована самосвідомість особистості виявляється як підтримка її внутрішньої узгодженості і самототожності, вибудовування свідомої дослідницької і педагогічної поведінки на знаннєвому підґрунті; пізнання себе та пошук сенсу життя через самовдосконалення, самоосмислення, самотворення засобами дослідницького пошуку в галузі мистецької освіти.

Як зазначає О.М. Леонтьєв [1], явища свідомості мають подвійну детермінацію – зовнішню (сфера пізнавальних процесів) та внутрішню (сфера потреб). Для розуміння співвідношення свідомості та мотивів необхідно звернутися до понять «значення» та «смысл» і виявити їх відмінність та взаємообумовленість. Значення представляє собою основну одиницю свідомості. Тому необхідно розглядати людину як таку, що засвоює значення, а не створює їх. Смысл, що породжується буттям людини, не додається до значень, а втілюється в них. Отже, смысл та значення не існують окремо, їх співвідношення характеризує внутрішню структуру свідомості. Важливе розуміння того, що ми судимо про свідомість в залежності від її смислової будови, оскільки смислоутворююча діяльність значень приводить до певної смислової будови самої свідомості.

Особливу роль у смислоутворюючій діяльності дослідника ми відводимо світогляду, який характеризується духовно-естетичною наповненістю і спрямованістю, виявляється як спосіб і результат засвоєння навколишнього світу, ціннісне ставлення до соціокультурних, освітньо-педагогічних процесів крізь призму особистісного світорозуміння. Єдність наукового осмислення музично-освітньої діяльності, її діалогічної стратегії, і художньо-естетичного способу сприйняття музичного мистецтва становлять специфіку світоглядних інтенцій вчителя музичного мистецтва як дослідника. У цьому сенсі світогляд вчителя-музиканта, як фокус бачення світу культури, науки, мистецтва і освіти, являє собою системоутворюючий механізм його ціннісно-світоглядної сфери, специфічну призму духовності, через яку відбувається ціннісно-смісловне осягнення мистецької дійсності, осмислення професійної життєдіяльності у межах дослідницьких стратегій [2].

Отже, світоглядні орієнтації майбутнього вчителя-дослідника-музиканта вибудовуються на основі сформованого наукового світогляду і художнього світовідчуття, світосприйняття, світоспоглядання, світорозуміння у єдності і зумовлені характером культуротворчої і художньо-естетичної діяльності. У цьому сенсі здатність мистецтва не лише відображати реальність, а й виявляти таємниці Всесвіту людини визначають специфіку дослідницького пошуку у цій галузі. Світоглядні орієнтації вчителя музичного мистецтва відображають культурний спосіб життя, констатують сутність культури і науки як сфери загальнолюдських і гуманістичних цінностей, які

знаходять виявлення у змісті науково-дослідницької діяльності і музично-педагогічної практики.

Підсумковим продуктом процесів самосвідомості виступає «Я-концепція» як своєрідна система поглядів, когнітивно-емоційний конструкт розуміння себе й навколишнього світ, оцінна діяльність.

Будучи відносно стійкою і в той же час динамічною системою, «Я-концепція» майбутнього вчителя музичного мистецтва формується у процесі взаємодії з соціокультурними, мистецькими феноменами і представляє інтегративне утворення у духовному світі особистості, яке пронизує усі її психічні процеси, властивості, стани і слугує показником досягнення професійно-акмеологічного рівня. Як суб'єкт культурної і наукової творчості вчитель створює власну концепцію світорозуміння, яка вибудовується у процесі синкретичного способу мислення, науково-теоретичного міркування, на основі єдності дослідницьких і музично-освітніх стратегій, його методологічного аналізу і детермінується наявними культурно-освітніми, педагогічними, естетичними і науково-дослідницькими цінностями і нормами.

Розуміння світоглядної функції науки і мистецтва, інтегративної сутності дослідницького пошуку, його онтологічного, аксіологічного, гносеологічного, герменевтичного, антропологічного наповнення, історико-культурного і художнього контексту науково-педагогічних проблем, що розв'язуються, складають основу рефлексивної і професійно-світоглядної діяльності вчителя-дослідника у галузі музично-педагогічної освіти. У цьому сенсі науково-художнє світосприйняття відбувається у

нерозривному візаємозв'язку раціональних і емоційних процесів, наукового і художнього мислення, інтелектуальних і перцептивних дій, що націлені на цілісне і сутнісне осмислення «концепції світу», культурно-мистецьких, художньо-педагогічних феноменів і музично-освітніх явищ. Такі аналітичні і рефлексивні процеси потребують художньо-естетичної освіченості, науково-педагогічної обізнаності, соціально-культурної компетентності, дослідницької і методологічної озброєності сучасного вчителя музичного мистецтва.

Для розкриття особливостей оцінно-аналітичної діяльності вчителя-дослідника-музиканта ми звертаємося до методологічного положення С.Л. Рубінштейна щодо єдності процесів свідомості та діяльності (дії), закономірним наслідком якого ї виділення регуляторної функції самосвідомості. Згідно цієї теорії свідомість (самосвідомість) як механізм регуляції виступає одночасно в якості компонента діяльності та її продукту. Оскільки будь-який регуляторний вплив визначається зовнішніми та внутрішніми критеріями, виявлення їх специфіки стає підґрунтям у визначенні видів регуляції діяльності. З огляду на це, перша, предметна регуляція, пов'язана із забезпеченням адекватності операційних характеристик науково-дослідницької діяльності особливостям її предмета (об'єкта) та особливостям предметної діяльності взагалі. Другою формою регуляції діяльності є її смислова регуляція – співвіднесення цілей та засобів науково-дослідницького пошуку з мотивами, потребами, цінностями і установками суб'єкта. Ці дві форми регуляції діяльності співвідносяться із двома

фундаментальними характеристиками діяльності: предметністю та осмисленістю. У системі внутрішньої регуляції самосвідомості дослідника, яка утворюється разом із самою діяльністю, предметна та смислова підсистеми злиті у єдине ціле.

Отже, усвідомленість відноситься як до суб'єкту науково-дослідницької діяльності (усвідомлення себе, рефлексія), так і до її змісту, процесу вибудовування і розгортання. В самому загальному вигляді регуляторна функція самосвідомості вчителя-дослідника-музиканта, виявляється в умінні контролювати, критично оцінювати мисленнєві, дослідницькі і педагогічні дії та співвідносити їх з предметом цієї діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, осмислюючи вище викладене стосовно особливостей свідомості (самосвідомості) як якості особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, необхідно акцентувати увагу на її якісних та інструментальних властивостях, оскільки є результатом формування НДК МВММ і забезпечує її функціонування. Як детермінанта формування окресленого особистісного феномену свідомість визначає глибину науково-художнього світорозуміння та оцінно-аналітичних, рефлексивних і дослідницьких дій, впливаючи на зовнішню (предметну) та внутрішню (смислову) регуляцію науково-дослідницького пошуку в галузі мистецької освіти.

Обраний нами напрям дослідження має продовження у розширенні і вивченні професійно-особистісних якостей, що забезпечують ціннісно-мотиваційну та мисленнєву сфери майбутнього вчителя

музичного мистецтва із розвиненою науково-дослідницькою культурою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. Н. Субъект, объект, познание / А. Н. Леонтьев. – М.: Наука, 2010. – 360 с.
2. Тушева В. В. Формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки: теорія і практика: монографія / В. В. Тушева; УМО НАПН України. – Харків: Майдан, 2015. – 450 с.
3. Шадиков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 177 с.

Ю. І. Лошков

УДК 37.091.33-027.22:78.036](091)(477)

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СУЧАСНІЙ МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Анотація. Визначено, що ідейною основою професійного музичного мистецтва європейського типу є розуміння музики як засобу морального виховання, на підставі осмислення чого формувалася музична освіта. Доведено, що система навчальних та соціокультурних закладів, призначених забезпечувати функціонування музичної культури в сучасній Україні, склалася на основі естетики академічного музичного мистецтва. Виявлені трансформаційні процеси в галузі музичної освіти України, зумовлені соціокультурними

зрушеннями. Отже, трансформації в галузі музичної освіти України зумовлені соціокультурними процесами як викликами ідейному фундаменту академічного музичного мистецтва. Соціальні зрушення спричиняють різнорівневі трансформації, які сучасниками неможливо оцінити адекватно. Так, культивування нових музичних спеціалізацій можна розглядати, з одного боку, як шлях академізації певних неакадемічних напрямів; з іншого, як початок деакадемізації музичної освіти. Питання, поставлені щодо невідповідності змісту академічної музичної освіти реаліям сучасної репрезентативної практики, свідчать про необхідність модернізації змістовних складових з метою підвищення конкурентноздатності випускника – професійного музиканта освітньої системи. Трансформації системного рівня також не можна сприймати однозначно. В цьому контексті вбачається можливим свідомо впливати та регулювати трансформаційні процеси за умови формулювання владою виваженої довгострокової культурної політики, а отже й розуміння місця та ролі музичного мистецтва в українському суспільстві.

Ключові слова: професійне музичне мистецтво європейського типу, музична освіта, Україна, морально-естетичний вплив.

Аннотация. Определено, что идейной основой профессионального музыкального искусства европейского типа является понимание музыки как средства морального воспитания, на основе осмысления основ формирования музыкального образования. Доказано, что система учебных и социокультурных заведений, призванных обеспечивать функционирование музыкальной культуры в современной Украине,

сложилась на основе эстетики академического музыкального искусства. Выявлены трансформационные процессы в области музыкального образования Украины, обусловленные социокультурными сдвигами. Следовательно, трансформации в отрасли музыкального образования Украины предопределены социокультурными процессами как вызовами идейному фундаменту академического музыкального искусства. Социальные сдвиги вызывают разноуровневые трансформации, которые современниками невозможно оценить адекватно. Таким образом, культивирование новых музыкальных специализаций можно рассматривать, с одной стороны, как путь академизации определенных неакадемических направлений; из другого, как начало деакадемизации музыкального образования. Вопросы, поставленные относительно несоответствия содержания академического музыкального образования реалиям современной репрезентативной практики, свидетельствуют о необходимости модернизации содержательных составляющих с целью повышения конкурентоспособности выпускника - профессионального музыканта образовательной системы. Трансформации системного уровня также нельзя воспринимать однозначно. В этом контексте видится возможным сознательно влиять и регулировать трансформационные процессы при условии формулировки властью взвешенной долгосрочной культурной политики, а, следовательно, и понимание места и роли музыкального искусства в украинском обществе.

Ключевые слова: профессиональное музыкальное искусство европейского типа,

музыкальное образование, морально-эстетическое влияние.

Abstract. Author of the article certain that ideological basis of professional musical art of european type is understanding of music as facilities of moral education, on the basis of comprehension what musical education was formed. It is well-proven that the system of the educational and sociocultural establishments called to provide functioning of musical culture in modern Ukraine was folded on the basis of aesthetics of academic musical art. Transformation processes are educed in the areas of musical formation of Ukraine, conditioned by social and cultural changes. Consequently, transformations in musical formation industry of Ukraine are predefined by social and cultural processes as calls to ideological foundation of academic musical art. Social changes cause transformations of different levels, which cannot be clearly estimated by contemporaries. Thus, cultivation of new musical specializations can be examined, from the one side, as a way of academic of certain unacademic directions; and from the other side, as deacademic beginning of musical education. The questions raise about the discrepancy between the content of academic music education and the realities of modern representative practice, point about the need to modernize the content components in order to increase the competitiveness of the graduate - a professional musician of the educational system. The system level transformations cannot be perceived simply. In this context consciously influence and regulate transformation processes are possible in condition of formulation the weighted long-term cultural politics by government, and consequently understanding of place and role of musical art in Ukrainian society.

Key words: Professional musical art of european type, musical education, moral and aesthetic influence.

Постановка проблеми та її актуальність. Реформа освітньої системи, проголошена українським урядом, актуалізує необхідність визначення специфіки її становлення та з'ясування характерних ознак функціонування в соціокультурних умовах сьогодення. Зокрема, сучасний стан вітчизняної музичної освіти зумовлений різновекторними процесами, пов'язаними з: формуванням ідеологічних основ професійного музичного мистецтва європейського типу, спрямованістю культурної політики радянських часів, функціонуванням музичної культури в Україні з останньої чверті XX ст. Осмислення цих процесів не тільки дозволяє виявити чинники трансформацій в сучасній музичній освіті, а й сприятиме пошуку можливих шляхів її подальших модифікацій в культурному просторі.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Сучасний стан музичної освіти в Україні не підлягав детальному дослідженню. Стаття ґрунтується на аналізові системних ознак музичної освіти як ідейного фундаменту професійного музичного мистецтва європейського типу та її нинішнього функціонування.

Виклад основного матеріалу. Естетичною основою формування музичної освіти як складової системи професійного музичного мистецтва європейського типу стало традиційне з античних часів ставлення до музики як до засобу виховання і музиканта, і публіки. Визнання впливу музики на людську свідомість відображено в міфах різних народів. Так, відповідно до поглядів древніх індійців, музика

сприяє досягненню чотирьох цілей: благочестя, багатства, насолоди і остаточного звільнення [12, с. 25].

Подальше осмислення морально-виховної ролі музики здійснювалося стародавніми мислителями. Так, Конфуцій (551-479 до н. е.), який за деякими джерелами склав «Шицзін» – збірку пісень, відібраних з великої кількості фольклорних зразків, зазначав, що знання «Шицзіна» допомагає «спрямовувати інших людей на необхідний шлях, розуміти їх внутрішні поштовхи та почуття» [3, с. 69]. Конфуцій наполягав на суворій регламентації фольклорних зразків для застосування у виховному процесі, вважаючи, що музика, яка переслідує іншу мету, ніж виховання моральності; веде до розпусти й розкоші [12, с. 20]. На подібній регламентації наполягав Платон (428-348 до н. е.), зазначаючи, що музичні зразки повинні відбиратися за морально-етичними принципами на підставі виявлення прекрасного в рухах, танках, наспівах і піснях [11, с. 115]. На суто виховній спрямованості прищеплення знань про музику наголошував і учень Платона Аристотель (384-322 до н. е.). Одним з основних критеріїв визначення моральності музичних текстів філософи вважали вплив на публіку. Платон у трактаті «Закони» наголошував на недопустимості потакання низькопробним смакам юрби [11, с. 121]. Основною метою отримання музичних знань молоддю Аристотель уважав сприяння формуванню особистої думки стосовно мистецтва, а не подальшу самореалізацію особистості в публічній музичній виконавській практиці на основі поглибленого засвоєння та удосконалення професійних навичок і засобів, що, за переконанням мислителя,

спрямовано на задоволення уподобань публіки [11, с. 133-146].

У висловленнях античних філософів простежується виокремлення двох принципових підходів до вивчення музики. З одного боку, музику вивчали з пізнавальною метою, щоб мати можливість розуміти та оцінювати її; з іншого – музикою займалися як професією, засвоюючи та вдосконалюючи ремісничі навички. Це розмежування ґрунтувалося на рольовій ознаці музики у відношенні до публіки: репрезентація музичних зразків а) з морально-виховною метою та б) для задоволення уподобань загалу. В обох випадках об'єктом вивчення є норми музичної творчості, але в «універсальній освіті» первинним є осмислення морально-виховної сутності музики, а при ремісничому підході – вдосконалення виконавської майстерності [6].

Подальше формування принципів професійної музичної освіти відбувалося в умовах середньовічної християнської культури. Церковне мистецтво розвивалося в церемоніалі офіційного богослужіння, а поезія, література, музика усвідомлювалися як елементи релігійно-синтетичної дії. Тотальна ідеалізація художнього образу в церковному мистецтві спричинила сувору регламентацію та традиційність форм і засобів його відтворення [9, с. 62]. В музиці прагнення церкви до регламентованої єдності виявилось у встановленні антифонарія – зведення канонічних наспівів, що відрізнялися за своїм образно-інтонаційним строєм від народної традиції та вимагали попередньої підготовки. Потреба в хорових кадрах спричинила запровадження церквою ремісничої підготовки в контексті прищеплення необхідних для конкретної діяльності

практичних навичок. Засвоєння професійних навичок здійснювалося на основі вивчення церковних піснеспівів, що, в свою чергу, сприяло моральному вихованню виконавців. Тобто, в практиці церковного мистецтва започаткований один з основних принципів академічної музичної освіти – прищеплення виконавських навичок на основі вивчення репертуару, регламентованого моральними настановами.

Наслідуючи Античність, середньовічна церква спрямовувала освітній процес на формування світогляду особистості майбутніх релігійних діячів, а музика як одна з «сіми вільних мистецтв» використовувалася в процесі виховання. Це зумовлює універсальність церковних митців того часу, талановитіші з яких проявляли себе в різних галузях життєдіяльності. В межах середньовічного церковного музикування митці-універсали, на підставі аналізу реального виконавського рівня та узагальнюючих теоретичних знань, удосконалювали нормативну лексику в контексті створення універсальних музичних форм, знакової системи та засобів відтворення з метою оптимізації процесу репрезентації художнього образу. Визнані придатними до застосування в богослужінні форми та засоби ставали канонічними, тобто обов'язковими для виконання в незмінному вигляді, що зумовлювало традиціоналізм як принцип збереження, акумулювання та відтворення попереднього досвіду, вираженого в спеціальних стереотипах.

За середньовічною естетикою істинного музиканта відрізняє вміння розбиратися в теоретичних основах музики. З двох визначень представників музичної діяльності (*musicus* – вчений, поміркований у

музиці, *cantor* – виконавець-ремісник) безумовна перевага віддавалася вченому, який не тільки володів практичними навичками, а й міг розмірковувати про музичні закони [13, с. 37]. Музичний теоретик Гвідо д'Ареццо (XI ст.) в трактаті «Мікролог» розмірковував, головним чином, над методикою навчання співу, інтонації, ритміці, читанню нот тощо [4, с. 53], тобто, розглядав теоретика як вчителя, володіючого методикою прищеплення професійних навичок. Аналогічне розуміння простежується і надалі. Так, англієць І. Коттон (XII ст.) обґрунтовував користь музичної підготовки тим, що вона «робить володіючого цим мистецтвом здатним судити про створені піснопіви, виправляти помилково викладене, створювати нове», а анонімний автор тогочасного трактату вимагав від музиканта, поряд зі знанням музичної теорії, вміння навчати інших, тобто володіти педагогічними навичками [4, с. 54-55].

Отже, в межах церковної культури продовжується процес осмислення двох принципових підходів до вивчення музики, які в середньовічній практиці розмежувалися на дві диференційовані сфери музичної підготовки: а) застосування музики серед інших наук у вихованні універсальних митців, що зумовлює їх подальшу роль у процесі нормотворення; б) прищеплення навичок виконання як норм-канонів для використання в процесі відтворення музики. Надалі перший підхід отримав своє втілення в музично-теоретичній підготовці в класичних університетах Європи, другий – у т. зв. виконавських школах, очолюваними видатними музикантами.

З епохи Відродження поступовий перехід влади до аристократії привів до формування світського мистецтва на основі нової художньої образності, пошук якої здійснювався через трансформацію мистецьких ідеалів Античності та Середньовіччя. Реалізація гуманістичної мети Ренесансу (відродження культурного надбання Античності) здійснювалася на основі поєднання морально-естетичних прагнень аристократії та майстерності професійних музикантів. Представники аристократичних кіл, процес виховання яких ґрунтувався на засвоєнні універсальних знань, наслідуючи традиції попередніх епох, запрошували професіоналів, які здійснювали певні замовлення, зокрема, на основі запропонованої ідеї писали твір, корегуючи його відносно бажань замовника. Прикладом є діяльність Флорентійської камерати (остання чверть XVI ст.), ініціаторами та організаторами якої були представники аристократії Д. Барді, Я. Корсі, О. Рінуччіні. Меценати, натхнені ідеєю відродження античної трагедії, співпрацювали з композиторами й виконавцями Я. Пері й Дж. Каччіні, теоретиком і композитором В. Галілеєм [8, с. 205-206]. Поєднання духовних прагнень аристократії з майстерністю професіоналів сприяли як удосконаленню існуючих, так і створенню нових норм музичної творчості, зокрема появи жанру опери та впровадженню в сферу «високого» мистецтва гомофонного складу.

В діяльності тогочасних академій простежується дуалізм: одні (наприклад, Камерата Барді), створювалися як художні об'єднання з метою творчих пошуків, інші – як навчальні заклади. Зокрема, проект статуту паризької Академії поезії та музики

Ж. А. де Баіфі і Ж. Т. де Курвіля (1570) наголошував основною метою запровадження в побут «музики досконалої», для чого до закладу пропонувалося залучати професійних музикантів, обов'язком яких було засвоєння норм нової музики як основи подальшої творчості [15, с. 216].

Отже, формування нової образної відбувалося в контексті пошуку та затвердження нових норм репрезентації культурної традиції в межах діяльності академій, одні з яких функціонували як нормотворчі осередки, інші – як навчальні заклади. Ідейне підґрунтя нової нормативної системи, сформульоване та підтримуване аристократією, стимулювало формування професіоналізму в сфері світського музичного мистецтва в контексті поєднання теоретичного знання з ремісничими. Якщо мета ремісничої підготовки середньовічних церковних півчих була спрямована на якісну репрезентацію єдиної на той час у сфері професійного мистецтва церковної музики, то, з часів Ренесансу, засвоєння виконавських навиків, засобів і форм репрезентації музики без формування відповідного теоретичного підґрунтя (в широкому розумінні – світогляду) стає в ідеальному розумінні не ефективним у презентативно-репрезентативній музичній творчості. Так, італійський теоретик Дж. Царліно в трактаті «Установлення гармонії» (1558) наполягав, що крім знання музичної теорії та практичних навиків (вміння грати й настроювати інструмент), композитор повинен бути обізнаний в геометрії, арифметиці, граматиці, історії, риториці [13, с. 78].

Розповсюдження з XVII ст. музичних академій як центрів по створенню та прищепленню норм художньої творчості свідчить про осмислення ролі освіти як однієї з провідних у системі професійної музичної діяльності та визначальної складової академічного музичного мистецтва як творчості на основі обов'язкового дотримання засвоєних у спеціальних закладах норм відтворення культурної традиції.

Подальша професіоналізація музичного мистецтва, яка виявилася в поступовому розмежуванні загальної та спеціальної освіти не змінила суті соціокультурних інститутів, призначених виховувати на основі прищеплення академічних норм відтворення культурної традиції. Маючи на увазі нормативну спрямованість подібних закладів, німецький філософ та музичний критик І. А. Шайбе (1708-1776) наголошував на необхідності створення спеціальних музичних академій для підготовки професійних музикантів, рівень кваліфікації яких міг би відповідати ідейним прагненням передових німецьких діячів культури – звеличування національного мистецтва [14, с. 322]. На такому ідейному фундаменті з кінця XVIII ст. в Європі формувалася мережа спеціалізованих музичних закладів – консерваторій, академій, вищих музичних шкіл, коледжів, – де, поряд із заняттями по спеціальності та музикуванням в ансамблі, оркестрі, хорі, вивчалися теоретичні дисципліни: сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм, історія музики [2].

Становлення професійної музичної освіти в Російській імперії пов'язано з ім'ям А. Г. Рубінштейна (1829-1894). Спрямованість багатогранної професійної музичної діяльності А. Рубінштейна зумовлена

специфікою його виховання, яке, значною мірою здійснювалося на естетичному фундаменті західноєвропейської музичної культури періоду становлення романтизму. Багаторічне перебування юнака в європейських культурних центрах (у першу чергу, другий берлінсько-віденський період 1844-1848 рр.) вплинуло не тільки на його суто професійну музичну освіту, а й на формування світогляду. Зокрема, Л. Баренбойм наголошував, що активне спілкування А. Рубінштейна з Ф. Лістом укріпило погляди російського митця на серйозні естетичні завдання, які стоять перед мистецтвом, на просвітницьку місію артиста-виконавця [1, с. 172].

Саме в другій половині 1840-х рр. сформувалися погляди А. Рубінштейна на музичне мистецтво, смисл яких був сконцентрований митцем у вислові 1852 р.: істинна мета музики полягає в її моральній силі [16, с. 41]. В цьому контексті А. Рубінштейн у 1866 р. зазначав, що вбачає мету консерваторії у формуванні музичного смаку учнів: відкритті перед ними «піднесених горизонтів музичного мистецтва» через ознайомлення з вірцевими творами класичних композиторів [16, с. 69]. Спрямованість репертуарної політики А. Рубінштейна-диригента (виховувати публіку на кращих зразках симфонічної музики, перш за все, Л. Бетховена та його продовжувачів: Р. Шумана, Ф. Мендельсона, Ф. Шуберта) беззаперечно зумовлена специфікою його поглядів на музичне мистецтво як морально-виховний засіб, що є основним критерієм характеристики і Рубінштейна-піаніста, педагога, організатора.

Отже, саме прагненням А. Г. Рубінштейна до виховання і музикантів, і публіки на кращих зразках світової музики, які, як в плані музичної мови, так і стосовно виконавських традицій, на думку митця, були моральними нормами, зумовлені й опора на класичний матеріал довагнерівської музики у виконавській та педагогічній практиці, і ідейне протистояння митця з представниками «нової російської школи».

Становлення в другій половині XIX ст. в Російській імперії академічної музичної освіти призвело до остаточного формування системи професійної музичної діяльності на зразок західноєвропейської. Більш того, прагнення засновника ІРМТ і Петербурзької консерваторії узаконити вимоги щодо можливості заняття професійною музичною діяльністю тільки за наявності документа про закінчення спеціалізованого навчального закладу [16, с. 104], були з часом досягнуті, що призвело до взаємозалежності всіх музичних закладів: від виховних, освітніх до репрезентативних та нормотворчих. Це яскраво простежується в радянській та, перейнявшій без будь-яких структурних змін від попередниці, пострадянській системі професійної музичної діяльності. Фундаментом професійної музичної діяльності радянського зразка стала, майже сформована в дожовтневі часи, система спеціальних освітніх закладів, що складається з трьох рівнів: початковий (музична школа або студія) – професійно-орієнтований (музичне училище) – творчо-орієнтований (консерваторія). Наявність документу про закінчення закладу кожного з рівнів дає володарю перевагу перед іншими: після музичної школи – право на навчання в професійно-орієнтованому закладі; після музичного училища – крім

на навчання у ВНЗ, право на викладацьку діяльність в закладах початкового рівня; після консерваторії – право на професійну музичну діяльність в сфері презентативної та репрезентативної творчості, виховання й педагогіки, науки, організації та управління.

Специфіка радянської культурної політики, яку один із творців «росієзнавства» Г. П. Федотов (1886-1951) назвав «демократизацією культури» [17], зумовила активне поширення художнього самодіяльного руху, що, в свою чергу, актуалізувало кадрову проблему. В зв'язку з цим, у середині ХХ ст. формується ще одна освітня гілка (училище культури – інститут культури), спрямована на підготовку так званих культурно-просвітніх працівників: від керівників різноманітних гуртків (зокрема, музичних, що зумовило включення до навчальних програм фахово-спрямованих дисциплін) до організаторів художньої самодіяльності. Значна роль в радянські часи приділялася морально-естетичному вихованню і музика, за традицією, відігравала певну роль в цьому процесі. Пошуки оптимальних виховних принципів ознайомлення з музикою в загальній освіті, які увінчалися системою, створеною Д. Д. Кабалевським, також свідчили про необхідність спеціально підготовлених фахівців, що зумовило організацію при педагогічних училищах та інститутах музичних відділень по підготовці вихователів у дошкільних закладах та вчителів музики.

Таким чином, сформована в радянські часи освітня система нині функціонує та складається з державних навчально-виховних закладів початкового (школи естетичного виховання), середнього (музичні училища та ін.) й вищого (консерваторії та ін.) рівнів, на

базі яких забезпечується отримання музично-теоретичних знань, прищеплення виконавських навичок гри на музичному інструменті (або співу) та естетики репрезентації класичного репертуару. Більш того, окрім навчальних закладів, у радянський період сформована й система державних соціокультурних закладів академічного спрямування (філармонії та музичні театри), мета яких полягає в забезпеченні подальшої творчої самореалізації професійних кадрів. Отже, система соціокультурних закладів, призначених забезпечувати та сприяти функціонуванню музичної культури в сучасній Україні, склалася саме на основі естетики академічного музичного мистецтва, а роль ідейного керманіча взяла на себе державна влада, регламентуючи академічну спрямованість, зокрема музичної освіти, культурною політикою.

Трансформаційні процеси в галузі академічної музичної освіти розпочалися за часів незалежності в Україні та значною мірою зумовлені нерозумінням владними структурами ролі академічного музичного мистецтва взагалі в культурному вихованні суспільства. Незацікавленість державної влади означеного періоду у визначенні та впровадженні виваженої культурної політики, з одного боку, залишає представників професійної музичної діяльності без ідейно-регламентаційної надбудови, традиційної існуючої в попередні епохи від церковних діячів до аристократії та державної опіки. Разом із тим, суттєве обмеження бюджетної підтримки (як безпосередньо у фінансуванні, так і опосередковано через скорочення місць навчання за державні кошти) стимулює музичні навчальні заклади, які за радянських часів були зорієнтовані на

масову професійну підготовку, до пошуку шляхів збереження контингенту, що призводить до оформлення двох нових у рамках навчальної спеціальності «Музичне мистецтво» спеціалізацій «Музичне мистецтво естради» та «Естрадний спів», пов'язаних з масовою культурою.

З останньої чверті XX ст. науковці відзначають відхід академічної музики на периферію суспільної свідомості, особливо серед молоді, пояснюючи це загальною зміною культурної парадигми (з романтичної на раціоналістично-прагматичну, технократичну) та, як наслідок, формуванням нової системи цінностей з переакцентуацією з духовних на матеріальні засади [5]. Стосовно таких трансформацій відомий культуролог В. Мартинов зауважував, що елітарна або академічна музика продовжує існувати в сукупності з її адміністративними, освітніми та іншими інститутами, але поступово (як в елітарній, так і в масовій культурі) в своєму побутуванні переходить в новий простір «виробництва й споживання» [10, с. 204].

Необхідно зазначити, що музичні навчально-виховні заклади України здійснюють підготовку професійних музикантів академічного спрямування, подальша соціалізація яких дуже часто (можна казати традиційно з останньої чверті XX ст.) пов'язана з так званою «індустрією дозвілля» [7, с. 265-268]. В цьому контексті, запровадження нових навчальних спеціалізацій дало можливість підняти до академічного рівня підготовку фахівців у галузі масової культури. Утім, про невідповідність суто виконавської підготовки академічно-естетичним принципам свідчить ставлення до нових спеціалізацій в традиційних консерваторіях України. Так, у київській та одеській музичних

академіях не здійснюються набори за цими спеціалізаціями, а у львівській і харківській – відбувається професійна підготовка джазових музикантів.

Таку ж спрямованість має діяльність секції кафедри інструментального мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, у межах функціонування якого здійснюється масштабна підготовка кадрів для готельно-ресторанного й туристичного бізнесу, реклами, моди, а з 1998 р. – для масової музики на кафедрі естрадного співу. З того ж часу ідентична кафедра функціонує в Харківській державній академії культури.

Отже, соціокультурні чинники (відсутність культурної політики, яка б регламентувала ставлення влади до музичного мистецтва на ідейному рівні; втрата позицій академічної музики в суспільній свідомості й, перш за все, в молодіжному середовищі, та вихід на панівну роль у цій сфері масової музики) спричинили культивування в академічних за ідейною спрямованістю музичних навчальних закладах спеціалізацій з підготовки фахівців для неакадемічних форм і напрямів музикування.

Реалії сучасної репрезентативної практики ставлять питання невідповідності змісту академічної музичної освіти специфіці подальшої самореалізації професійного музиканта. Так, занепад масової за радянських часів художньої самодіяльності, зокрема сфери колективного музикування, деактуалізує попит на диригентів духових і народно-інструментальних оркестрів, а конкретні навчальні дисципліни «Читання партитур», «Інструментування», «Вивчення

оркестрових інструментів» стають майже рудиментами. З іншого боку, простежується непередбаченість навчальними планами музичних освітніх закладів реальної підготовки організаторів сучасних за складом виконавських колективів, музичних працівників у галузі хореографії, репрезентантів молодіжної музики тощо, оскільки для них традиційною з часів започаткування професійної музичної освіти в Україні є орієнтація на соціалізацію кваліфікованих музикантів через академічну сферу.

Відбувається в музичній освіті трансформація і в структурному плані. Так, уніфікація Міністерством освіти і науки вимог до вступу до українських ВНЗ (основний критерії – наявність повної загальної середньої освіти без урахування дипломованого рівня професійної підготовки та ін.) спричиняє поступове нівелювання ролі музичних навчальних закладів середнього рівня як обов'язкового етапу професійного становлення. В цих умовах прагнення самозбереження та необхідність виконання міністерських вимог щодо стабільності контингенту учнів спричиняє зниження вимогливості до рівня засвоєння професійних теоретичних знань. Ця тенденція негативно впливає на авторитет середньої музичної освіти та ставить питання доцільності її подальшого системного функціонування.

Висновки. Отже, трансформації в галузі музичної освіти України зумовлені соціокультурними процесами як викликами ідейному фундаменту академічного музичного мистецтва. Соціальні зрушення спричиняють різнорівневі трансформації, які сучасниками неможливо оцінити адекватно. Так, культивування нових музичних спеціалізацій можна

розглядати, з одного боку, як шлях академізації певних неакадемічних напрямів; з іншого, як початок деакадемізації музичної освіти. Питання, поставлені щодо невідповідності змісту академічної музичної освіти реаліям сучасної репрезентативної практики, свідчать про необхідність модернізації змістовних складових з метою підвищення конкурентноздатності випускника – професійного музиканта. освітньої системи. Трансформації системного рівня також не можна сприймати однозначно. В цьому контексті вбачається можливим свідомо впливати та регулювати трансформаційні процеси за умови формулювання владою виваженої довгострокової культурної політики, а отже й розуміння місця та ролі музичного мистецтва в українському суспільстві.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку сприятимуть виявленню шляхів впливу й регулювання трансформаційних процесів у галузі музичної освіти сучасної України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. Антон Григорьевич Рубинштейн. Жизнь, артистический путь, творчество, музыкально-общественная деятельность / Л. Баренбойм. — Л. : Гос. муз. изд-во, 1957. — Т. 1: 1829–1867. — 455 с.
2. Баренбойм Л. Музыкальное образование / Л. Баренбойм // Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю. Келдыш. — Том 3. — М. : Сов. энциклопедия, 1976. — С. 763–787.
3. Грубер Р. Всеобщая история музыки: уч. пособие / Р. Грубер. — М. : Музыка, 1965. — 485 с.

4. Гуревич Е. Музыкальное воспитание и образование на немецких землях от Средневековья к XXI столетию / Е. Гуревич. — М. : Музыка, 1991. — 78 с.
5. Девятова О. Судьба современной российской академической музыки / О. Девятова // Известия Уральского государственного университета. — 2007. — № 49. — С. 257–268.
6. Козеняшев Є. Музичне виховання в Стародавньому світі / Є. Козеняшев // Вісн. Харк. держ. акад. дизайну і мистец. : зб. наук. пр. — Х., 2011. — № 1. — С. 180–183.
7. Культурология. XX век. Словарь / Гл. ред., сост. и автор проекта А. Я. Левитин. — Санкт-Петербург : Универсальная книга, 1997. — 640 с.
8. Ливанова Т. История западноевропейской музыки до 1789 г. / Т. Ливанова. — Т. 1: От античности к XVIII веку. — М. : Музыка, 1986. — 462 с.
9. Лихачев Д. Поэтика древнерусской литературы / Д. Лихачев. — Л. : Худож. литература, 1971. — 414 с.
10. Мартынов В. Мировая художественная культура / В. Мартынов. — Минск : НТООО «Тетра Системс», 1997. — 320 с.
11. Музична естетика античного світу / Вступ. нарис і зібрання текстів О. Ф. Лосєва. — К. : Муз. Україна, 1974. — 219 с.
12. Музыкальная эстетика стран Востока / Общ. ред. и вступ. ст. В. П. Шестакова. — Л. : Музыка, 1967. — 414 с.
13. Музыкальная эстетика западноевропейского Средневековья и Возрождения /

Сост. текстов и общ. вступ. ст. В. П. Шестакова; ред. Н. Г. Шахназарова. — М. : Музыка, 1966. — 574 с.

14. Музыкальная эстетика Западной Европы XVII-XVIII веков / Сост. текстов и общ. вступ. ст. В. П. Шестакова; ред. Н. Г. Шахназарова. — М. : Музыка, 1971. — 688 с.

15. Ромен Роллан. Музыкально-историческое наследие. — Вып. 1: История оперы в Европе до Люлли и Скарлатти. Истоки современного музыкального театра / Р. Роллан; пер. с фран. Е. Гречаной, с итал. З. Потаповой; ред. и коммент. В. Брянцевой. — М.: Музыка, 1986. — 311 с.

16. Рубинштейн А. Г. Литературное наследие. В 3-х т. Т. 1: Статьи. Книги. Докладные записки. Речи / Сост., текстолог. подготовка, коммент. и вступит. статья Л. А. Баренбойма. — М. : Музыка, 1983. — 214 с.

17. Федотов Г. Россия и свобода / Г. Федотов // Г. П. Федотов «Судьба и грехи России». Т. 2. — Санкт-Петербург : «София», 1992. — С. 276–303.

Полубоярина І. І.

УДК [37.091.212.3:78] (0)

МУЗИЧНА ОБДАРОВАНІСТЬ У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДНИКІВ

Анотація. У статті проаналізовано теоретичні підходи зарубіжних дослідників до визначення поняття музичної обдарованості. Зокрема на початку ХХ століття у західних музичних психолого-педагогічних роботах окреслилося два підходи до сутності музичальності:

музикальність слід розуміти як цілісну властивість особистості; музикальність включає у себе групу окремих здібностей. Встановлено, що у зарубіжній науковій літературі існує декілька підходів до проблеми виявлення музичних здібностей. Перший підхід полягає у тому, що музичний талант складається із ряду компонентів, які оцінюються тестами окремо. Другий підхід – у тестуванні здатності сприймати класичні музичні форми.

Ключові слова: зарубіжні дослідники, музична обдарованість, музичні здібності, музикальність.

Аннотация. В статье проанализированы теоретические подходы зарубежных исследователей к определению понятия музыкальной одаренности. В частности, в начале XX века в западных музыкальных психолого-педагогических работах наметилось два подхода к сущности музыкальности: музыкальность следует понимать как целостное свойство личности; которая включает в себя группу отдельных способностей. Установлено, что в научной зарубежной литературе существует несколько подходов к проблеме выявления музыкальных способностей. Первый подход заключается в том, что музыкальный талант складывается из ряда компонентов, которые оцениваются тестами отдельно. Второй подход – в тестировании способности воспринимать классические музыкальные формы.

Ключевые слова: зарубежные исследователи, музыкальная одаренность, музыкальные способности, музыкальность.

Abstract. The article analyzes the theoretical approaches of foreign researchers to the definition of musical giftedness. In particular, in the early twentieth century, Western musical psycho-pedagogical work outlined two approaches to the essence

of musicality: musicality is to be understood as a holistic property of the individual; musicality includes a group of individual abilities. Established in scientific literature there are several approaches to the problem of identifying musical ability. The first approach is that musical talent is made up of several components that are assessed by tests separately. The second approach is testing the ability to perceive classical music forms. In accordance with the third approach, measuring the degree of interest in music compared to other activities and a tendency of the young musician to a particular musical style. It is proved that the results of investigations of foreign scientists on the problem of musical talent have found a direct link between the level of development of musical abilities and external socio-pedagogical factors. On the other hand, studies have shown that such biological factors as heredity, gender can be crucial for outstanding achievements in musical creativity.

Keywords: foreign researchers, musical talent, musical skill and musicality.

Постановка проблеми та її актуальність.

Давньоримський лікар Гален у II столітті до н.е. дуже точно охарактеризував властивості людини, які ми тепер називаємо здібностями. Він вважав, що такі властивості є "тим, за допомогою чого..." [3, с. 92]. Більшість дослідників схиляється до того, що основну роль у процесі розвитку здібностей відіграють життєвий досвід, діяльність, навчання та виховання, а природні задатки сприяють розвитку здібностей, дають змогу досягти значних успіхів у професійній діяльності. На думку О. М. Олексюк, для визначення природи музичних здібностей та обдарованості такий підхід є однозначно правильним [3, с. 94].

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Дослідження проблеми музичних здібностей і музичної

обдарованості має давні традиції у зарубіжній психолого-педагогічній науці. У другій половині XIX століття у психології та музичній педагогіці визначився розділ, присвячений музичній діяльності та музичним здібностям, який починається з робіт Г. Гельмгольца (H. Helmholtz) (1863 р.) [9]. Теоретичною основою досліджень стала робота Г. Гельмгольца "Вчення про слухові відчуття як фізіологічна основа теорії музики". Таким чином, з появою вищезазначеної праці відкривається серія психолого-педагогічних досліджень щодо музичного слуху, музикальності та їх розвитку в процесі навчання.

Метою статті є визначення теоретичних підходів зарубіжних дослідників до проблеми музичної обдарованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. На першому етапі вивчення феномену музичної обдарованості зарубіжні дослідження проходили у напрямку аналізу музичних здібностей як здібностей сенсорно-перцептивного рівня, музика розглядалася як об'єкт дії на органи відчуття. Завдяки працям Д. Відора (Vidor D.) (1926 р.) та А. Веллека (Weliek A.) (1963 р.) поступово намітилася тенденція до широкого тлумачення структури музикальності [10; с. 11].

Таким чином, на другому етапі досліджень музична обдарованість стала розглядатися як вищий прояв музичних здібностей та вивчалася у контексті досягнення творчих результатів у музичній діяльності.

Тобто, у західній музично-психологічній науці поняття "музикальність" як комплекс здібностей, "музична обдарованість" є тотожними.

На початку XX століття у західних музичних психолого-педагогічних роботах окреслилося два підходи до сутності музикальності, а саме: 1) музикальність слід

розуміти як цілісну властивість особистості; 2) музикальність включає у себе групу окремих здібностей. Так, у 1920 році, Д. Ревеш (Revesz G.) визначив музикальність як вроджену властивість, яка включає у себе: 1) здатність естетично насолоджуватися музикою; 2) глибоко розуміти музичну форму; 3) будувати музичні фрази; 5) тонко відчувати стиль твору [7].

Сучасник Д. Ревеша (Revesz G.), музикант-педагог К. Сішор (Seashore C.), навпаки, розглядав музикальність як сукупність "окремих талантів". До структури музикальності він включив п'ять великих груп "талантів" і 25 музичних здібностей.

1. *Музичні відчуття та сприймання.* Прості форми відчуттів: 1) відчуття висоти звуку; 2) відчуття інтенсивності звуку; 3) відчуття часу; 4) відчуття тривалості звуку. Складні форми сприймання: 5) відчуття ритму; 6) відчуття тембру; 7) відчуття консонансу; 8) відчуття обсягу звучання.

2. *Музична дія:* 9) контроль висоти; 10) контроль динаміки; 11) контроль часу; 12) контроль ритму; 13) контроль тембру; 14) контроль обсягу звучання.

3. *Музична пам'ять та музична уява:* 15) слухові уявлення; 16) моторні уявлення; 17) творча уява; 18) обсяг пам'яті; 19) здібності до навчання.

4. *Музичний інтелект:* 20) вільні музичні асоціації; 21) здатність до музичної рефлексії; 22) загальна інтелектуальна обдарованість.

5. *Музичні почуття:* 23) музичний смак; 24) емоційний відгук на музику; 25) здатність емоційно висловлюватися у музиці [8].

Таким чином, К. Сішор (Seashore C.) став не тільки розробником перших тестів для вимірювання музичних

сенсорних здібностей, а й і засновником цілого напрямку досліджень, який існує і сьогодні: музикальність, в рамках цього напрямку розглядається у контексті чутливості. Його праця "Ієрархія талантів" стала основою для подальшого удосконалення структури музичних здібностей [8].

У 1931 році Е. Куртом (Kurth E.) виокремлено п'ять компонентів музичної обдарованості, які відповідають основним психічним процесам: 1) відчуття; 2) пам'ять; 3) сприймання; 4) моторика; 5) мислення. На жаль, без аналізу видів музичної діяльності така класифікація не може бути визнана досконалою, тому що в ній не враховані специфічні ознаки виконавської, композиторської, музично-педагогічної та інших видів музичної діяльності [5].

В основу класифікації музичних здібностей М. Шоуена (Shoen M.), яка була розроблена у 1940 році, покладено розгляд музичних здібностей за основними видами музичної діяльності, але спроба науковця обґрунтувати структуру музичної обдарованості виявилася недосконалою.

У 1936 році Р. Мюллер-Фрейнфелс (Muller - Freienfels R.) виокремив наступні компоненти музичної обдарованості: 1) інтелектуальний; 2) емоційний; 3) творчий. Розглядаючи здатність до творчості у структурі музичної обдарованості, дослідник розширив розуміння музикальності. Але включення до інтелектуального компоненту відчуття ритму, музичного слуху, музичної пам'яті, на нашу думку, було недоречним.

М. Хасслер (Hassler M.) у 1985 році розробив класифікацію музичних здібностей за принципом основних засобів виразності: мелодії, гармонії, ритму. Науковець визначив мелодію, гармонію та ритм як "елементи життя", які пробуджують у людині фізіологічні, емоційні та

інтелектуальні реакції. У своїх роботах музикант-дослідник з'ясував динаміку змін ознак музичальності з урахуванням специфічних особливостей відповідних видів музичної діяльності.

У дослідженні У. Мюрселля (Mursell J.) "Вивчення музичальності", яке було надруковано у 1957 році, компонентами музичальності визначені: ритмічний, мелодійний, гармонійний, поліфонічний, тональний і внутрішній слух. Науковець підкреслював велике значення інтелекту, музичної пам'яті, емоцій, фантазії у музичній діяльності. Класифікація У. Мюрселля (Mursell J.) розроблена на основі різних видів музичного слуху, які відповідають складовим музичної мови.

Німецький дослідник В. Пробст (Probst W.) вирішальним фактором розвитку музичної обдарованості визначив специфічну взаємодію таких музичних здібностей, як: 1) здатність диференціювати та запам'ятовувати музику; 2) музичне мислення; 3) музична фантазія; 4) витончений музичний смак. У своїй праці 1960 року він уперше встановив взаємозв'язок музичних здібностей та здібностей до наукової та технічної діяльності.

У подальших дослідженнях зарубіжних авторів окреслена тенденція до виокремлення інтелектуального, творчого, емоційно-вольового компонентів музичної обдарованості як специфічних, а іноді й вирішальних чинників успішного здійснення музичної діяльності.

Так, у 1968 році Х. Вербік (Werbik H.) дійшов висновку, що основним чинником музичальності є музична пізнавальна здібність, іншими словами здатність розуміти природу музичного матеріалу. У якості складових цієї здібності науковець визначає: 1) музичну пам'ять; 2) визначення висоти нот; 3) вміння аналізувати акорди;

4) сенсорні компоненти музичних здібностей. На жаль, музичний інтелект не розглядається автором у якості компонента музикальності.

На думку Х. Вербіка (Werbik H.) структура музичного слуху повина включати не тільки перцептивну та сенсорну систему, але і "здатність людського мозку до інтеграції та інтерпретації".

У роботі К. Карма (Карма К.), яка побачила світ у 1980 році, музичні здібності розглядаються з точки зору структурного підходу. На думку автора, здатність до структурування музичного матеріалу є головною ознакою музикальності. У подальших роботах автор ототожнює "музичну схильність" та когнітивні процеси, які дозволяють в процесі музичної діяльності здійснювати прогнозування, визначати моделі структур твору, синхронізувати музичний матеріал. Автор зазначає, що дослідник повинен визначити якомога менше здібностей, які дозволяють людині виконувати "музичні дії". Якщо визначена кількість здібностей буде дорівнюватися числу музичних дій, то, на думку науковця, досліднику не вдалося їх систематизувати, а отже з'ясувати необхідність тієї чи іншої здатності успішно виконувати музичну діяльність.

Інтерес до інтелектуального компоненту музичної діяльності сприяв появі ряду кореляційних досліджень, які встановили взаємозв'язок між музичними та загальними інтелектуальними здібностями. Результати цих досліджень мають неоднозначний характер. Але у більшості експериментальних робіт встановлено, що інтелект виступає основним показником музичних здібностей, а музично обдаровані учні та студенти мають рівень інтелектуального розвитку вищий за середній [4; с. 5; с. 6; с. 10; с. 11].

Про існування тісного зв'язку музикальності та інтелектуальних здібностей писав Ш. Уінг (Wing H.). Інші зарубіжні дослідження XX століття довели, що музична діяльність може успішно здійснюватися особами з різними показниками інтелекту [10; с. 11].

Г. Вілсон [1, с. 256], узагальнюючи результати багатьох попередніх досліджень з психології музичної обдарованості, дійшов висновку, що рівень розвитку музичних здібностей не залежить від загального інтелектуального рівня музиканта. Г. Вілсон підкреслював, що значну музичну обдарованість можуть проявляти особи з порушенням мовного та соціального розвитку, так званим синдромом аутизму. Науковцем доведено, що люди з дуже високим рівнем розвитку інтелекту можуть не мати музичного слуху [1].

Таким чином, Г. Вілсон встановив, що наявність у людині музичних здібностей і високого інтелекту не дуже часто зустрічається у житті. Отже, науковець підкреслює, що високий рівень інтелекту не є необхідною умовою наявності музичної обдарованості у людини.

Виходячи з вищезазначеного, доходимо висновку, що у більшості зарубіжних досліджень, поряд з ототожненням понять "музикальність", "музична обдарованість" та "музичний талант" великого значення набуває вивчення інтелектуального компоненту музичної обдарованості.

Аналіз наукової літератури показав, що погляди зарубіжних дослідників щодо можливості розвитку музичної обдарованості в процесі підготовки не збігаються.

Прихильники різних точок зору аналізують життя та творчість видатного австрійського композитора В. А. Моцарта. Одна частина з них стверджує, що музична

обдарованість В. А. Моцарта пояснюється його вродженою геніальністю, інша – підкреслює вирішальне значення середовища, в якому він навчався та виховувався. Батько композитора, вчитель музики Леопольд Моцарт, створив сприятливі умови для розкриття таланту свого сину [2].

Цікавим є факт того, що і Дж. Ревеш (Revesz G.) і К. Сішор (Seashore C.) мали однаковий погляд на вроджений характер музичного дару людини. Він або є, або його не має, іншого не може бути, підкреслювали науковці [7; с. 8]. Так, Дж. Ревеш писав, що музикальність є такою самою властивістю людини, як інтелект або духовні цінності. "Серед людей зустрічається багато зовсім немuzикальних, але достойних людей" [7, с. 58]. У свою чергу К. Сішор (Seashore C.) відмічав, що музичні здібності не стають більш розвинутими у процесі музичних занять [8].

Однак у зарубіжній психолого-педагогічній науці існують й інші думки щодо проблеми вродженої музичної обдарованості. Так, у 1899 році Дж. Пераррі (Perari G.) зауважив, що музична обдарованість прямо залежить від навчального процесу, пізніше, у 1947 році М. Граф (Graf M.), писав, що кожна звичайна людина повинна бути музикальною.

Цікавими є висновки американської дослідниці Л. Мейер (Meyer L.), яка здійснила опитування концертуючих піаністів та їх родин. У процесі проведення експерименту було доведено, що більшість музикантів виросли у родинах, у яких немає музикантів. Однак батьки всіляко заохочували їх до занять на фортепіано у дитинстві. Було також встановлено, що дуже важливе значення мав і перший викладач, тому що від його доброзичливості та педагогічної майстерності залежав позитивний фон заняття,

зацікавленість та формування інтересу дитини до музично-виконавської діяльності.

На значущість професійної підготовки у розвитку музичної обдарованості та музикальності вказували Т. Накада (Nakada T.) і М. Рабек-Мейллард (Rabec-Maillard M.).

Таким чином, результати досліджень зарубіжних науковців щодо проблеми музичної обдарованості встановили прямий зв'язок між рівнем розвитку музичних здібностей та зовнішніми соціально-педагогічними чинниками. З іншого боку, дослідження показали, що такі біологічні чинники, як спадковість, стать людини можуть мати вирішальне значення для видатних досягнень у музичній творчості.

Англійські психологи Д. Слобода (Sloboda J.) та М. Хау (Howe M.) провели опитування учнів спеціалізованої Британської музичної школи (вік учнів – від 10 до 18 років) та їх батьків. Було встановлено, що багато учнів виросли у музичних родинах і батьки всіляко підтримували їх захоплення музикою. Натомість учні, які робили успіхи у музиці, виросли у звичайних родинах, не пов'язаних із музикою, і у дитинстві вони менше часу проводили за інструментом, ніж їх однолітки з "музичних" родин [2].

Таким чином, можна зробити висновок, що підтримка з боку родини та викладачів сприяє розвитку музичних здібностей, але не є вирішальною умовою їх прояву. На думку значної кількості дослідників, досконалість музиканта значною мірою визначається наявністю вроджених задатків до музичної діяльності.

Продовжуючи огляд зарубіжної наукової літератури, слід звернути увагу на роботи Д. Слободи (Sloboda J.), у яких визначено педагогічні умови, що, на думку науковця, допоможуть розвитку музичної обдарованості та професіоналізму молодого музиканта: 1) наявність ігрового компоненту підготовки; 2) можливість постійно стикатися з різними музичними жанрами, стилями та вільно експериментувати з ними; 3) вільний час, наявність музичних інструментів, фінансова та соціальна підтримка; 4) відсутність напруги та тривожності у процесі навчання; 5) перевага внутрішньої (інтересів, потреб), а не зовнішньої (винагороди, залякування) мотивації до занять музикою у молодій людини [2].

Д. Слобода (Sloboda J.) підкреслює, що значна кількість видатних музикантів у дитинстві не отримали музичної підготовки, але усі вони пам'ятають сильні емоційні "потрясіння", що виникли під впливом музики, яку вони багато слухали. Отже, науковець підкреслює значущість емоційної складової музичної діяльності та розвитку емоційної сфери музиканта [2].

Також Д. Слобода (Sloboda J.) у своїх дослідженнях припускає, що навчання може стримувати творчі процеси, якщо на заняттях не застосовуються ігрові елементи, а Д. Бамбергер (Bamberger J.) описує багато випадків, коли рівень виконавської майстерності вундеркіндів значно знижувався під впливом існуючого протиріччя між внутрішніми уявленнями про музику, зовнішніми стереотипами та традиційними музичними системами [2].

Цікавими є дослідження Д. Девидсон (Davidson, J.W.), М. Хау (Howe M.) щодо виявлення ознак музичних навичок згідно з віком людини. З таблиці ми бачимо, що почуття гармонії, наприклад, різниця між консонансом і

дисонансом приходить до людини приблизно у 7-8 років. Деякі аспекти ритму, гармонії та загального сприймання музики продовжують розвиватися у підлітковому віці. Тільки у юнацькому віці, на думку науковців, починається розвиток здатності поглибленого розуміння музичного мистецтва, пізнавальних та емоційних реакцій на нього [4].

Отже, як свідчить практика музичної освіти, талановиті люди знаходять для себе індивідуальні способи, форми та методи занять. Як правило, природні дані та заняття доповнюють одне одного, музична підготовка допомагає людині повністю розкрити свій потенціал. Крім того, викладачі та освітні заклади можуть стимулювати заняття, створюючи належне середовище, яке "дихає музикою". З іншого боку, викладачі у деяких випадках можуть не побачити творчих здібностей студентів завдяки застарілості своїх поглядів. Загальновідомим є той факт, що Дж. Верді, видатного оперного композитора Італії, не прийняли до Міланської консерваторії, бо, на думку приймальної комісії, він був недостатньо обдарованим.

Отже, питання діагностики музично обдарованих молодих людей дуже тісно переплітається з їхньою професійною підготовкою. На сьогоднішній день у зарубіжній психолого-педагогічній науковій літературі розроблено багато тестів на виявлення музичних здібностей. Існує декілька підходів до цієї проблеми [4, с. 24-32].

Так, перший підхід полягає у тому, що музичний талант складається із ряду компонентів, які оцінюються тестами окремо. Зразком такого тесту є "Оцінювання музичних здібностей" за К. Сішором (Seashore C.). Цей тест включає шкали, за якими потрібно визначити:

- 1) висоту тону;
- 2) динаміку звуків;

- 3) особливості ритму;
- 4) тривалість звуків;
- 5) тембральну окраску;
- 6) мелодійну пам'ять учасника тесту [8].

Аналіз тестів, згідно з якими відбувається діагностика окремих компонентів музичної обдарованості свідчить, що: по-перше, тести показують надійність результатів, у процесі повторного тестування людина отримує приблизно таку ж суму балів; з іншого боку, недоліками тестів є те, що вони не можуть оцінити творчі аспекти музичної обдарованості, такі як композиторський талант чи сприймання складної музики; по-друге, тест К. Сішора (Seashore C.) дозволяє отримувати оцінки за шістьма шкалами, що дозволяє визначити здібності до виконавської діяльності [8].

Таким чином, за допомогою тесту К. Сішора (Seashore C.) викладач отримує більш повну інформацію про людину, яка проходить тестування. Але, прогнозувати успіхи у музичній діяльності тести не можуть.

Другий підхід до діагностики музичних здібностей полягає у тестуванні здатності сприймати класичні музичні форми. Ці тести іноді ще називають "музикальна грамотність". Недоліками їх є те, що успішність проходження тестів залежить від музичної підготовки та досвіду, а не від природних даних, на відміну від вищезазначених тестів [1].

Згідно з третім підходом, дослідниця М. Мантуржевська (Manturzevska M.) зосередила свої зусилля на вимірюванні ступеня інтересу до музики порівняно з інтересом до інших видів діяльності та схильністю молодого музиканта до того чи іншого музичного стилю.

Ці дослідження присвячені проблемі значення мотивації у процесі розвитку музичних здібностей. Тестування допомагає у: 1) виборі професії; 2) визначенні спеціалізації навчання; 3) формуванні індивідуального стилю музичної діяльності [6].

На жаль, на сьогоднішній день питання пошуку та розробки методів валідної діагностики проявів саме музичних здібностей та музичної обдарованості, а не сенсорних навичок, мотивації, слухацького досвіду у зарубіжній психології залишається відкритим.

Висновки. Таким чином, у зарубіжній музичній психології та педагогіці накопичено великий обсяг емпіричного матеріалу, присвяченого вивченню детермінант прояву музичної обдарованості. Однак питання структури музичної обдарованості та її компонентів залишається відкритим.

Перспективи подальших досліджень. На теоретичному рівні не розкритими залишаються питання співвідношення понять "музичні здібності", "музична обдарованість", "музикальність".

ЛІТЕРАТУРА

1. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники / Г. Вильсон. – М.: Когито-Центр, 2001. – 384 с.
2. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
3. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник / О. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
4. Davidson, J.W., Howe, M.J., Moore, D.G., & Sloboda, J.A. The role of parental influences in the development of

musical performance // British Journal of Developmental Psychology, 1996, v.39, P. 21-35.

5. Kurth E. Musicpsychologie, Berlin, 1931.

6. Manturzevska M. Psychology in the Music School // Psychology of Music, 1978, v.6, P.36-47.

7. Revesz G. The psychology of a musical prodigy, Kegan Paul, Trench & Trubner, NY, 1925.

8. Seashore, C.E. The Psychology of Musical Talent. New York: Silver burdett, 1938.

9. Helmholtz H. Die Lehre von den Tenempfindungen als physiologische Grundlage fur die Theorie der Music. Braunschweig, 1863.

10. Vidor D. Was ist musikalisch. Berlin, 1926.

11. Weliek A. Musik Psychology und Musikasthetik. Frankfurt am Main, 1963.

Перетяга Л.Є.

УДК 378.147: 159.925.8

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ГОЛОСОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Анотація. У статті обґрунтовано сутність голосової культури та розкрито структуру, що представлена єдністю чотирьох взаємопов'язаних структурних блоків: професійний (педагогічний), технічний, гігієнічний, психологічний, кожен з яких складається зі чотирьох структурних компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, особистісно-рефлексивний). Визначено

функціональні компоненти, що забезпечують реалізацію структурних компонентів голосової культури, а їх виділення розкривають її процесуальну сторону.

Ключові слова: голос, мовний голос, порушення голосу, майбутні педагоги, голосова культура, структурні блоки, структурні і функціональні компоненти, професійна підготовка.

Аннотация. В статье обосновано суть голосовой культуры и раскрыто структуру, которая представлена единством четырёх взаимосвязанных структурных блоков: профессионального (педагогического), технического, гигиенического, психологического, каждый из которых состоит из четырёх структурных компонентов (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-практического, личностно-рефлексивного). Определены функциональные компоненты, обеспечивающие реализацию структурных компонентов голосовой культуры, а их выделение раскрывает процессуальную сторону.

Ключевые слова: голос, речевой голос, нарушения голоса, будущие педагоги, голосовая культура, структурные блоки, структурные и функциональные компоненты, профессиональная подготовка.

Abstract. It has been established that voice culture has complex structure which is represented with unity of four interrelated blocks: professional (pedagogical) block, it provides complete disclosure of vocal capabilities of representatives of professions *with heavy* vocal load (teacher) and appropriate their usage depending on conditions and tasks of professional (pedagogical) activity with minimal consequences for teacher's vocal apparatus

state; technical block forms “technical base” for active voice exploitation; provides preparation of vocal apparatus to increased vocal load: hygienic block maintains vocal apparatus in healthy and capable to work condition state and psychological block facilitates the achievement of mutual understanding with others (subjects of pedagogical process) by taking into account peculiarities of voice production.

Segregated structural blocks are presented by unity of four components which are universal for every structural block: motivational-axiological, cognitive, actively-practical and reflexive. Named components reflect sequence of structure of segregated by us blocks of voice culture. On the basis of specificity of teacher's activity and variability of his/her relations we determine main functions: cognitive, gnostical, value-oriented, prognostic-directed, prognostic-provident, commu-nicative, developmental-educational, energetic, dispensing, defensive, reflexive and correctional.

Keywords: voice, speech voice, voice disorders, prospective teachers, voice culture, structural blocks, structural and functional components, professional training.

Постановка проблеми та її актуальність. В урядових документах, зокрема законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державній програмі «Вчитель», Національній доктрині розвитку освіти України в XX столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року, йдеться про високі вимоги щодо рівня професійної підготовки вчителя, удосконалення якої є метою й засобом соціально-економічного та духовного прогресу суспільства. Розглядаючи проблему якісної професійної підготовки майбутнього вчителя, не можливо обійти один із важливих її аспектів –

голосовий, оскільки голос є основним інструментом професійної діяльності. За даними психологів, ефективність процесу комунікації на 55 % залежить від візуальних уявлень, пов'язаних із зовнішнім виглядом, виразністю міміки, жестів, на 38 % забезпечується якістю голосу, його модульованістю, чіткістю та акцентованістю мови й лише 7 % визначається значенням слів. Саме тому, за класифікацією Союзу європейських фоніатрів (UEP), професія педагога належить до професії з високими вимогами до якостей голосу [1, с. 14]. Для педагога надзвичайно важливо не тільки мати технічно підготовлений голосомовний апарат, а й уміти підтримувати його у здоровому та працездатному стані, а також правильно та ефективно використовувати залежно від умов і завдань педагогічної діяльності.

Аналіз наукових досліджень і публікацій.

Сучасними вченими досліджувалися різні аспекти проблеми підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. Це знайшло відображення в працях педагогів (А. Бойко, І. Глазкова, В. Гриньова, А. Губа, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Євдокимов, А. Капська, В. Кан-Калік, Я. Левченко, В. Лозова, О. Отич, І. Пальшкова, Л. Пехота, О. Попова, І. Прокопенко, В. Сластьонін, Т. Танько, А. Троцько та ін.) та психологів (І. Бех, П. Гальперін, Г. Костюк та ін.). Традиційно питання розвитку голосу вирішувалися в межах підготовки вчителів музики, передбачаючи розвиток вокального голосу (Л. Гавриленко, Н. Гребенюк, Л. Василенко, А. Менабені, О. Прядко, Т. Смирнова, Г. Стасько, Т. Ткаченко та ін.). Між тим питання мовного голосу педагога завжди охоплювало більш

широке коло професійних умінь, пов'язаних із педагогічною майстерністю (О. Абдуліна, М. Баряхтян, Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Кушков, В. Семиченко, В. Сластьонін, Л. Спирін, Н. Тарасевич, Р. Хмелюк, та ін.); педагогічною технікою (О. Абдуліна, Г. Баланюк, І. Зязюн, В. Кан-Калік, В. Лісовська, О. Савченко, В. Сластьонін, Н. Тарасевич та ін.).

Спостереження за професійною діяльністю вчителів та результати їхнього анкетування доводять, що саме голос найчастіше їх «підводить». Це може виявлятися по-різному: від суб'єктивних відчуттів (швидкої стомлюваності голосу, обмеження діапазону звучання, сухості в гортані, першінні) до повної втрати голосу. Порушення голосу знижують працездатність практично в усіх людей, а для представників голосомовних професій стають причиною того, що педагоги не можуть виконувати свої професійні обов'язки в повному обсязі та створюють загрозу професійній придатності. За даними лікарів-фоніатрів, рівень порушень голосу серед педагогів у середньому становить 65 % (О. Орлова) [1, с. 10]. Останнім часом спостерігається тривожна загальноосвітня тенденція збільшення кількості порушень голосу серед педагогів із 30 – 40 % (30 – 60-ті рр. XX ст.) до 55 – 60 % випадків у 90-ті роки XX ст. (О. Орлова). За останніми дослідженнями, 86 % учителів загальноосвітніх шкіл мають *функціональні порушення голосу* (Є. Романенко) [5, с.214]. Проблеми з голосом цікавлять широкий загал дослідників (А. Зуєв, О. Кажлаєв, Г. Лайметене, А. Макуха, Л. Тринос, С. Чернобельський, Т. Шидловська, L. Darnley, I. Heidelberg, Q. Heulliet-Martin, S. Martin). Світова спільнота щорічно 16 квітня,

починаючи з 1999 року, відзначає *Міжнародний день голосу* (World Voice Day), мета якого – привернути увагу людей до свого голосу та поширити знання про способи підтримки голосового апарату у здоровому та працездатному стані.

Найбільш схильними до виникнення порушень голосу є ті вчителі, які мають неправильну техніку голосоведіння, що призводить до перенапруги голосового апарату. Це стає причиною виникнення різного роду порушень голосу (Г. Бекбулатов, О. Лаврова, Л. Дмитрієв, З. Анікєєва, Н. Оленчик, І. Милайловська та ін.). Порушення голосу, як правило, виникають у працездатному віці (25–55 років) (О. Лаврова) та спричиняють тривалу непрацездатність, а іноді й інвалідність (Л. Гончарук, В. Панкова), змушуючи педагогів передчасно змінювати професію, а це позбавляє суспільство кваліфікованих кадрів [5, с. 224]. Збільшення пенсійного віку в Україні вимагає від педагогів ще ретельніше піклуватися про стан свого голосового апарату, підтримуючи його в здоровому та працездатному стані. Найбільш схильними до виникнення порушень голосу є вчителі-початківці. За даними О. Орлової, вже на першому році роботи 55 % молодих педагогів мають різні за ступенем порушення голосу, а в перші три роки роботи – 72 % [1, с. 10]. Це дає право стверджувати, що більшість випускників педагогічних навчальних закладів не підготовлені належним чином до голосових навантажень, оскільки не вміють правильно та ефективно володіти своїм голосом.

Зростаючий відсоток порушень голосу серед дітей та підлітків (від 6 до 49 %) [1; с. 2; с. 5] робить **проблему формування голосової культури в**

майбутніх учителів особливо актуальною, оскільки голос учителя, його манера спілкування є своєрідним зразком для учнів, які досить легко засвоюють як гарні, так і погані звички. Отже, вчитель має бути яскравим прикладом правильного володіння голосомовним апаратом і підготовленим до профілактичної роботи щодо розвитку та охорони дитячого голосу.

Великі голосомовні навантаження, з якими доводиться постійно стикатися педагогам усіх спеціальностей, висувають підвищені вимоги до стану голосового апарату, змушуючи шукати нових ефективних шляхів його підтримки у здоровому та працездатному стані, оскільки існуючі методи дають короткочасний ефект, бо не усувають головну причину захворювань – *невміле використання голосу*. Отже, виникає необхідність у застосуванні нових, ефективних способів, спрямованих, передусім, на профілактику виникнення проблем у роботі голосового апарату, орієнтованих на цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів до великих голосових навантажень шляхом оволодіння навичками правильного та ефективного володіння голосомовним апаратом [1; с. 2; с. 3; с. 4; с. 5].

Аналіз наукової літератури показав, що голос сьогодні є предметом дослідження багатьох наук: соціології, психології, лінгвістики, риторики, фізики (акустики), фізіології, фоніатрії, логопедії, фонопедії тощо. Кожна з наук вивчає певні аспекти цього складного явища й має значні напрацювання в цьому напрямі, однак на сьогодні не сформовано єдиного підходу до вивчення голосу. Вирішення проблеми правильного та ефективного володіння голосом

представниками голосомовних професій можливе лише на основі інтегративного підходу, на необхідності якого неодноразово наголошував Л. Рудін [3]. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є формування *голосової культури*. Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що, незважаючи на те, що сучасні науковці (В. Багрунов, S. Martin, L. Darnley та ін.) використовують термін *голосова культура*, однак не розкривають його зміст і структурні компоненти, а відтак, відсутнє теоретико-методологічне обґрунтування змісту голосової культури майбутнього педагога.

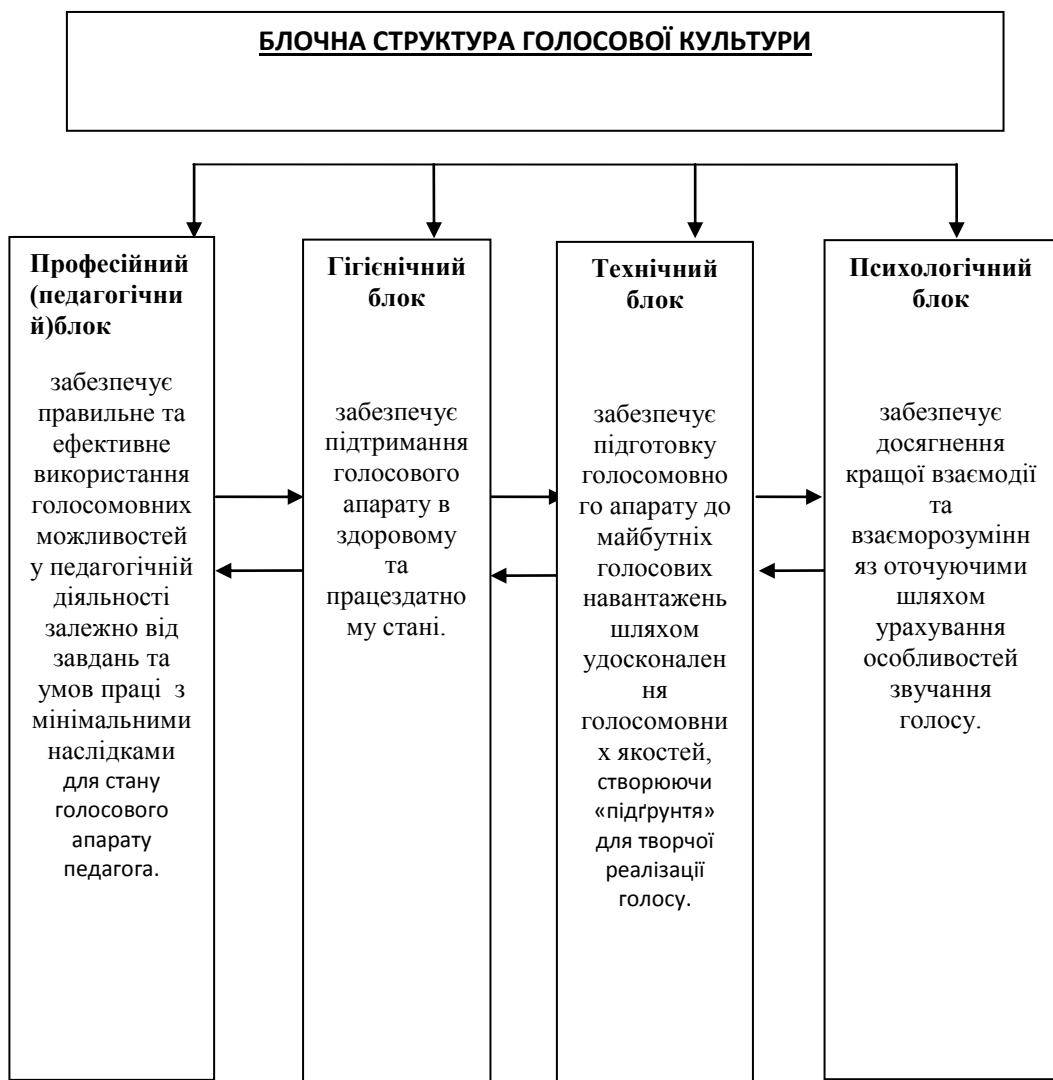
Мета статті - теоретико-методологічне обґрунтування змісту голосової культури майбутнього педагога

Виклад основного матеріалу. Л. Перетяга [2] розглядає *голосову культуру майбутнього педагога* як складне, інтегроване, динамічне, особистісне кваліфікаційне утворення, що містить сукупність відносно статичних (структурних) і процесуальних (функціональних) компонентів, що дозволяє педагогам правильно та ефективно використовувати голосомовні якості залежно від умов і завдань професійної діяльності, досягаючи тим самим кращої взаємодії з оточуючими з мінімальними наслідками для стану свого голосового апарату.

Голосова культура має складну структуру. Це кваліфікаційне утворення, що містить чотири взаємопов'язані блоки: професійний (педагогічний), гігієнічний, технічний, психологічний. Виділення кожного з них забезпечує реалізацію важливих та необхідних умов для досягнення правильного та ефективного використання голосу, що може здійснюватися не тільки на

професійному, а й на побутовому рівні. На рис. 1 представлено блочну структуру голосової культури майбутніх учителів.

Рис. 1. Блочна структура голосової культури майбутніх учителів



На рис. 1 представлено універсальну модель голосової культури для представників усіх голосомовних професій, але її змістове наповнення буде змінюватися залежно від особливостей професійної діяльності представника голосомовної професії. Зупинимося на розгляді голосової культури майбутнього педагога.

Перший блок – *професійний (педагогічний)* – є найголовнішим серед інших, оскільки здійснює вплив на зміст інших блоків. Таке твердження ґрунтується на тому, що всі представники голосомовних професій хоча активно й використовують голос у професійній діяльності, однак застосовують різні його види. Так, *мовний голос* є домінуючим у професійній діяльності читців, акторів, екскурсоводів, агітаторів, юристів, військових, дикторів радіо й телебачення, керівників, диспетчерів, логопедів, вихователів дошкільних установ, учителів та викладачів навчальних закладів різних рівнів та інші; *вокальний голос*: співаки різних жанрів та інші; *вокально-мовний*: театральні актори, музичні керівники дошкільних закладів, учителі музики в загальноосвітніх навчальних закладах, священики та інші. Варіативність використання різних видів голосу обумовлено завданнями професійної діяльності.

Другий блок – *гігієнічний* – передбачає підтримання голосового апарату у здоровому та працездатному стані та створює передумови для оволодіння іншими блоками, оскільки впоратися з підвищеним голосовим навантаженням як під час роботи з технічного вдосконалення, так і під час професійної діяльності може лише здоровий голосовий апарат.

Третій блок – *технічний* – обумовлений необхідністю спеціальної підготовки голосомовного апарату майбутніх представників голосомовних професій до активного використання в професійній діяльності. Аналіз наукової літератури та власні спостереження довели, що в повсякденному житті голосовий апарат людини дуже легко справляється з голосовим навантаженням, тому що не має необхідності говорити довго, голосно та перед великою аудиторією незнайомих людей, що позбавляє від додаткового хвилювання та навантаження на голосовий апарат. З огляду на те, що голосомовні якості більшості людей недосконалі, виникає необхідність у технічному вдосконаленні голосу шляхом розкриття природного потенціалу та оволодінні прийомами правильного й ефективного використання в професійній діяльності, що дозволяє максимально використовувати природний голосовий потенціал особистості при мінімальних наслідках для організму педагога.

Оскільки для педагога важливо, щоб його слова були не тільки почуті, а й як найкраще сприйняті оточуючими, виникає необхідність у виділенні останнього четвертого блоку – *психологічного*, що ґрунтується на сучасних здобутках з психології, лінгвопсихології та невербальної комунікації й дозволяє досягнути кращої взаємодії з оточуючими на основі врахування особливостей звучання голосу.

Будова кожного із виділених блоків представлена чотирма універсальними компонентами, а саме: *мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісно-практичним та особистісно-рефлексивним*, що відображають послідовність формування блоків

голосової культури (див. рис. 2). Між виділеними структурними компонентами голосової культури та блоками існують міжкомпонентні та міжблочні зв'язки, що впливають один на одний та спричиняють розвиток кожного з них.

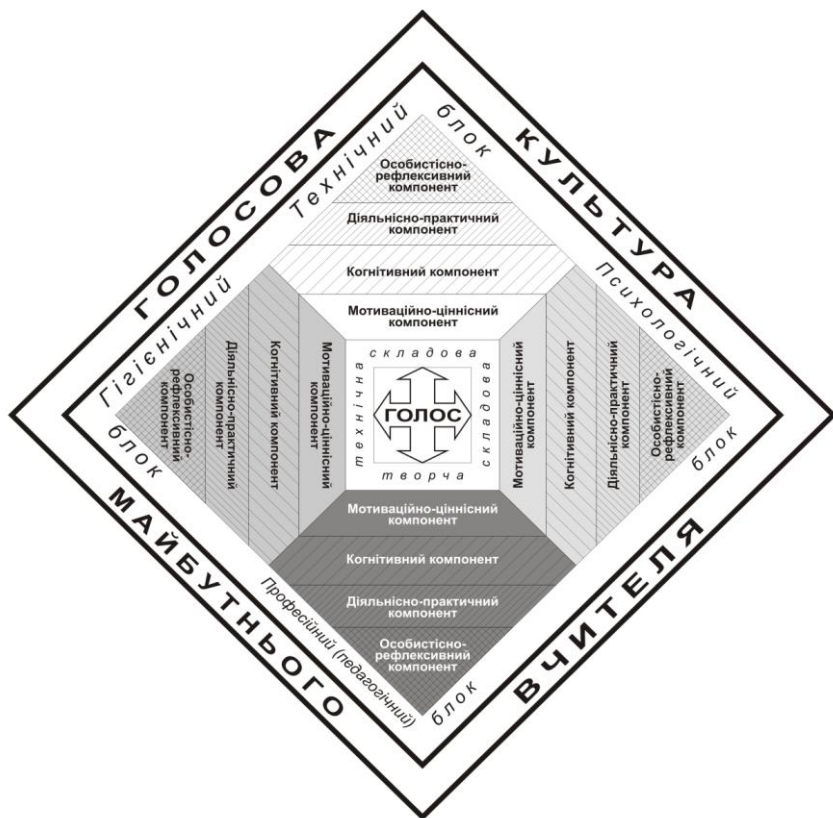


Рис. 2. Структура голосової культури

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується потребами в удосконаленні власних голосомовних якостей, інтересом до розширення знань про голос, ціннісним ставленням до голосу як основного інструмента професійної діяльності педагога, від стану та працездатності якого залежить «професійне довголіття» педагога, успіх професійної діяльності, який легко пошкодити та важко відновити. Когнітивний компонент охоплює систему знань про голос, що ґрунтується на досягненні різних сучасних наук про голос (анатомії, фізіології, гігієни, фоніатрії, фонопедії, логопедії), які є важливими для професійної діяльності педагога. *Діяльнісно-практичний компонент* голосової культури майбутнього вчителя характеризується системою умінь (гігієнічних, технічних, психологічних і професійних (педагогічних)) для правильного та ефективного використання голосового апарату. *Особистісно-рефлексивний компонент* передбачає самооцінку звучання голосу з подальшим цілеспрямованим удосконаленням знань, умінь та навичок, а також прагнення до їх удосконалення.

Виокремлення структурних компонентів не є достатнім для розкриття суті голосової культури майбутнього вчителя, оскільки структура не відтворює її дієвості у професійної діяльності. Виходячи з цього, виникає необхідність у висвітленні *функціональних компонентів* голосової культури майбутнього вчителя, що характеризуються зв'язком зі структурними компонентами та між собою. Кожна із функцій відображає різноманітність вирішення вчителем педагогічних завдань, виходячи з яких, визначаємо основні функції, а саме: *пізнавальну* (спрямована на

забезпечення майбутніми вчителями системи інтегративних знань про голос, що є здобутками різних наук); *гностичну* (сприяє засвоєнню й узагальненню знань, умінь, набуттю досвіду правильного та ефективного використання голосу в професійній діяльності, сприяє інтелектуальному розвитку особистості майбутнього вчителя); *ціннісно-орієнтаційну* (орієнтує поведінку майбутніх учителів, спираючись на ціннісне ставлення до голосу); *прогностичну-спрямувальну* (прогнозує звучання голосу майбутнього вчителя залежно від завдань та умов професійної діяльності); *прогностично-передбачувальну* (передбачає поведінку інших на основі врахування особливостей звучання голосу); *розвивально-виховну* (сприяє розвитку особистості майбутнього вчителя, його вмінь аналізувати навчально-виховні ситуації та коректно використовувати голосомовні якості залежно від завдань та умов педагогічної діяльності); *комунікативну* (забезпечує встановлення та підтримку ефективної взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу); *енергетичну* (сприяє максимальному розкриттю природних голосових якостей педагога при мінімальних наслідках для стану голосового апарату); *дозувальну* (приводить у відповідність кількість голосового навантаження на основі врахування стану та можливостей голосового апарату); *захисну* (дозволяє правильно, ефективно та безпечно використовувати голосомовний апарат у професійній діяльності, попереджуючи виникнення порушень голосу); *рефлексивну* (забезпечує розвиток якостей та здібностей оцінити стан голосового апарату, спонукає до постійного вдосконалення роботи голосомовного

апарату); *корекційну* (сприяє корекції звучання голосу педагога).

Визначення функціональних компонентів голосової культури підкреслює багатоаспектність змісту цього поняття. Установлено, що функції забезпечують реалізацію структурних компонентів голосової культури, а їх виділення розкриває її процесуальну сторону. Таким чином, розроблено й теоретично обґрунтовано структуру голосової культури майбутнього вчителя.

Сукупність методологічних підходів (*системного, культурологічного, особистісно-діяльнісного, ресурсного, технологічного*) дозволяє досліджувати суть, зміст, структуру голосової культури й забезпечити технологію формування голосової культури майбутніх учителів.

Уважаємо, що процес формування голосової культури є тривалим у часі й має продовжуватися впродовж професійної діяльності представників голосомовних професій. Таке твердження ґрунтується на тому, що голос є унікальним явищем, який, незважаючи на численні дослідження, продовжує залишатись до кінця не вивченим. Завдання професійного навчального закладу в цьому процесі – сформувані всі структурні компоненти виокремлених нами блоків на необхідному достатньому рівні для правильного та ефективного, а найголовніше, безпечного використання голосомовних якостей у професійній діяльності. Отже, поділяємо точку зору З. Савкової, яка писала: «Розпочавши роботу над голосом, її не полишають усе своє життя, якщо хочуть володіти ним досконало» [4, с. 6].

Висновки. Володіння педагогом голосовою культурою дозволяє зменшувати негативний вплив чинників професійної діяльності на стан голосового апарату педагога, а також підтримувати стан голосового апарату у здоровому і працездатному стані шляхом технічного вдосконалення його роботи та оволодіння ефективними прийомами його використання залежно від завдань та умов професійної діяльності, досягаючи кращої взаємодії з оточуючими з мінімальними наслідками для стану свого голосового апарату.

Перспективним напрямом подальшої роботи є виявлення потенціалу фахових дисциплін з метою формування голосової культури майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Орлова О. С. Нарушения голоса: учеб. пособие / О. С. Орлова. – М. : АСТ: Астрель ; Владимир : ВКТ, 2008. – 220 с.
2. Перетяга Л. Є. Теоретичні засади формування голосової культури майбутнього вчителя : монографія / Л. Є. Перетяга. – Х. : Планета-Принт, 2014. – 312 с.
3. Рудин Л. Б. Основы голосоведения / Л. Б. Рудин. – М. : Граница, 2009. – 104 с.
4. Савкова З. Как сделать голос сценическим /З.Савкова. – Спб. : СпбИВЭСЭП, 2007. – 242 с.
5. Шидловська Т. А. Функціональні порушення голосу / Т. А. Шидловська. – К. : Логос, 2011. – 523 с.
6. Martin S. The teaching voice / S. Martin, L. Darnley // Whurr Publishers, 2005. – 192 p.

УДК: [378.091:78] (0)

ТЕНДЕНЦІЇ, СТРУКТУРА І ЗМІСТ СУЧАСНОЇ ЗАРУБІЖНОЇ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.

Анотація. На підставі системного аналізу обґрунтовано тенденції, зміст, структуру зарубіжної вищої музичної освіти. З'ясовано мету зарубіжної професійної освіти: задоволення особистих і професійних інтересів кожного студента. Виявлено спільності і розбіжності національних моделей музичної і музично-педагогічної освіти. Розкрито зміст прагматичної моделі підготовки викладачів мистецьких дисциплін у Франції. Визначено специфіку європейської системи освіти у Німеччині, Фінляндії, Австрії. Запропоновано класифікацію європейської музично-педагогічної освіти. Обґрунтовано особливості децентралізації як провідної тенденції зарубіжної мистецької освіти (адміністративної, фінансової, методичної). Визначено специфіку диверсифікації музичної освіти (урізноманітнення принципів, підходів до змісту освіти. Аналізуються тенденції музично-педагогічної освіти США до підготовки спеціаліста широкого профілю. Розкривається зміст вимог до професійної підготовки вчителя музичного мистецтва.

Аннотация. На основании системного анализа обоснованно тенденции, содержание, структуру зарубежного высшего музыкального образования. Выявлена цель зарубежного профессионального образования: удовлетворение личных и

профессиональных интересов каждого студента. Исследуется общность и различия национальных моделей музыкального и музыкально-педагогического образования. Раскрыто содержание прагматической модели подготовки преподавателей художественных дисциплин во Франции. Определена специфика европейской системы образования в Германии, Финляндии, Австрии. Предложена Классификация европейского музыкально-педагогического образования. Обоснованы особенности децентрализации как ведущей тенденции зарубежного художественного образования (административной, финансовой, методической). Определена специфика диверсификации музыкального образования (разнообразие принципов и подходов к содержанию образования). Анализируются тенденции музыкально-педагогического образования США к подготовке специалиста широкого профиля. Раскрывается содержание требований к профессиональной подготовке учителя музыкального искусства.

Abstract. On the basis of system analysis, the trends, content, structure of foreign higher musical education are justified. The goal of foreign professional education is clarified: satisfaction of personal and professional interests of each student. The generalities and differences of national models of musical and musical and pedagogical education are revealed. The content of the pragmatic model of the training of artistic disciplines teachers in France is revealed. The specifics of the European education system in Germany, Finland, and Austria have been determined. Classification of European musical and pedagogical education is proposed. The specifics of

decentralization as the leading tendency of foreign art education (administrative, financial and methodical) are grounded. The specifics of the diversification of musical education are defined (a variety of principles and approaches to the content of education). The tendencies of the musical pedagogical education of the USA for the training of a specialist in a wide field are analyzed. The content of the requirements for the professional training of the musical art teacher is revealed.

Постановка проблеми та її актуальність.

Сьогодні в Україні відбуваються докорінні соціально-культурні та економічні зміни, які вимагають відповідних перетворень у системі музично-педагогічної підготовки спеціалістів. Суспільству необхідні компетентні вчителі й музичні педагоги, здатні до активних і самостійних дій в умовах динамічного розвитку культури та музичного мистецтва. З огляду на це, стає доцільним вивчення тенденцій та провідних ознак сучасної зарубіжної музичної освіти, що дозволить не тільки скористатися позитивним досвідом, уникнути небажаних помилок, нераціональних підходів до підготовки відповідних спеціалістів, але й визначити оптимальні шляхи подальшого функціонування професійної музичної освіти України.

Аналіз стану і тенденцій розвитку сучасної вищої музичної та музично-педагогічної освіти за рубежом дозволяє визнати спільності і відмінності у процесі її становлення. В останню чверть XX століття зарубіжна музична освіта динамічно розвивається, що дозволяє значній частині обдарованої молоді не тільки реалізовувати свої мистецькі здібності, але й здобувати

різноманітні музичні професії, пов'язані із функціонуванням окремих галузей музичної культури суспільства[1;2;3]. Отже, **метою** статті є виявлення тенденцій, структури і змісту сучасної зарубіжної мистецької освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблема зарубіжної мистецької (музичної) освіти досліджується у працях О. Бевз, О. Сташевської, В. Стрижалковської, П. Тадеєва, В. Черкасова тощо. Автори приділяють значної уваги засобам і методам розвитку обдарованих учнів у школах мистецтва (Л. Кокоріна, В. Стрижалковська, П. Тадеєв, С. Федоренко, В. Черкасов), дослідженню змісту мистецької освіти у зарубіжних країнах (Є. Гуревич, Л. Масол, О. Комаровська, Г. Ніколаї). Утім, більшою мірою вчені зосереджують увагу на проблемах шкільної мистецької освіти зарубіжжя. Питання підготовки вчителів у вищих музичних навчальних закладах США та Європи розкрито у працях З. Портянкіної, Є. Гуревич, О. Сташевської, Л. Кокоревої. Слід зазначити, що глибокого системного аналізу специфіки вищої музичної зарубіжної освіти у вітчизняних наукових дослідженнях поки що не відбулося.

Структурно-логічний аналіз наведених наукових праць дозволяє визнати, що на заході, як і в нашій країні, історично склалася і активно діє триступенева модель музичної освіти, яка включає допрофесійну підготовку (музичні школи), професійну середню (консерваторії, коледжі), та післясередню, або вищу музичну освіту, що здійснюється у вищих школах,

вищих музичних інститутах, академіях та музичних факультетах університетів різного профілю.

Різнотипність вищих музичних навчальних закладів за рубежом є закономірним результатом *гуманізації освіти, яка віддзеркалює тенденцію індивідуалізації освіти* на Заході. З огляду на це, сьогодні у більшості *зарубіжних вузів у якості мети і завдань визначають задоволення особистісних та професійних інтересів кожного студента; забезпечення можливостей для навчання з будь-якої музичної або мистецької спеціалізації* [3, с. 54].

Саме тому сучасні зарубіжні заклади післясередньої музичної освіти здійснюють музичне навчання більш як з двадцяти спеціалізацій, у тому числі: виконавство; композиція; теорія та історія музики; адміністрація та бізнес у музиці; музична терапія; музичний театр; церковна музика. Слід додати, що при цьому кожному студенту пропонується вибір не тільки спеціалізацій, але й змісту навчання, терміну і темпів освіти, типу навчального закладу[1; с. 2; с. 3].

Ретельне вивчення специфіки європейської післясередньої музичної освіти дозволяє визнати, що крім загальноєвропейської моделі, за якою здійснюють підготовку спеціалістів більшість країн Європи, існує практика збереження національної специфіки музичної та музично-педагогічної освіти. Зокрема, спеціалісти визнають певну ізольованість музичної освіти Франції якій притаманна вузька предметна спеціалізація[2, с. 130]. За французькою *прагматичною моделлю освіти* студентам консерваторії надається право вивчати обмежене коло тільки тих дисциплін, які є необхідними для набуття конкретної спеціалізації (“сольфеджиста”,

“викладача” або ”виконавця” музики певної епохи чи жанру) [4].

В окремих регіонах Європи існують визнані лідери вищої музичної освіти. Для центральної Європи таким лідером є ФРН (Німеччина), де історично склалася і активно підтримується державою та громадськими організаціями розгалужена система підготовки спеціалістів для різних галузей музичної культури[1, с.56]. Серед скандинавських країн – це Фінляндія, зокрема Хельсинська Академія музики ім. Я. Сібеліуса, де здійснюється підготовка фахівців із всіх необхідних суспільству спеціалізацій[1].

В європейських країнах також існує розвинута *мережа інтегрованої мистецької освіти*, яку надають: Паризька консерваторія, що поєднує музику і танець; Вища школа музики і театру у Гамбурзі (Німеччина); Вища школа музичного і образотворчого мистецтва у Зальцбурзі (“Моцартеум”); Ієрусалимська академія музики і танцю тощо. До сфери професійної освіти відносять Федеральну академію музичної освіти молоді у Троссінгені та Академію художньої освіти і виховання комунікативними засобами у Реймшейді, які здійснюють підвищення кваліфікації у галузі музики, образотворчих і видовищних мистецтв. У ФРН можливість засвоєння музично-технічних професій надають Вища музична школа (Берлін); Спеціальна вища школа (Дюссельдорф), яка консолідується з інститутом ім. Р.Шумана при Кьольнській ВМШ (підготовка звукооператорів та звукоінженерів) [1,с.72].

У Німеччині, крім підготовки студентів до музичного виконавства, яка відбувається у Вищих музичних школах, інститутах та академіях (Берлін,

Лейпциг, Веймар, Дрезден), широко розповсюджена *музично-педагогічна освіта*, яку здійснюють *відповідні факультети педагогічних закладів*.

Європейська *музично-педагогічна освіта* здійснюється за такими напрямками: а) музичний педагог, або викладач музичної школи (підготовка у ВМШ); б) викладач музики для початкових і неповних середніх шкіл (музичні факультети у педінститутах та інших ВНЗ); в) приватний музичний педагог; г) вчитель музики - хормейстер для народних співацьких шкіл; д) вчитель музики, або регент для релігійних навчальних закладів (музикантів для протестантської школи готують у Байреїті, Гейдельберзі, Дюссельдорфі, Франкфурті, Херфорді, Шлюхтерні, Еслінгені; для католицької школи – в Аахені, Майнці, Мюннерштадті, Мюнстері, Регенсбурзі, Роттенбурзі, Трирі та Шпайері)[1, с. 67].

В цілому аналіз світової практики мистецької освіти дозволяє дійти висновку, що мережа післясередньої вищої музичної освіти за останню чверть ХХ ст. поступово розширюється, набуває сталості *тенденція масовості вищої музично-педагогічної освіти*. Згідно з гуманістичною парадигмою освіти стає популярним *принцип доступності* музичної підготовки. Наприклад, у США, де у ряді університетів та коледжів зараховують всіх абітурієнтів, кількість вакансій на одне конкурсне місце не лімітується. З огляду на це, вступ до післясередньої музичної школи насправді стає природним правом обдарованої молоді і умовою для досягнення вищого соціального статусу.

У більшості високорозвинутих країн світу існують механізми, які стимулюють прагнення молоді до підвищення свого освітнього рівня. Сьогодні високий освітній статус розглядається у високорозвинутих країнах світу як гарантія від безробіття, збільшення нових робочих місць, здійснене за рахунок високодосвідчених фахівців [5, с. 86].

Поряд з кількісним зростанням, сучасна система музичної освіти визнала необхідність суттєвої структурної перебудови. Реформи, що інтенсивно проходять, мають за мету посилити гнучкість і варіативність системи післясередньої освіти у напрямку її *децентралізації та диверсифікації*. Децентралізація фактично означає надання місцевим органам та самим закладам освіти провідної частки повноважень у рішенні питань освіти - від адміністративних і фінансових - до методичних. Так, у Франції тільки два вищих музичних навчальних заклади (Паризька і Ліонська консерваторії) підпорядковуються міністерству культури. Ряд консерваторій має регіональне підпорядкування, інші - місцеве, муніципальне або приватне. При цьому статус закладу музичної освіти всіляко залежить від заможності регіону і рівня матеріальної допомоги, яку надає навчальним закладам місцева влада [2].

Диверсифікація музичної освіти означає різнобічний розвиток, наявність у країні різних за типом, обсягом, структурою та якістю навчальних закладів. У західних країнах диверсифікація проявляється перш за все через *неоднаковий рівень та зміст підготовки спеціалістів*, отже, випускники різних закладів мають суттєві відмінності у

професійній підготовці[6;7]. Конкретно диверсифікація проявляється завдяки: а) урізноманітненню навчальних планів та програм музичної освіти; б) наявності різних підходів до підготовки спеціалістів у регіонах та навчальних закладах. Така здорова відмінність уважається у США перевагою системи вищої освіти, яка набуває мобільності, варіативності й гнучкості, наглядно демонструє ознаки демократичного суспільства. Серед недоліків різнорівневої освіти у США визнають необхідність складання кваліфікаційного іспиту у разі переїзду випускника до іншого штату[3, с. 87].

В умовах індивідуалізації, децентралізації та диверсифікації вищої музичної та музично-педагогічної освіти на Заході закономірно виникають питання *контролю та загальних стандартів*, які мають стати орієнтирами для місцевого планування. Особливою формою контролю за рубежем стає *акредитація закладів освіти* за наступними параметрами: 1) зміст навчальних планів і програм; 2) кваліфікація викладачів; 3) якість навчання; 4) рівень комп'ютеризації; 5) матеріально-технічне забезпечення; б) науково-методичне забезпечення.

У США процеси стандартизації музичної та музично-педагогічної освіти здійснюють NASM - національна асоціація шкіл музики, яка є ініціатором уніфікації навчальних планів підготовки вчителів музики, та NENS - національна конфедерація педагогів-музикантів. Перша вже з 1953 року наділена правом вирішення всіх питань вищої музичної і музично-педагогічної освіти. Процес координації роботи вищих навчальних закладів відбувається за допомогою

рекомендацій, на основі яких департаменти штатів та навчальні заклади самостійно розробляють навчальні плани, а їх виконання призводить до присудження випускникові ступенів Бакалавра, Магістра або Доктора з різних спеціалізацій у музичному виконавстві та освіті. За даними каталогу освітніх програм М.Петерсона за 2001р., акредитації закладів освіти у регіонах США та Канади здійснюють: а) регіональні асоціації шкіл та коледжів; б) акредитаційна асоціація біблійських коледжів (ААВС); в) Рада з Акредитації для незалежних коледжів та шкіл (АСІС); г) комісія з акредитації шкіл кар'єри/коледжів технологій (АСССТ); д) Американська академія для Ліберальної освіти та з Професійної освіти; е) Міжрегіональна Асоціація Християнських шкіл (ТРАС)[7, с. 4].

У ФРН питання акредитації вузів вирішує Німецька Музична Рада, створена у 1953 році як один з національних комітетів (секція) Міжнародної музичної ради- члена ЮНЕСКО. Робота НМР фінансується федеральними та земельними пожертвуваннями.

Загальні питання музичної освіти також вирішує Європейська асоціація консерваторій, музичних академій та вищих музичних шкіл. Актуальними для наукової та музично-творчої спільноти є питання ролі вищої школи у становленні, вихованні та подальшій творчій діяльності музикантів, змісту продуктивних творчо-духовних взаєминах викладача і студента, соціалізації мистецької освіти. Найважливішими завданнями сучасної музичної освіти музикантів-педагогів вважають проблему виховання художньої індивідуальності музиканта, а також *підготовку змісту освіти* для навчання музикантів різного профілю.

У зв'язку з цим закономірно виникає питання щодо своєрідності навчальних планів підготовки відповідних фахівців, оскільки у багатьох країнах існують різні підходи до визначення змісту освіти музикантів та музичних педагогів. Наприклад, у Франції до навчального плану державної консерваторії за традицією включають тільки основні музично-теоретичні предмети (спеціальність, сольфеджіо, гармонію, аналіз музики), втім кожний навчальний заклад переважно керується власно складеними навчальними програмами. Студенти не вивчають таких традиційних для загальноєвропейської освіти дисциплін, як загальне фортепіано, гуманітарні та загальноосвітні дисципліни. Такий підхід, на відміну від загальноєвропейської моделі, підкреслює спрямованість французької музичної освіти до *прагматизму та поглибленої спеціалізації*.

Американська модель підготовки має інтегрований характер і відповідає стратегії гнучкості, мобільності і пристосовуваності навчального плану до потреб суспільства. Як визнає З. Портянкіна, основою навчальних планів для Бакалаврів музики і Бакалаврів музичної освіти можна вважати синтез трьох типів документів для: 1) консерваторій, що здійснюють підготовку виконавців і композиторів; 2) коледжів вільних мистецтв (*liberal art college*), де акцентується увага на широкій гуманітарній освіті, а також підготовці музикознавців-істориків та теоретиків; 3) педагогічних коледжів, які займаються підготовкою вчителів[3, с. 102].

З огляду на це, сучасні навчальні плани для підготовки вчителів музики у США трансформують

означені напрямки у три цикли дисциплін: спеціальний; психолого-педагогічний та загальноосвітній. Слід підкреслити, *що підготовка вчителів музики у багатьох країнах світу здійснюється сумісно з навчанням музикантів інших спеціалізацій*. У США всі ступені та спеціалізації поєднуються в дві основні групи, які відрізняються, залежно від спрямованості навчання, орієнтацією на: а) педагогічну діяльність (Бакалавр музичної освіти; Бакалавр музичної терапії; Бакалавр церковної музики); б) виконавську або менеджерсько-адміністративну діяльність (Бакалавр музики; Бакалавр менеджмента в музиці).

Вважаємо вірною *тенденцію музичної і музично-педагогічної освіти США підготовку спеціалістів широкого профілю*, здатних швидко пристосовуватися до запитів та вимог суспільства. За даними наукових досліджень, згідно з тенденцією децентралізації музичної освіти, у США існують лише приблизні пропорції основних предметних циклів, які встановлюють наведені вище професійні асоціації та акредитаційні ради [3].

Зокрема, з 1924 року у США діє рекомендація 50% навчального плану відводити на вивчення спеціальних дисциплін; 25%- на загальноосвітній цикл і 25%- на психолого-педагогічні предмети. На практиці у кожному навчальному закладі відбираються різні співвідношення дисциплін, що забезпечує високий рівень автономності у визначенні змісту освіти[3; с. 8].

Іншою, не менш важливою проблемою музичної освіти стає визначення *вимог до особистості і професійної підготовки* випускників закладів післясередньої музичної освіти. Відповідно з цим і

визначається співвідношення основних предметних циклів у кожному конкретному закладі післясередньої освіти.

На відміну від традиційного для першої половини ХХст. професіографічного підходу, за яким наголошувалася значущість професійних компетентностей спеціаліста, сьогодні належне місце займає *особистісно зорієнтований* підхід[5]. З огляду на це, провідне місце у моделі Бакалавра музики та музичної освіти у багатьох країнах світу займають також *особистісні якості вчителя*. Тільки після цього визначаються музичні, педагогічні та інші професійні уміння. Професійно важливими вважаються такі комунікативні уміння вчителя музики (Бакалавра музичної освіти) як: здатність до“навіювання”, впевненість, легкість у спілкуванні, заснована на повній повазі до особистості учня. Суттєвого значення надається вихованню закоханості і відданості професії, любові до дітей, наявності почуття гумору тощо.

До професійно значущих особистісних характеристик вчителя музики за американською моделлю належать готовність до експериментів, уміння швидко перебудовуватися; потреба у самовдосконаленні, чутливість до сприймання нових ідей, творчі уміння. Важливою стороною особистості вчителя музики вчені називають здатність до самостійної творчої діяльності, творчі мисленеві здібності, здатність швидко сприймати і ефективно перетворювати інформацію [6].

Важливим завданням спеціальної професійної підготовки вчителя музики є *комплекс професійних знань та умінь*, який забезпечується широким спектром

спеціальних дисциплін. На думку американських фахівців, головними умінями викладача музики є *здатність до виконання, аналізу і творення музики* [7]. За вимогою MENC у структуру виконавських умінь вчителя музики включають: 1) успішне оволодіння інструментом (акомпанемент та сольний виступ), при цьому основний і додатковий інструменти вивчають на протязі усього терміну навчання; 2) основні диригентські уміння; 3) володіння репетиційною технікою, яка удосконалюється на заняттях з чисельних ансамблів; 4) вільне читання партитур, якому приділяється увага на перших курсах; 5) уміння імпровізувати на інструменті у різних стилях; 6) володіння будь-яким оркестровим інструментом; 7) уміння грати в ансамблі; 8) вокальні уміння [8, с. 24].

Не менш важливими вважаються *педагогічні уміння музичного педагога або вчителя музики, його педагогічна майстерність*. З огляду на це, психолого-педагогічна підготовка Бакалавра з музичної освіти у США представлена більш як тридцятьма елективними курсами, які спрямовуються на виховання у вчителя музики любові і розуміння дітей, урахування їх індивідуальних та вікових особливостей, мистецьких схильностей та музичних здібностей.

Досить серйозної уваги надається підготовці студентів до діагностування учнів (курси психології музичних здібностей, вимірювання та оцінювання). З огляду на індивідуальний розвиток школярів, особлива увага приділяється нетрадиційним дітям, що вимагає вивчення студентами методів і технологій: а) музичного навчання; б) виховання інтелектуально

здібних; в) розумово відсталих; г) емоційно невірнoважених; д) фізично неповноцінних дітей.

В системі сучасної педагогічної освіти на музично-педагогічних факультетах більшості університетів США вивчаються інтегровані курси з філософії освіти, у яких філософські аспекти освіти співвідносяться з історичними, соціально-філософськими питаннями, проблемами філософії шкільного навчання. Крім того, у психолого-педагогічному циклі опановуються дисципліни, де розглядаються засоби та методи викладання та технології педагогічної діяльності вчителя музики. Такі курси мають яскраво виражене практичне спрямування і здатні допомогти музиканту при вирішенні проблем педагогічного керівництва(курси управління класом, педагогічного керівництва, мистецтва викладання). Певної уваги в системі музично-педагогічної освіти приділяється вивченню навчального плану та змісту музичного виховання у загальноосвітній школі (приблизно 6 годин у семестр).

Специфікою американської моделі музичної освіти є наявність у навчальному плані *загальноосвітніх дисциплін, які спрямовуються на виховання у студентів загальної культури.* Аналіз циклу загальних дисциплін дозволяє виділити його наступні ознаки: а) широкий обсяг дисциплін (суспільні, природничо-математичні, гуманітарні, мистецтва, іноземні мови, релігія); б) комплексний характер дисциплін (курс “Науки про життя”, який вміщує відомості з біології, хімії, фізики, астрономії); в) елективний характер викладання курсів,

що зумовлено тенденцією індивідуалізації навчання у системі післясередньої освіти.

Висновки. Отже, провідними тенденціями зарубіжної після середньої музичної освіти, які впливають на визначення структури та змісту освіти, залишаються демократизація, індивідуалізація, децентралізація, диверсифікація.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є порівняльний аналіз інститутів зарубіжної та вітчизняної громадської акредитації музичної освіти, питання інтеграції національної і зарубіжної систем вищої музичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуревич Е.Л. Музыкальное воспитание и образование на немецких землях от средневековья к XX1 ст-ю /Е.Л. Гуревич.- М.: Музыка, 1991.-78 с.

2. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник / Володимир Черкасов. – К.: ВЦ «Академія», 2016. – 240 с.

3. Портянкіна З.А. Организация и содержание профподготовки учителей музыки в США: диссерт...канд. пед. наук: 13.00.02 /З.А. Портянкіна.- Москва, 1992.-187с.

4. Кокорева Л. Парижская консерватория сегодня / Л. Кокорева //Муз. Академия.- 1994.- №5.- С.137-142.

5. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998) /Т.С. Кошманова.- Львів: Світ, 1999.- 488 с.

6. Смирнова Т.А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних

зкладах: психолого-педагогічний аспект /Т.А. Смирнова : монографія: ХНПУ імені Г.С. Сковороди.- Горлівка:ПП «ВидавництвоЛіхтар», 2008.- 445 с.

7. Kuhn C. Aus der Hochschule fur die Hochschule //Musica-1996.-№5.-p. 357-358.

8. Peterson's Visual and Performing Art programs 2001, p. 4.

9. Teacher Educachion in Music.-Wash.,1972.-p.24. research 1982-1995.

Розділ 3

ТЕХНОЛОГІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

*Дем'янчук О.Н.,
Чихурський А.С*

УДК: 75.022.82:658.2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. Механізм модернізації педагогічних умов естетичного виховання підлітків у процесі навчання образотворчого мистецтва. У дослідженні визначаються механізми модернізації педагогічних умов естетичного виховання підлітків в процесі навчання образотворчого мистецтва, проаналізовано сучасні інноваційні технології. Розкрито зміст поняття «художня культура підлітків», запропоновано організаційно-педагогічні умови, що забезпечують

ефективність естетичного виховання підлітків у процесі навчання образотворчому мистецтву. Визнано позитивну роль суб'єктивного сприймання і переживання творів мистецтва, що дозволяють реалізувати його об'єктивний естетичний смисл. Виявлено значущість мисленнєвої активності, здатності підлітків до «співдії», «співпереживання» через образне і понятійне узагальнення. Досліджено зв'язок одиничного (конкретно-чуттєва форма, образне узагальнення) і загального (чуттєве сприйняття багатогранної сутності зображуваного явища). Обґрунтовано зміст репродуктивного (фрагментарний і сюжетний підрівні); емоційно-художнього; інтуїтивно-художнього; усвідомлено-художнього рівнів сприймання творів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: педагогічні умови, вікові особливості, підлітки, естетичне виховання.

Аннотация. В исследовании определяются механизмы модернизации педагогических условий эстетического воспитания подростков в процессе обучения изобразительному искусству, проанализированы современные инновационные технологии и новейшие методики. Раскрыто содержание понятия "художественная культура подростков", предложены организационно-педагогические условия, которые обеспечивают эффективность эстетического воспитания подростков в процессе учебы изобразительному искусству. Признана позитивная роль субъективного восприятия и переживания произведений искусства, которые позволяют реализовать его объективный эстетический смысл. Выявлена значимость мыслительной активности, способности подростков к

"содействию", "сопереживанию" через образное и понятийное обобщение. Исследована связь единичного (конкретно-чувственная форма, образное обобщение) и общего (чувственное восприятие многогранной сущности изображаемого явления). Обосновано содержание репродуктивного (фрагментарный и сюжетный подуровни); эмоционально-художественного; интуитивно-художественного; осознанно-художественного уровней восприятия произведений изобразительного искусства.

Ключевые слова: педагогические условия возрастные особенности, подростки, эстетическое воспитание.

Abstract. In research the mechanisms of modernization of pedagogical terms of aesthetically beautiful education of teenagers are determined in the process of studies of fine art, modern innovative technologies and newest methods are analysed. Maintenance of concept "Artistic culture of teenagers" is exposed, organizational and pedagogical terms which provide efficiency of teenagers' aesthetic training in the process of the fine art studies. The positive role of subjective perception and experiencing of pieces of art is confessed which allow to realize his objective aesthetic sense. The importance of cognitive activity, the ability of adolescents to "assistance", "empathize" are detected through figurative and conceptual generalization. Connection of unit (certainly and perceptible form, generalization) and general (sensory perception of a multi-faceted nature of the imaging phenomenon) are examined. The content of reproductive (fragmentary and with a plot sublevels); emotional and

artistic; intuitively and artistic; consciously and artistic levels of perception of fine art works.

Key words: pedagogical terms, age-old features, teenagers, aesthetically beautiful education.

Постановка проблеми та її актуальність.

Посилення науково-теоретичного інтересу до проблеми естетичного виховання підлітків засобами образотворчого мистецтва є суттєвою ознакою в сучасній світовій педагогічній освіті. Не є виключенням в цьому ракурсі й українська педагогічна думка, яка демонструє скерованість своїх наукових розвідок на осягнення детермінант сучасного процесу навчання і виховання. Проте для успішного формування художньої культури підлітків потрібно створення науково обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, а саме - організації діяльності гуртків згідно з інтересами школярів, відповідного предметно-просторового середовища, виховних систем, змісту художньо-творчої діяльності вихованців, індивідуальних та вікових особливостей підлітків.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Зростанню ефективності педагогічних умов естетичного виховання присвячено низку сучасних досліджень. С. Кучер серед ефективних педагогічних умов називає — поетапність навчально-виховного процесу, посилення мотивації пізнавальної діяльності, удосконалення емоційно-особистісного ставлення учнів до творів живопису, урізноманітнення форм організації занять [7].

Структура художньої культури підлітків містить такі компоненти: знання в галузі мистецтва, художньо-естетичне бачення (перетворення повсякденного досвіду

в художні задуми), художній смак, майстерність у художньо-творчій діяльності.

Так, доцільним вважаємо і надалі використовувати педагогічний, мистецтвознавчий, психологічний досвід І. Гончарова [5], М. Лейзерова [9], М. Киященка [6], Л. Виготського [3-4], Г. Виноградової [1-2].

Аналіз існуючих джерел за даною проблематикою не виявив існування в сучасній педагогічній освіті цілісного дослідження механізмів модернізації педагогічних умов естетичного виховання підлітків у процесі навчання образотворчого мистецтва. Поза увагою вчених залишаються чимало актуальних питань, що потребують всебічного осмислення та широкої наукової дискусії.

Мета статті полягає в аналізові механізмів модернізації педагогічних умов естетичного виховання у процесі навчання образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Актуалізація проблеми естетичного виховання підлітків у сучасних умовах вимагає переосмислення змісту діяльності вчителя на уроках образотворчого мистецтва. Водночас це переосмислення повинно відбуватися не механічно, в жодному випадку не відкидаючи ті корисні й позитивні здобутки, які існують сьогодні в методиці навчання образотворчому мистецтву і відповідно — ті прийоми і методи, які виправдали себе в процесі існуючої системи естетичного виховання.

Сучасні методи викладання образотворчого мистецтва націлюють учителя на розвиток в учнів репродуктивної та продуктивної уяви, вміння бачити,

сприймати і розуміти зміст твору мистецтва, сприймати його зацікавлено й емоційно.

Сьогодні, із врахуванням стану розвитку психології й педагогіки абсолютно зрозуміло, що без яскравих і сильних емоційних вражень в процесі спостереження й вивчення особливостей твору мистецтва неможливим є формування естетичного співпереживання учнів. Без глибоко особистісного, суб'єктивного сприймання і переживання твору мистецтва у свідомості школяра не може реалізуватися і його об'єктивний естетичний смисл.

З іншого боку, глибоке й ефективне сприймання твору мистецтва - неможливе без активної задіяності мислених процесів. Сюжетний ряд, характеристика образів твору мистецтва, їхні композиційні взаємовідносини, дають змогу виявленню специфічної мисленої активності школяра, близької до засвоєних ним форм практичної і навчальної діяльності. Цю активність вчені назвали «співдією» аналогічно терміну «співпереживання». Адже учень подумки стає на позицію героя мистецького твору, радіє його успіхам, співчуває невдачам, думає разом з ним і прагне того ж, що й герой, якого він сприймає.

Спостереження за розвитком сприйняття учнів 5—7 класів показали, що його розуміння можливе лише через проникнення у світ особистості кожного з них, одночасно спостерігаючи за характером діяльнісної активності. На основі здобутих знань і практичного досвіду підліток вчиться розуміти, відчувати світ навколо, а також себе у світі - свої емоційні й чуттєві реакції. Діяльність підлітка впливає на характер його

сприйняття, а також естетичного ставлення до предметів та об'єктів мистецтва.

Необхідно також зазначити, що у підлітковому віці вже цілком сформованими є навички споглядання твору мистецтва, розпізнавання художніх образів і часткового усвідомлення їхнього змісту. Проте розуміння системи образів твору мистецтва, його ідеї, свого власного ставлення до неї, оцінкова дія і її обґрунтування - ще викликають певні труднощі на цьому етапі розвитку школяра. Тим більше вони ускладнюються психологічними особливостями підліткового віку, коли у школяра ще не має встановленої системи цінностей, він перебуває в пошуку, часто змінює свої зацікавлення, прагне будь-яким чином ствердитися в соціумі й нерідко саме тому віддає перевагу більш вагомим, з його погляду, речам, ніж естетичне сприйняття твору й мистецтво взагалі. Разом з тим, ще деякі труднощі виникають у підлітків з процесом переведення змісту зображеного в категорії символічні, алегоричні, узагальнюючі, оскільки такий процес потребує ґрунтовних знань в сфері мистецтва, залучення низки аналогій, які можна здобути тільки через збагачення досвіду споглядання творів живопису різних майстрів різних епох тощо, недоступного підлітку через його вікові особливості. І хоча дослідження Д. Ельконіна, В. Давидова, Л. Занкова, які розкривають питання психічного розвитку молодших школярів, доводять успішність спроб зниження вікового порогу доступності творів мистецтва, проте все ж учені погоджуються з тим, що основним періодом ефективного пізнання творів мистецтва школярами з погляду готовності психіки до абстрактного мислення,

вміння порівнювати і узагальнювати, розуміння символіки тощо - це не початкова школа, а власне підлітковий вік [8]. Саме в підлітковому віці порівняно ясною і осмисленою стає операція образного узагальнення, а також залежна від першого, тому що значно складніша - операція понятійного узагальнення, пов'язана із потребою оперувати значною кількістю засвоєної інформації про навколишній світ і мистецтво взагалі.

Образне узагальнення, як відомо, передбачає аналіз сутнісних зв'язків між деталями художнього цілого, з яких складається художній образ. У жодному випадку, аналізуючи твір мистецтва, грамотний педагог не може дозволити собі скочуватися до рівня розмови на зразок: «так придумав художник», а «так буває у житті». Адже такий шлях - це шлях в нікуди. Не можна йти манівцями наївно-буквального ставлення до мистецтва. Тому що кожна навіть дуже далека від навколишньої дійсності картина великого художника (а саме такі вивчаються у шкільній програмі) є відображенням світу у всіх його проявах. Однак побачити, яким чином це зроблено і підказати, а при потребі і пояснити учням - у цьому полягає функція вчителя.

Підлітковий період характеризується поступовістю переходу від емпіричного сприймання до узагальнюючого. Образне узагальнення формується у конкретно-чуттєвій формі як одиничне. Але одиничне у мистецтві виражає загальне: один художній образ дає учневі можливість чуттєво сприйняти багатогранну сутність зображуваного явища як реальність. Разом з тим, оскільки великого досвіду у підлітків ще немає,

тому для розкриття глибоких зв'язків мистецького образу необхідна допомога і керівництво педагога. Це потрібно і для того, щоб продемонструвати школярам можливість різноманітних інтерпретацій одного й того ж художнього явища й переконати учнів у недоцільності однозначного трактування мистецького твору. Адже чим багатшим буде інтерпретаційне поле, тим глибшим буде сприйняття і засвоєння мистецького твору.

Навчити підлітка осягати художню умовність мистецького твору, піднімаючись над безпосередністю сюжету і життєвих прототипів картини, можна тільки тоді, коли визріють необхідні психічні передумови. Це, як правило, відбувається у підлітковому віці.

Основним періодом ефективного пізнання творів мистецтва школярами з погляду готовності психіки до абстрактного мислення, вміння порівнювати і узагальнювати, розуміння символіки тощо - це не початкова школа, а власне підлітковий вік. Саме в підлітковому віці порівняно ясною і осмисленою стає операція образного узагальнення, а також залежна від першого, тому що значно складніша - операція понятійного узагальнення, пов'язана із потребою оперувати значною кількістю засвоєної інформації про навколишній світ і мистецтво взагалі [4].

Порівняння твору з іншими, близькими в художньому плані або навпаки контрастними (живопис, музика, література тощо) є, на наш погляд, значно дієвішим чинником в цьому відношенні, ніж, наприклад, порівняння з дійсністю. Саме це є принциповим для нашої методики і системи педагогічного керівництва. Далі - вербальна

компонента, реалізація побаченого і зрозумілого у словесному викладі. При чому, ми притримуємося думки про те, що тут необхідно позбавлятися монологічної форми викладу змісту, як вчителем, так і учнями. Найбільш оптимальною формою вербальної реалізації естетичного досвіду бачимо вільну дискусію, де педагог виступає модератором розмови, проте неформальної і не із заготовленими наперед відповідями на питання, а розмови, яка носить безпосередній, імпровізований характер. Адже саме тоді вона є цікавою і корисною для учнів і їхнього розвитку. Така непередбачувана розмова сприяє виявленню суті речей, а не отриманню оцінки, вона зберігає інтерес до предмета на відповідному рівні, і дозволяє підлітку відчувати почуття власної гідності у тому, що він активний учасник дискусії, а не маріонетка, яка виконує спущену зверху її роль. Учень, який бере участь у такій дискусії відчуває почуття власної відповідальності за результат цієї дискусії, і розуміє, що цей результат залежить і від його думки, тому відповідально ставиться до того, що говорить. Зрозуміло, що такий спосіб ведення розмови потребує кваліфікованого педагога, наділеного професійними знаннями, педагогічними, психологічними, який крім усього іншого, наділений відчуттям такту, волевими якостями, вмінням утримувати інтерес аудиторії тощо. Варто зазначити, що при аналізові творів мистецтва бажано уникати штампів і занадто гучних висновків.

Для естетичної оцінки мистецького твору необхідно хоч час від часу пропонувати учням ті твори, які безпосередньо торкаються їхнього життя і відповідають їхньому рівню емоційних реакцій і

естетичних потреб. Проте, звісно, діапазон картин і образів - необхідно розширювати. Вести цей процес необхідно поступово. Пізнавальні потреби повинні задовольнятися одночасно із отриманням естетичного задоволення. Тому що відпадання одного чи іншого чинника в такому випадку загрожує оптимальному ходу навчального процесу.

Відомі такі основні рівні сприймання і розуміння мистецьких творів: репродуктивний (фрагментарний; сюжетний) та продуктивний (емоційно-художній; інтуїтивно-художній; усвідомлено-художній) [с. 1-2].

Ці рівні не залежать від віку школярів. Вони осягаються індивідуально і вказують на зростання ступеня сприйняття учнями творів мистецтва. У цих рівнях відображаються не кількість знань і вмінь, а якість у розуміння і створенні творів мистецтва. Межі між рівнями умовні, рухливі, разом з тим кожний рівень має свої особливості.

Репродуктивний рівень відображає засвоєння сюжету і подієвого ряду мистецького твору без творчої переробки сприйнятого за відсутності будь-якого узагальнення. Учнями сприймаються лише найпростіші зв'язки твору. Школярі роблять зусилля, щоб запам'ятати те, що сприймають, засвоїти самі факти - образи і символи, проте не їхній зміст. Це сприймання формальне, без задіяння особистісно-емоційних особливостей психіки. Воно ґрунтується на зовнішніх ознаках.

Фрагментарний підрівень зазвичай властивий учням, які погано усвідомлюють сприйняте. Роблячи великі зусилля, учень не може охопити основних взаємозв'язків твору. Він оперує окремими деталями,

героями, явищами. Сприйняті образи сприймаються як сигнали, що актуалізують життєві враження. Окремі уявлення не складаються в загальну картину.

Сюжетний підрівень відрізняється від попереднього повнішим сприйманням картини в її контекстно-сюжетних зв'язках. Картина і малюнок сприймаються, як повідомлення, що має, передусім, часову послідовність. Діти запам'ятовують образи твору, вибудовуючи їх у сюжетний ряд. Різниця між твором мистецтва і тривіальним малюнком — не фіксується і не осмислюється.

Сприймання на емоційно-художньому рівні відрізняється яскраво вираженою емоційністю, особистісним зацікавленням учня у зображених об'єктах і подіях, його активним співпереживанням героям, їхнім вчинкам тощо. Емоційність сприймання властива всім рівням. Але на цьому рівні вона виражена особливо яскраво і повно, як і пропущення змісту картини через призму власних емоцій і переживань. Художнє узагальнення здійснюється в цьому випадку через усвідомлене залучення особистого емоційного досвіду.

Інтуїтивно-художній рівень характеризується не тільки повнотою сприймання і самостійністю осмислення мистецького твору, але і за діянням при цьому інтуїції. Пояснення змісту картини має характер здогадки, увага учня спрямована на оцінку сприйнятого. Школярі виділяють окремі образи, прагнучи розгадати їх художній зміст.

Усвідомлено-художній рівень сприймання картини можна назвати цілісно-аналітичним. У цьому випадку учні демонструють розуміння якості

зображеного, шукають глибокого розуміння образного змісту твору. Оцінюючи зображення, вони диференціюють виразові засоби, прийоми, елементи майстерності художника, безпомилково відрізняють головне від другорядного, рельєф від фону тощо [3].

У загальному вікова динаміка розуміння мистецького твору підлітками може бути представлена як шлях від співпереживання конкретному герою, емоційну оцінку художнього образу чи твору до вживання у образ, і через ряд аналітичних операцій, які коригують емоційну складову сприйняття, - прихід до свідомого розуміння особливостей композиції, системи засобів виразності твору, осмислення та інтерпретації художнього образу, намацування позиції художника, порівняння цього художнього твору з іншими відомими їм, та осмислення місця твору у своїй картині світу. Але пройти цей шлях підлітку під силу тільки за допомогою вчителя. У зв'язку з цим завдання вчителя можна визначити як необхідність:

- 1) разом з учнями закріпити первинні перцептивні враження;

- 2) допомогти уточнити і усвідомити суб'єктивне сприймання картини, зіставивши його з об'єктивною логікою і структурою побудови мистецького твору.

У процесі викладання образотворчого мистецтва вчитель використовує різні інформаційні технології, що є необхідною умовою збагачення художньо-культурного рівня його вихованців, їх постійно оновлювальної інформаційної компетентності.

Вчитель залучає своїх вихованців до використання інформаційних технологій в рамках дисципліни, а також — орієнтує їх на використання

сучасних інформаційних та інтерактивних засобів навчання в самоосвіті, позашкільній роботі, підготовці до конкурсів тощо.

О. Лішин виявляє шість рівнів реалізації педагогічних умов навчально-виховної діяльності: примусовий, пасивно-виконавський, активно-виконавський, особистісно-груповий, колективно-груповий та колективний - від найменш ефективного для результатів педагогічного процесу (примусового) - до найефективнішого (колективного) [8].

Ці рівні реалізації педагогічних умов залежать від типу особистості вчителя, але і від особливостей учнів класу, їх можливості і здатності до колективної і діалогічної співпраці у творчій діяльності.

Висновок. Досвід нашої педагогічної та експериментальної роботи показав, що переважаючими є активно-виконавський рівень у міських школах та пасивно-виконавський рівень - в сільських. Тому необхідно покращувати рівень реалізації педагогічних умов естетичного виховання через залучення «педагогіки співробітництва», «захоплюючого навчання», різноманітних ігрових методик, розширення позакласної роботи.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є висвітлення змістових складових педагогічних умов реалізації естетико-виховного впливу в процесі навчання і виховання підлітків у галузі художньої культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградова Г. Г. Малювання з натури : посіб. для вчителів / Г. Г. Виноградова. - К.: Рад. школа, 1976. - 56 с.
2. Виноградова Г. Г. Уроки рисования с натуры в общеобразовательной школе: пособие для учителей / Г. Г. Виноградова. — М. : Просвещение, 1980. - 144 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. - М.: Педагогика, 1987. — 344с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / [под ред. В. В. Давыдова]. - М. : Педагогика-Пресс, 1999. - 536 с.
5. Гончаров И. Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников: из опыта работы учителя / И. Ф. Гончаров. - М. : Просвещение, 1978. — 159 с.
7. Киященко Н. И. Теория отражения и проблемы эстетики / Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. - М. : Искусство, 1983. — 224 с.
8. Кучер С. Л. Формування цілісного світосприйняття підлітків засобами народного образотворчого мистецтва / С. Л. Кучер // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Збірник наукових праць. — Київ-Запоріжжя: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2000. - Вип. 19. - С. 73-78.
9. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания / О. В. Лишин. — М.: Ин-т практической психологии, 1997. — 104 с.
10. Лейзеров Н. Л. Образность в искусстве / Н. Л. Лейзеров. — М. : Наука, 1974. — 206 с.

УДК 378.14: 7.071.2

**ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ
САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ
ДИСЦИПЛІН.**

Анотація. У статті акцентовано увагу на проблемі формування самостійності студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки, подано теоретичне узагальнення досвіду організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Пропонується впровадження системи інноваційних технологій навчання з метою забезпечення високого професійно-кваліфікаційного рівня випускників, відповідно до вимог сучасних стандартів вищої освіти. Розглянуто етапи вивчення диригентсько-хорових дисциплін в умовах впровадження КМС: діагностичного (визначення рівня музично-теоретичної та практичної підготовки студента-початківця); організаційного (розробка форм та методів самостійної диригентсько-хорової підготовки); управлінського (створення зовнішніх і внутрішніх умов, що регулюють процес індивідуалізації самостійної роботи студентів). Пропонований підхід організації навчально-пізнавальної діяльності студентів розглянуто в контексті розвитку творчої самостійності вчителів-хормейстерів.

Ключові слова: самостійна робота, стратегія навчання, зміст диригентсько-хорової підготовки,

структурування змісту навчального матеріалу, інноваційні методи навчання.

Аннотация. В статье акцентировано внимание на проблему формирования самостоятельности обучаемых в процессе дирижерско-хоровой подготовки, содержится теоретическое обобщение опыта организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Предлагается внедрение системы инновационных технологий обучения с целью обеспечения высокого профессионально-квалификационного уровня выпускников, в соответствии с требованиями современных стандартов высшего образования. Были рассмотрены этапы изучения дирижерско-хоровых дисциплин в условиях внедрения КМС: диагностического (определение уровня музыкально-теоретической и практической подготовки начинающего студента); организационного (разработка форм и методов самостоятельной дирижерско-хоровой подготовки); управленческого (создание внешних и внутренних условий, которые регулируют процесс индивидуализации самостоятельной работы студентов). Предлагаемый подход организации учебно-познавательной деятельности студентов рассмотрен в контексте развития творческой самостоятельности учителей-хормейстеров.

Ключевые слова: самостоятельная работа, стратегия обучения, содержание дирижерско-хоровой подготовки, структуризация содержания учебного материала, инновационные методы обучения.

Abstract. The main accent in this article is focused on self-independent study problem of students during their choral and conductor training, also the article contains

theoretical generalization of organizing process experience of innovative educational methods and cognitive activity for students.

It is suggested to implement system of the innovative education technologies that are aimed to provide a high-level of professional qualification of graduates according to the modern standardised requirements for higher education.

The stages of conductor and choral disciplines study were considered in the conditions of CUS introduction (credit-unit system): diagnostic (determination of musically-theoretical level and practical preparation of beginners); organizing (forms and methods of independent conductor and choral preparation development); administrative (creation of external and internal terms that regulate the process of independent student work individualization). The approach offered for organization of educational and cognitive students' activity is considered in the context of the creative independence development of teachers-choirmasters.

Keywords: individual work, education strategy, content of choral and conductor training, structuring of the educational material content, innovative educational methods.

Постановка проблеми та її актуальність. Аналіз процесів реформування вищої школи, а також вивчення світових напрямів розвитку університетської освіти, абсолютно виразно виявляють сучасні тенденції безперервної освіти, коли від студентів вимагається постійне вдосконалення власних знань; принципова зміна організації освітнього процесу на скорочення аудиторного навантаження, заміна пасивного слухання лекцій зростанням долі самостійної роботи студентів,

переміщення центру тяжіння у навчанні з викладання на учіння як самостійну діяльність студентів[1].

У психолого-педагогічній літературі, присвяченій питанням дидактики вищої школи, наголошується, що ефективність навчання багато в чому обумовлюється ступенем сформованості творчої самостійності студентів та активністю їх пізнавальної діяльності. Не дивлячись на певні досягнення в цій області, проблема самостійності студентів-музикантів поки що вивчена недостатньо, що зосереджує увагу на необхідності наукового підходу до проблеми організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів мистецьких факультетів, завдяки якій повинні максимально формуватися їх професійні компетенції.

Таким чином треба зазначити, що підготовка сучасного фахівця потребує наукового підходу до проблеми самостійності та пошуків новітніх технологій організації управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що сприятиме формуванню професійних компетенцій майбутнього вчителя музики, керівника хорового колективу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На актуальність піднятої проблеми вказує значна кількість праць як науковців, так і викладачів-практиків щодо методологічних основ організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ (Г. Бірт, М. Федоров), змісту та сутності самостійної роботи (В. Толкачов, О. Малихін) методів її раціональної організації (Н.Шиян), процесу формування професійних компетенцій в умовах самостійної роботи студента (О. Пушкар, О. Соболевська), організації самостійної роботи студентів із використанням Internet-

ресурсів (І. Беззуб, К. Третьякова) технології особистісно зорієнтованого навчання (О. Жданова–Неділько, Л. Скрипник) та організації контролю самостійної роботи студентів (Т. Махиня, Т. Смирнова, С. Шутова).

Технологічні аспекти організації самостійної роботи студентів знайшли відображення у навчальних посібниках для студентів вищих навчальних закладів, що вийшли за останні роки (Л. Артемова, С. Вітвицька, М. Пашенко, О. Малихін, В. Нагаєв, Г. Товканець).

Поряд з цим слід наголосити, що проблема організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін в сучасних умовах скорочення аудиторних занять та збільшення годин на самостійну роботу, вивчена недостатньо.

Мета статті: теоретичне обґрунтування та висвітлення досвіду використання технологічних аспектів організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Навчальний процес розглядається в науковій літературі як системний об'єкт, а точніше, досить складне структурне об'єднання різних підсистем. До числа останніх входять: навчальний матеріал, навчальні посібники та методичні матеріали, об'єкт учіння – студент, і викладач –центр, що керує всією системою. Системний підхід до організації навчального процесу, дає нам змогу виявити ту послідовність, в якій слід проводити розгляд всіх чинників, що впливають на навчальну діяльність студентів, у тому числі і їх самостійну роботу.

У сучасній дидактиці самостійна робота студентів розглядається, з одного боку, як вид навчальної праці, що здійснюється безпосередньо без втручання, але під керівництвом викладача, а з іншої – як засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, та оволодіння ними методами організації такої діяльності (4).

Навчальна програма дисципліни "Хорове диригування" побудована таким чином, що обсяг курсу розподілений на 24 змістовних модуля (ЗМ) обсягом в 288 годин, при цьому на самостійну роботу передбачено 153 години. Основний лекційний курс "Хорознавство і хорове аранжування" відповідно має шість ЗМ, 36 годин, з них – 18 годин на самостійну роботу. Ширші можливості закладені для реалізації самостійної роботи студентів в навчальній програмі дисципліни "Хоровий клас і практикум роботи з хором" – 27 ЗМ, і при загальній кількості годин – 1152 для самостійної роботи відводиться 664 години.

Зрозуміло, що така пропорційність аудиторних та позааудиторних годин в навчальних планах потребує копіткої праці викладачів щодо розробки та впровадження низки новітніх методів, прийомів та форм організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення предметів диригентсько-хорового циклу.

Для вирішення даної проблеми, на кафедрі вокально-хорової майстерності НДУ імені Миколи Гоголя, насамперед, зробили аналіз якості і кількості тих, хто навчається і дійшли висновку, що на одному курсі, як правило, студенти з різною довузівською підготовкою, практичним вокальним та хоровим

досвідом (ДМШ, школа мистецтв, центр естетичного виховання, педагогічне училище, училище культури, музичне училище тощо). Безперечно, що визначення рівня довузівської підготовки студентів з першого року їх навчання є важливим фактором у використанні особистісного підходу до організації самостійної навчальної діяльності студентів.

Першочергової уваги, на наш погляд, потребувало уточнення структури змісту диригентсько-хорової підготовки відповідно до рівня вищої освіти «Бакалавр», «Спеціаліст» та формулювання кінцевої мети навчання предметів диригентсько-хорового циклу, у зв'язку зі зміною годин та появою нової спеціалізації «Вокально-хорова робота в закладах освіти».

Структуру змісту диригентсько-хорової підготовки ми визначили за 4 рівнями (елементарний, репродуктивний, продуктивний, творчий або професійний), що мають конкретний музично-виконавський та педагогічний зміст диригентсько-хорової підготовки.(2)

Далі стало можливим уточнення цілей навчальної діяльності студентів та висунення у якості провідної не прагматичну мету підготовки спеціаліста, а формування особистості здатної до саморозвитку та самоосвіти, що так необхідно майбутньому вчителю. Досягнення кінцевої мети навчання студентів ми здійснювали через досягнення безліч проміжних (кафедральних і міжкафедральних) цілей. Своєрідний «педагогічний конвеєр», в якому кожен щабель ставав обов'язковим для формування фахівця, як би забезпечував стиковку між результатами вивчення різних тем, розділів, дисциплін, а на кожному окремому

етапі навчання – рівень професійних компетенцій студентів, необхідних для успішної роботи на подальших етапах. Тому внутрішні цілі кафедри (дисципліни) включали опанування студентами знаннями-вміннями в здійсненні способів пізнавальної і професійної діяльності в рамках диригентсько-хорових дисциплін, що необхідні для самостійної навчальної та науково-дослідницької діяльності. Ми використовували наступний орієнтовний перелік дієслів для формулювання загальних кафедральних навчальних цілей: «знати», «розуміти», «демонструвати», «аналізувати», «використати», «застосовувати», «оцінити», «висловлювати» тощо. Для цілей творчого типу (пошукові дії) ми використовували дієслова: «варіювати», «видозмінювати», «перегрупувати», «перебудувати», «передбачити», «поставити питання», «синтезувати», «спростити», «підвести підсумок», «позначити» і т.п.

Необхідно вказати на те, що використання чіткої ієрархічної класифікації цілей у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є важливою справою, бо: а) відбувається концентрація зусиль на головному; викладач, що використовує таксономію, не тільки виділяє і конкретизує цілі, а й упорядковує їх, визначаючи першочергові завдання, порядок та перспективи подальшої роботи; б) характерними рисами для спільної роботи викладача та студентів стають: ясність, прозорість та гласність; в) складаються еталони оцінки результатів навчання.

Поряд з цим, особливу увагу ми приділяємо технології конструювання завдань: підготовці та використанню в самостійній роботі студентів

диференційованих навчально-пізнавальних завдань, що відповідають цілям різного рівня, відображають зміст кожної дисципліни диригентсько-хорового циклу та включають різні види і рівні навчально-пізнавальної діяльності студентів. Методологічним орієнтиром для нас є положення, обґрунтоване в наукових дослідженнях, про цілісне вивчення об'єкту, що можливе лише в діалектичній єдності системного і діяльнісного підходів. Виходячи з цього, ми фіксуємо зміни в стилі діяльності студентів на трьох взаємопов'язаних рівнях: а) операційному, що включає прийоми, способи діяльності, алгоритми тощо; б) змістовному (різні рівні засвоєння знань); в) цілемотиваційному.

Рівні засвоєння знань, в єдності з процесуальними характеристиками діяльності студентів, ідентифікуються по методиці, в якій під рівнем засвоєння того чи іншого навчального матеріалу є певна якість діяльності, що можлива на основі даної інформації. Таким чином, виділяються наступні операційно-змістовні рівні: перший рівень – фактичний; характерна самостійна діяльність студента в плані сприйняття (розпізнавання, розрізнення), а фонд знань, в основному, складений з фактів («знання-знайомства», наприклад, з основ техніки диригування – теоретичне поняття про плани, позиції, силу та масу жесту, або констатація засобів музичної виразності хорового твору, що вивчається); другий рівень – стандартних операцій; пов'язаний з самостійною репродуктивною діяльністю студентів (буквальна репродукція твору, що вивчається в класі хорового диригування); третій рівень – реконструктивне самостійне відтворення хорової

партитури; четвертий – творчий рівень диригентської підготовки, що передбачає оволодіння умінням самостійної музичної та вербальної інтерпретації хорового твору, що вивчається.

Для визначення остаточного рівня теоретичних знань з «хорознавства», «постановки голосу», «диригування», кафедра щосеместрово проводить теоретичний модуль, у зв'язку з чим були підготовлені диференційовані задачі, що сприяють виявленню у студентів готовності до самостійного вирішення художньо-технічних завдань різних рівнів засвоєння навчальної інформації: а) самостійне відтворення навчального матеріалу, виклад засвоєних знань; б) виконання операцій, вживання засвоєних навичків; в) ухвалення рішень в новій, проблемній ситуації; вживання отриманих знань і умінь у хормейстерській практиці.

Працюючи над технологічними аспектами організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, спиралися, по-перше, на теорію розумових дій (О. Леонтьєв, П. Гальперін, Н. Талізін), що вимагає не лише проведення ретельного структурного аналізу навчального матеріалу, але і пропонує певну етапність в організації пізнавальних дій тих, хто навчається, роботу над кожним елементом навчальної інформації або виробленні навчальних дій. Та, по-друге, на асоціативно-рефлекторну теорію (Ю. Самарін, Д. Богоявленський, Н. Менчинська), що вимагає структурного розвитку викладу з включенням особливих завдань, які б забезпечували встановлення і зміцнення асоціативних зв'язків між новим і раніше

засвоєним матеріалом, між науковими положеннями, що вивчаються і практичним досвідом студента.

Взявши за основу ці теорії, ми дійшли висновку, що для досягнення ефективності самостійної навчальної діяльності студентів необхідно переглянути, перш за все, концепції про зміст навчальних предметів диригентсько-хорового циклу. Нашою головною метою було підвищення тієї частини навчального змісту, яка дійсно необхідна і яка буде використана випускниками в їх майбутній професійній діяльності і забезпечить їм високу професійну мобільність.

Це положення ми зазначили в навчальних програмах, шляхом відбору та структурування змісту навчального матеріалу з «Хорового диригування», «Хорового класу», «Постановки голосу», «Хорознавства» та зафіксували його у відповідних навчальних посібниках: «Хорове диригування», «Постановка голосу», «Методика викладання диригування», «Хоровий клас», «Співає жіночий хор «Канцона» тощо.

Поряд с цим, ми розробили стратегію навчання, що включає способи використання різних засобів навчання (посібники з предметів диригентсько-хорового циклу; методичні розробки для самостійної роботи над вправами з основ техніки диригування, аналізу хорових партитур, підготовки до хорового практикуму; відео- і аудіозаписи вокальних та хорових творів, майстер класів відомих хорових диригентів, звітних концертів та конкурсів хорової та вокальної музики); тобто, ми використовуємо два основних напрямлення дидактичної технології навчання а) візуалізацію (забезпечення наочності) навчального змісту; б) алгоритмізацію самостійної

навчальної діяльності та дотримуємося діалектичного зв'язку цих напрямів і їх взаємодію.

Широке використання інноваційних методів навчання (використання web-ресурсів для підготовки комп'ютерних презентацій, використання off-line (електронна пошта) для обміну інформацією, робота з електронними посібниками, можливість самотестування, «круглий стіл», ігрове виробниче проектування тощо), безперечно сприяють активізації та формуванню компонентів самостійної навчальної діяльності студентів.

Актуалізації опорних знань і вмінь студентів під час вивчення нових закономірностей, фактів, явищ у процесі вивчення «Постановки голосу» та предметів диригентсько-хорового циклу, забезпечує використання нами блоково-паралельного методу, тобто синхронізоване викладання певних розділів декількох предметів. Як наслідок, ми фіксуємо зростання якості знань студентів, що обумовлене більш глибоким пізнанням явищ, що є змістом даного предмету та вимагає пізнання їх причин або наслідків, які розглядаються в рамках іншого предмету.

Позитивні результати ми отримуємо від застосування методу «естафети» у процесі організації самостійної роботи першокурсників з предметів «хорове диригування» та «хоровий клас». Суть цього методу полягає в тому, що викладач – диригент – хормейстер «закріплює» старшокурсника за студентом першого або другого курсу для допомоги у виконанні самостійних домашніх завдань: проаналізувати хорову партитуру; вивчити партію твору з репертуару хорового класу, або відпрацювати в парі основи диригентської техніки

(вправи на свободу рухів, графічність диригентських сіток, вступи на різні долі такту тощо).

Зрозуміло, що рівень самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів залежить не тільки від змісту, форм і методів навчання, а й форм контролю за цією діяльністю. Серед останніх важливе значення має самоконтроль, роль якого зростає у зв'язку зі збільшенням обсягу самостійної роботи. Тому стає очевидним, що тільки при єдності контролю і самоконтролю в оцінці рівня професійної підготовленості можуть бути реалізовані вимоги ефективного управління самостійною навчальною діяльністю студентів. Організація контролю потребує вирішення низки питань і перше питання — визначення змісту контролю. Викладачі та студенти повинні чітко знати, що ми контролюємо, перш ніж вирішувати як контролювати.

Знання про узагальнені характеристики змісту будь-якого навчального матеріалу є не лише найважливішим засобом здійснення власне виконавчих навчальних дій, що направлені на з'ясування навчального матеріалу, але і відповідних контрольних дій. Цими знаннями визначаються ті вимоги до продукту навчання, які виходять з об'єктивного змісту знань та дій.

Усвідомлення цих вимог студентами істотно для формування у них уявлень про те, що означає засвоїти той або інший навчальний матеріал, і дозволяє їм самостійно визначати, наприклад, чи всі компоненти змісту матеріалу, що вивчається, були засвоєні, що виявилось незрозумілим, які зв'язки опущені тощо.

У зміст курсу «Хорове диригування» та «Хорознавство» були включені психолого-педагогічні знання про параметри та показники сформованості хормейстерських знань і дій, що разом з логіко-методологічними знаннями утворили систему уявлень студентів про продукт диригентсько-хорової діяльності. При умові засвоєння відповідних критеріїв, це дозволяє контролювати та редагувати хід і міру самостійного засвоєння навчального матеріалу, тими хто навчається. Крім того, нами підготовлені таблиці, в яких чітко представлений аналіз хормейстерської діяльності студента з визначенням параметрів, їх відповідність різним рівням хормейстерської підготовки та критерії оцінювання музичної та вербальної інтерпретацій.

Висновки. Наша багаторічна практика доводить, що позитивний результат від самостійної роботи студентів можливо отримати лише тоді, коли вона організується і реалізується в навчально-виховному процесі як цілісна система, що пронизує всі етапи навчання студентів та відбувається цілеспрямовано, систематично, планомірно.

Основою механізму самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін в умовах впровадження КМС, може бути процес, що складається з трьох взаємопов'язаних етапів: діагностичного (визначення рівня музично-теоретичної та практичної підготовки студента-початківця); організаційного (розробка форм та методів самостійної диригентсько-хорової підготовки);

управлінського (створення зовнішніх і внутрішніх умов, що регулюють процес індивідуалізації самостійної роботи студентів).

Втілення такого цілеспрямованого підходу до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, є одним із засобів розвитку їх творчої самостійності при здійсненні хормейстерської діяльності, що впливає на весь процес їх професійного становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жданова О. С., Колодяжний П.В. Організація самостійної роботи у вишах як необхідна складова сучасного навчального процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/18132-organizaciya-samostijnoi-roboti-u-vishax-yak-neobxidna-skladova-suchasnogo-navchalnogo-procesu.html>
2. Костенко Л. В. Педагогічні умови організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів музики: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Л. В. Костенко. – К., 1998. – 16 с..
3. Управление самостоятельной работой студентов. Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://charko.narod.ru/tekst/an4/3.html/>
4. Яловий С.В., Коломієць Ю. В. Особливості організації самостійної роботи студентів в умовах сьогодення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Pedagogica/30062.doc.htm.

УДК 372.878 + 373.51

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНОМУ ЗМІСТІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНИ

Анотація. Стаття присвячена проблемі особистісно орієнтованого підходу до сучасного змісту музичної освіти школярів України, що підпорядковує завдання музичного навчання потребам формування особистісних якостей учнів, збереження їх індивідуальності, забезпечення духовно-морального становлення, розвитку творчої активності. Проаналізовано тлумачення категорії «освіта», «зміст освіти» з різних точок зору науковців. Визначено сучасну мету змісту особистісно орієнтованої музичної освіти та її завдання.

Ключові слова: освіта, зміст музичної освіти, особистісно орієнтований підхід, мета та завдання.

Аннотация. Статья посвящена проблеме личностно ориентированного подхода к современному содержанию музыкального образования школьников Украины, что подчиняет задачи музыкального обучения потребностям формирования личностных качеств учащихся, сохранение их индивидуальности, обеспечения духовно-нравственного становления, развития творческой активности. Проанализированы толкования категории «образование», «содержание образования» с различных научных точек зрения. Определено современную цель содержания личностно

ориентированного музыкального образования и ее задачи.

Ключевые слова: образование, содержание музыкального образования, личностно ориентированный подход, цель и задачи.

Abstract. Transformation of all spheres of activity in conditions of dynamic development of Ukraine requires reorientation; improve quality, and ongoing dramatic changes in the field of education. The change of educational paradigm due to the change of attitudes not only to learning in higher education, but also in school. So, today one of the urgent problems of modern society is the modernization of educational content, optimization of methods and technologies of organization of educational process and, of course, a rethinking of the purpose and result of education, in particular music.

Analysis of scientific studies and publications attests to the diverse interest of scientists to this problem. In particular, the theoretical bases for music education as the study of regularities, principles and methods of cognition and transformation of reality by means of art a personality-oriented educational environment examined by such scholars as S. Gorbenko, N. Guralnick, S. Naumenko, G. Padalka, O. Rostovskyi, O. Rudnitskaya, O. Hyzhna, O. Sholokova, etc. A number of scientists (A. Alekseev, O. Apraksinf, B. Asafiev, V. Bagadurov, Y. Keldysh, T. Livanova, V. Natanson, K. Nikolskaya-Beregovaya, G. Tzipin, I. Yampolsky, etc.) examine this question from the historical-pedagogical and historical-musicological side. Others (I. Bekh, V. Bondar, I. Zyazun, G. Mednikova, N. Myropolska, O. Oleksyuk, G. Padalka, O. Rostovskuy, O. Rudnitskaya, etc.) emphasize the problem of the study by

forming spiritual culture of students, the implementation of humanistic reference points of art education, implementation of educational influence of art on personality.

The purpose of this article is to highlight the nature of the modern content of music education students in the context of personality-oriented approach.

The article is devoted to the problem of personality oriented approach to the contemporary meaning of musical education of schoolchildren of Ukraine, subordinates to the tasks of musical training to the needs of development of personal qualities of students, maintaining their individuality, for the spiritual and moral formation, development of creative activity. The content of education has not remained constant. The development of society, changing objectives and tasks of education and upbringing of the younger generation entail a change in the content of education. Therefore, among scientists there is no single point of view regarding the interpretation of the category "content of education". Hence, the interpretation of the category "education", "educational content" from different scientific perspectives. Modern school requires the solution of the tasks aimed at the operation of the separate spheres of life, requires from students not only mastering a certain educational content but also the development of qualities such as willpower, responsibility for their actions, for the fate of society and the country, for the protection of the environment, intolerance of injustice and insensitivity, a lack of attention to technical and social progress, etc. Develop in pupils such qualities, the formation of their value-important queries and aspirations, engaging them in self-education is an important sphere of public life, being at

the same time conditions for the functioning of the other sectors. To the greatest extent consistent with those principles of humanistic thinking is the concept of personality-oriented education as a pedagogically adapted social experience in all its structural entirety. Thus, personality-oriented approach to the definition of the content of education absolute values are not alienated from the individual knowledge, but the man himself. This approach provides freedom of choice of educational content to meet the educational, spiritual, cultural and life needs of the person, humane treatment of the individual, the development of her individuality and autonomy in cultural and educational space.

The article also defines the modern purpose of the content student-centered music education and its objectives, which is one of the important factors in the formation of a full-fledged, fully developed personality of the child. Since the content is a means to achieve the goals and objectives, it should be emphasized that the goal of student-centered music education raises the education of the pupils (in the process of perception, interpretation of works of art and practical artistic and creative activities) out-value relation to reality and art; the development of aesthetic consciousness, cultural and artistic competence; the ability to self-realization, the need for spiritual self-improvement; and which provides for comprehensive musical development of the person, which gives her the ability to perceive and appreciate the musical-aesthetic phenomena as a part of public consciousness, develop and use it to improve the environment, making music and other samples of musical culture.

The very category of "the content of music education" is interpreted by modern scholars in different ways. So, O. Rostovskyi says that is "a system of knowledge, abilities and skills necessary to engage in a wide variety of musical activity (perception of music, their interpretation and implementation, the creation of music)"; O. Oleksyuk said that content "is focused on education and educationally justifiable system of musical knowledge, skills and abilities, who act in unity with the experience of musical creative activity; O. Lobova claims that is "pedagogically adapted to the student of musical knowledge, skills and ways of musical creative activity aimed at the formation of musical culture of personality"; V. Cherkasov stressed that is not only adapted for the student of musical knowledge, abilities, skills, forms and methods of musical activity, but also "certain musical-pedagogical technologies, the mastery of which provides a philosophical, intellectual, aesthetic, ethical, emotional value and musical-creative development of personality", etc.

The current contents of music education in the context of personal-oriented approach should include the implementation of certain priority areas of the educational process, including: development of creative personality, Dialogic mode of communication, the development of intuition, imagination, emotions, feelings, independence, individuality, etc. But we should remember that the new paradigm (person-focused) aimed primarily at the internal organization of the subjective educational process and to a lesser extent, on the structure of a substantive area. Thus, the major development of the personality, and the knowledge and skills act as a means of its development as the main areas of personality features of personality. Of

course, this problem is not completely resolved and requires further study.

Key words: education, content of musical education, personally oriented approach, goal and objectives.

Постановка проблеми та її актуальність.

Перетворення всіх сфер діяльності в умовах динамічного розвитку України потребує переорієнтації, підвищення якості та постійних кардинальних перебудов у галузі освіти. Зміна освітньої парадигми обумовлена зміною поглядів суспільства не тільки на навчання у вищому навчальному закладі, а й у школі. Означена тенденція засвідчена і в чинних державних документах (Національна програма «Освіта (Україна XXI ст.)», Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Державний стандарт базової й повної середньої освіти та ін.), в яких підкреслено необхідність створення належних умов для формування освіченої, креативної, самодостатньої особистості учня, розвитку його природних здібностей та потенцій. Відтак, поступово відбуваються зміни ціннісних орієнтацій у педагогічній теорії та практиці. На зміну суспільній приходить особистісно орієнтована орієнтація, де першочерговими цінностями стають повага до учня як партнера в освітньому процесі; відношення до дитини як до суб'єкта навчально-виховної роботи; врахування інтересів особистості учня та його можливостей, здібностей, нахилів; демократичний стиль взаємовідношень вчителя та учня і ін.

Тому, сьогодні однією з актуальних проблем сучасного суспільства є модернізація змісту освіти, оптимізація способів і технологій організації освітнього

процесу і, звичайно, переосмисленням мети і результату освіти, зокрема музичної.

Аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить про досить різнограневий інтерес науковців до даної проблеми. Зокрема, теоретичні основи музичної освіти як вчення про закономірності, принципи та методи пізнання й перетворення дійсності засобами мистецтва в особистісно орієнтованому освітньому просторі досліджують такі вчені, як С. Горбенко, Н. Гуральник, С. Наumenко, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Хижна, О. Щолокова і ін.

Ряд вчених (А. Алексєєв, О. Апраксина, Б. Асаф'єв, В. Багадуров, Ю. Келдиш, Т. Ліванова, В. Натансон, К. Нікольська-Береговська, Г. Ципін, І. Ямпольський та ін.) вивчають дане питання з історико-педагогічної та історико-музикознавчої сторони. Інші, (І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, Г. Меднікова, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Смирнова та ін.) актуалізують проблему дослідження шляхом формування духовної культури учнів, втілення гуманістичних орієнтирів мистецької освіти, реалізації виховного впливу мистецтва на становлення особистості.

Метою даної статті є висвітлення сутності сучасного змісту музичної освіти школярів України в контексті особистісно орієнтованого підходу.

Виклад основного матеріалу. Сучасна вітчизняна педагогічна наука нараховує декілька концепцій змісту освіти, витоки яких закорінені ще в минулому – в теорії формальної і теорії матеріальної освіти, котрі пов'язані з місцем і функцією людини в

світі і суспільстві. Розуміння цих функцій в цьому контексті диктує певну двошаровість, з одного боку це диктатура і авторитаризм, з іншого це демократія та гуманізм. Тож постає питання: людина – мета чи засіб, суспільство для неї чи вона для суспільства? Спираючись на спрямування гуманізації в теперішньому соціальному просторі навіть тимчасова поступка, теоретична чи практична, на користь концепції людини як засобу (авторитаризм), а не мети суспільного розвитку, не абсолютної цінності, неминуче суперечить цьому.

Тому, першочергово ми маємо зазначити, що в широкому сенсі слово «освіта» – це полісемічне поняття, яке складається із процесу навчальної та виховної діяльності. На сьогодні в науково-педагогічному просторі «освітою» вважають спеціально спрямовану дію суспільства, яка допомагає людині опанувати соціальним досвідом, увійти в систему існуючих соціальних зв'язків, зберігаючи і підносити свою неповторну індивідуальність [5, с. 643].

На сьогодні існує декілька концепцій трактування змісту освіти. Так, одні *зміст освіти і виховання* окреслюють, як формацію наукових знань, умінь і навичок, відношень і досвіду творчої діяльності, оволодіння якими забезпечує різносторонній розвиток розумових і фізичних здібностей вихованців, утворювання їх світогляду, моралі, поведінки, підготовку до громадського життя і праці [3, с. 313]; інші характеризують *зміст освіти*, як такий, що полягає в основній функції – приєднання молоді до загальнолюдських і національних ідеалів; що це упорядкування наукових знань про природу,

суспільство, людське мислення, практичних вмінь і навичок та способів діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та певної поведінки, опанувати якими учень має у процесі навчання; цей зміст повинен бути скерований на досягнення фундаментальної мети виховання – утворення гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості (громадянина України) і який виводиться з наукової основи [1, с. 137].

Зрозуміло, що зміст освіти не залишається незмінним. Розвиток суспільства, зміна мети і завдань навчання і виховання підростаючого покоління тягнуть за собою і зміну змісту освіти. Тому, серед учених не існує єдиної точки зору щодо трактування категорії *«змісту освіти»*.

Сучасна школа вимагає вирішення завдань, що спрямовані на функціонування окремих сфер життєдіяльності, вимагає від учнів не лише оволодіння певним навчальним змістом, але й розвиток у них таких якостей, як сила волі, відповідальність за свої дії, за долю суспільства і країни, за охорону навколишнього середовища, непримиренність до прояву несправедливості й бездушності, недостатньої уваги до технічного та суспільного прогресу і т. п. Розвиток у школярів саме таких якостей, формування в них ціннісно-значимих запитів і прагнень, залучення їх до самоосвіти є важливою сферою суспільного життя, будучи одночасно умовами функціонування інших його сфер. В найбільшій мірі відповідає цим засадам гуманістичного мислення концепція змісту особистісно орієнтованої освіти, як педагогічно адаптованого соціального досвіду у всій його структурній повноті.

Звідси, на нашу думку, найбільш прийнятним на тепер визначенням поняття «*змісту освіти*», в якому простежується особистісно орієнтований підхід, є певна категорія у новій «Енциклопедії освіти» [2], що окреслює його, як деяку пристосовану систему знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу, оволодіння якої гарантує піднесення індивіда. Таким чином, при особистісно орієнтованому підході до визначення сутності змісту освіти абсолютною цінністю є не відчужені від особистості знання, а сама людина. Такий підхід забезпечує свободу вибору змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб особистості, гуманне ставлення до особистості, становлення її індивідуальності і можливості самореалізації в культурно-освітньому просторі.

Звичайно, проблема модернізації та переоцінки загального змісту освіти не оминула і музичне навчання та виховання, як складову частину педагогічної науки. В певні часи музична освіта школярів розвивалася, удосконалювалася та збагачувалася. Відповідно змінювався і сам зміст музичної освіти (ЗМО), котрий підпорядковувався кожному етапу розвитку суспільства, освіти, культури й мистецтва та мав відповідати потребам реалій, що відбувалися у соціумі.

Оскільки зміст це засіб досягнення мети та завдань, то слід підкреслити, що *метою особистісно орієнтованої музичної освіти* постає утворення в учнів (у процесі сприйняття, інтерпретації творів мистецтва і практичної художньо-творчої діяльності) осіб-ціннісного ставлення до реальності та мистецтва; розвиток естетичної свідомості, загальнокультурної і

художньої компетентності; здатність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні; і яка передбачає всесторонньо-музичний розвиток людини, що дає їй можливість сприймати та цінувати музично-естетичне явище як частинку суспільної свідомості, розвивати та використовувати її для покращення оточуючого середовища, складання музичних творів та інших зразків музичної культури.

До ряду *завдань* даної освіти можемо віднести: якнайбільше виявлення, ініціювання, використання, «окультурення» суб'єктного досвіду особистості дитини; розвиток приватних пізнавальних здібностей кожної дитини; складання в дитини культури життєдіяльності, яка дає можливість плідно налаштовувати своє буденне життя, правильно окреслювати лінії життя як першоджерела для соціокультурного самовизначення (О. М. Пехота) [7]; набавляння особистісного зросту дитини (розвиток тих якостей, котрі допомагають їй стати самовизначальною особистістю); піднесення інтелектуальних можливостей (здібностей, навиків мислення і т. д., котрі забезпечують здатність до свідомої самоосвіти); подолання труднощів, збуджених генетично та соціально обумовленими модифікаціями в рівні розвитку дітей; підняття престижу загальноосвітньої освіти, формування у дітей стійкого інтересу до досягання, бажання та вміння самотійно вчитися; виховання в кожній дитини манери неусвідомленої соціально-моральної поведінки, духовної та побутової культури, культури праці, естетично, екологічно та фізично здорового способу життя, тобто тих рис особистості,

яких не можна набути тільки на уроках; сприяння індивіду в баченні цілісної картини світу [3; с. 6; с. 8].

Наголосимо, що ЗМО третього тисячоліття суттєво відрізняється від попереднього своєю різноликістю пластів музичної культури, пізнанням та розумінням інтонаційної, жанрово-стильової природи музики, діяльнісним засвоєнням музичного мистецтва, де діяльність влаштована в особливий спосіб з певною ієрархією ролей та нормативним регулюванням. Важко уявити при цьому сучасний стан музично-освітнього процесу без направленості на розвиток творчого стимулювання особистості учня, котрий здатен швидко реагувати на множинні зміни навчального середовища, вирішувати проблеми адаптації його в соціумі і т. п., що успішно може реалізуватися у взаємодії особистісно орієнтованого підходу та навчання музичного мистецтва, котре сприяє найефективнішому піднесенню креативних якостей особистості, активізує прояви інтуїції до пошуків ініціативи і ін.

Відтак, сама категорія *«змісту музичної освіти»* інтерпретується сучасними науковцями в різний спосіб. Так, О. Ростовський говорить, що ЗМО – це «система знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення різноманітної музичної діяльності (сприймання музичних творів, їх інтерпретації і виконання, творення музики)» [8, с. 596]. О. Олексюк наголошує, що ЗМО «зорієнтований на виховання та педагогічно виправдану систему музичних знань, навичок та умінь, що виступають в єдності з досвідом музично-творчої діяльності [6, с. 86]. О. Любова стверджує, що ЗМО – це «педагогічно адаптована для учнів система музичних знань, умінь, навичок і способів музично-творчої

діяльності, що спрямована на формування музичної культури особистості» [4, с. 305]. В. Черкасов підкреслює, що ЗМО – це не тільки адаптована для учнів система музичних знань, умінь, навичок, форм і засобів музичної діяльності, а й «певні музично-педагогічні технології, оволодіння якими забезпечує світоглядний, інтелектуальний, естетичний, етичний, емоційно-ціннісний та музично-творчий розвиток особистості» [10, с. 12] і ін.

Загалом, всі твердження педагогів-музикантів про ЗМО виходять із загальнолюдських та національних цінностей, гуманного ставлення до надбань світової культури, орієнтацію на виховання особистісних якостей, гуманізації змісту навчання, наступності у засвоєнні змісту навчального матеріалу, поліхудожнього підходу та фундаменталізації музично-освітньої системи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, зміст освіти, з одного боку, є важливою умовою навчально-пізнавальної діяльності учнів, оскільки він відображає поточні й перспективні потреби суспільства, з другого – інструментарієм конструювання і здійснення учнями цієї діяльності і тим самим є змістом особистісних потреб індивіда в навчанні. Звідси, сучасний зміст музичної освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу є одним із важливих чинників формування повноцінної, всебічно розвиненої особистості дитини. Він має передбачати реалізацію певних пріоритетних напрямків освітнього процесу, серед яких: розвиток творчої особистості, діалогічний спосіб спілкування, розвиток інтуїції, уяви, емоцій, почуттів, самостійності, індивідуальності і ін.

Але слід пам'ятати при цьому, що нова парадигма (особистісно орієнтована) спрямована перш за все на внутрішню організацію суб'єктивного навчального процесу й меншою мірою впливає на будову предметно-змістової галузі. При цьому головним стає розвиток особистості, а знання, уміння та навички виступають як засіб її розвитку, як головні сфери особистісних функцій особистості. Звичайно, дана проблема не є остаточно вирішеною і потребує подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Галина Михайловна Коджаспирова, Алексей Юрьевич Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издат. центр «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика: [монографія] / О. В. Лобова. – Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – [5-те вид., доп. і перероб.]. – К. : Кондор, 2007. – 656 с.
6. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.

7. Пехота О. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. – 2-е вид. доп. Та перероб. / О. Пехота, А. Старева. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.

8. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навчально-методичний посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640с.

9. Смирнова Т.А. Хорознавство: навч. Посібн./Т.А.Смирнова.-Харків: Вид-во Федорко, 2016.- 201 с.

10. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник / Володимир Черкасов. – К.: ВЦ «Академія», 2016. – 240 с.

Т.В. Ткаченко

УДК 378.371.13

ЗНАЧЕННЯ ЗАСОБІВ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У статті висвітлено засоби вокально-сценічної майстерності як важливого чинника у формуванні професійних якостей майбутнього викладача музичного мистецтва. Педагогічна діяльність висуває перед учителем ряд вимог до його особистості, які визначаються як професійно значимі особистісні якості. Останні характеризують інтелектуальну та емоційно-вольову сторони особистості, суттєво

впливають на результат професійно-педагогічної діяльності та визначають індивідуальний стиль педагога. Професійні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи формується при вивченні багатьох дисциплін, серед яких найбільш значущими є дисципліни «постановка голосу» та «сценічна майстерність». На заняттях з постановки голосу, сценічної майстерності майбутні вчителя вчать вільному володінню тілом, навичками психотехніки, володінню вірними типами дихання (мовленнєвого та співацького), використанню на практиці норм орфоєпії, самостійній роботі над вокальним твором, що в подальшому буде впливати на якість їхньої професійної діяльності.

Ключові слова: вокальна майстерність, сценічна майстерність, засоби вокально-сценічної майстерності, професійні якості, постановка голосу.

Аннотация. В статье освещается значение вокально-сценического мастерства как одного из важных аспектов в формировании профессиональных качеств личности будущего учителя музыкального искусства. Педагогическая деятельность выдвигает перед учителем ряд требований к его личности, которые определяются как профессионально значимые личностные качества. Последние характеризуют интеллектуальную и эмоционально-волевую стороны личности, существенно влияют на результат профессионально-педагогической деятельности и определяют индивидуальный стиль преподавателя. Профессиональные качества будущего учителя музыкального искусства общеобразовательной школы формируются при изучении многих дисциплин, среди

которых особую значимость имеют дисциплины «постановка голоса» и «сценическое мастерство». На занятиях по постановке голоса и сценического мастерства будущие учителя обучаются свободному владению телом, навыками психотехники, владению правильными типами дыхания (разговорного и певческого), использованию на практике правил и норм орфоэпии, самостоятельной работе над вокальным произведением, что в дальнейшем будет влиять на качество их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: вокальное мастерство, сценическое мастерство, средства вокально-сценического мастерства, профессиональные качества, постановка голоса.

Abstract. The value of vocal and stage skills as an important factor in the formation of professional quality of the future music teacher is lighted up in the article. Pedagogical activity sets a number of requirements for teacher to his personality, which are defined as professionally significant personal qualities. The last characterizes the intellectual and emotional and strong-willed aspects of the personality, significantly affect the result of professional and pedagogical activity and determine the individual style of the teacher. Professional quality of future musical art teachers of secondary school formed by the study of many disciplines, among which the most important disciplines are "voice training" and "stage skill." In the raising voice and stage skills classes future teachers expand free body skills, psycho technical skills, proper breathing (colloquial and singing), practical application of rules and norms of orthoepia, independent

work on the piece of music, which in future will affect the quality of their professional activity.

Keywords: vocal skill, stage skills, tools vocal and stage skills, professional skills, voice training.

Постановка проблеми та її актуальність.

Глибокі соціальні, духовні та економічні зрушення, що відбуваються сьогодні в Україні, поставили систему освіти в ряд найважливіших соціальних інституцій. За цих умов особистість педагога, якість його професійної діяльності набувають особливої значущості.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Проблема професійної підготовки вчителя, зокрема вчителя музичного мистецтва, формування його професійних якостей досить широко висвітлено у психолого-педагогічних дослідженнях сучасних науковців. Так, проблеми формування окремих компонентів музично-педагогічної підготовки педагога розробляли Т. Білоусова, Є. Бондаревська, О. Гармаш, Н. Гребенюк, Т. Іванова, О. Рудницька, Н. Чепелева та інші. Сутність професійної підготовки педагога-музиканта, її структуру та шляхи формування ґрунтуються на розробках В. Антонюк, О. Апраксіною, В. Бондарем, Я. Бурлакою, В. Гриньовою, І. Зязюном, О. Львовою, О. Морозом, Т. Смирновою, О. Щербаковим та ін. Проблеми музично-педагогічної підготовки майбутнього педагога-музиканта ґрунтовно досліджено у працях Л. Арчажникової, Н. Білої, Ю. Глухова, З. Квасниці, О. Скрипкіної, Г. Падалки, О. Щолокової та ін. Проте, проблема формування професійних якостей майбутнього вчителя-музиканта засобами вокально-сценічної майстерності залишається поза увагою науковців.

Мета статті. Розкрити значення вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва як основи формування його професійних якостей. Висвітлити головні задачі набуття вокально-сценічної майстерності на заняттях з постановки голосу.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна діяльність висуває перед учителем ряд вимог до його особистості, які в педагогічній науці визначаються як професійно значимі особистісні якості. Останні характеризують інтелектуальну та емоційно-вольову сторони особистості, суттєво впливають на результат професійно-педагогічної діяльності та визначають індивідуальний стиль педагога. Вчений Ю.Н. Калютін виділяє три групи особистісних якостей, які мають для педагога професійну значимість: розвиток емпатії, тобто здатності розуміти внутрішній світ іншої людини, вміння проникати в її почуття, співпереживати їй; здатність до активного впливу на учня – динамізм особистості, який проявляється в ініціативі, гнучкості, різноманітні впливів та у можливості вчителя вловити зміни ситуації і продумувати в зв'язку з ними необхідну стратегію педагогічних впливів; в протилежність динамізму і вмінню «володіти іншими», педагог повинен володіти високорозвиненою здатністю «володіти собою» [4]. Таким чином, для ефективності професійної діяльності набір професійно важливих якостей в найбільш загальному вигляді може бути представлений таким чином:

- професії, де взаємодія проходить в системі «людина – людина»;
- професії, де взаємодія проходить в системі «людина – машина – знакова система»;

- професія, де взаємодія проходить в системі «людина – технічна система».

Професійно важливими якостями спеціаліста в системі «людина – людина» є, перш за все, особистісні компоненти діяльності.

На думку А.Б. Орлова «інтегральною характеристикою педагогічної діяльності, що визначає її смисл, є центрація вчителя, тобто особистісна позиція» [4]. Аналізуючи різні види професійної діяльності, виділяють такі професійно важливі якості: особистісний компонент діяльності, тобто характеристики емоційної, вольової і мотиваційної сфер, організаторські здібності; сенсорно-перцептивний компонент діяльності, тобто характеристики сприйняття і уваги; гностичний, або інтелектуальний, компонент діяльності, тобто характеристики процесу обробки інформації, прийняття рішення і т.п.; моторний компонент діяльності, тобто характеристики при моторних якостей і мови.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень Н.В. Кузьміної, В.Ю. Кричевського, Б.П. Тонконогої, В.М. Розумович свідчить, що найбільш успішний розвиток професійної майстерності здійснюється при співпаданні мотивів із зовнішніми стимулами.

В результаті аналізу науково-методичної літератури найбільш доцільною, на наш погляд, є наступна система професійних якостей вчителя: особистісно-етичні, індивідуально-психологічні та педагогічні. Високий рівень професійно-педагогічної підготовки забезпечується оволодінням такими групами знань, умінь та навичок: професійні та загальнонаукові, фізіологічні та психологічні, педагогічні та методичні.

Заняття з постановки голосу в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва мають важливе значення. Саме заняття з постановки голосу сприяють формуванню у студентів – майбутніх вчителів музичного мистецтва загальноосвітньої школи професійних якостей.

Головна задача, яку висував К.Станіславський перед виконавцями – поєднання музично-вокальної техніки з технікою переживання та втілення, а втілення потребує пластично розвиненого та чутливого до музичного ритму тіла виконавця. На перших заняттях з постановки голосу К. Станіславський вчив ритмічно-музичному рухові, вмінню пластично розпоряджатися тілом та виправдовувати свої дії уявою. Поряд з умінням рухатися на сцені К. Станіславський вимагав від учнів високої вокально-мовної виразності, якої він добивався у роботі над романсами.

Романс є одним з найбільш улюблених та найбільш важливих жанрів музичного мистецтва. Народження романсу відбувалося упродовж XVIII – початку XIX ст. в сфері народної пісні та канту. Саме романс став тим жанром, який правдиво відбивав думки й настрої широких демократичних кіл населення. Багата образно-емоційна сфера романсу, його мелодика зумовили його швидке поширення. В цьому жанрі яскраво виявили себе як талановиті й зрілі композитори О. Аляб'єв та О. Варламов, О. Гурильов та М. Глінка, О. Даргомижський та П. Чайковський, М. Балакирев та С. Рахманінов. Романс є тісним поєднанням поезії та музики. Композитор бажає передати мелодією точні інтонації поетичної мови й відобразити всю низку ліричних образів та настроїв. Така ж задача стоїть й

перед виконавцем романсу. Її виконання потребує значної підготовчої роботи.

Виконання романсів вимагає різноманіття голосових відтінків і тому К. Станіславський вважав роботу над романсом необхідною підготовчою сходиною. Романс є музичним жанром, який поєднав в собі музику та слово. Необхідно полюбити слово, пов'язати його з музикою, бо без органічного поєднання слова і музики немає мистецтва.

Триматися на сцені вільно, природно звичайно можливо лише набуваючи досвід. Це: і вміння перевтілення, і контроль емоцій, і самоадаптація на сцені. Адже давно відомо, що виконавець – вокаліст, крім безлічі складових, повинен мати і міцне здоров'я, розвинений та витривалий організм. Аристотель влучно стверджував: «...нічого в світі важчого і кращого за спів я не знаю...» [8, с. 20].

Поряд з високою вокально-мовною виразністю, робота над концертним репертуаром потребує вивчення та опанування елементів сценічної майстерності, сценічної адаптації. Найкраще це опановується завдяки концертним виступам, через підбір репертуару, який спонукає до розкриття індивідуальності кожного виконавця. Концертний виступ – це серйозна перевірка виконавця. Кожен виконавець хвилюється. Але існує хвилювання творче, а є й хвилювання панічне. Необхідно навчитись переборювати панічне хвилювання. Це можливо за умови зосередженості. Така зосередженість притаманна і вчителю, і лектору, адже майбутній вчитель теж свої уміння, знання передає через виразність мови, очей, рухів. Без уяви, без

майстерності сценічної, без створення потрібної атмосфери «не состоится» педагог».

Одним з головних важелів у підготовці вчителя є сценічна мова, ораторське мистецтво. Недарма давньоримські філософи вважали, що ніщо так швидко не впадає в очі, як бездарність оратора. В свій час чудовий викладач А.С.Макаренко був переконаний, що прийде час, коли на всіх факультетах педагогічного вузу буде викладатись і предмет постановка голосу, і пози, і володіння своїм тілом. То ж неможливо собі уявити життя без співу, без музики. Адже у всі часи найосвіченіші люди співали.

Виконання народної пісні, романсу – це перший крок до формування сценічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. К. Станіславський вчив особливому ставленню до обраного романсу та безумовній повазі до думок та характеру творчості автора. Романс, навіть на перший погляд і нескладний, не буде донесений до слухача завдяки тільки гарному голосу. Якщо виконавець скутий, напружений, із штучною усмішкою («маска» співака), виконання стає, за висловом К. Станіславського, лише ремеслом і халтурою. Великий майстер вимагав вдумливого виконання будь-якого твору, пошуків логіки думок авторів. Завдяки цьому можливо підготувати *мотивацію почуттів*. Виконання твору повинно стати сповіддю вашого серця. Необхідно, щоб виконавець замінив собою і композитора, і поета, заразив слухача творчим відчуттям, змусив мислити його образно. Для цього всі елементи психологічного життя виконавця повинні отримати рух. Тоді виникне переживання авторської

думки, авторської теми. Ключ до цього в магічному «якби» та «об'єкті». Чим багатшими будуть для вас обставини, тим багатшою стане ваша фантазія, зміниться манера виконання, придбається стиль, притаманний лише цьому виконавцю.

На наш погляд, значної уваги слід приділяти формуванню майстерності оратора – співака. Оскільки спів – один з засобів виразності актора, то вочевидь відділити спів, вокал від акторської майстерності неможливо. К. Станіславський зазначав: «Слово – что, музыка – поиск плюс фантазия, воображение и снова сценическое мастерство» [5, с. 64]. Саме майстерність артиста-співака допомагає швидко привести себе в творчий стан, вміти керувати своїми виразними засобами: голосом, ритмом, тілом, без зусиль досягнути максимальної якості, виразності, зуміти збалансувати акторське «самопочуття» (за К. Станіславським).

Самопочуття виконавця зумовлене: темпераментом, характером, інтелектом, досконалістю вивчення твору, фізичним станом, атмосферою, ступенем культури сприйняття слухача. Воно допомагає виявити життєвий досвід, фантазію, музику, тексти. Треба досягти оптимального сценічного самопочуття, тобто спокою (це досягається знанням тексту будь-якого вокального твору).

Володіння психотехнікою допомагає вчителю використовувати відповідні компоненти психічної діяльності для створення сприятливих умов для навчально-виховного процесу: становлення позитивного емоційно-психологічного мікроклімату в класі, попередження конфліктних ситуацій, встановлення довірливих взаємостосунків з учнями та інше. На основі

педагогічного спілкування, застосування цих умінь зумовлено необхідністю створення умов, котрі сприяють кращому опануванню змісту освіти.

Формування вказаних умінь відбувається на основі розробок, виконаних К.Станіславським, який приділяв особливу увагу питанням аналізу психічного стану актора, умінням в конкретній ситуації керувати ним і приймати творче рішення.

Необхідно також зазначити, що для педагога велике значення має уміння оцінювати свій психічний і фізичний стан, керуватися цим, цілеспрямовано і раціонально включати його в процес вирішення педагогічних завдань, швидко оцінюючи в конкретний момент стан свого організму, мобілізуючи власні внутрішні сили у відповідності з потребами певної педагогічної ситуації.

Можна погодитися з О. Леонтьєвим у тому, що «... якщо ми погано підготували майбутнього вчителя як практика, якщо він не вміє забезпечити оптимальних взаємовідносин з школярами, не вміє управляти соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і володіти власним спілкуванням і власною поведінкою, навряд чи 10 і 20 років, проведених у шкільних стінах, зроблять поганого педагога хорошим, нелюбимого – любимим і поважним» [4, с. 94].

Отже, доцільно виділити наступні елементи психотехніки вчителя: оцінку своїх емоцій і управління ними; аналіз і управління фізичним станом свого організму. Вказані елементи допомагають педагогу, особливо учителю музичного мистецтва, цілеспрямовано і раціонально, у відповідності з педагогічними потребами, організовувати свою психіку,

використовувати відповідні компоненти психічної діяльності для створення оптимальних умов при розв'язанні психічної діяльності для створення оптимальних умов при розв'язанні педагогічних завдань. Особливо це стосується уміння вчителя оцінювати свої почуття й емоції в конкретний момент, управляти ними в процесі спілкування з учнями, використовувати їх для створення оптимальних умов протікання навчально-виховного процесу, а також формування емоційної культури вихованців.

Почуття й емоції, хоча і суб'єктивні, але так чи інакше детерміновані зовнішніми факторами. Вони виникають, проявляються в процесі спілкування з оточуючою дійсністю. Виникаючи саме в процесі спілкування зіткнення з різноманітними об'єктами, живими або неживими, почуття в свою чергу впливають не лише на протікання цього спілкування, але і на об'єкти спілкування, тобто людей. Почуття є джерелом розвитку емоцій і вимагають від педагога уміння усвідомлювати їх, керувати ними, вміло використовувати їх для позитивного впливу на весь хід навчально-виховного процесу.

Педагог повинен формувати позитивні почуття та емоції, які найбільш сприятливо впливають, як на безпосередню його діяльність, так і на учнів. Перш за все, за їх допомогою створюється той позитивний емоційно-психологічний мікроклімат, який сприяє вирішенню багатьох навчально-виховних завдань, «розкріпачуючи» психіку вихованців, різко підвищують їх працездатність та інше.

Почуття і емоції впливають не лише на певні фізіологічні процеси в організмі, але й призводять до

змін у зовнішньому вигляді людини: змінюються вираз обличчя, очей, постави, з'являється своєрідність у жестах та особливі відтінки у голосі. Це також позитивно впливає на діяльність учителя та учнів. Школярі високо цінують позитивні почуття вчителя, а саме: любов і повагу до них, добробуту, гуманізм, дружбу, обов'язок, милосердя та інше. Негативні ж почуття гальмують процес спілкування, призводять до конфліктів і непорозумінь.

Учитель повинен свідомо управляти своїми почуттями, в кожний конкретний момент стимулюючи або гальмуючи їх. Педагог, за висловом А. Макаренка, «повинен уміти грати» своєю поведінкою. Ми вважаємо, що майбутньому вчителеві музичного мистецтва необхідно навчитися в певній мірі стримувати певні почуття та стимулювати ті, які сприяють вирішенню педагогічних задач. Щоб уникнути, зменшити силу якогось почуття необхідно відволікатися від джерел, які його спричинили, переключитися на іншу діяльність або об'єкт, зосередити свою увагу на пошуках раціональних шляхів вивчення нової інформації. Можна погодитися з В. Сухомлинським: «Замість того, щоб заставляти себе стримувати збудження, знайдіть діяльність, яка покаже зовсім в іншому світлі те, що викликає збудження, роздратування, примушує тримати пружину гальмування стиснутою. Зробіть неприємне, те, що дратує – смішним, і ви станете повним володарем думок і почуттів колективу» [4].

Другий засіб зняття збудження і роздратування – це гумор. Найнапруженішу ситуацію, яка може викликати іноді дуже тривале роздратування, можна

розрядити, якщо ви маєте почуття гумору. Веселого, не засмученого вчителя, який не впадає у відчай, діти люблять і поважають вже тому, що вони народ веселий, який має почуття гумору» [4, с. 172].

Регулюючи свої почуття і емоції, вчитель повинен виходити з установки на попередні утруднення і готувати себе до їх подолання, а також бути впевненим в ефективності подібної роботи. Така активна професійна позиція допомагає гальмувати прояв небажаним почуттям і емоціям.

А. Макаренко, розуміючи роль позитивних почуттів і емоцій в організації життя і діяльності вихованців, неодноразово підкреслював: «Я теж повинен бути таким же радісним, як колектив. Я ніколи не дозволяв собі мати скорботну фізіономію, сумне обличчя, навіть, якщо у мене були неприємності, якщо я хворий, я повинен вміти не показувати всього цього перед дітьми» [4, с. 83]. Це говорить про те, що вчитель повинен уміти в кожній ситуації правильно оцінювати свій емоційний стан, гальмувати негативні емоції, організуючі при цьому позитивні. Тільки останні мають право на виявлення у навчально-виховному процесі. Добре володіючи технікою організації позитивних емоцій, тобто сформованою емоційною культурою, можна не тільки ефективно вирішувати конфліктні ситуації, а, перш за все, попереджувати їх виникнення.

Майбутній учитель повинен уміти самоуправляти собою, раціонально використовувати свої фізичні та психічні можливості в конкретній діяльності, формувати уміння володіти собою.

Психічне та фізичне в діяльності людини – взаємопов'язані і взаємообумовлені. Тому аналіз і

керівництво фізичним станом свого організму – досить вагомий фактор в педагогічній діяльності. Це є чисто зовнішнім проявом особистості педагога, і допомагає, і заважає йому. Допомагає в тому випадку, коли вчитель може визначити даний фізичний стан свого організму і, «оволодівши» ним, «спрямувати» на виконання конкретного тактичного завдання. А може і заважати: вчитель не в змозі зробити самооцінку фізичного стану, випустив його з «психічної вузди» і вже не може впоратися з ним, фізичне «Я» взяло верх над психічним «м'язовим затиском». Особливо важливо враховувати це в підготовці вчителя музичного мистецтва, адже у стані значної фізичної напруги педагог припускає багато помилок: недостатньо виразна мова, порушення темпу та мелодійності мови, помилки в логіці, скутість у рухах, жестах, міміці, недостатня їх координація і розподіл і таке інше. Вочевидь це притаманне молодим вчителям та студентам-практикантам, які не володіють технікою аналізу стану свого організму і подолання фізичної напруги. Подолання «м'язових затисків», раціональне управління своїм фізичним «Я» в конкретній ситуації вимагає від педагога цілеспрямованої попередньої роботи. Техніку управління своїм фізичним «Я» необхідно довести до професійної звички. Дуже важливим є й створення оптимального настрою перед виходом на сцену. Адже виконавець – людина, якій притаманні людські слабкості. Студент, який не має достатнього досвіду виступів на сцені, може невдало продемонструвати свої можливості, тому дуже важливо набути вміння перевтілення, концентрації уваги, уяви, активної внутрішньої дії (за системою К. Станіславського). Крім

того, не можна забувати про те, що умови публічної роботи виконавця дуже нелегкі й потребують постійної енергетичної боротьби з ними.

Професійні якості майбутніх виконавців залежать від багатьох факторів. Музична обдарованість залежить не лише від природних даних виключно музичних здібностей, а й від психоемоційної природи особистості, її волі, вміння зосередити свої почуття. Психологи давно відмітили, що люди творчих професій набагато екзальтовані, емоційно збудженні. Від того, наскільки швидко і вдало в житті будь-якого митця: чи то музиканта, чи співака, чи актора пройде психологічна адаптація до ситуації публічного виступу, нерідко залежить доля особистості, її творчий професійний та педагогічний зріст.

Висновки. Таким чином, проблема формування професійних якостей майбутнього вчителя-музиканта може бути вирішена засобами вокально-сценічної майстерності. На заняттях з постановки голосу, сценічної майстерності майбутні вчителі вчать вільному володінню тілом, навичками психотехніки, володінню вірними типами дихання (мовленнєвого та співацького), використанню на практиці норм орфоепії, самостійній роботі над вокальним твором, що в подальшому буде впливати на якість їхньої професійної діяльності.

Перспективи подальших розвідок стосуються розробок різноманітних навчальних програм з питань формування професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, підготовки його до майбутньої професійної діяльності в загальноосвітній школі та їх

впровадження в навчальний процес на факультеті мистецтв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гобби Т. Мир итальянской оперы / Т. Гобби. – М. : Радуга, 1989.- 320 с.
2. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1961.- 98 с.
3. Немирович-Данченко В. И. Избранные письма в двух томах. Т.2 1910-1943 / В. И. Немирович-Данченко – М. : Искусство, 1979. – 742 с.
4. Педагогічна майстерність: підручник /І.А. Зязюн, Л.В. Карамушка.- К.: Вища школа, 1997.- 349 с.
5. Смоленский Я. Искусство звучащего слова / Я.Смоленский. : М. : Советская Россия Искусство,1967. – 127 с.
6. Станиславский К. С. Работа актера над собой. – М. : Искусство, 1951.- 345 с.
7. Станиславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. – М. : Искусство, 1958.- 782 с.
8. Ткаченко Т. В. Постановка голоса как средство профессиональной подготовки будущего учителя / Т.В. Ткаченко. –ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2000.- 52 с.

УДК 78.071.2:17.024(045)

ВИКОНАВСЬКА ВИРАЗНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ЕВОЛЮЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ СВІДОМОСТІ

Анотація. У статті розглянуто певні закономірності, що сформовані різними виконавськими епохами, які затверджували далеко не однозначне уявлення про виразність виконавця. В умовах сучасності, коли змінюється уявлення про природу людини, яка розглядається більш як вібраційна сутність, ніж як фізична, в розуміння виконавської виразності привносяться нові грані осмислення. Виходячи на рівень високочастотних вібрацій, виконавець вже здатний відобразити синтез двох світів – проявленого та непроявленого, - знаходячи можливість розкриття особистої виразності, як зовнішнього прояву висловлення душі.

Ключові слова: виконавська виразність, свідомість, вібрації, усвідомлене творіння.

Аннотация. В статье рассматриваются определённые закономерности, формируемые различными исполнительскими эпохами, которые утверждали далеко не однозначное представление о выразительности исполнителя. В условиях современности, когда меняется представление о природе человека, который уже рассматривается в большей степени как вибрационная сущность, нежели физическая, в понимание исполнительской выразительности привносятся новые грани осмысления.

Выходя на уровень высокочастотных вибраций, исполнитель способен отразить синтез двух миров – проявленного и непроявленного, – обретая возможность раскрытия личностной выразительности как внешнего проявления высказывания души.

Ключевые слова: исполнительская выразительность, сознание, вибрации, осознанное творение.

Abstract. The article deals with certain regularities formed by different performing epochs, which claimed a far from unambiguous idea of the performer's expressiveness. In the modern world, when the concept of human nature changes, which is revealed to a greater extent as a vibrational entity than a physical entity, new facets of reflection are introduced into the notion of performing expressiveness. Considering this problem, the author takes into account the spectrum of vibration characteristics, which are due to the sound reproduced by the performer. Reaching the level of high-frequency vibrations, the performer is able to reflect the synthesis of worlds - manifested and unmanifested, thus gaining the opportunity to reveal personal expressiveness as an external utterance of the soul. The problem of expressiveness is indicated in the article as a problem of realizing the true tasks of the performing arts. An analysis of the deep singing traditions based on the quintessence of performing art as "wisdom that is sung" reveals the great faith of the ancients in the miraculous power of hymns turned to the sky. This testifies to the strength of the knowledge and capabilities of a person who for thousands of years was taken away from an understanding of the true nature of one's own strength and innate ability to participate in the act of creating the World.

In this regard, and the fundamental position of art as wisdom and prophecy, and the songwriter as a prophet gave way to the worldview, affirmed in subsequent epochs. But disregard for the old truths, their oblivion turns out to be a significant loss for the present. The modern process of changing cosmic energy is aimed at awakening different minds to a deeper experience of one's own being. Perhaps, the belief that the ultimate and ultimate goal of any work of art consists in the transfer of attitude to the world around, connected with the disclosure of the system of emotions and ideas, will also be shaken. Only the performer, whose consciousness is directed to the conscious creation of the World, is able to expand the forms of social functioning of the performing arts, bringing it to a new level of expressiveness.

Keywords: performing expressiveness, consciousness, vibrations, conscious creation.

Постановка проблеми та її актуальність.

Проблематика музичного виконання завжди знаходила широкий відгук в області наукових досліджень і на сьогоднішній момент її актуальність також залишається безперечною. Виконавство визначається як практично-духовна активність особи, виконавське мистецтво безпосередньо пов'язане зі свідомістю музиканта. І зміна останнього, з точки зору еволюційних процесів розширення людської свідомості, привносить певну динаміку, як в сферу виконання, так і усього мистецтва в цілому.

Аналіз наукових досліджень і публікацій.

Аналіз наукової літератури дозволяє визнати, що

проблема музичного виконавства та його засобів досліджувалася у мистецтвознавчому (Б. Асаф'єв, М. Каган, А. Лашенко, Е. Назайкінський, В. Цукерман, Т. Чередніченко, Б. Яворський) та психолого-педагогічному (В. Бочкарьов, Г. Падалка, О. Рудницька, Ю. Цагареллі, О. Щолокова) аспектах. Генезу виконавського мистецтва виявляє певні закономірності, що формуються різними виконавськими епохами, у рамках яких затверджується далеко не однозначне уявлення про виразність виконавця. Для однієї епохи ідея виразності ув'язується зі свободою артистичного самовираження, коли виконання вибудовується в традиціях особово-імпровізаційного сприйняття музичного тексту. У рамках іншої епохи виконавська виразність визначається точними стильовими нормами твору, що породжує у виконавській естетиці мистецтво інтерпретації тексту. І тоді вже особова виразність підкоряється інтелектуальним критеріям стильового виконання, і, як наслідок, у виконавській практиці виявляється покоління виконавців-інтелектуалів. Таке раціональне сприйняття обумовлене еволюційними закономірностями, що підводять людство до пріоритетності інтелектуально-логічної фази його розвитку, коли розширюються можливості розумового потенціалу, і розум сходить до вершин значущості. З процесом еволюції людської свідомості порівнянні і закономірності еволюції композиторського мислення. Так в творчості окремих композиторів XX століття

використовувався вкрай раціоналістичний вид композиторської техніки - серіалізм. Аналогічний принцип простежується і в області музичної освіти: виконавський досвід, що формується крізь призму чуттєвого сприйняття, виходить на рівень необхідності теоретичного обґрунтування.

Сьогоднішній час орієнтує нас на новий підхід до виховання виконавця з урахуванням усіх складових людської природи. А вона представлена не лише досить розвиненим білково-нуклеїновим комплексом, але і багатофункціональною енергетичною системою. Сучасні знання розглядають людину в якості вібраційної суті, що створює певні випромінювання в найрізноманітніших частотних діапазонах. Вібраційна основа проявлена в людині в значно більшому ступені, ніж фізична. Така точка зору учених наштовхує на думку про те, що звучання, відтворне виконавцем, багато в чому обумовлене його частотними характеристиками.

Мета статті - позначити напрям виконавської виразності в контексті сучасних перетворень дійсності.

Виклад основного матеріалу. Виразність, у своєму зовнішньому прояві, виступає як мистецтво тонкого нюансування в динаміці, агогике, артикуляції і т. д. Їй, звичайно ж, визначено своє місце у сфері виконання. Але виразність не вичерпується зовнішньою стороною, а має внутрішній зміст і знаходиться в постійному перетворенні. Виконавець, передусім,

повинен керуватися цій внутрішній складовій, витоком якої є виразність самої людини, його природи. На сучасному етапі деякі з даних у сфері науки такі значні, що вказують на радикальну ревізію розуміння людської природи. С. Гроф стверджує, що прийшло час нового психологічного напрямку, який визнає значущість духовних вимірів психіки [2]. Концепції "розуму, що містить в мозку", учений протиставляє альтернативи, запропоновані холономічним мисленням. Представники сучасної парадигми переконані, що людство у своєму еволюційному розвитку переживає квантовий стрибок. Планетарне існування при кожному стрибку дає "розконсервацію" певній частині генетичного коду або програми, що визначає якісно новий рівень можливостей людини і що возносить його на більш високий ступінь буття. Така зміна супроводжується і зрушенням точки зору, у зв'язку з чим змінюється та базова картина природи речей, яку ми несемо в собі.

Виходячи з вібраційної першооснови усього сущого, а значить і людини, не можна не брати до уваги, при розгляді проблеми виконавської виразності, спектр вібраційних характеристик виконавця. Як досить важливий елемент, представлений множинною варіантністю, він знаходиться у взаємозв'язку з рівневим показником свідомості. Виходячи на високочастотні вібрації, людина більшою мірою здатна відбити синтез двох світів (проявленого і непроявленого), у зв'язку з чим і набути можливості розкриття особової виразності,

як зовнішнього прояву висловлювання душі, свого духовного стану [1, с. 57].

Найвищим проявом виразності виступає інтонація, що містить в собі безмежний світ почуттів, емоцій, думок. Л. Беседина розглядає інтонацію як онтологічний образ людини, впродовж життя того, що набуває свого прояву. "Людина приходить в цей світ єдиною, загальною для усіх інтонацією, усе життя віддає тому, щоб набути своєї і з нею покинути цей світ" [1, с. 61]. Інтонація дозволяє розкрити усю сукупність психофізіологічних властивостей, виступаючи як деяке осереддя усіх виразно-смыслових начал в людині і в мистецтві. С. Ейзенштейн вибудовував свою теорію в контексті "виразної людини", що розуміється в усій повноті властивих йому "модуляцій". Важко не погодитися з А. Лащенко, який відмічає, що звук - це не лише акустичний результат фонации [4]. Якщо на властивості звучання голосу впливають навіть власні думки, як відмічає Т. Эндрюс, то можна дійти висновку, що голос відбиває якість життя людини [6].

Проблема виразності - це по суті проблема усвідомлення істинних завдань виконання, та і осмислення музичного мистецтва в цілому. Наслідуючи сучасні перетворення, недостатньо йти шляхом сталих представлень і знань. Абсолютно очевидно, що більшою мірою ми орієнтуємося на досвід найближчих до нас відрізків часів, і, як відмічає С. Козачків, "їх гаряча

лава" робить на наше покоління безпосередній, сильний вплив. А ось глибинні традиції втрачають свій контур в тимчасовому потоці.

Досліджуючи історичний період, що втілює стик двох культур - християнську і дохристиянську, Н. Серьогіна розкриває, зафіксовану древнім літописом, квінтесенцію співецького мистецтва. Вона визначається як "премудрість, яка співається". У древніх була величезна віра в чудодійну силу співів. Це свідчить про силу знань і можливостей людини. Але із затвердженням християнства відбувається переосмислення, що, у свою чергу, зміщує і акценти в розумінні світоустрою. Володіння істинною мудрістю відводиться Богові, а людині залишається тільки оспівувати Творця. Звідси і засадниче положення давньослов'янської естетики про мистецтво як премудрість, як пророцтво, а піснетворчості як пророку поступається місцем світосприйняттю, яке позбавляє людину можливості побачити Творця в собі. Тисячі років людство було закрите від усвідомлення істинної природи власної сили і природженої здатності брати участь в акті творіння світу. Та реальність, яку нам належить пізнати, вже виявляє усе менше стабільності, тим самим спонукаючи людство пробудитися і замислитися серйозно над тим, що ж відбувається. Саме на пробудження різної свідомості до набагато глибшого переживання власного буття спрямований потужний коливальний процес зміни космічної енергії [3].

Можливо, похитнеться і переконаність, яка покоїться на багаторічній практиці, що вища і кінцева мета будь-якого художнього твору полягає в передачі відношення до навколишнього світу, пов'язаного з розкриттям системи емоцій, ідей, а також чуттєвих ознак цього світу.

У другій половині XX століття музичний техніцизм, що набирає силу, виступав одним з головних чинників, що відводять виконавця від основного предмета його професійної спрямованості - звуку. Все більше актуалізувалася традиція пасивного сприйняття. У даному контексті, звичайно ж, не представлялося можливим і розуміння визначення людини в якості складної звукової системи - звучного мікрокосму. Але, як важливо для виконавця спрямуватися у напрямі досягнення своєї глибини, втіленої в звуці. Адже музичний звук породжується духовною субстанцією свого творця. Як підкреслює Л. Беседина, він є виключно особовою категорією, обумовленою "таємним союзом звуку і духу" (В. Медушевский).

Висновки. Виконавцеві необхідно узяти відповідальність за якість свого життя, самоудосконалюватися, розширюючи світосприйняття і привносячи усвідомленість до процесу творіння себе і свого простору. В умовах сучасності це вже розглядається як невід'ємна складова його професійної підготовки. Тільки та свідомість, яка спрямована на усвідомлене творіння Світу, здатна розширити форми

соціального функціонування виконавського мистецтва, виводячи його на новий рівень виразності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беседина Л. К нетемперированной истине музыканта. Введение в философию музыканта-исполнителя / Л. Беседина. – Симферополь, 2009. – 171с.
2. Гроф С. Психология будущего / С. Гроф – М., 2002 – 114с.
3. Донсков Д.Ю. Чудесный целительный биорезонанс магнетизма Вселенной / Д.Ю. Донсков. – Харьков, 2011. – 356с.
4. Лашенко А.П. З історії київської хорової школи / А.П. Лашенко. – К.: Музична Україна, 2007, - 197с.
5. Лебедько В. Магия в профессии и творчестве (Беседы с российскими магами-профессионалами и творцами) / В. Лебедько. – С.-Петербург, 2003. – 120с
11. Т. Эндрюс Т. Сакральные звуки / Т. Эндрюс. – СПб.: Будущее земли, 2004. – 240с.

УДК[.378.147:78]:373.5.016

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИКЛАДАННЯ ОНОВЛЕННОГО ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто особливості підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах оновлення змісту освіти. Проаналізовано поняття «змісту освіти», «оновлення змісту освіти», «оновлення змісту мистецької освіти». Розкрито компоненти підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва: мотиваційно-когнітивний; компенсаторно-образний; емоційно-оцінювальний; художньо-творчий; педагогічно-практичний. Визначено педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті проблем мистецької педагогіки.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, оновлення змісту мистецької освіти.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности подготовки будущего учителя музыкального искусства в условиях обновления содержания образования. Проанализировано понятия «содержание образования», «обновление содержания образования», «обновление содержания художественного образования». Раскрыты компоненты подготовки будущего учителя музыкального искусства: мотивационно-когнитивный; компенсаторно-образный; эмоционально-оценочный; художественно-творческий; педагогическо-

практический. Определены педагогические условия подготовки будущего учителя музыкального искусства в контексте проблем художественной педагогики.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя музыкального искусства, обновление содержания художественного образования.

Abstract. The paper considers peculiarities of a pre-served music teacher's training under the conditions of renewing of the content of art education. The notions "education content", "art education content", "renewing of art education content" are analyzed. The pedagogical terms of a pre-served music teacher's training are defined in the context of art pedagogy problems.

Training of a pre-served music teacher to renewing of the art education content is presented as a process of forming of students' attitude to various types of art based on their realizing both common and specific regularities of reality art reflecting.

Investigating of the art education content relates to the problems of art pedagogy which is the theory and practice both of professional and general art education as well as art-esthetic bringing up. This discipline provides realization of such educational branches as art education and brining up for art.

The art education content is thought to be holistic combination of art compositions knowledge (fact material), theory and history of art, practical skills in art activity, experience of art perception, estimative attitude and interpretative approaches to art heritage. Earning these knowledge and skills provides art experience expansion as well as whole development of personality which affects his/her self-improvement and self-determination. Elements

of the art education content are identified as: “experience of emotional-moral attitude of a person to evidence; art knowledge; skills in art which are revealed in creative educational activity”. Taking into consideration the connection of the elements we can highlight creative activity as a dominant in teaching art.

The following terms are determined to be the top priority pedagogical conditions: a) creating the positive studying atmosphere; b) reaching dialogue interaction between a teacher and a pupil; c) providing the priority of practical activity.

Students’ training includes the components: motivation-cognitive component which expects formation of students’ needs in interaction with various kinds of art based on increasing their art competency; compensative-creative component that facilitates overcoming isolation of music bringing up as for other kinds of creative activities; emotion-estimating component which is directed on the expansion students’ art-sensor experience of music perception; art-creative component which activates music-creative imagination of students due to getting familiar them with facilities of different kinds of art as for evidence reflecting (projecting and modeling of art-pedagogical situations, orientation in non-standard situations, “art actions” etc.); pedagogical-practical component that enlarges palette of students’ pedagogical behavior.

Key words: training of a pre-served music teacher, renewing of art education content.

Постановка проблеми та її актуальність. Реформування змісту освіти відповідно оновлених стандартів Концепції нової української школи потребує рівноваги між знаннями та емоційною сферою дитини.

Стандартизація оновленого змісту мистецької освіти в умовах вирішення завдань по формуванню компетентних випускників, що постають перед сучасною загальноосвітньою школою, висуває принципово нові вимоги до вчителя музичного мистецтва, оскільки професійна робота орієнтує його на комплексний характер викладання предметів мистецтва в ЗОШ. Оновлення змісту мистецької шкільної освіти потребує пошуку нових умов та стимулів підготовки компетентного вчителя.

Аналіз наукових досліджень та публікацій.

Загальні питання змісту освіти розроблялися В. Бондарем, В. Буряком, Ю. Васьковим, М. Вашуленком, Е. Вільчковською, Н. Волошиною, В. Євдокимовим, С. Єрмаковим, В. Краєвським, В. Ледньовим, І. Лернером, В. Лозовою, П. Москаленком, І. Прокопенком, І. Радулом, О. Савченко, А. Хуторським. Специфіка змісту музичної освіти учнів виявили Е. Абдулін, А. Авдієвський, Ю. Алієв, О. Апраксина, Л. Баренбойм, А. Болгарський, Д. Кабалевський, О. Критська, Л. Масол, О. Нижник, Д. Огороднов, Г. Падалка, О. Ростовський, Т. Смирнова, Л. Хлебнікова, А. Щербо, О. Щолокова та інші.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в сучасній науці накопичено вже численні за обсягом доробки, присвячені проблемі підготовки вчителя (О. Абдулліна, О. Безпалько, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мороз, Д. Ніколенко, М. Севастюк, В. Сластьонін, І. Синиця, О. Щербаков та ін.). Теоретико-методичні основи підготовки вчителя музичного мистецтва в умовах оновлення змісту освіти розглянуто В. Бутенко, А. Линенко, Л. Масол,

В. Орловим, О. Отич, Г. Падалкою, Т. Рейзенкінд, О. Ростовським, О. Рудницькою, Т. Смирноюю, В. Тименко, О. Шевнюк, О. Щолоковою, Б. Юсовим та ін.).

Аналіз стану професійної підготовки студентів дозволяє виявити *суперечність* між необхідністю формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до викладання оновлення змісту мистецької освіти і відсутністю розроблених педагогічних умов щодо їх реалізації в навчальному процесі вищого навчального закладу;

Мета статті – визначити дидактичні етапи професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У Національній доктрині розвитку освіти України поняття «освіта» тлумачиться як стратегічна основа для розвитку особистості, суспільства, нації і держави. Ця дидактична дефініція виражає найбільш масштабну сферу, яка орієнтує суспільство на майбутнє, на його політичну соціально-економічну, культурну й наукову організацію. Освіта є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу.

А. Хуторським засвідчено зміни в методології сучасної освіти як зміни доктрини «освіта як викладання» на доктрину «освіта як творчість», що передбачає пошук засобів розкриття творчого потенціалу особистості, орієнтованих не стільки на ретрансляцію минулого, скільки на конструювання прогресивного майбутнього [10]. Сучасними дидактами наголошується різноманітний спектр визначення

поняття «освіта». Для означення категорій ступенів освіти використовуються поняття «початкова», «середня», «вища». Зміст і характер освіти характеризуються поняттями «загальна», «політехнічна», «професійна» [2].

Поняття «зміст освіти» в загальній педагогіці тлумачиться М. Фіцулой як система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їхнього світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя, до праці.

Визначення поняття «зміст освіти» в педагогічній літературі М. Даніловим, Б. Єсиповим та іншими авторами зазначається з точки зору компонентів змісту освіти, обґрунтованих у концепції І. Лернера. Особистісно-орієнтований підхід до визначення змісту освіти узагальнено в працях А. Хуторського, І. Якиманської та інших авторів; культурологічний підхід, як основу для діяльнісної побудови змісту освіти, досліджено В. Ледньовим і А. Смірновим; визначення внутрішніх і зовнішніх принципів розвитку творчого компонента змісту освіти дано А. Хуторським; духовний показник якості освіти виділено М. Поташником. Зазначені підходи стають методологічним підґрунтям для розгляду змісту музичної освіти.

Зміст освіти розглядається В. Лозовою як один з основних елементів у структурі процесу навчання. Автор визначає систему процесу навчання, що включає наукові знання, уміння і навички, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, формує світогляд, готує їх до

суспільного життя, праці. До змісту освіти належать всі елементи соціального досвіду, накопиченого людством. Г.Щукіна визначає зміст освіти «як точно окреслене коло систематизованих знань, умінь і навичок, які є основою для всебічного розвитку учнів, формування у них діалектико-матеріалістичного світогляду і пізнавальних інтересів». І.Лернер обґрунтовує чотири основних елементи змісту освіти: знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього середовища, інших людей, самого себе.

Ефективність засвоєння змісту освіти вимагає його дидактичного прогнозування та формування, які здійснюються за такими етапами:

1) аналіз цілей та функцій освіти, котрі визначають суспільну необхідність у змісті загальної середньої освіти; 2) створення прогностичної моделі випускника середньої школи як відображення перспективних цілей освіти; склад і структура моделі повинні відповідати складовим змісту освіти; у ній визначаються й оцінюються основні знання, навички, особистісні якості тощо, які знадобляться учню після закінчення навчального закладу; 3) прогностичний відбір навчального матеріалу - представлення всіх компонентів змісту освіти в розгорнутому вигляді з урахуванням взаємозв'язку науки та відповідного навчального предмета - його теорій, понять, категорій, принципів, методів.

Зміст освіти - складне утворення. У дидактиці він трактується як система (від грецьк. *systema* — складене із частин, з'єднане) - певним способом упорядкована множина компонентів, які являють собою структуровані

й функціонально пов'язані між собою частини цілого. Якість цілого виникає в результаті взаємодії компонентів і не дорівнює сумі їх якостей. Цю нову якість, яку має явище як ціле, називають системною, або інтегральною.

О. Гребенюк, Т. Гребенюк зміст освіти розглядають як базовий фундамент культури особистості. Відзначають інформаційну, розвивальну та комунікативну функції освіти. Виділяють також три змістових аспекти освіти: аксіологічний, інформаційний та діяльнісний.

Відповідно до структурних компонентів художньої освіти [3] Л. Масол визначає складники: 1. Змістово-цільовий. Цілі мистецької освіти (у соціальному і особистісному вимірах), принципи і завдання мистецької освіти, зміст навчання і виховання засобами мистецтва. 2. Функціонально-процесуальний (педагогічні засоби, форми, методи і прийоми навчання засобами мистецтва, способи взаємодії особистості в процесі навчання засобами мистецтва, технології навчання засобами мистецтва). 3. Результативно-оцінний (критерії оцінювання проміжних і кінцевих результатів навчання засобами мистецтва, інтегральні показники сформованості творчої діяльності).

Г. Падалка розкриває зміст мистецької освіти як цілісне поєднання знань художніх творів (фактичного матеріалу), теорії мистецтва та історії його розвитку, практичних умінь і навичок в галузі мистецької діяльності, досвіду сприймання мистецтва, критично-оцінювального ставлення та інтерпретаційних підходів до надбань мистецької спадщини, а також творчої роботи в галузі мистецтва [7].

Відповідно поглядів Е. Абдуліна ми визначаємо зміст мистецької освіти як систему знань, умінь та навичок в галузі мистецтва, оволодіння якими забезпечує розширення мистецького та творчого досвіду, підвищення мистецької грамотності, формування духовної культури, всебічний розвиток особистості, що впливає на її подальше самовизначення та самовдосконалення. Автор розкрив елементи змісту навчання в галузі мистецтва як: «досвід емоційно-морального ставлення людини до дійсності; знання з мистецтва; уміння та навички в галузі мистецтва, що проявляються в творчій навчальній діяльності» Якщо мати на увазі їх взаємозв'язок то можна виділити творчу діяльність як домінанту в навчанні мистецтву (рис. 1.).

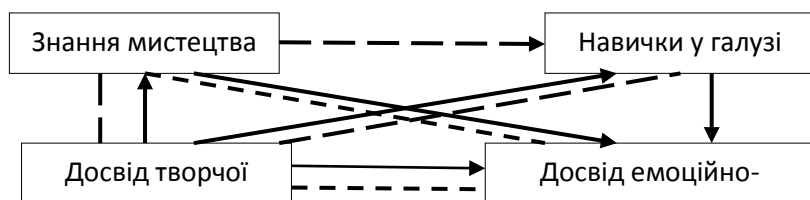


Рис. 1. Взаємозв'язки між компонентами змісту мистецької освіти

—————> формує зміст або об'єкт діяльності;
 - - - - -> включається до змісту діяльності як засіб;
> впливає на відношення до змісту діяльності і її об'єкта.

О. Отич зміст мистецької освіти розглядає з точки зору художньо-естетичного розвитку. зміст мистецької освіти як систему знань, умінь та навичок в

галузі мистецтва, оволодіння якими забезпечує розширення мистецького та творчого досвіду, підвищення мистецької грамотності, формування духовної культури, всебічний розвиток особистості, що впливає на її подальше самовизначення та самовдосконалення. Автор розкрив елементи змісту навчання в галузі мистецтва як: «досвід емоційно-морального ставлення людини до дійсності; знання з мистецтва; уміння та навички в галузі мистецтва, що проявляються в творчій навчальній діяльності» Якщо мати на увазі їх взаємозв'язок то можна виділити творчу діяльність як домінанту в навчанні мистецтву [6].

Для опанування змісту мистецької освіти О. Отич пропонує використовувати методи мистецької педагогіки: показ, художнє вправлення, виконання етюдів, ескізне опрацювання художнього твору, варіативна розробка художнього матеріалу, демонстрація художніх творів, художнє ілюстрування, словесні пояснення. Окремо дослідниця виділяє «Педагогіку мистецтва», до якої належать художньо-дидактичний метод та методи педагогічного малювання, педагогічної драматизації, педагогічної візуалізації, педагогічної імпровізації, педагогічного інтонування, творчих проєктів [5].

І. Зязюн підготовку педагога до оновлення змісту мистецької освіти розглядає як деякі тенденції динаміки формування естетичної культури майбутнього вчителя, пов'язані з його підготовкою до інноваційної діяльності на прикладі естетико-інноваційного потенціалу. Важливими показниками цієї готовності є: естетико-інтелектуальна культура – основа інноваційної поведінки майбутнього вчителя; уміння проєктувати й

моделювати естетичні ідеї та професійну діяльність – основа оволодіння інноваціями; готовність до сприймання інноваційних ідей та сумісної ціннісно-орієнтаційної естетичної діяльності – основа включення в інновації емоційно-почуттєвої сфери майбутнього вчителя.

Підготовка студентів передбачає такі компоненти, як: *мотиваційно-когнітивний*, що передбачає формування у студентів потреби до спілкування з різними видами мистецтва на основі розширення їх мистецької компетентності; *компенсаторно-образний*, що сприяє подоланню однобічної установки студентів на ізольоване від інших видів художньої діяльності музичне пізнання; *емоційно-оцінювальний*, спрямований на розширення у студентів художньо-сенсорного досвіду осягнення музики; *художньо-творчий*, що активізує музично-образну уяву студентів завдяки ознайомленню їх з можливостями різних видів мистецтва у відображенні дійсності (проектування та моделювання художньо-педагогічних ситуацій, орієнтування у нестандартних ситуаціях, пошуки рішень проблем, «художні вчинки») (В. Орлов); *педагогічно-практичний*, зміст якого полягає в розширенні палітри художніх педагогічних дій студентів [5].

Як інтегральний показник сформованості підготовки майбутнього вчителя музики до оновлення змісту мистецької освіти В.Орлов визначає рівень розвитку професійної художньо-педагогічної рефлексії, спрямованої на самовдосконалення і самореалізацію, тобто здатності переносити внутрішньо усвідомлені і

сформовані у собі професійні якості вчителя музики у площину продуктивної мистецької діяльності.

Узагальнюючи погляди науковців, можна дійти висновку про те, що зміст мистецької освіти реалізується в процесі мистецького навчання, функціонально-інтегративним ядром якого стає діяльнісна тріада (сприймання, створення, виконання учнями творів мистецтва) .

На рис. 2. можна бачити, що перелічені структурні компоненти об'єднуються в процесуально завершений фрагмент мистецького навчання, функціонально-інтегративним ядром якого стає діяльнісна тріада (Сп-Ст-В (сприймання-створення-виконання). Правомірність вибору її складових стверджуються, запропонованими в новій концепції реформування української школи, трьох важливих сфер, притаманних людській особистості (Я – «Відчуваю», «Думаю», «Дію»), –інтелектуальний, духовний, фізичний розвиток дитини;

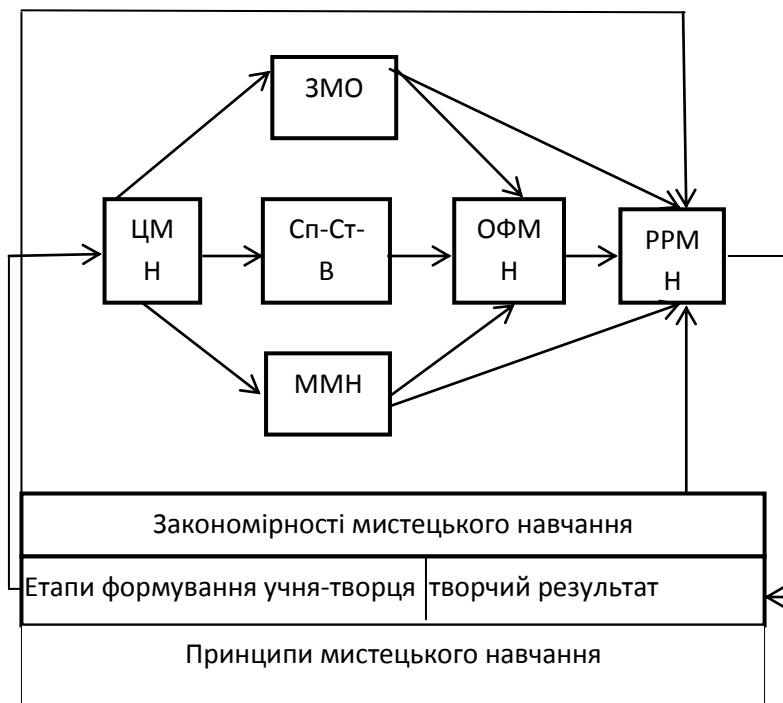


Рис.2. Місце змісту мистецької освіти (фрагмент мистецького навчання)

ЦМН – цілі мистецького навчання, ЗМО – зміст мистецької освіти; ММН – методи мистецького навчання; ОФМН – організаційні форми мистецького навчання; РРМН – реальний результат мистецького навчання; Сп-Ст-В (сприймання-створення-виконання) – діяльнісна тріада.

Проблему оновлення змісту мистецької освіти знаходимо у І. Зязюна, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької та інших.

Г. Падалка проблему оновлення змісту мистецької освіти розглядає з позиції вибору навчального матеріалу відповідно зон розвитку учнів (за Л.Виготським). Специфіка мистецької діяльності вимагає створення такої атмосфери навчання, при якій учень відчуває себе цілком вільним, спроможним легко виконати творчі завдання. Варто до навчальних програм поряд з іншими вводити також твори полегшеної складності, твори, що і за художнім змістом, і за виражальними засобами повністю доступні учню, твори, що не тільки не погребують напруги у осягненні, а такі, сприйняття, оцінювання і, якщо йдеться про виконавське мистецтво, виконання яких приносить учню творчу радість [7].

Нові завдання, поставлені в новому змісті мистецької освіти вимагають від учителя мистецтва зміни відношення до організації уроку мистецтва на діяльнісній основі, до розширення мистецького освітнього середовища, що формується на принципах практикоорієнтованої освіти. З'являються і нові вимоги до планування уроку мистецтва.

Категорія «оновлення змісту освіти» в загальній педагогіці визначається як забезпечення його варіативності, наступності на різних етапах навчання, підвищення практичної орієнтації на основі оптимального поєднання теоретичних і практико-орієнтованих знань.

У сучасному вимірі проблема підготовки вчителя музичного мистецтва до оновлення змісту шкільної освіти визначається в русі компетентного підходу, щодо нових стандартів реформування нової української школи. Результативність навчання учнів у мистецькій

галузі пов'язана не стільки з процесом усвідомлення знання в культурному аспекті, скільки формуванням умінь його практично опановувати в житті. Мистецька домінанта є орієнтиром отримання духовного, естетичного та інтелектуального досвіду школярами відповідно ключових компетентностей у навчанні [4].

Оновлення змісту мистецької освіти припускає наступні напрями діяльності педагога та учня: забезпечення національною складовою художнього утворення, підвищена увага до традиційної культури і народної української творчості; розширення мистецької складової в математичній, природничій, інформаційній та інших освітніх галузях.

Відповідно до цього забезпечення досягнення результативності в музичному навчанні, – засвідчує Г.Падалка, є педагогічні умови – це цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, Серед першочергових визначаємо наступні: а) створення позитивної атмосфери навчання; б) досягнення стратегії діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; в) забезпечення пріоритету практичної діяльності [7].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, підготовка вчителя музики в умовах стандартизації оновлення змісту мистецької освіти, характеризується сформованістю умінь до інноваційної діяльності з учнями відповідно сучасних тенденцій укрупнення галузевих сфер навчання.

Вивчення оновленого змісту шкільної освіти потребує більш детальної розробки педагогічних умов щодо підготовки компетентних вчителів для творчої співпраці з учнями на засадах мистецької педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 2. – С. 2-6.
2. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Валентина Лозова, Ганна Троцько .- Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: ОВС, 2002. – 400 с.
3. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Людмила Масол // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 10. – С. 3-9.
4. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с. (Мистецька освіта).
5. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія /Валерій Орлов //За заг. ред. І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
6. Отич О.М. Педагогіка мистецтва. Сутність та місце в системі наук про освіту / Олена Отич //Мистецтво та освіта. – 2008. – №2 (48)– С. 13-17.
7. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва /Г.М. Падалка: навч. посіб.: Видавництво: Освіта України. – Київ: 2008. – 274 с.
8. Савченко О.Я. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти / Олександра Савченко // Рідна школа. – 2010. - №1-2. – С. 3-7.
9. Смирнова Т.А. Хорознавство /Тетяна Смирнова: навч. посіб.- Харків: Федорко, 2016.- 201 с.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы

образования / Андрей Хуторской // Народное образование. – 2003. - №2. – С. 58-64.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Беземчук Лариса Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики мистецької освіти та диригентсько-хорової підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

2. Васянович Григорій Петрович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри гуманітарних дисциплін і соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

3. Вовк Мирослава Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

4. Дем'янчук Олександр Никанорович - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання мистецьких дисциплін Кременецької гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

5. Чихурський Анатолій Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

6. Діте Людмила Анатоліївна - старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

7. Козяр Михайло Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

8. Комаровська Оксана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України

9. Коновець Світлана Володимирівна - доктор педагогічних наук, професор, академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, головний науковий співробітник лабораторії цивільного і морального виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України

10. Костенко Людмила Василівна – Заслужений діяч мистецтв України, кандидат педагогічних наук, професор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

11. Лошков Юрій Іванович – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри народних інструментів Харківської державної академії культури

12. Мартиненко Іван Іванович - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики мистецької освіти та диригентсько-хорової підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

13. Миропольська Наталія Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України

14. Раструба Тетяна Віталіївна – викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

15. Перетяга Людмила Євгенівна - доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри естетичного виховання і технологій дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

16. Полубоярина Ірина Іванівна - доктор педагогічних наук, професор кафедри загального та спеціалізованого фортепіано Харківського національного університету мистецтв імені І.П. Котляревського

17. Смирнова Тетяна Анатолівна - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики мистецької освіти та диригентсько-хорової підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

18. Тарарак Наталія Григорівна - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри естетичного виховання та технологій дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

19. Ткаченко Тетяна Володимирівна - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокальної культури та сценічної майстерності вчителя Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

20. Тушева Вікторія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики мистецької освіти та диригентсько-хорової підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Мистецька освіта: історія, теорія, технології : зб.наук.праць/
заг.ред. Т.А.Смирнової. – Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2017
– 291 с.

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Відповідальні за випуск: Смирнова Т.А.
Видано за рахунок авторів

Підписано до друку 29.06.2017 . Формат 60 84\17. Папір офсетний.
Гарнітура **TimesNewRoman**. Друк офсетний. Ум. друк. арк.
Обл.-вид. арк. Зам № Тираж 100 прим. Ціна договірна.

Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди
Україна 61002 Харків,
вул. Алчевських, 29