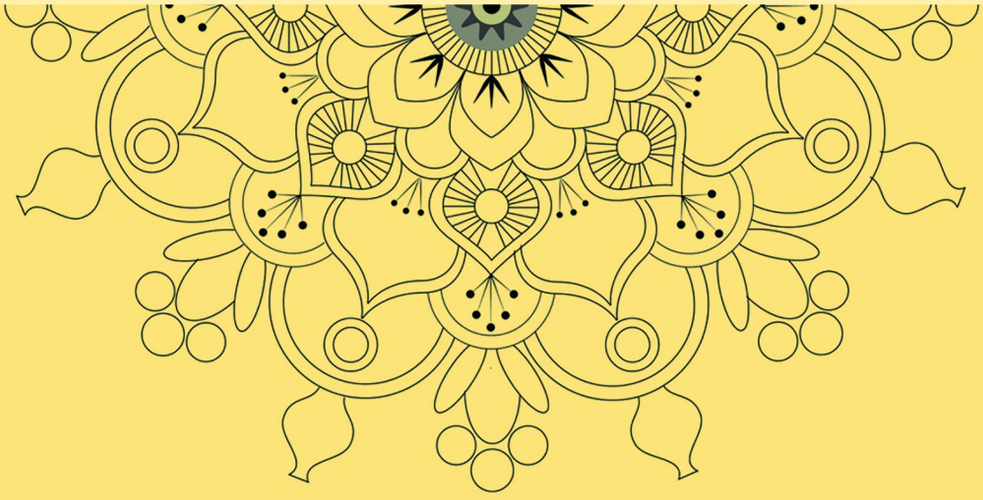
ІНТЕГРАЛЬНА СИСТЕМА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ:

ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ



Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Навчально-науково-практичний центр факультету мистецтв
імені Анатолія Авдієвського

ІНТЕГРАЛЬНА СИСТЕМА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Монографія

Київ
ТзОВ «Світ знань»
2021

УДК 37.016:7]:37.015.31:[78.01:111.852(=161.2)
І-73

Рекомендовано до друку Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 5 від 25 листопада 2021 року)

Рецензенти: ***В. М. Лабунець,*** доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Єременко, доктор педагогічних наук, професор;
Е. М. Кучменко, доктор історичних наук, професор.

Керівник авторського проекту – доктор педагогічних наук,
професор **В. І. Федоришин**.

Авторський колектив: *Д. Гусар, В. Дутчак, А. Зайцева, Л. Кияновська, А. Козир, О. Комаровська, Л. Ліхіцька, Н. Лупак, Л. Мельник, Л. Опарик, О. Соколова, І. Парфентьєва, О. Хоружа, В. Федоришин, О. Щолокова, Д. Юник, І. Юник, Т. Юник, Я. Яремчук.*

І-73 Інтегральна система мистецької освіти: етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості : колективна монографія / керівник авторського проекту В. І. Федоришин. – Київ : ТзОВ «Світ знань», 2021. – 369 с.

ISBN 978-966-7742-30-0

У монографії представлена інтегральна система мистецького навчання для всіх вікових рівнів. Виокремлені національні традиції музично-естетичного навчання й виховання дітей та молоді в глобалізованому просторі сучасності. Деталізовано етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості, що охоплює дошкільній вік, навчання у ЗОШ та підготовку майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Науково обґрунтовано шляхи впровадження пропонованої інтегральної системи в освітній процес навчальних закладів мистецької освіти. Монографія призначена для науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрантів і студентів вищих навчальних закладів мистецької освіти, вчителів музичного мистецтва, музичних педагогів.

УДК 37.016:7]:37.015.31:[78.01:111.852(=161.2)

ISBN 978-966-7742-30-0

© Колектив акторів, 2021
© ТзОВ «Світ знань», 2021

Передмова

Удосконалення системи освіти та підвищення якості фахової підготовки вчителів в Україні визначальна соціокультурна проблема, вирішення якої полягає у приведенні освітньої сфери у відповідність до нових соціально-економічних вимог, визначенні пріоритетних напрямів освітньої політики, стратегії й тактики дій відповідно до потреб суспільства, створенні освітянських програм, необхідних для послідовного економічного й соціального його розвитку, а також індивідуального культурного самовираження особистості в професійній діяльності.

Актуальність організації процесу мистецького навчання в закладах освіти України всіх рівнів у відповідності до національних особливостей і культурних традицій українства обумовлюється тим, що україноцентричне навчання мистецтву є ефективним мотивуючим стимулом для молоді щодо цілісного пізнання культури свого народу, яка ґрунтується на системі його духовних та матеріальних цінностей, втілених у вітчизняних історії та краєзнавстві, у фольклорі та національному мистецтві, в класичній та етнічній педагогіці, філософії тощо.

Розгляд культури українського етносу (скороч. етнокультури) як сукупності найвидатніших духовних і матеріальних здобутків, що відображує ідентичність, свідомість та спосіб мислення українців, уможливлює розуміння цього феномену в якості засадничого чинника освітнього життя народу, детермінованого компонентами духовності й специфічними рисами української ментальності. До означених рис, за твердженням Г. Лозко, зокрема, належать: емоційно-шанобливе ставлення до землі, яке знайшло своє виявлення у надзвичайній працездатності українського народу, індивідуалізм, поєднаний з ідеєю рівності, повагою до свободи індивіда та гостре несприйняття деспотизму, а також лірично-пісенне сприймання природного і соціального оточення.

Саме остання з наведених рис української ментальності щодо лірично-пісенного сприймання природного і соціального оточення віднайшла своє втілення в стрункій системі духовних і матеріальних цінностей української етнокультури, що інтегрує у своєму змісті провідну цінність-ціль щодо виховання підростаючого покоління у відповідності до виховних ідеалів українства, цінності-відносини і цінності засоби, до яких належать український музичний фольклор та національне музичне мистецтво. Засвоєння системи духовних і матеріальних цінностей української етнокультури найбільш ефективно відбувається саме через інтегральну систему мистецької освіти, чому сприяють особливості ментальності українців, зокрема, здатність до лірично-пісенного сприймання природного і соціального оточення. Саме тому доцільно вважати вітчизняну систему мистецької освіти України етнокультурним феноменом.

Доречним і вельми актуальним у контексті зазначеного вище, є твердження Г. Падалки щодо рішучої протидії експансії безнаціонального в мистецькій освіті, яка, на думку дослідниці, має функціонувати як система культурологічного входження до етнокультурного простору українського мистецтва, основу якого складає глибоке проникнення до образної сутності, до особливостей відтворення національної ментальності в мистецтві.

Алгоритм функціонування процесу навчання мистецтву на базі цінностей української етнокультури, покладений в основу колективної монографії “Інтегральна система мистецької освіти як етнокультурний феномен”, методологічно ґрунтується на засадах аксіологічного й компетентнісного підходів. Застосування цих підходів, забезпечуючи дотримання належних критеріїв якості освітньої системи, детермінує етнокультурно-ціннісну відповідність змісту означеного колективного наукового доробку, який може суттєво сприяти оновленню широкого кола існуючих на сьогоднішній день навчальних планів та програм, починаючи від мистецького навчання дітей дошкільного віку і закінчуючи професійною підготовкою фахівця-митця.

Зміст монографії “Інтегральна система мистецької освіти: етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості”

ґрунтується на загальних концептуальних засадах навчання мистецтву, серед яких:

– продуктивність навчальної мистецької діяльності як ефективного інструменту особистісного інтелектуально-творчого розвитку суб'єктів навчального процесу;

– цілісність та інтеграція аксіологічних, філософсько-естетичних, психолого-педагогічних і мистецько-творчих аспектів процесу мистецького навчання;

– інтенсивне оволодіння формами, методами, засобами та прийомами мистецької творчості на всіх рівнях мистецького навчання, починаючи від дошкільної освіти і закінчуючи професійною підготовкою фахівців-митців.

Сукупність вищезазначених концептуальних засад навчання мистецтву, що закладають наукові підвалини колективної монографії "Інтегральна система мистецької освіти: етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості", обумовлює її тематично-сенситивну структуризацію у відповідності до основних векторів-напрямів, ґрунтованих на кожній із засад.

Зокрема, перша концептуальна засада щодо продуктивності навчальної мистецької діяльності як ефективного інструменту особистісного інтелектуально-творчого розвитку суб'єктів навчального процесу, генерує *розвивальний напрям*, у контексті якого в максимально широкому діапазоні було досліджено проблематику як творчого розвитку особистості у сучасному глобалізованому просторі (Л. Кияновська, Л. Мельник), так й індивідуальних творчих можливостей і здібностей особистості, зокрема, ролі музичної пам'яті у формуванні виконавської майстерності майбутнього митця (Д. Юник, І. Юник, Т. Юник), музичних здібностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (І. Парфентьєва, Я. Яремчук) тощо.

Друга концептуальна засада щодо цілісності та інтеграції аксіологічних, філософсько-естетичних, психолого-педагогічних і творчих аспектів процесу мистецького навчання детермінує *інтегративно-когнітивний напрям*, згідно до якого було детально висвітлено з абсолютно різних наукових позицій проблематику

інтеграції в системі мистецької освіти всіх рівнів, зокрема в сучасно-інноваційному вимірі (А. Козир, В. Федоришин), в аксіологічному та етнопедагогічному вимірах (О. Комаровська, О. Хоружа), в контексті методології інтегративного підходу до розвитку музичного слуху (О. Щолокова), в екзистенційно-рефлексивному контексті підготовки студентів факультетів мистецтв (А. Зайцева), у ракурсі етно- та полікультурної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Соколова), в аспекті міжпредметних зв'язків між навчальними дисциплінами музично-естетичного циклу в закладах середньої освіти (Л. Ліхіцька) тощо.

Третя концептуальна засада щодо інтенсивного оволодіння формами, методами, засобами та прийомами мистецької творчості на всіх рівнях мистецького навчання, починаючи від дошкільної освіти і закінчуючи професійною підготовкою фахівців-митців, генерує *творчо-діяльнісний напрям*, у контексті якого представлено авторське методичне забезпечення активізації самостійної творчої діяльності суб'єктів навчального процесу, зокрема, у системі народно-інструментальної освіти (В. Дутчак), впровадження інтермедіальних технологій мистецького навчання (Н. Лупак), полімодальних технологій розвитку абсолютного музичного слуху (Д. Гусар, Л. Опарик) та ін. Практичне значення одержаних результатів дослідження визначається можливістю використання його матеріалів та висновків у розробці навчальних програм, навчальних посібників, методичних розробок та рекомендацій з питань нового підходу до створення інтегральної системи мистецької освіти на засадах етнокультурного розвитку здібностей творчої особистості. Методичне забезпечення становлять матеріали творчого проекту "Інтегральна система мистецької освіти як етнокультурний феномен", які доповнюють його доцільність, а саме: навчально-методичний посібник "Хоровий та інструментальний репертуар у мистецькій освіті (інтегральний підхід)", друге видання навчально-методичної збірки "Веснянки", методичні рекомендації з полімодального розвитку абсолютного слуху учнів в умовах створення нової української школи та ін.

Preface

Improving the education system and improving the quality of professional training of teachers in Ukraine is a crucial socio-cultural problem, the solution of which is to bring the educational sphere in line with new socio-economic requirements, identify priority areas of educational policy, strategies and tactics, creating educational programs, necessary for the consistent economic and social development, as well as individual cultural self-expression of the individual in professional activities.

The urgency of organizing the process of art education in educational institutions of Ukraine at all levels in accordance with the national characteristics and cultural traditions of Ukrainians is due to the fact that Ukraine-centric art education is an effective motivating incentive for young people to learn about the culture of their people. embodied in national history and local lore, in folklore and national art, in classical and ethnic pedagogy, philosophy, etc.

Consideration of the culture of the Ukrainian ethnos (abbreviated ethnoculture) as a set of outstanding spiritual and material achievements, reflecting the identity, consciousness and way of thinking of Ukrainians, allows understanding this phenomenon as a fundamental factor in the educational life of the people, determined by spirituality. According to G. Lozko, these features include: emotionally respectful attitude to the land, which is reflected in the extraordinary efficiency of the Ukrainian people, individualism combined with the idea of equality, respect for individual freedom and a sharp rejection of despotism, as well as lyrical -song perception of the natural and social environment.

It is the last of these features of the Ukrainian mentality on the lyrical and song perception of the natural and social environment found its embodiment in a coherent system of spiritual and material values of Ukrainian ethnoculture, which integrates in its content the leading value-goal of educating the younger generation in accordance with educational ideals -relationships and values of the means, which include Ukrainian

musical folklore and national musical art. Assimilation of the system of spiritual and material values of Ukrainian ethnoculture is most effective through the integrated system of art education, which is facilitated by the peculiarities of the mentality of Ukrainians, in particular, the ability to lyrical and song perception of natural and social environment. That is why it is expedient to consider the national system of art education of Ukraine as an ethnocultural phenomenon.

Appropriate and very relevant in the context of the above is the statement of G. Padalka on resolutely counteracting the expansion of the stateless in art education, which, according to the researcher, should function as a system of cultural entry into the ethnocultural space of Ukrainian art, based on deep penetration features of reproduction of national mentality in art.

The algorithm of functioning of the process of art teaching on the basis of values of Ukrainian ethnoculture, which is the basis of the collective monograph “Integral system of art education as an ethnocultural phenomenon”, is methodologically based on axiological and competence approaches. The application of these approaches, ensuring compliance with the appropriate quality criteria of the educational system, determines the ethnocultural and value compliance of the content of the specified collective scientific work, which can significantly contribute to updating a wide range of existing curricula, from art education of preschool children to vocational training specialist artist.

The content of the monograph “Integral system of art education: ethnocultural direction of development of abilities of the creative personality” is based on the general conceptual bases of training in art, among which:

– productivity of educational artistic activity as an effective tool of personal intellectual and creative development of subjects of educational process;

– integrity and integration of axiological, philosophical-aesthetic, psychological-pedagogical and artistic-creative aspects of the process of art education;

– intensive mastering of forms, methods, means and methods of artistic creativity at all levels of art education, starting from preschool education and ending with professional training of specialists-artists.

The set of the above conceptual principles of teaching art, which lay the scientific foundations of the collective monograph "Integrated system of art education: ethnocultural direction of creative personality development", determines its thematic-sensitive structuring in accordance with the main vectors-directions based on each of the principles.

In particular, the first conceptual basis for the productivity of educational art as an effective tool for personal intellectual and creative development of the subjects of the educational process, generates a development direction, in the context of which in the widest possible range of issues:

– creative development of personality in the modern globalized space (L.Kyyanovska, L. Melnyk),

– individual creative abilities and abilities of the individual, in particular, the role of musical memory in the formation of the performing skills of the future artist (D. Yunik, I. Yunik, T. Yunik),

– musical abilities of children of preschool and primary school age (I. Parfentieva, J. Yaremchuk), etc.

The second conceptual basis for the integrity and integration of axiological, philosophical-aesthetic, psychological-pedagogical and creative aspects of the process of art education determines the integrative-cognitive direction, according to which the issues of integration in art education at all levels were covered in detail from completely different scientific positions:

– in modern-innovative dimension (A. Kozyr, V. Fedoryshyn),

– in axiological and ethnopedagogical dimensions (O. Komarovska, O. Khoruzha),

– in the context of methodology of integrative approach to development of musical hearing (O. Shcholokova),

– in existential-reflexive context of preparation students of faculties of arts (A. Zaitseva),

– in the perspective of ethno- and multicultural education of future teachers of music (O. Sokolova),

– in terms of interdisciplinary links between disciplines of music and aesthetic cycle in secondary education (L. Likhitska), etc.

The third conceptual basis for intensive mastery of forms, methods, means and techniques of artistic creativity at all levels of art education, from preschool education to professional training of artists, generates creative activity, in the context of which the author's methodological support for independent creative activities of subjects of educational process, in particular:

– in the system of folk-instrumental education (V. Dutchak),

– introduction of intermedia technologies of art education (N. Lupak),

– polymodal technologies of development of absolute musical hearing (D. Husar, L. Oparyk) and others.

The practical significance of the research results is determined by the possibility of using its materials and conclusions in the development of curricula, manuals, methodological developments and recommendations on a new approach to creating an integrated system of art education based on ethnocultural development of creative personality.

The ethnocultural direction of the development of creative personality abilities is detailed, which covers preschool age, secondary school education and training of future teachers of art disciplines. The ways of introduction of the offered integrated system in educational process of educational institutions of art education are scientifically substantiated.

Methodical support are the materials of the creative project "Integrated system of art education as an ethnocultural phenomenon", which complement its feasibility, namely: textbook "Choral and instrumental repertoire in art education (integrated approach)", the second edition of the educational collection "Vesnyanka", Methodical recommendations on polymodal development of absolute hearing of students in the conditions of creation of new Ukrainian school.

Розділ І

ПРОДУКТИВНА НАВЧАЛЬНА МИСТЕЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ТВОРЧО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

А. В. Козир, В. І. Федоришин

ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ КОНСТРУКТ ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасні тенденції гуманізації змісту освіти, методів і форм педагогічного процесу ставлять високі вимоги до оволодіння майбутніми викладачами мистецьких дисциплін інноваційними засобами професійно-особистісного розвитку. На цьому шляху студенту факультету мистецтв необхідно подолати протиріччя власного образу “Я”; заниженої самооцінки, як усвідомлення власного психологічної стану, затримки з прийняттям рішення; суб’єктивного визнання присутності проблеми ціннісного вибору, сумнівів у істинності мотивів і принципів, якими суб’єкт керувався раніше.

Спираючись на європейський досвід в Україні створюється відповідна сучасна наукова парадигма національної освіти, яка вимагає розробки міжнародних проектів через особливе бачення соціокультурних змін, які проходять у нашій країні. З цієї позиції фаховий розвиток майбутнього викладача – це процес якісних змін, що характеризують перехід від формального теоретичного знання до практичних умінь і навичок, від уявлень про реалії художньо-

педагогічної діяльності до творчого професійного мислення, основою якого є акмеологічне зростання рівня художньо-педагогічної культури та вмотивована потреба у професійному самовдосконаленні викладачів мистецьких дисциплін. Найбільш значущими для розвитку вищої педагогічної мистецької освіти є такі акмеологічні категорії й поняття як: творчий потенціал людини; акме – вершина життя й продуктивності діяльності; професіоналізм педагогічної діяльності; рівні продуктивності діяльності; чинники продуктивності діяльності або причини, що їх обумовлюють; міра продуктивності або результат діяльності.

Національна система мистецької освіти стоїть перед необхідністю не лише розроблення і втілення нової моделі педагогічного процесу, а й принципової зміни соціальної функції освіти. Кінцевою метою навчання повинна стати підготовка високоосвіченої, професійно спрямованої особистості, спроможної знайти своє місце в складних умовах життєвих реалій. Зміни в сфері мистецької освіти за останні роки збільшились до значних масштабів, що вимагає від викладача вміння переосмислювати їх у перемінних умовах, а також уміння застосовувати знання, отримані за час навчання у ЗВО в своїй роботі з молодим поколінням, яке породжене новою інформаційною епохою.

Досягнення цієї мети потребує перегляду філософсько-ціннісних засад мистецької освіти, її істотної структурно-організаційної перебудови. Доцільно зазначити, що все більшого значення набуває таке управління освітньою сферою, яке полягає у вивченні, розумінні та регуляції інформаційних процесів. Від своєчасної організації, надходження, обробки, збереження та раціонального використання інформації у великій мірі залежить якість та ефективність управлінських рішень. Шляхи оптимізації цього процесу також полягають у підвищенні його продуктивності за рахунок широкого впровадження інноваційних авторських методик в освітянську галузь.

Характерною ознакою системи інноваційної педагогічної освіти є орієнтування на зміни звичного способу життя та внесення рухливості в усталений економічний порядок, підвищення рівня невизначеності як наслідок, творчості, яка сприятиме формуванню

“цивілізації техногенного типу”. Даний феномен характеризується швидкою зміною техніки і технології, через постійне застосування у виробництві наукових знань. Це передбачає залучення студентів факультетів мистецтв до активної евристичної діяльності у процесі роботи з учнями, а саме: створення і використання евристичних ситуацій (орієнтування, пошуку, актуалізації, перетворення, інтеграції тощо), спрямування студента на вирішення творчих завдань у ситуації “перевтілення” і “проживання” із застосуванням евристичних методів, збагачення фахового тезаурусу та навичок внутрішнього моделювання художньо-музичного образу, стимулювання конкретного “процесу-дії”. Такий характер активної творчо-практичної діяльності створює передумови для віднайдення студентом факультету мистецтв власних більш цінних еквівалентів мистецько-технологічного рішення, варіативного пошуку шляхів удосконалення музично-педагогічного процесу, передбачення, прогнозування наслідків тих чи інших педагогічних дій, сприяє виникненню творчого натхнення у процесі “інтонаційно-образного відтворення картини світу” (за В. Медушевським) [10, 98].

Виокремлення з процесу фахової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів саме комунікативних дій спричинено тим, що у них в період проведення педагогічної практики чи практичної роботи з творчим навчальним колективом (практикум роботи з хором, ансамблем, оркестровим колективом) виникають труднощі саме цього порядку. Тому організація педагогічної взаємодії, створення комфортного середовища в навчальному колективі, оволодіння ефективними стилями спілкування є одним із основних завдань інноваційного акмеспрямованого професійно-особистісного розвитку майбутніх викладачів мистецьких дисциплін за інтегративним підходом.

На необхідність організації творчої взаємодії між вчителем і учнями вказував Ш. Амонашвілі, розглядаючи взаємодію як процес, що визначається здатністю вчителя встановлювати контакти і взаєморозуміння з учнями та який залежить від індивідуального стилю роботи вчителя, від його особистості. Навчальний процес повинен забезпечувати умови, які дозволили б кожному учню проявляти властиву йому від природи активність,

самостійно робити пізнавальні відкриття, відчувати радість від спільної навчальної діяльності та спілкування. Тому одним із основних завдань навчання у ЗВО передбачено, щоб студенти оволоділи прийомами організації взаємодії, співробітництва та співтворчості; способами та прийомами залучення учнів до активної пізнавальної діяльності [1, 21].

Зміст цілей і задач досліджуваної проблеми можна розглянути через призму такого психологічного параметру як орієнтація спілкування. Даний параметр означає, що спілкування одночасно може бути особистісно-орієнтованим, соціально-орієнтованим і предметно-орієнтованим. Опираючись на ці припущення психолого-педагогічного спілкування ми можемо говорити про багаторівневий характер цілей професійно-акмеологічного розвитку майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, а саме:

– професійний розвиток особистості майбутнього фахівця (особистісно-орієнтоване спілкування);

– організація спільної та індивідуальної діяльності, яка сприяє становленню особистісно-значимого відношення студентів до предмету вивчення (предметно-орієнтоване спілкування);

– встановлення міжособистісного характеру взаємодії й досягнення взаєморозумінні всередині навчально-освітнього колективу, який включає педагога і студентів (соціально-орієнтоване спілкування).

Викладач, спілкуючись із студентами, має вирішувати різноманітні за характером комунікативні задачі, які пов’язані з реалізацією основних функцій тьютерського супроводу. Загальні комунікативні задачі повинні плануватись заздалегідь, тоді як особисті будуть виникати у процесі взаємодії.

Якщо уявити спілкування як послідовність певних етапів, то постановка цілей і задач відповідатиме етапу орієнтування і планування спілкування. Даний етап має важливе практичне значення в професійній діяльності викладача. О.Леонтьєв зазначав з цього приводу наступне: “Існують такі спеціальності, для яких орієнтування на співрозмовника є професійною необхідністю. Ледь не першою тут повинна бути названа професія педагога” [8, 204]. Орієнтація спілкування включає в себе як орієнтування у партнері

спілкування, так і “зворотне орієнтування”, тобто планування педагогом самоподачі. Етап орієнтування постійно присутній у професійному спілкуванні педагога і студента. Це не одноразовий акт, а довготривалий процес, в якому досягненню глибини орієнтування учасників спілкування поступово зростає.

Навчальний матеріал, що пропонується в якості предмета спілкування повинен відповідати принципу “діалогічності”, тобто бути джерелом змісту, як для педагога, так і для студентів. Предмет спілкування є важливою умовою появи діалогу (Г. Буш). Індивідуальні смисли (індивідуальне бачення предмета) пересікаються в процесі спілкування і утворюють загальне смислове поле узагальнення. Воно є якісно іншим похідним утворенням. У результаті взаємодії, індивідуальній свідомості відкривається те, що було прихованим від нього в силу його одностороннього положення відносно предмета спілкування [5, 108]. Тому для педагога актуальним є питання про відбір такого навчального матеріалу, який міг би стати джерелом смислового спілкування.

Таким чином, враховуючи специфіку музичного мистецтва, науковці трактують “музично-педагогічне спілкування як особливу діяльність, спрямовану на створення у шкільному музично-педагогічному процесі таких комунікативних зв’язків та відносин, що найбільшою мірою відповідають природі музичного мистецтва, художньо-творчим засобам спілкування з ним” [11, 16]. Музично-педагогічне спілкування при цьому розглядається як система, що має певні складові, котрі в реальній музично-педагогічній практиці виступають у цілісному вигляді та лише у своїй сукупності забезпечують досягнення високих творчих результатів. До таких важливих складових відносять:

– інформаційно-комунікативну (яка охоплює процеси прийому та передачі інформації школярами та вчителем на основі особливих міжособистісних відносин);

– регулятивну (яка забезпечує управління емоційно-естетичними та іншими процесами у ході художнього спілкування з музикою);

– афективно-комунікативну (яка здійснює особливий вплив на афективні сторони особистості школярів та самого вчителя) [13, 77].

Крім того, слід зазначити, що проблема спілкування виводить на чільне місце проблему фахового розвитку особистості викладача мистецьких дисциплін. Звичайно, музика впливає на дітей і без допомоги вчителя, але у цьому випадку завжди залишається можливість поверхового або викривленого сприйняття. Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти учням розібратися у специфіці та складностях музичного мистецтва, полегшити входження в художній світ музики, створити найсприятливіші умови для осягнення духовного багатства мистецького твору.

Мовна форма музично-педагогічного спілкування також різноманітна за цілеспрямованістю. Вона, як і інші форми, виконує виховну, організаційну, художньо-естетичну функції. Специфічною особливістю її є те, що вона майже завжди спрямована на живе звучання музики, тобто знаходить підтвердження у матеріалі, що звучить. Таким чином, відбувається зіткнення вербальної і предметної форм. У свою чергу, художньо-педагогічне спілкування на уроці музики здійснюється за допомогою вербальних (пояснення, коментування, навідні запитання, порівняння тощо), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи тощо) і музично-виконавських (спільне музикування, наспівування, пластичне інтонування тощо) засобів спілкування [14, 282].

У процесі фахової підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін необхідно враховувати те, що вектор музичного навчання й виховання насамперед має спрямовуватись у площину особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, на формування різнобічних потреб та інтересів. Викладання дисциплін художньо-естетичного циклу в загальноосвітній школі має забезпечувати умови розвитку таких якостей учнів як ініціативність, самостійність, креативність, здатність до самореалізації та самовдосконалення. Разом з тим, враховуючи, що два виміри художньої культури – культура суспільства і культура особистості функціонують у генетичному взаємозв’язку, викладання мистецтва має спрямовуватися

насамперед на опанування учнями вітчизняних культурно-мистецьких традицій, спадкоємцями яких вони мають стати у майбутньому [16, 68]. У зв'язку з цим, на перший план в процесі музично-естетичного навчання й виховання виступає проблема діалогічності.

Доречно підкреслити, що діалог в музичній педагогіці це сутнісна основа навчального процесу, його методологічний принцип, оскільки сама музика одночасно є актом особистісного та міжособистісного спілкування. Діалогічність як невід'ємна частина мистецької освіти, за визначенням О. Рудницької, пронизує і реальні діалогічні відносини "з приводу мистецтва", і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Ці дві взаємозалежні форми діалогу об'єднує поняття "художнє спілкування, пов'язане з втручанням свідомості у спонтанний" потік естетичних переживань індивіда, зі своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях [15, 63]. Адже, художні твори, передаючи різні типи взаємин людей, моделюючи сам процес їхніх стосунків, досягають виняткової глибини та повноти у розкритті способів спілкування, психологічного аналізу його самоцінності.

Слід відмітити, що комунікативна взаємодія вчителя й учнів на уроках музики має найрізноманітніші форми, але найвиразніше та найбезпосередніше вона виявляється в бесіді з учнями в процесі пояснення й аналізу музичного твору. Саме тому, одним із аспектів комунікативної компетентності вчителя музичного мистецтва є вміння формулювати запитання так, щоб учень не лише їх розумів, а й активно на них реагував. Це, в свою чергу, безпосередньо пов'язано з виявом знання вчителем логіки змісту й особливостей музично-естетичного навчання учнів. Адже, від постановки питань та правильної побудови бесіди залежить як успіх аналізу музики, так і розвиток музичного мислення дітей взагалі.

З цього приводу доцільно зазначити, що специфікою музично-педагогічного навчання є здатність особистості мислити образами. Створення художнього образу музичного твору потребує активізації художньо-образного мислення школярів. Тому повноцінне, цілісне сприйняття світу можливе лише за умови

формування художньо-образного мислення у школярів у процесі музичних занять. Сучасні вимоги до музично-естетичного виховання школярів передбачають не тільки розвиток спеціальних музичних здібностей, але й активний розвиток таких психічних процесів, як сприйняття, відчуття, мислення, пам'ять, уява, фантазія тощо. Займаючи особливе місце у структурі музично-творчих здібностей художньо-образне мислення дозволяє творчо поєднати інтелект з розвиненою чуттєвою сферою, що допомагає йому викликати в слухацькій аудиторії яскраві образи та асоціації у процесі повноцінного сприйняття музики, на основі самостійно пережитих вражень.

Основою образного мислення доцільно виокремити оперування вже наявними образами. Цей процес вимагає достатнього досвіду оперування художньо-музичними образами, адже чим багатший запас накопичених образів, тим повніший їх зміст, що створює можливість для різноманітних варіантів їх перетворень. Адже образ – це чуттєва форма психічного явища, котра має в ідеалі просторову організацію та часову динаміку. Він за своїм змістом може бути як чуттєвим (образи сприйняття, уяви), так і раціональним; будучи завжди, при цьому, чуттєвим за формою. Образ є найважливішим компонентом дій суб'єкту, орієнтуючи його у конкретній ситуації, спрямовуючи на досягнення поставленої мети та розгортаючи дію у просторі та часі. Повнота та якість образу визначає ступінь досконалості виконуваних дій [19]. У процесі реалізації дії вихідний образ видозмінюється, накопичуючи у собі досвід практичної взаємодії суб'єкта із середовищем. Об'єм змісту образів безмежний. У чуттєвому образі може бути втілений будь-який абстрактний зміст; у цьому випадку матеріалом для образу слугують не лише просторово-часові уявлення (зорові, слухові, тактильні, м'язові, вестибулярні тощо), але й внутрішнє мовлення (у вигляді абстрактного поняття чи опису його з допомогою ключових слів).

Майбутньому викладачу мистецьких дисциплін неодмінно треба враховувати, що основну атмосферу стосунків, що виникають при взаємодії вчителя й учнів у дитячих творчих колективах, утворюють у педагогічному процесі особливі, багатозначні зв'язки

з предметною основою діяльності, у даному разі – з музикою, її змістом, сприйманням і виконанням, співучасниками музичної діяльності, зі статусом учня у цій діяльності тощо. Педагогічна взаємодія може мати різну характеристику: від позитивної до негативної. Позитивну – коли педагогічні впливи відповідають запитам школяра, його інтересам; негативну – коли вони не лише не збігаються із внутрішнім світом дитини, а суперечать йому.

Характер взаємовідносин між учителем і учнем та між самими учнями у процесі музичної діяльності визначається її змістом і формою організації. При цьому виникає два типи ставлень – суб'єктно-об'єктний та суб'єктно-суб'єктний. Перший тип ставлення пов'язаний зі змістовними і операційними аспектами музичної діяльності. У навчальній мистецькій діяльності – це засвоєння основ музикознавства, оволодіння навичками сприймання і виконання музики. З даним типом ставлення пов'язане виховання учня як суб'єкта музичної діяльності. Другий тип – ставлення до тих людей, з якими школяр здійснює цей тип діяльності. У суб'єктно-суб'єктних відношеннях учня і вчителя та учнів між собою виявляються такі ознаки музичної діяльності, як її колективний характер, спільність і предметність художньо-естетичних переживань [12, 114].

Саме тому проблема комунікації взагалі та спілкування зокрема, є однією з найважливіших у музично-педагогічному процесі. Урок музичного мистецтва має специфічні можливості для створення духовної атмосфери під час заняття, оскільки поряд з учнями та вчителем особливим суб'єктом спілкування слугує музика. Смисл та специфіка музично-педагогічного спілкування на уроках музики полягає в осягненні художньо-музичного твору, у встановленні з ним духовно-особистісного контакту. Музично-педагогічна комунікація на уроках музичного мистецтва повинна підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу та спрямовуватися на створення атмосфери естетичного переживання твору.

Доречно зазначити, що у художньому спілкуванні учнів з музичним мистецтвом завжди є два рівні спілкування: безпосередній – спілкування учнів з музикою та опосередкований –

їх спілкування “через музику” один з одним, з вчителем. На цій основі вчитель музики за допомогою музично-комунікативної діяльності вирішує низку задач: актуалізує та узагальнює життєвий та музичний досвід школярів, що є необхідним для осягнення художнього світу даного музичного твору; знаходить найбільш доцільну форму викладення учням музичної та іншої художньо-дидактичної інформації на уроці; творчо осмислює та реалізовує в художньо-комунікативному плані його драматургію [14, 280]. Особливе місце у виконанні цих завдань належить музично-виконавській діяльності вчителя та учнів, яка відбувається у різних видах (сольний та ансамблевий спів, гра на музичних інструментах, рух під музику тощо) та по суті виступає в ролі специфічної форми музично-педагогічного спілкування. Важливу функцію у створенні ситуації естетичної комунікації виконують такі особистісно-комунікативні засоби як емоційно-естетична чуйність, міміка, пантоміміка, мова.

Інноваційні технологічні підходи до організації музикування студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів відкривають нові можливості для концептуального та проективного засвоєння фахових знань, умінь та навичок. Ефективне використання інноваційних підходів забезпечує:

– високу достовірність прогнозування результатів та керівництво педагогічними процесами;

– аналіз й систематизацію, на науковій основі, практичного досвіду та його використання;

– комплексне вирішення навчальних та соціально-виховних проблем;

– створення сприятливих умов для особистісного акме розвитку, що дозволяє зменшити ефект впливу негативних обставин на особистість;

– сприяння вибору найбільш ефективних й розробці інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних проблем тощо.

Інноваційні процеси, а саме: комп’ютеризація, прогресуюча індустрія інформатики, система internet, стають каталізаторами зростаючої динаміки розвитку сучасного суспільства. Суттєвим для

здійснення педагогічного керівництва спільною музичною діяльністю є використання електронних підручників, які дозволяють значно спростити процес розучування музичного твору за рахунок використання електронних носіїв. Це значно доповнює глибинне сприйняття студентами музичних творів, що вивчаються, а також поданні в електронному підручнику анотації до них, відомості про авторів музичних творів, ілюстрації картин художників тощо. Прикладом такого електронного підручника може слугувати перший навчально-методичний посібник "Вокальні твори українських композиторів на слова Тараса Шевченка в супроводі камерного оркестру" виданий на факультеті мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

У рамках науково-дослідної роботи "Впровадження нової моделі інтегральної системи мистецької освіти з формуванням елементів духовності дітей та молоді", видано друге, доповнене видання навчально-методичної збірки "Веснянки" (з різними варіантами сольного і хорового співу, танцювальними рухами, інструментальним ансамблевим і оркестровим супроводом). Ця збірка пропагує веснянки, гаївки як безцінний скарб української культури, своєрідний історичний літопис, відображення розвитку світогляду українців, що вносить свій вклад у відтворення та продовження традицій українського народу. Вважаємо цю роботу важливою, адже вона сприяє збереженню та популяризації українських сакральних традицій, формуванню етнічної самосвідомості молодого покоління.

У другому, доповненому виданні навчально-методичної збірки "Веснянки", з'явились абсолютно нові, сучасні можливості для музичного розвитку дітей та молоді. У збірці більш детально описано походження та різновиди веснянок до яких подано короткий опис. Більш широко розкритий зміст, особливості виконання як з вокально-хорової, так і з хореографічної сторони. Подані короткі методичні рекомендації для роботи з оркестром або ансамблем народних інструментів. У збірці "Веснянки" представлений різний виклад нотного матеріалу: для голосу з супроводом, переклад для мішаного хору, різні ансамблеві та

оркестрові варіанти. Цінним є те, що надані електронні посилання, за якими можна почути та побачити багато елементів навчального процесу. Представлені хореографічні малюнки, методичні поради. Це дає змогу керівникам колективів різного рівня можливостей, обрати для себе більш прийнятний варіант, розвиватись та створювати нові, цікаві проекти по збереженню автентичності, прищеплювати молодому поколінню культуру, традиції, досвід нашого народу. Це дає віру в те, що велична історія та культура України збережеться для прийдешніх поколінь. Прикладом такої чудової популяризації української пісні є виступ співачки К. Павленко з гуртом "Go-A" на Євробаченні з українською прадавньою веснянкою "Шум" (ця пісня була видана в першому варіанті збірки "Веснянки"). Тому популяризація, заохочення до своїх, рідних автентичних мелодій має проводитись на всіх рівнях: від дошкільної освіти, загальноосвітньої школи, будинків творчості до аматорських та академічних колективів.

Широке використання електронних підручників дозволить майбутнім викладачам мистецьких дисциплін швидше оволодівати знаннями, вміннями та навичками роботи з учнями. Адже такий підхід до своєї професійної діяльності дозволяє їм всебічно вдосконалювати методи та прийоми виконавської майстерності. Серед них, насамперед, доцільно виділити прагнення досягти високого рівня художньо-професійного виконання музичних творів своїми вихованцями. Значної уваги провідні керівники творчих колективів надають виробленню відповідального ставлення до авторського тексту. Звичка точного його інтерпретування розглядається ними як одна з найнеобхідніших умов музично-художнього виконання. Під цим розуміється не лише, скажімо, суворе дотримання ритмічних особливостей тощо. Завдання ставиться творчо та об'ємно: виконавець повинен побачити в тексті абсолютно все – і зміст, і власне нотний запис, штрихи, аплікатуру, динаміку, фразування тощо. Тобто все, через що насамперед, матеріалізується головне виконавське завдання: якнайглибше проникнути у задум автора. У процесі цієї роботи студентам допомагає прослуховування кращих зразків виконання музичних творів.

Технологізація процесу інноваційного акмеспрямованого професійно-особистісного розвитку майбутніх викладачів мистецьких дисциплін значною мірою полягає засвоєнні передового педагогічного досвіду – як сукупності дій, що спрямовані на всебічне вивчення змісту, з'ясування сутності досвіду й опанування практичними вміннями використання нового на рівні творчої трансформації передових ідей в особистісний досвід. Узагальнення інноваційного досвіду провідних керівників творчих навчальних колективів дозволило отримати цікавіший матеріал, що відкриває таїнства музичної діяльності майстрів цієї справи. З багатьох питань погляди керівників цих колективів збігаються, хоча мають іноді різні акценти, з окремих, – зокрема, із питань організації творчого процесу, прийомів та способів навчальної роботи, – відрізняються. Творче використання педагогічного досвіду як практики фахової діяльності особистості та її результату, який виявляє рівень опанування об'єктивними закономірностями, дозволяє оптимізувати процес формування виконавської майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін за інтегративним підходом в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів.

На думку О. Рудницької, шлях створення та функціонування інноваційних педагогічних ідей, що спрямовані на формування фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін можна уявити таким чином: майстерність завдяки процесам творчого пошуку сприяє віднадходженню нових способів діяльності; у педагогічній практиці ці способи поєднуються і створюють основу для розробки ефективної методики, яка після науково-теоретичного аналізу та експериментального підтвердження пропонується педагогічній громаді та за умови схвальної оцінки набуває поширення як педагогічна інновація [15, 127].

У цілому, діагностика спілкування може охоплювати всі його сторони: комунікативну (пов'язану з засвоєнням змістом освіти), інтерактивну (пов'язана зі змінами характеру спільної діяльності), перцептивну (засвоєння взаєморозуміння). Перспективні тенденції полягають у дослідженні питань впливу сугестивних факторів на фахову підготовку майбутніх керівників оркестрових колективів.

Виокремленні основні види навіювання (довільний, мимовільний, непрямий), що значно впливають на характер взаємодії в оркестровому колективі.

Музичне виконавство є особливим творчим актом, що поєднує в собі сприйняття, інтерпретацію та реалізацію художньо-музичного образу твору. Тому в процесі показу музичних творів школярам, учителю музичного мистецтва необхідно познайомити їх із багатьма аспектами цієї роботи, а саме: з історією створення музичних творів, визначення їхнього місця у творчому доробку автора твору, розробка художньо-образного аналізу твору, виокремлення його стилістичних особливостей та засобів музичної виразності, проведення паралелі з різноманітними композиторськими школами, тощо. Саме процес такої аналітичної роботи допомагає викладачу поступово осягнути закони виконавства, удосконалювати свої вміння, вчитися переносити основні закони та принципи виконавської культури на власне виконання творів й на виконавську діяльність школярів.

Динаміка спілкування включає такі параметри як перетворення характеру взаємодії комунікатора і реципієнта (тобто педагога і студентів), а також встановлення взаємодії між ними. Останній параметр слід розглянути окремо. Тут мова піде про результати “суб’єкт-об’єкт-суб’єктної взаємодії” (В. Знаков), де об’єктом виступає тематика спілкування. Взаєморозуміння учасників освітнього процесу в тематично спрямованому спілкуванні включає дві взаємообумовлені форми: взаєморозуміння як узгодження індивідуальних розумінь предмету спілкування і як розуміння особистісних особливостей партнерів спілкування. Обидві форми передбачають вивчення педагогом інтелектуальних компонентів психічної діяльності студентів, а також емпатійних і оціночних компонентів, пов’язаних з формуванням відношення до об’єкту і партнерів спілкування.

Встановлення взаєморозуміння, накопичення згоди, набуття або підвищення рівня узагальнення поглядів, установок тощо при збереженні неповторної індивідуальності кожного учасника освітнього процесу – є найвищим рівнем і результатом педагогічного спілкування. Даний результат – потребує часу і його

не можна досягнути відразу. Взаєморозуміння слід відрізняти від “міжособистісного розуміння”. Останнє представляє собою суб’єкт-суб’єктні взаємодії, змістом яких є проникнення у внутрішній світ партнера. Такий аспект спілкування може бути важливим в ситуаціях педагогічної допомоги студенту у вирішенні тих чи інших проблем професійно-етичного розвитку а також при аналізі результатів взаємодії, де педагогом враховуються отримані ним уявлення про думки, мотиви вчинків, ціннісні орієнтації студентів.

Продуктивність професійного спілкування залежатиме від застосування педагогом засобів, які підвищують ефективність його комунікативної взаємодії із студентами. Вербальні, невербальні та інші знакові засоби спілкування із студентами в психології об’єднані єдиним параметром, таким як семіотична спеціалізація спілкування. Мова (усна і письмова), будучи головним засобом комунікації, не є єдиною. Вона завжди взаємодіє з немовними засобами спілкування (візуально-оптичними:міміка, жести, погляди, пантоміміка; акустичними – темп мовлення,висота, гучність голосу, паузи, сміх, дихання та інші; тактильно-кінетичні: дотики, рукостискання тощо). Також взаємодіє й з експресивними реакціями та семантикою поведінки, тобто змістом і значенням вчинків у процесі взаємодії [14, 278]. Перераховані засоби відносяться до безпосередніх, тобто тих, які стосуються внутрішніх людських ресурсів. Слід також зазначити, що в реальній практиці дані засоби застосовуватимуться комплексно. Наприклад, підтримка і допомога студенту можуть надаватись як вербально, так і на рівні невербального контакту (візуального, тактильного) і на прикладі вчинків педагога, які показують значимість особистості студента. В якості “прибудови і надбудови” можуть застосовуватись налаштування педагогом свого голосу, положення рук, нахилу голови, ритму дихання до свого співрозмовника (студента), тощо [9, 76].

Учені відмічають, що продуктивність спілкування обумовлена його просторовою і часовою організацією. Організація спілкування і спільної діяльності з урахуванням міжособистісного простору сприяє створенню єдиного емоційного настрою і встановлення

взаєморозуміння між партнерами спілкування [4]. У ситуаціях підтримки і допомоги дистанцію спілкування можна розглядати одним із важливих факторів вираження уваги і розуміння до особистості студента, створення комфортних умов спілкування, ситуацій взаємного успіху, дружнього відношення, довіри і співпраці. В якості показників рівня встановлених стосунків із студентами для викладача можуть виступати зони міжособистісного простору. Тобто, в залежності від того, чи прагнуть студенти збільшити або зменшити дистанцію в спілкуванні з педагогом, обираючи тим самим найбільш важливу для них: "зону довіри", "зону інтересу", "зону особистісної безпеки", "зону відчуження" (або "нульову зону"), педагог може розглядати це як вираження рівня встановленого міжособистісного контакту [4]. Дистанцію спілкування можна зіставити з організацією різноманітних форм навчально-розвивальної взаємодії.

Важливу роль у процесі спілкування відіграють способи, які застосовуються. Реалізації цілей тьютерського супроводу можуть слугувати такі способи психолого-конструктивного впливу на особистість або групу в процесі педагогічного спілкування, як споглядальне навіювання, переконання, і зараження. Але слід розглядати такий зміст споглядального навіювання, переконання і зараження, який би відповідав гуманістичному характеру і спрямованості діяльності педагога.

Сприйнятливим може бути лише такий спосіб впливу, який можна спрямувати на збудження енергії, сили, впевненості в собі, віри у можливість подолання перешкод, самоствердження через творчість і самовизначення. Такий спосіб дістав визначення у Н. Кузьміної, як "споглядальне навіювання" що, безумовно, відповідає принципам і завданням мистецької освіти. Тобто, споглядальне навіювання стимулює процеси самоконтролю і саморегуляції, забезпечує потребу студентів в саморозвитку і особистісно-професійному самоствердженні. Основою споглядального навіювання є плідна інформація про студентів, чуйність до їх потреб, можливостей і сильних сторін особистості, діяльності, системи стосунків [7, 116]. У гуманістичному

спілкуванні, де партнери довіряють один одному, навіювання є взаємним і тоді результатом комунікації стає взаємовплив і взаємозаміна партнерів спілкування (тобто як студентів, так і викладачів).

Доречно зазначити, що зацікавлення – це спосіб впливу, спрямований на емоційну та інтелектуальну сфери особистості. Інтелектуальне зараження може засновуватись на умінні педагога захопити студентів, “розпалити” їх інтерес до вивчення певної наукової галузі і професійної сфери в цілому. Ситуаціями емоційного зараження можуть стати зараження оптимістичним настроєм, позитивним світовідчуттям, доброзичливістю, радістю духовного спілкування. Студенти своїми емоціями, поведінковими реакціями можуть впливати на педагога. У такому розумінні ми можемо говорити про механізм “взаємозараження” [2, 33].

Логічно аргументованим впливом є переконання. Його ціллю є створення або зміна поглядів, установок, уявлень об’єкта впливу, з тим, щоб він прийняв точку зору того, хто переконує, і дотримувався її в своїй поведінці і діяльності. Важливою особливістю переконання є те, що ступінь впливу в значній мірі залежить від ступеню зацікавленості в цій людині, на яку спрямований вплив. Іншими словами, педагог може переконати свого студента в тому випадку, якщо він сам намагається зрозуміти і усвідомити адресовану йому інформацію. У цілому, переконання апелює до логіки, досвіду, почуттів студентів, забезпечуючи добровільне прийняття ідей, їх самостійне осмислення і перетворення в мотиви поведінки. Етичними умовами реалізації переконуючого впливу є чесність, щирість того, хто переконує. Спосіб переконання краще реалізується в дискусіях, бесідах, вільному спілкуванні [6, 109].

Доцільно підкреслити, що керівникові творчого навчального колективу необхідно мати виявлену здатність до постійного розподілу своєї уваги між великою кількістю об’єктів, сукупність яких складає динамічну структуру його творчої взаємодії з оркестром, намагатися розвивати її та вдосконалювати. Але у процесі репетиційної роботи диригентові доцільно таким чином розподіляти увагу, щоб уміти виділити головне, творчо значиме,

при цьому не гублячи зв'язок з рештою об'єктів, ліній та факторами, які тепер уже стають фоном його основної діяльності. Не слід забувати й про ще одну форму уваги, котра є ніби своєрідним синтезом двох її основних форм – вольової та мимовільної. У структурі діяльності керівника оркестру вона є більш характерною для його творчої роботи, оскільки народжена не лише необхідністю вирішення широкого кола професійних завдань, пов'язаних з процесом управління, а й загальним емоційним інтересом диригента до результатів своєї діяльності, захопленістю самим процесом художньої творчості. Варто розглянути й визначення уваги як контролю, що дає можливість розглядати це поняття як самостійний та активний процес, як цілеспрямовану діяльність, що сприяє досягненню бажаних художніх результатів, адекватній реалізації творчої потреби інтерпретатора-диригента. Такий підхід, що розкриває саму сутність уваги, створює умови для встановлення творчої взаємодії, допомагає вирішенню комунікативних завдань.

На думку Г. Єржемського, "саме у концентрації уваги й уловлюванні моменту злиття індивідуальної психіки музикантів в єдину колективну волю, створюються умови для колективних дій" [3, 155]. Глибокий аналіз складного процесу керівництва оркестровим колективом Г. Єржемський будує на розгляді формування психологічних контактів комунікаційного аспекту у процесі спілкування, механізмів регулювання і корекції оркестрових дій, факторів навіюваного впливу, психологічного "зараження", лідерства диригента тощо. З виокремлених параметрів дослідник формує цілісну систему взаємодії диригента з музичним колективом, де на окрему увагу заслуговує "просторово-часовий парадокс", що виникає безпосередньо у процесі виконавської діяльності маестро: "Диригент, діючи у теперішньому часі, роблячи висновки з минулого, постійно знаходиться немовби у майбутньому, вибудовуючи цілеспрямовану перспективу розгортання своїх прийдешніх творчих дій [3, 223]. Хотілося б наголосити, що саме чітке усвідомлення маестро неординарного потрійного часового виміру, в якому він знаходиться у момент керування оркестром, значною мірою робить ефективним та

плідним увесь процес взаємодії з творчим колективом. Психологічний підхід, що ліг в основу зазначеної праці, є одним із найбільш доцільних та часом єдино можливим в аналізі таких професійних явищ диригентського мистецтва як внутрішня самоорганізація та самоконтроль, його взаємодія з оркестром, взаємовплив комунікативних дій обох учасників процесу колективного виконавства тощо. Саме цей методологічний підхід доцільно вважати одним із головних напрямків у комплексному дослідженні процесу керівництва творчим колективом. У вітчизняному мистецтвознавстві тенденція поліметодологічності дослідження проблем професійної діяльності керівника оркестрового колективу певною мірою знайшла свій відбиток у працях Р. Кофмана та П. Шеметова.

Впровадження інноваційної моделі фахової підготовки майбутнього викладача мистецьких дисциплін за інтегративним підходом у навчальний процес закладу вищої мистецької освіти має складається з наступних блоків, а саме: адаптивно-діагностичного, корекційно-компетентісного, продуктивно-регулятивного, проектувально-акмеологічного. Ця розробка спрямована на проекцію щодо формування розвиненого, самостійного, творчого, компетентного конкурентоспроможного фахівця.

Адаптивно-діагностичний блок. Його метою є адаптація студентів першого курсу до умов навчання у ЗВО, в тому числі до навчально-пізнавальної діяльності засобами мультимедіа. Змістом блоку є організація навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами мультимедіа за наданим алгоритмом, планом, програмою, що містять: з’ясування передумов формування навчально-пізнавальної діяльності майбутнього викладача мистецьких дисциплін; загальну модель діяльності – пізнавальної, аналітичної, орієнтовної, корекційної, що конкретизується для кожного випадку. За першим випадком діяльність студента має репродуктивний характер, у другому – націлена на присутні елементи продуктивної діяльності. З метою спрямування навчально-пізнавальної діяльності студентів застосовується вид прямого управління. При цьому об’єктом управління постає діяльність особистості, а суб’єктом

управління – викладач, їх взаємодія підпорядковується задачам освіти.

У процесі здійснення цього блоку навчання проходить визначення реального стану сформованості означеного феномена, при чому місце мають такі процеси:

– формування вмінь та навичок навчальної роботи із застосуванням ТНЗ;

– формування умінь працювати з тренажером;

– навчання застосування мультимедійних засобів у процесі навчально-пізнавальної діяльності;

– формування професійних умінь шляхом застосування методик адекватних вимогам фаху;

– підбір стратегії та завдання, з метою прогнозування подальшого особистого розвитку студента як майбутнього фахівця.

Зміст мистецької освіти цього профілю складають знання з фахових предметів та вміння:

– користуватися технічними засобами навчання;

– використовувати в навчально-пізнавальній діяльності наданий тренажер;

– виконувати навчальні завдання засобами мультимедіа;

– здійснювати пошук інформації в інформаційному середовищі мультимедіа;

– аналізувати інформацію, виділяти її основні компоненти;

– узагальнювати та порівнювати здобуту інформацію;

– користуватися основним музичним інструментом;

– працювати з нотною літературою;

– здійснювати музично-теоретичний аналіз музичного твору під керівництвом викладача.

Цей етап передбачає формування у студентів факультету мистецтв досвіду практичної діяльності, а саме: оволодіння навичками роботи із тренажером з метою постановки виконавського апарату, проведення навчальної роботи технічними засобами навчання, дослідження можливостей мультимедійного середовища тощо. Реалізується особистісно-ціннісний підхід до навчання; формуються основи розвитку емоційно-вольової, мотиваційної, інтелектуальної сфер особистості студента;

послідовне оволодіння практичними методами, на основі чого визначаються перспективи становлення студента як майбутнього вчителя музики, що значно впливає на його подальший розвиток. Основними методами навчання на цьому етапі навчальної роботи є: пояснювальний, репродуктивний, проблемний тощо. Основними формами навчання на цьому етапі нами визначенні: індивідуальні заняття (оглядові з елементами проблемного) та колективне музикування.

На першому курсі ці форми навчання є особливо необхідними в процесі розвитку професійних знань, умінь та якостей студента. У даному випадку здійснюється пряме управління з боку викладача, котрий: викладає матеріал, ставить завдання, формулює проблему, проектує розвиток студента; проводить індивідуальне заняття засобами мультимедіа. Протягом першої половини індивідуального заняття студент разом із викладачем оволодіває практикою роботи за допомогою мультимедійних засобів, бо викладач має підготувати студента до самостійної творчої роботи. Протягом другої половини заняття студент під керівництвом викладача виконує навчальні вправи. Цей вид заняття є особливо актуальним в процесі підготовки компетентного фахівця на сучасному ринку праці, бо прищеплює навички роботи засобами мультимедіа, орієнтування в інформаційному медіа середовищі, сприяє пошуку необхідної інформації.

На наш погляд, цю форму організації навчально-пізнавальної діяльності студента варто застосовувати з першого заняття з дисципліни основний музичний інструмент, адже вона закладає підґрунтя до формування виконавських навичок студента. Це єдиний вид індивідуального заняття в адаптивно-діагностичному блоці де студенти мають проявити досить високий рівень самостійності. Важливо використовувати ці види робіт для розвитку в студентів таких якостей навчально-пізнавальної діяльності як систематичність, планомірність, контроль, саморух, вміння аналізувати навчальний матеріал.

Отже, на першому курсі важливою формою фахового навчання майбутніх учителів музики є індивідуальні заняття з елементами проблемного навчання, тому що вони є особливо

необхідними в процесі розвитку професійних знань, умінь та навичок студентів. Протягом індивідуального заняття студент разом із викладачем оволодіває практикою виконавської роботи за допомогою мультимедійних засобів, під керівництвом викладача виконує навчальні вправи, розробляє перспективний план художньо-виразного виконання музичних творів. Таку форму організації навчально-пізнавальної діяльності студентів варто застосовувати вже з перших індивідуальних занять не лише з дисципліни "Гра на музичному інстументі", але й хорового диригування, постановки голосу, адже це закладає підґрунтя до формування виконавських навичок майбутніх учителів музики. Це єдиний вид індивідуальних занять в адаптивно-діагностичному блоці навчального процесу, де студенти мають проявити досить високий рівень самостійності.

Протягом першого року навчання важливими для майбутніх викладачів мистецьких дисциплін є заняття у творчих навчальних колективах (заняття в оркестрових, ансамблевих, хорових колективах). У процесі колективного навчання важливим є те, що студенти не лише включаються у взаємодію з керівником творчого навчального колективу, але й будують характер відносин між собою, з позиції учасників цього колективу, самостійно вирішують проблемні ситуації, що виникають у колективному музикуванні. Здійснення такої роботи має сприяти формуванню у студентів професійних знань, умінь та навичок саме у колективній формі навчання.

На цьому етапі роботи майбутнім викладачам мистецьких дисциплін важливо навчитися виконувати письмовий музично-теоретичний аналіз музичного твору. Цю форму організації навчально-пізнавальної діяльності студентів першого курсу важливо використовувати саме у цей період навчання, бо багато з них не мають досить розвинутих навичок письмового складання аналізу навчального музичного твору, музично-теоретичного аналізу, застосування мультимедійного середовища в процесі пошуку інформації, обґрунтування власної позиції, порівнювати, узагальнювати приймати рішення [19]. Здійснення цього важливого

виду роботи має сприяти формуванню саме цих професійних умінь та викликати пізнавальний інтерес до виконавської діяльності.

У процесі практичної роботи доцільно використовувати такі методи: візуальний супровід, метод аналогій, пояснювально-ілюстративний метод. При використанні цих методів проведення практичних занять на першому курсі, викладачу варто активно спрямовувати студентів до їх інтелектуального розвитку. У процесі систематичних занять викладач проводить зв'язок отриманих нових знань з раніше відомими. Отже викладач здійснює управління колективним навчанням майбутніх учителів музики у процесі якого вони активно набувають професійних знань, умінь, навичок, а також поступово оволодівають навичками творчого діалогового спілкування. На цьому етапі теоретично-психологічна підготовка студента до практичної роботи з навчальним творчим колективом забезпечується засобами мультимедіа. Так, викладач за навчальним планом розробляє стратегію індивідуального розвитку студента, надає йому приблизний план роботи з колективом, а також проводить загальний інструктаж щодо цього виду роботи. У позааудиторний час на початковому (адаптивно-діагностичному) етапі навчання студентів першого курсу здійснюється: індивідуальні консультації, підготовка до занять в Internet-бібліотеці, участь у самодіяльних гуртках в якості виконавців, участь у роботі наукових гуртків, написання анотацій на музичний твір, тощо.

Отже, адаптивно-діагностичний блок представленої моделі навчання майбутнього викладача мистецьких дисциплін має відбуватися на першому курсі навчання у вищому педагогічному закладі мистецької освіти. На цьому етапі у студентів активно формуються професійні знання і вміння, а також навички самостійної роботи із засобами мультимедіа. Засоби які використовуються, не потребують від студента вже сформованих навичок, завдяки їх застосуванню у студентів підвищується пізнавальний інтерес, а також розвивається художній смак. Цей блок є дуже важливим, бо саме він є підґрунтям для поступового формування компетентного фахівця упродовж наступних років організації навчання студентів інституту мистецтв вищого

педагогічного закладу освіти, а саме: корекційно-компетентнісного, продуктивно-регулятивного, проективно-акмеологічного.

Корекційно-компетентнісний блок спрямовано на корекцію процесу формування комунікативної компетентності студентів як майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у процесі їх акмеологічного розвитку. На цьому етапі викладач співвідносить індивідуальний стан акмеологічного розвитку в фаховому навчанні студента з вимогами до майбутньої професійної діяльності, при чому враховуються власні позиції майбутніх учителів музики щодо фахового зростання. Аналітико-корекційний процес передбачає з'ясування передумов формування основних компетенцій професійної діяльності майбутнього викладача мистецьких дисциплін.

Корекційно-компетентнісний блок має охоплювати II та III курси навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Основний вид навчальної роботи на цьому етапі – корекційно-продуктивна. Поступово змінюється й процес управління, мін наближається до співуправління, тобто спільної діяльності викладача зі студентами. Цей етап фахового навчання майбутніх учителів музики передбачає корекцію негативних тенденцій, які виникли у студентів в адаптаційний період, забезпечення педагогічних умов для успішного протікання процесу формування студентів як компетентних фахівців.

Основні завдання корекційно-компетентнісного етапу фахової підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін полягають у:

– формуванні стійкої установки на майбутню професійну діяльність через засвоєння фахових вимог;

– розвитку пізнавальної активності шляхом застосування можливостей мультимедіа середовища;

– розвитку пошукової активності в навчальній роботі з творчим навчальним колективом;

– розвитку професійних знань, умінь та навичок на основі застосування технічних засобів навчання;

– розвитку технічних умінь та навичок, а також здатності до самостійної аналітико-корекційної діяльності;

– розвитку критичного мислення у процесі виконавської діяльності, а також здатності до музично-теоретичного аналізу навчального музичного твору.

Основних зміст музичного навчання майбутніх викладачів мистецьких дисциплін на цьому етапі складають знання з фахових предметів та вміння:

– застосовувати у процесі навчання можливості електронних відео-посібників;

– вміло користуватися інформаційним простором Internet;

– ставити цілі щодо самостійної роботи засобами мультимедіа;

– виконувати завдання навчальних електронних відео-посібників;

– усвідомлювати необхідність поглибленого вивчення фахових дисциплін;

– аналізувати й синтезували інформацію здобуту в інформаційному просторі Internet;

– застосовувати наявні знання для розв’язання проблемних завдань.

За даним блоком студенти факультетів мистецтв також розвивають досвід практичної навчальної діяльності, який був ними набутий в адаптивно-діагностичному блоці: виявляють вищий рівень спроможності щодо застосування можливостей мультимедіа середовища; проводять аналітичну корекцію негативних тенденцій попредньої підготовки до пошукової роботи відповідно до індивідуальної траєкторії навчання; складають запитання під час самостійної роботи засобами мультимедіа тощо. У процесі цієї роботи розвивається та підвищується рівень професійних здатностей студента як майбутнього вчителя музики разом із застосуванням експериментально-практичної навчальної діяльності. Основними методами навчання на цьому етапі були: репродуктивний, проблемний, евристичний, причому, проблемний та евристичний методи почали заміняти репродуктивні навчальні засоби.

На другому році навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів здійснюється перехід від оглядових індивідуальних занять з елементами проблемного викладу

матеріалу до проблемного індивідуального заняття. Викладач ставить на меті закріплення добутих на першому курсі знань, умінь та навичок шляхом вирішення проблеми, а розв'язання відбувається в результаті спільної діяльності студента і викладача. Так, викладач на корекційно-компетентнісному етапі, згідно діагностичному аналізу, скеровує студента до формулювання проблеми та її успішного вирішення. Використовуючи надані орієнтаційні рішення студент розв'язує поставлену проблему практично перевіряючи результат її вирішення.

У процесі цієї роботи на II та III курсах підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін успішно використовуються індивідуальні заняття із запланованими помилками. Даний вид індивідуального заняття можна застосовувати упродовж усього терміну фахового навчання. Дуже важливий цей вид саме для студентів другого курсу оскільки разом із закріпленням знань набутих на першому курсі прищеплює навички пошуку помилок, критичного оцінювання поданої інформації, а також розвиває внутрішній слух, пізнавальний інтерес і самостійність творчого мислення. На відміну від першого адаптивно-діагностичного етапу цей вид проведення індивідуальних занять зорієнтований на вдосконалення здобутих навичок практичної роботи. На цьому етапі вводиться також залучення студентів до пошуку необхідної інформації в інформаційному просторі мережі Internet, до використання комунікаційних можливостей мультимедійного середовища.

Під час проведення занять з навчальним творчим колективом на другому корекційно-компетентнісному етапі, викладач здійснює співуправління: студенти за обраною темою за допомогою медіа можливостей самостійно здійснюють пошук необхідних навчальних зразків в мережі Internet, аналізують, виділяють головне, узагальнюють обрані джерела інформації, але складають план доповідей, рефератів за допомогою викладача. Цінним постає практика підготовки до виступу на студентських конференціях як важливого компоненту в підготовці майбутнього вчителя музики; здійснюється письмовий музично-теоретичний аналіз музичного

твору, де особлива увага звертається на практичний план виконання цього твору.

На другому курсі студенти лише набувають комунікативні навички, тому при розв'язанні навчальних завдань доцільно враховувати специфіку відеології, що полягає у сукупності візуальних засобів впливу на свідомість студента. Опрацьовування інформації за допомогою відео-звукоряду надає навчально-пізнавальній діяльності нових ознак, що сприяють розвитку компетентного фахівця. Великі можливості розкриваються перед майбутніми вчителями музики у використанні можливостей електронних відео-посібників як ефективних засобів навчання, що уможливлює активізацію їх розумової діяльності. У процесі цієї роботи були використанні розроблені нами такі електронні відео-посібники: "Вокальні твори на слова Тараса Шевченка у супроводі камерного оркестру", "Українська музика у світовій культурі", "Михайло Вербицький у музичній спадщині", "Україна в контексті європейської культури" та ін. При використанні цих посібників студенти спочатку виконують роль пасивного спостерігача, а згодом трансформуються у співучасників цих дій. Так, працюючи з електронним відео-посібником "Вокальні твори на слова Тараса Шевченка у супроводі камерного оркестру" студенти навчилися транспонувати потрібні окремі оркестрові партії в іншу задану тональність, а також опрацьовували інтерпетаційний план виконуваного музичного твору. У процесі таких занять у майбутніх учителів музики формуються знання щодо основ практичної роботи з творчими колективами.

На корекційно-компетентнісному етапі фахового навчання студентів змістовність методу "Пошуку аналогій" дещо змінюється. Так, якщо раніше у майбутніх учителів музики формувалися навички проведення аналогій між життєвими й музичними явищами, що мають спільні корені, на цьому етапі можливе вже залучення студентів до проведення аналогій між музичними явищами та можливостями мультимедійного середовища. Цей етап характерний тим, що викладач лише коректує роботу студента засобами мультимедіа, формулює завдання й мету, знайомить з обсягом знань, умінь та навичок які він повинен здобути у процесі

навчання. Бажано у процесі цієї роботи використовувати діагностичний аналіз саме на другому, третьому році навчання, тому що аналітико-корекційний процес передбачає з'ясування індивідуального стану розвитку студента в межах ЗВО. При проведенні діагностичного аналізу на практичних заняттях засобами мультимедіа, студент отримує реальну картину щодо рівня індивідуального розвитку на даному етапі, що дає можливість йому усвідомити необхідність його підвищення, складання індивідуальної траєкторії акмеологічного розвитку.

Використання методу "Включення механізмів креативності" у процесі навчання сприяє вихованню у студентів навичок творчого пошуку та скеровує дії студента на його саморозвиток. На заняттях із студентами другого та третього курсів факультету мистецтв варто обирати нескладні проблемні ситуації відповідно вже набутим знанням, умінням та навичкам. Викладач здійснює співуправління індивідуально спрямовуючи студента до розвитку, коригує його напрями; аналізує виступи з навчальним творчим колективом; у позааудиторний час проводить індивідуальні консультації.

Доцільно зазначити, що на корекційно-компетентнісному етапі навчання студентів у процесі фахового навчання відбувається закріплення професійних знань, умінь та навичок із корекційним впливом з боку викладача. Корекційно-компетентнісний етап реалізується на другому та третьому курсі підготовки викладачів мистецьких дисциплін. Використовувані на цьому етапі засоби сприяють переходу студентів на більш високий рівень розвитку умінь застосування засобів мультимедіа в навчально-пізнавальній діяльності таких як: пошук інформації, аналіз, порівняння, виокремлення головного, узагальнення навчального матеріалу, транспонування музично-інструментальних партій, складання виконавського плану інтерпретування музичних творів. Це, на наш погляд, дасть змогу підвищити їх усвідомленість, буде сприяти засвоєнню знань, умінь та навичок необхідних компетентному фахівцю та зумовить перехід до здійснення наступних етапів організації фахового навчання, а саме: продуктивно-регулятивного, проектувально-акмеологічного.

Продуктивно-регулятивний блок спрямований на удосконалення досягнутого у подальшій практичній навчальній діяльності засобами мультимедіа, а також націлений на досягнення об'єктивного результату отриманого у процесі навчання у бакалавраті. Регулююча роль полягає в діагностиці акмеологічного розвитку студента як майбутнього вчителя музики, простежується його роль у підготовці до цієї професії. На цьому етапі були упроваджені певні види пошуково-творчої роботи, що мали на меті оптимізувати навчально-пізнавальний процес. У даному випадку має місце продуктивна навчальна діяльність, у процесі якої визначалася динаміка впровадження індивідуальних стратегій перспективного набуття майбутнім учителем музики професійних знань, умінь та навичок у спільній діяльності викладача із студентами у творчому навчальному колективі.

Продуктивно-регулятивний етап має охоплювати четвертий рік навчання майбутніх учителів музики, отримання диплому бакалавра. Домінуючим рівнем диспозиції продуктивно-регулятивного блоку є орієнтація студентів на продуктивну діяльність та встановлення пріоритетів художньо-музичної творчості. Основними завданнями цього етапу нами визначенні:

– розвиток творчого потенціалу особистості;

– оволодіння фаховими знаннями, вміння та навичками;

– вміння визначати мету, завдання, зміст самостійної роботи засобами мультимедіа;

– виконання творчо-дослідницьких завдань у співробітництві з викладачем;

– застосування добутої інформації в інформаційному середовищі Internet в навчальній діяльності;

– спрямування на поступову інтеріоризацію пошукових дій (перехід від зовнішнього плану їх виконання до внутрішнього).

На цьому етапі роботи майбутні викладачі мистецьких дисциплін оволодівають основними знаннями фахового навчання, а саме навчаються: аналізувати власні можливості щодо музично-виховної роботи зі школярами; висувати гіпотези щодо формування власного стилю керівництва навчальним творчим колективом; застосовувати певні види пошуково-творчої роботи; користуватися

добутими знаннями, вміннями та навичками, аналізувати їх та складати прогноз щодо саморозвитку; усвідомлювати напрямки самовдосконалення; розв'язувати проблемні завдання; визначати проблему; фіксувати недостатність знань у процесі розв'язання практичних завдань; давати пропозиції щодо внесення змін та доповнень до індивідуального плану розвитку.

У межах даного блоку викладач регулює пошуково-творчу роботу студентів факультетів мистецтв засобами мультимедіа, а саме: застосовуючи експериментальні технології, творчо переосмислюючи здобуті факти з інформаційного простору Internet, створюючи власний продукт із застосуванням можливостей мультимедійного середовища тощо. Практичний рівень професійної рефлексії студентів проявляється в трансформації добутої готової інформації у самобутнє вирішення навчальної проблеми.

Використовуючи основні методи навчання (проблемний, креативний, евристичний тощо), на продуктивно-регулятивному етапі студенти активно розвивають досвід творчої діяльності завдяки набутим професійним знанням, умінням та навичкам, виявляють вищий рівень самостійності та творчості під час самостійної роботи засобами мультимедіа, успішно виконують навчальні вправи, наполегливо готуються до практичної роботи з навчальним творчим колективом, створюють зразки власних творчих знахідок.

У порівнянні з проведенням роботи на попередньому етапі роботи на четвертому курсі проведення індивідуальних занять із запланованими помилками набуває креативних рис. Набуті навички навчально-пізнавальної діяльності засобами мультимедіа сприяють оперативному пошуку помилок у подальшу їх трансформацію до створення власного вирішення завдання як результату творчості. Розвивається та підвищується рівень емоційно-ціннісного ставлення до обраної професії у студентів та власних можливостей як творчої самобутньої особистості.

При проведенні індивідуальних занять зі студентами четвертого курсу викладач спрямовує їх навчальну діяльність до творчої інтерпретації музичних творів. Важливим є також і те, що

завдяки підготовці студентів до практичної роботи, у них формуються необхідні професійні навички, що є важливим для становлення компетентного фахівця. На цьому етапі є доречним, на наш погляд, включення механізмів креативності у процес колективного музикування. Креативне мислення базується на загальних закономірностях, які інтегрують емоційні й інтелектуальні процеси. Введення самостійної роботи засобами мультимедіа, занурення в світ віртуального середовища, пізнання законів динамічного інформаційного простору Internet підвищує емоційний рівень сприйняття навчального матеріалу на основі врахування мови екранного мистецтва й специфіки музичного мистецтва.

На четвертому курсі студентами факультету мистецтв більш активно використовується метод аналогій, на відміну від впровадження цього методу на корекційно-компетентнісному етапі. У цей період майбутні вчителі музики проводять аналогії між явищами музики та іншими видами мистецтв. Під час встановлення загального та часткового зв'язку між об'єктами, формується пізнання студентами специфіки музичного мистецтва. Застосування методу аналогій пов'язане з використанням набутих асоціацій внаслідок проведення навчально-пізнавальної діяльності засобами мультимедіа. Таким чином, можна стверджувати, що на продуктивно-регулятивному етапі спрямування навчальної діяльності майбутніх учителів музики відбувається за умови досягнення об'єктивно продуктивного результату.

Продуктивно-регулятивний блок фахового навчання майбутніх викладачів мистецьких дисциплін реалізується на четвертому курсі, коли студенти вищого педагогічного закладу мистецької освіти підводять певний підсумок результатів навчання отримуючи диплом бакалавра. Оптимізація навчально-пізнавального процесу впроваджена введенням пошуково-творчого виду навчальної роботи. На нашу думку, використання вищезазначених методів роботи підвищує розвиток творчого потенціалу майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, що сприяє створенню власних продуктів творчості, цікавих інтерпретацій музичних творів. Це дає змогу діагностувати рівень індивідуальної

траєкторії розвитку студента факультету мистецтв, підвищити міцність засвоєння професійно необхідних знань, умінь та навичок, визначити стратегію до здійснення переходу на наступний етап музичного навчання, а саме проектувально-акмеологічний.

У *проектувально-акмеологічному* блоці передбачено спрямування розвитку досягнутого у фаховій підготовці студентів факультетів мистецтв до майбутньої професійної діяльності. Акмеологічний підхід орієнтує процес професійної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін на досягнення найвищої результативності у роботі. Це створює базисну основу для майбутньої продуктивної діяльності, тому що суттєву роль у вирішенні складних завдань, котрі вимагають творчого логічного мислення, відіграє профільне навчання у незалежності від вікових особливостей людини. Проективно-акмеологічний блок має охопити етап навчання у магістратурі, який є: виконанням наукової роботи та концертної програми з фаху, результатом і проекцією на майбутнє.

Основними завданнями на проективно-акмеологічному етапі є:

– закріплення системи ціннісних орієнтацій у професійній діяльності та ранжування її пріоритетів;

– формування творчих умінь при розв’язанні проблемних завдань;

– створення моделі розкриття сутності навчального музичного твору;

– визначення найбільш ефективних методів роботи засобами мультимедіа щодо розвитку професійних знань, умінь та навичок;

– трансформування добутої інформації у творчий продукт шляхом експериментально-дослідної роботи;

– розвиток здатності спрямовувати експериментально-дослідну роботу до вирішення практично-професійних проблем.

Домінуючими на цьому етапі є такі вміння: брати участь у керуванні навчального творчого колективу; висловлювати своє ставлення до здобутої інформації, до вивчення дисциплін; давати пропозиції щодо підбору навчального репертуару; самостійно створювати інтерпретацію музичного твору; аранжувати музичний твір за допомогою можливостей засобів мультимедіа; порівнювати,

аналізувати, виділяти головне та узагальнювати інформацію добуту в інформаційному просторі Internet; використовувати досягненні результати в дослідно-експериментальній діяльності. На цьому етапі магістранти послідовно підвищують рівень оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками завдяки активізації самостійної роботи засобами мультимедіа; інтенсивно застосовують знання набуті з інформаційного простору Internet, вирішують проблемні завдання і складають творчі й ситуативні вправи, майстерно оволодівають практичною роботою з навчальним творчим колективом тощо. У цей період відбувається підвищення рівня сформованості особистісно-ціннісного підходу до майбутньої професійної діяльності, процесу навчання, а саме: особистісного ставлення до сутності професії вчителя музики, проблемних питань виконавства, шкільного педагогічного процесу та керівництва творчим колективом, вирішення проблем та перспектив його розвитку, значення застосування мультимедійних засобів навчання в навчально-пізнавальній діяльності, створення індивідуального стилю у музично-педагогічній роботі. Основними методами навчання на цьому етапі є: пошуковий, евристичний, моделюючий, проекційно-дослідний, творчий.

У процесі навчання у магістратурі доцільно використовувати евристичні індивідуальні заняття з елементами моделювання складних навчальних ситуацій, що набуває на цьому етапі нового значення. Проектувально-акмеологічний блок відзначається орієнтуванням професійної підготовки студентів до застосування мультимедійних засобів навчання із досягненням найвищої результативності навчально-виконавської діяльності: викладач лише виокремлює проблему, а студент самостійно розробляє план самостійної роботи над музичним твором, здійснює пошук в інформаційному середовищі Internet, використовує комунікаційні можливості мультимедіа середовища, аналізує, експериментально досліджує здобуті результати та здійснює їх рефлексію.

На цьому етапі магістранти вже самостійно можуть контролювати власні музичні дії, здійснювати рефлексію здобутого результату. Поступово викладач пропонує взяти до контролю ідеомоторні механізми, що підтримують у належній формі

програмуючі рівні звуковисотних рухів рухової пам'яті магістранта, що забезпечить розвиток внутрішнього слуху як необхідного компонента професійної діяльності майбутнього вчителя музики.

Під час цієї роботи перевага надається вже виступу магістрантів в ролі дослідників, проте прогнозування та планування ходу роботи викладачем теж має велике значення. Увага тут приділяється включенню механізмів креативності у навчально-виконавський процес, застосуванню можливостей мультимедійного середовища, проведенню власного дослідження із здобуттям самостійного розв'язання проблеми.

Під час проведення поетапного розкриття змісту музичного твору на практичних заняттях з магістрантами викладач пропонує за допомогою розширених комп'ютерних можливостей використання комп'ютерної графіки створювати власний творчий продукт. Вводиться також ідея існування багатоканальних синестезій, які мають відображення у графічних музичних символах. Важливим є також і те, що розмаїття інформаційного простору мультимедіа середовища спрямоване на включення сенсорних почуттів, за ознаками сукцесивного процесу сприйняття. У процесі цієї роботи вже варто розвивати творчі вміння шляхом синтезування набутих знань, умінь та навичок у поєднанні з ґрунтовним аналізом результативності навчально-виконавської діяльності. Підвищення рівня сформованості інтелектуальних умінь на основі застосування можливостей мультимедіа середовища, сприяє процесу підготовки магістрантів до написання наукової роботи.

На підставі аналізу організації процесу фахової підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у творчих навчальних колективах педагогічних університетів можна зробити такі висновки: якість фахової підготовки студентів факультетів мистецтв у межах вищої школи мистецької освіти залежить від адекватно визначеної відповідно до професійного розвитку реалізованої теоретико-методичної моделі. Модель організації навчання доцільно розуміти як комплексну, цілісну й динамічну

структуру, що становить основу підготовки студента (як майбутнього вчителя музики) до продуктивної діяльності.

Для реалізації впровадження теоретико-методичної моделі процесу фахового інноваційного навчання необхідно виділити блоки, розробити сукупність засобів, форм і методів на кожному з них. Дана модель має бути не лише спрямована на формування майбутнього вчителя музичного мистецтва як компетентного фахівця, але й передбачати його акмеологічний розвиток у творчому навчальному колективі й визначити подальший продуктивний розвиток у практичній діяльності.

У свою чергу сучасна акме-орієнтована мистецька освіта створюючи основу для наступного послідовного та безперервного саморозвитку і творчо-продуктивної самореалізації фахівця як особистості й професіонала, повинна прагнути подолати цілий ряд суперечностей у процесі підготовки майбутнього вчителя музики, а саме: між міжнародною і вітчизняною кадровою політикою щодо забезпечення відповідних умов організації професійного зростання спеціалістів педагогічного профілю і соціально-економічною неможливістю реалізації на практиці даного задуму в Україні; між великим соціальним попитом національної системи освіти на учителів культурологічного напрямку і скороченням бюджетних коштів на навчання контингенту студентів-музикантів; між великою кількістю теоретичних концепцій акмеологічного розвитку особистості майбутнього викладача мистецьких дисциплін і відсутністю теоретико-методичних засад і розробок повноцінного змістово-методичного забезпечення даного напрямку підготовки майбутніх учителів музики у педагогічних університетах; між незадовільними соціально-економічними умовами професійного функціонування вчителя та вимогами до культурологічної освіченості підростаючого покоління і відновленням національних традицій (перш за все через різні жанри й інтегративні форми музичного мистецтва) і нівелюванням пріоритетності музичного мистецтва як провідного національного виду мистецької діяльності, яке через зміст мистецьких творів віддзеркалює ментальні канони українського народу; між системою освіти, що має створювати всі умови для розвитку творчих

здібностей, підтримку обдарованих дітей і молоді, формування у них сучасного світогляду і цілісного сприймання “образу світу”, навичок самореалізації особистості; натомість суттєве скорочення годин на уроки музичного мистецтва не забезпечує: в школярів опануванням всього музично-естетичного комплексу знань, навичок, умінь, збіднюючи їх загальний культурний рівень та не забезпечує учителів музичного мистецтва повним педагогічним навантаженням тощо.

Загалом, інноваційне фахове навчання майбутніх викладачів мистецьких дисциплін має здійснюватися через педагогічну підтримку їх індивідуальної суб’єктності (гуманізація, інноваційність, інтегративність, проективність і творчість) та проходити в умовах інтегративної мистецької освіти, що ґрунтується на впровадженні провідних наукових підходів, які відіграють роль методологічних засад досліджуваного явища і є провідними чинниками досягнення студентами факультетів мистецтв найвищого акме-рівня.

З огляду на вищезазначене, науково-практичний потенціал етнокультурної інноваційної підготовки викладачів мистецьких дисциплін за інтегративним підходом виявляється у:

– консолідованому педагогічному стимулюванні інтенсивного розвитку методологічної та аксіологічно-етнокультурної баз навчання мистецтву в закладах мистецької освіти всіх рівнів на основі інтеграції в методологію навчальних процесів системи цінностей етнокультури українства, а також педагогічного інструментарію української етнопедагогіки;

– консолідованому сприянні активізації педагогічної творчості в закладах мистецької освіти всіх рівнів шляхом теоретичного обґрунтування, проектування та розроблення новітніх технологій, методичного забезпечення з метою наближення результативності процесу мистецького навчання до акме-рівня у контексті ментально близьких етнокультурних форм, методів, засобів і прийомів;

– педагогічному забезпеченні особистісного розвитку суб’єктів процесу мистецького навчання за рахунок інтенсифікації їх інтелектуальних, мистецько-творчих можливостей на фундаменті системи цінностей та виховних ідеалів етнокультури українства.

Перелік використаних джерел

1. Амонашвілі Ш. О. Школа життя. Хмельницький : Поділ. культ.-просвітн. центр імені Реріха, 2002. 31 с.
2. Дяченко Н. Теоретичні основи виховання та навчання в музичних навчальних закладах. Київ : Муз. Україна, 2003. 437 с.
3. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования. С-П, 1993. 260 с.
4. Каган М. С. Система и структура. Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. С. 30–48.
5. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144с.
6. Ковальчук В. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя : модернізаційний аналіз. К. Дрогобич : Коло, 2004. 264 с.
7. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва : ИЦПКПС, 2001. 144 с.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Москва : Педагогика. Т. 2: Функционирование различных форм психического отражения. Психологическая теория деятельности, 1983. 320 с.
9. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. Твори : в 7 т. Т. 5. Київ : Рад. шк., 1954. С. 76-80.
10. Медушевский В. В. Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия). Худ. творчество. Вопросы комплексного изучения. Отв. ред. Б. С. Мейлах. 1984. Л. : Наука, 1986. С. 82-99.
11. Надолинская Т. В. Интегрированные театральные технологии в художественном и музыкальном образовании : учеб.-метод. пособие. Ростов-н/Д. : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. 124 с.
12. Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания. Восприятие музыки. Москва : Музыка, 1980. 256 с.
13. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
14. Проворова Є. М. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія. Під ред. А. В. Козир. Вид. друге, допов. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 402 с. С. 276-284.

15. Рудницька О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі : навч. посіб. Київ : ЭксОб, 2000. 208 с.
16. Федоришин В. І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі: теорія і практика : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 410 с.
17. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Київ : УДПІ, 1996. 164с.
18. Eccles J. S. Motivation beliefs, values and goals. Annual Review of Psychology. 2002. V. 53. P. 109-132.
19. Harpham G. G. The Ascetic Imperative in Culture and Criticism. Chicago : Chicago University Press, 1987. 324 p.

А. В. Зайцева

ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ

Державні законодавчі документи (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна програма “Вчитель”, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Педагогічній Конституції Європи (2013), галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Закон України “Про освіту” (2017 р.) визначають провідні орієнтири реалізації державної політики у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, формуванні творчих, конкурентоспроможних, екзистенційно-вільних і одночасно відповідальних громадян України.

У контексті інтеграції до світового науково-освітнього простору проголошено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, високих моральних якостей, виховання

громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, саморозвитку та самовдосконалення [8].

Однією з важливих проблем сучасної мистецької освіти, вважає Г. Падалка є "велика увага від педагогів, психологів, методистів до питань виховання, глибокі, вдумливі пошуки у справі залучення дітей із найбільш раннього віку до художньої творчості" [16, с. 3]. Дослідниця переймається ідеєю, що "музика збагатить і розцвітить світосприймання школярів лише тоді, коли музичне виховання пройматиме всі сторони їхнього життя" [16, с. 5].

У теорії та практиці освіти накопичено вагомий досвід, що окреслює перспективні напрями теоретичного переосмислення фахової підготовки майбутніх фахівців, зокрема, учителів музики. Обґрунтовано наукові ідеї теорії національної освіти (В. Андрущенко, В. Галузинський С. Гончаренко, Л.Губерський, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремінь, В. Лозова, В. Луговий, В. Лутай, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Г. Філіпчук та ін.); визначено орієнтири духовного становлення особистості (В. Андрущенко, Т. Антоненко, М. Бахтін, І. Бех, І. Зязюн, М. Каган, В. Кремень, В. Крижко, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук, Г. Шевченко, Я. Щепанський, К. Ясперс та ін.); розроблено філософські та психологічні концепції екзистенціалізму (М. Бубер, А. Камю, А. Ленгле, Р. Мей, Ж-П. Сартр, В. Франкл, Ю. Габермас, М. Гайдеггер, К. Ясперс та ін.); окреслено психолого-педагогічну характеристику учнів шкільного віку (І. Булах, Л. Долинська, Т. Зелінська, З. Огороднійчук, О. Скрипниченко, І. Трофімов та ін.) та особливостей їх художнього сприймання (Н. Миропольська, Н. Новікова, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.) розкрито аксіологічний ракурс проблеми підготовки студентів факультетів мистецтв до музично-творчого розвитку учнів (Л. Василенко, С. Горбенко, А. Козир, О. Комаровська, Н. Миропольська, Л. Масол, О. Отич, Г. Падалка, Т. Стратан-Артишкова, В. Федоришин, О. Хижна, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.).

На думку науковців, сучасна молодь, на відміну від попередніх генерацій, має більш незалежні погляди, позиції, сформовані аксіологічні пріоритети і установки, що формують її нову ментальність, вимагають від системи освіти зміни

традиційних поведінкових парадигм… налагодження механізму тонкого психологічного нюансування “резонансних зустрічей” зі студентом [7, с. 5-6].

Оскільки специфіка мистецтва базується на духовно-діалогічній основі та передбачає складні, багатогранні комунікативні процеси між суб’єктами художньої комунікації (М. Бонфельд, О. Бочкарьова, О. Глазиріна, М. Каган, В. Медушевський, Є. Назайкінський, О. Сохор, Г. Тарасов та ін.), “…інтуїтивне відчуття і свідоме ставлення з боку вчителя до комунікативно продуктивного протікання освітньо-виховного процесу має неабияке значення у особистісному та музично-творчому розвитку учня” [16].

Відтак, потреби практики й недостатня кількість системних наукових студій даної проблеми зумовили вибір теми статті “Екзистенційно-рефлексивний підхід у системі підготовки студентів факультетів мистецтв до музично-творчого розвитку учнів”.

У сучасних умовах модернізації системи освіти в Україні суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки і діяльності вчителя мистецьких дисциплін. Пошуки оптимальних шляхів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-творчого розвитку учнів відбуваються в контексті сучасних освітніх парадигм як концептуальних систем, глобальних моделей пошуків і є методологічним підґрунтям процесу пізнання об’єкту та предмета будь-якого наукового дослідження.

Загальновідомо, що зміст і результати наукових досліджень в галузі педагогіки та психології структуруються згідно домінантних філософсько-методологічних установок. Так, у класичній парадигмі процес пізнання передбачає наявність стійких критеріїв науковості, які не можуть змінюватись без врахування результатів розвитку науки. За цих умов методологічні орієнтири виступають як регулятивні методологічні принципи, що віддзеркалюють закономірності та властивості об’єкта вивчення.

У некласичній парадигмі обґрунтування теоретичних положень ґрунтується на врахуванні соціокультурних і особистісних детермінант наукового знання, методологічні

принципи не розглядаються як абсолютні наукові константи, а вдосконалюються відповідно до розгортання пізнання, зумовлені онтологічними схемами і моделями. Оскільки особистість є фундаментальною, центральною категорією філософських концепцій, вивчення її пов'язано з тим чи іншим філософським напрямом.

Звертаючись до осмислення теоретичних та генетичних передумов філософії екзистенціалізму варто згадати екзистенціально-аналітичну антропологію В. Франкла [21], екзистенціальну психотерапію А. Ленгле [10], концепції атеїстичного екзистенціалізму Ж-П. Сартра [19]. Зокрема, на думку Ж.-П. Сартра, існування є первинним відносно сутності і може бути віднайдено тільки суб'єктивно, завдяки переживанню індивідом власного існування [19, с.319-344].

Важливим напрямом персоналістичної філософії виступає християнський екзистенціалізм, у джерел якого стояв С. К'єркегор, з його естетичною, етичною та релігійною стадіями екзистенції людини. Розвивався цей напрям також у працях М. Бердяєва [2], М. Лосського [12] та ін. Як зазначає М. Бердяєв: "Для Бога людська особистість є метою, а не засобом… визначення людини тільки як "людини розумної" не враховує її екзистенційного центру" [2]. Ця думка перегукується з "емоційним" трансцендентним світом М. Хайдеггера [24]. Джерелом антропогенезу, вважає М. Хайдеггер, є саморозуміння, "емоціоналізація" та індивідуалізація суб'єкта [24].

Варто підкреслити, що три взаємопов'язані риси екзистенціалізму пов'язані із ставленням людини до "Іншого" та власними переживаннями. Екстеріоризація, як самоздійснення людини у світі, передбачає створення унікальної особистості, що знаходиться у нерозривній єдності з Богом. У цьому сенсі буття людської особистості є проявом універсальної форми становлення і буття Абсолюту. Інтеріоризація як спрямованість на себе, концентрація на внутрішньому світі, пов'язана з самодетермінацією особистості, її вільним волевиявленням на основі взаємин (стосунків з іншими), що обумовлює її переживання.

Підкреслимо, що інтеріоризація розглядається як у руслі атеїстичного екзистенціалізму (подолання потреби у зовнішній

опорі, здатність спиратися на себе, з довірою ставитися до себе, здатність до самостійного вибору), так і у руслі християнського (опора на внутрішні сутнісні, духовні сили людини, що створена за образом і подобою Божою). Трансценденція є виходом особистості за межі власного існування, "виходом із себе…", це – "проживання і переживання у власному бутті вищих духовних цінностей – Краси, Віри, Істини, Добра, Блага, Любові тощо" [2, с. 356-357].

Важливою тезою філософів, що є актуальною у рамках вирішення проблеми нашого дослідження, є теза про те, що "ієрархії цінностей пов'язані з людськими особистостями і уявляють собою "емоційне апріорі" [24, с. 261]. М. Шелер, зокрема висуває концепцію побудови психічного, що розвивається поетапно: від чуттєвих устремлінь індивіда через його інстинкт та асоціативну свідомість до прояву духу. Взаємодія між людським духом та людськими устремліннями у розвитку культури і суспільства набуває форми взаємодії ідеальних та реальних факторів [24].

Сучасний філософ Е. Соколов виокремлює чотири етапи розвитку особистості, серед яких найвищим вважає духовний (есхатологічний), на якому відбувається усвідомлення себе та іншого, розуміння людини, що створена за образом і подобою Бога [20]. Нам імпонує думка Е. Соколова щодо духовності як ієрархії екзистенційних структур :

– трансцендентної – прагнення вийти за межі власного "Я";

– аксіологічної – визнання абсолютної цінності людського буття;

– часово-просторової – усвідомлення неперервності існування у часі;

– холістської – забезпечення індивідуальної цілісності, єдності психічного життя [20, с. 117].

Окреслені структури виконують певні духовні функції. Зупинимося більш детально на аналізі цих функцій. Вихід за межі власного "Я", розширення рамок власної екзистенції у практиці особистісного зростання дозволяє перейти від стагнаційної особистості до особистості, що постійно трансформується. Усвідомлення неперервності існування в часі, як екзистенціальна

складова духовності, передбачає неперервність сходження особистості на шляху самовдосконалення; визнання екзистенційної цінності суб'єктного часу, сприяє здійсненню соціокультурної діяльності у руслі власної екзистенції.

Зауважимо, що особистість і у феноменології, і в екзистенціалізмі, і в антропології є не тільки "субстанцією", "предметом" – вона здатна відчувати, "знаходити" себе у власній екзистенції. Життя відповідальної людської особистості є буттям у ситуаціях, які виступають важливими екзистенціальними феноменами. Саме у специфічних умовах ситуацій особистість самостійно приймає рішення, які є конституційним моментом її буття, елементами самодетермінації і саморозвитку.

Концептуальні положення екзистенційно-рефлексивного підходу складає інтеграція двох провідних методологічних ідей – екзистенції та рефлексії. Поняття "екзистенція" (лат. existentia існування) в інтерпретації Г. Хайдегтера – це "Dasein" – тут-буття"), "для-себе-буття", переживання людиною власного індивідуального, єдиного і неповторного існування. Методологія педагогічного екзистенціалізму вибудовується на його філософських ідеях. Біля джерел екзистенціалізму стояв Сьорен К'єркегор – датський мислитель і письменник, який першим сформулював поняття "екзистенція" – "внутрішнє" буття особистості. "Екзистенціалізм – вчення про те, що буття людини (її екзистенція – існування) раціонально не пізнається, а опановується безпосереднім переживанням; екзистенція – висвітлення неповторної індивідуальності особистості, осягнення вищого смислу існування людини, її відносини зі світом" [18, с. 70].

Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад, віддзеркалення) – діяльність самосвідомості, що розкриває будову і специфіку внутрішнього світу людини; у контексті спілкування – є процесом розуміння себе та іншого, формування образів власного та чужого "Я"; виявляється в рефлексивних позиціях як станах самосвідомості, спрямованих на відображення власних дій і переживань та дій і переживань інших суб'єктів педагогічної взаємодії. Розробка проблем рефлексивних процесів у сфері взаємодії досить нова, спирається на концепцію "дзеркального "Я"

Й. Холмса, Ч. Кулі, Дж. Міда та ін., у працях яких рефлексивне уявлення про себе є результатом усвідомленого віддзеркалення уявлень про особистість інших людей. Зокрема, Дж. Мід включає рефлексивні компоненти в структуру "образу Я" (англ. – Me) та визначає їх контролювальні функції по відношенню до творчих складових "Я" (англ. – I) [22, с.48].

В. Лефевр розвиває ідею про структурну природу рефлексії, яка існує як багаторівневий процес відображення "Я" та іншого в ситуації взаємодії [11, с. 64-73]. Н. Кузьміна зазначає, що рефлексія забезпечує пошук особистісного смислу як засобу подолання перешкод у системі діяльності. Цей пошук здійснюється за допомогою аналізу багатьох цінностей. Кожна цінність співвідноситься з "Я" та конкретною ситуацією, переживається та завершується вибором однієї з них [9, с. 186]. Аналіз сучасних наукових розвідок щодо досліджуваного феномену [10, 13, 21] доводить, що функцією рефлексії є пошук і створення особистістю нових смислів, цінностей як якісних складових самосвідомості, які сприяють змінам у ставленні до себе, до "Іншого", певної ситуації взаємодії.

Отже, функція рефлексії полягає у переосмисленні вчителем своїх комунікативних стратегій і тактик, визначенні обмежень у прояві власної "самості" та стимулюванні професійної ідентичності. Результатом цього усвідомлення-осмислення є не лише вибір суб'єктивно значущих технологічних засобів і прийомів педагогічної взаємодії, але й зміна ставлення, як до учнів, так і до власної особистості. З цих позицій, "функція рефлексії виявляється у стимуляції процесу професійної ідентичності, становлення суб'єктності майбутнього вчителя музики" [15].

Формуванню нами теоретичних положень екзистенційно-рефлексивного підходу сприяли ідеї "екзистенційної" комунікації в гуманістичній філософії К. Ясперса, який ставить у центр своєї філософії не просто екзистенцію, він наполягає на тому, що здійснення власного (екзистенційного) буття людини та буття-в-комунікації мають тісний зв'язок: "комунікація є першопричиною екзистенції" [25, с. 223]. "Екзистенціальна комунікація є універсальним умовою людського буття, виникає в ситуації

спілкування двох, трьох або декількох близьких людей, в ході якого можливий "прорив екзистенції до трансценденції" (від існування до сутності) [25].

Під "екзистенціальною комунікацією" К.Ясперс розуміє такі відносини між людьми, що ґрунтуються на "взаємності", "встановленні відкритості", "люблячій боротьбі", тобто на глибоких особистих стосунках, адже саме в екзистенціальній комунікації, за допомогою якої людина "приходить до самої себе, також і інша людина виступає у своїй унікальності". Тобто екзистенціальна комунікація можлива лише між двома "самостями". Філософ наголошує на тому, що внутрішнє єство особистості – її екзистенція – необ'єктивована і тому не може злитися з чимось, що стоїть над особистістю. Людина може зустрітися з іншою особистістю не на рівні поверхових зв'язків і відносин, а як екзистенційне буття з іншим екзистенційним буттям, тобто у процесі екзистенціальної комунікації [25]. В. Франкл звертається до поняття екзистенції для окреслення специфіки людського буття та прагнення людини до пошуку його смислу [21, с. 232]. Основні ідеї екзистенціалізму сприяють осмисленню ціннісних засад підготовки студентів факультетів мистецтв до музично-творчого розвитку учнів в умовах швидко змінюваних реалій художньо-освітнього процесу.

Ставлення до учня як до екзистенції сприяє встановленню між суб'єктами взаємодії продуктивного діалогу "Я і Ти", де "Я-вчитель, а "Ти-учень" [27]. Діалог "Я і Ти", за теорією М. Бубера, є реальним втіленням інтерсуб'єктивності, синонімом взаємної творчості, взаємного збагачення суб'єктів взаємодії [27]. У такому діалозі особистості створюють один одного і, одночасно, своє життя і життя партнера з комунікації, при цьому не втрачаючи власної індивідуальності. Цікавою є думка М. Бубера про те, що помилкою є розуміння творчості учня як індивідуального процесу, у результаті чого не залишається місця для взаємостосунків вчителя і учня. За М. Бубером, включене сприйняття – це безкорисливе ставлення до учня, щира участь у його долі, бажання становлення його особистісного щастя.

Результатом духовної праці вчителя, вказує М. Бубер, є сприйняття учня, як особистості, що достойна поваги. “Не допускаючи жодного послаблення власної душевної діяльності, педагог має бути присутнім у душі конкретної унікальної особистості учня як партнера по діалогу, що занурений разом із ним (педагогом) у ситуації учіння і виховного становлення, які утворюють дві грані єдиного процесу” [26, с. 56-61].

На думку Ж.-П. Сартра, навіть психологічні механізми емпатії, не мають можливості глибоко проникнути в іншу психіку, тим більш в її екзистенцію. Полегшення у напруженість ситуації зустрічі двох суб’єктів вносить мистецтво. “Художній образ має суб’єктивну природу і залишається вільним творінням художника, запрошує тих, хто хоче розділити з ним це захоплення свободою в акті творчості і співтворчості” [19, с. 319-344]. Необхідно відзначити, що екзистенціальні погляди Ж. Сартра, М. Хайдеггера висвітлюють унікальність, індивідуальність, виключність кожного окремого людського буття, кожної особистості. Зокрема, М. Хайдеґґер характеризує екзистенціювання як “відкрите назовні стояння всередині”, просвітлення сущого, розкриття буття [23, с. 245].

Важливо підкреслити, що сьогодні екзистенціалізм об’єднує різні філософські та психологічні концепції, що зосередили увагу на особистості як індивідуальності, на осягненні смислу існування людини. На думку сучасного філософа Ф. Василюка, “ключовим моментом особистісного вибору є звернення до екзистенційної глибини, до вищих цінностей, уважне прислуховування, очікування внутрішньої смислової відповіді” [3]. “Екзистенція не здійснюється автоматично за наявності сприятливих умов, а являє собою більш глибоку буттєву можливість, що вимагає наснаги й рішучості цю можливість обирати і проживати” [3].

У класичній українській філософії обґрунтування екзистенційного сенсу буття, гуманних стосунків, утвердження ідеї добра, милосердя, любові пов’язані з поглядами філософа Григорія Сковороди. Проблема існування, відношення до власного життя як цінності, на думку філософа, розв’язується лише подвигом самопізнання, через який виявляється “внутрішня”, “сердечна”,

“єдина” людина. Філософські надбання екзистенціалізму в Україні пов’язані також з поглядами М. Чижевського, М. Бердяєва, М. Коцюбинського, Л. Українки: “пізнання людського існування і розуміння світу через людське існування” (М. Бердяєв); дослідження екзистенційного внутрішнього світу людини у формі художньої творчості – потоці свідомості (М. Коцюбинський); в створенні романтично-екзистенційного художнього світу особистості, який вбирає у себе сердечність і моральну чистоту вчинків і почуттів” (Л. Українка).

Зазначимо, що дослідження екзистенційно-рефлексивних процесів у мистецькій педагогіці базується на сучасних теоріях гуманістичної психології, згідно з якими “ефективного педагогічного впливу на індивіда можна досягти лише за умов урахування його власної точки зору на світ, відрефлексованих особистісних переживань, конструктивних творчих ініціатив” [17]. Надзвичайно важливим вважає К. Роджерс в освітньому середовищі створити взаємостосунки такого типу, коли “людину цінують як особистість, її внутрішній досвід емпатійно розуміють і приймають, їй надана свобода переживати свої почуття і почуття інших людей без будь-яких пов’язаних з цим загроз” [17, с. 388-411]. Підтвердження цієї позиції знаходимо у працях сучасного психолога і філософа А. Ленгле. Згідно його концепції, “Зустріч з Іншим … дає мені можливість знайти в “Ти” своє “ Я” [10]. На думку А. Ленгле, “вищою свободою людини, а її відповідальність за виявлення власного неповторного проекту, що реалізується в трансцендентному творчому акті” [10].

А. Ленгле стверджує, що “ Інші потрібні людині, для того, щоб набути три основні види досвіду, необхідні для становлення його “Я”, серед яких: увага і повага до неї; справедливе ставлення з боку інших; визнання іншими цінності особистості. Відповідно до цього відбувається внутрішній процес формування структури “Я”: увага і повага особистості до себе; справедливе ставлення до себе; визнання власної цінності” [10]. За А. Ленгле, істинним (екзистенціальним) смислом взаємодії вчителя і учня є переживання особистісної здійсненності у процесі взаємодії. Здійсненність – це результат втілення у життя цінностей, які

людина відчуває як свої власні (цінності Person як противага загальноприйнятим і прагматичним цінностям). “Віддаючи всього себе цінностям Person, особистість витрачає час і сили свого життя, але не виснажується, оскільки отримує взамін щось дуже важливе, що переживається нею як тотожне тому, що вкладено, або, навіть, перевершує це – вона отримує почуття здійсненності. “До того часу, поки хтось з радістю і цікавістю працює над чимось і може відчувати зв’язаність з цим переживанням, він буде йти шляхом, освітленим сенсом екзистенції, почуттям здійсненості [10]; “відкривати своє серце” іншим людям, … духовним цінностям – це означає повертатися до самого себе; і, навпаки, робити щось, не бажаючи цього і не бути присутнім в сьогоденні на рівні емоційного проживання (“життя без внутрішньої узгодженості”), філософ називає дискордантною установкою (Diskordanz = “cor” = серце – згода з серцем; дискордантна установка – без згоди з серцем), що свідчить про дефіцит персонально-екзистенційних фундаментальних мотивацій особистості [10].

З позицій сучасної психологічної науки дослідниця О. Завгородня визначає екзистенцію, як глибинне джерело автентичного, сповненого смислу індивідуального життя, актуалізація якого вимагає від людини відкритості та відваги бути справжнім [6, с. 35]. Варто звернути увагу на те, що однією з головних ідей у екзистенціалізмі є ідея співробітництва, співпраці між суб’єктами навчально-виховного процесу. “Я” та “Інший” повинні бути у гармонії. Але це є можливим, вважає М. Мерло-Понті, за тієї умови, якщо “Інший є істинним для себе поза його буттям для мене і, якщо ми існуємо один для одного; окрім “перспективи себе” – мого погляду на себе й інших на себе, мати перспективу інших – свій погляд на інших і їх погляд на мене” [14, с. 8].

Доречно відзначити, що основою для розробки екзистенційно-рефлексивного підходу як системи науково-педагогічних установок щодо змісту і організації ефективної підготовки студентів факультетів мистецтв до музично-творчого розвитку учнів, стали провідні позиції представників сучасної екзистенціальної педагогіки – Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Е. Брейзах (США), У. Баррет

(Великобританія), М. Марсель (Франція), О. Больнов (ФРН), філософії – А. Ленгле, К. Ясперс, К. Роджерс,), теорії і методики мистецького навчання (І. Зязюн, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.). Зокрема, дослідник О. Больнов у своїй теорії спирається на взаємодію філософської антропології, екзистенціалізму і педагогіки, намагається здійснити цілісний підхід до проблеми особистості і спілкування. О. Больнов підтримує концепцію діалогу М. Бубера і висуває власну педагогічну теорію, згідно якої виховання може стати реальним, а не декларативним процесом, коли вихованець приймає участь в ньому як суб'єкт спілкування [26].

У своїй праці "Екзистенціальна філософія і педагогіка", О. Больнов називає "зустріч" особливим емоційним станом, який він ідентифікує з такими поняттями, як "пробудження", "осяяння". [26, с. 168]. Бесіду, що ґрунтується на інтуїції, переживанні, неусвідомленому знанні, О. Больнов вважає головним засобом виховання і розвитку особистості, називає "зустріч" особливим емоційним станом, який він ідентифікує з такими поняттями, як "пробудження", "осяяння". [26]. Отже, педагогічна позиція О. Больнова знаходить своє віддзеркалення у спробах синтезу особистісного і поза-особистісного компонентів спілкування, що представлені у поняттях "бесіда", "зустріч".

У наш час екзистенція з її ноетичними, трансцендентними (К. Свасьян) інтенціональними (М. Холодна) актами включається до поля суб'єктивних уявлень, особливо якщо йдеться про галузь мистецької освіти.

За визначенням дослідника В. Орлова, філософія освіти, що ґрунтується на засадах екзистенціалізму, має підстави стати методологічною основою гуманістичних педагогічних поглядів, що розглядають виховання як створення умов для саморозвитку і самореалізації особистості, як "…допомогу майбутньому вчителю у самовизначенні, виборі своєї позиції, усвідомленому прийнятті рішень, свого іміджу, своєї свідомості, зокрема професійної, свого ментального "Я" і ментального досвіду. Людина реалізує себе як особистість в тій мірі, в якій вона може розвинути і зберегти дану їй від природи унікальність" [15, с. 32-33].

У визначенні змістової сутності екзистенційно-рефлексивного підходу ми спиралися на думку В. Орлова, згідно якої інтерпретація художніх образів в художньо-комунікативних процесах активізує художньо-творчу рефлексію – якість, що спрямовує духовну налаштованість особистості на самовдосконалення у виконавській та мистецько-освітній сфері, спрямовує свідомість на "перехід від смислу художньо-педагогічної ситуації (якою вона, можливо, є в дійсності або уявляється на даний момент), до смислу самих уявлень, які вони привносять у свідомість індивіда" [15, с. 198].

Отже, з позицій екзистенційно-рефлексивного підходу особистість вчителя є чутливим "рецептором", що транслює екзистенцію ("глибинне життя світу-в-собі й себе-у-світі") у сферу таких культурних форм взаємодії з учнем, які чуттєво сприймаються ним. Важливо підкреслити, що екзистенційно-рефлексивний підхід тісно пов'язаний з духовно-ціннісними аспектами взаємодії вчителя і учнів, які народжують розуміння особистісного смислу (онтологічності) "завоювання і присвоєння" (за В. Франклом) власних художніх смислів і цінностей у процесі реального проживання і переживання художньо-комунікативних ситуацій на уроці "тут і тепер", що мають на меті актуалізацію ціннісних смислів свідомості суб'єктів взаємодії.

У світлі екзистенційно-рефлексивного підходу художня комунікація, що реалізується через повагу до "самості" і екзистенції "Іншого", ґрунтується на максимальній "включеності" вчителя і учнів у загальне "емоційне поле" уроку, дозволяє постійно отримувати іншу проекцію, інший ракурс певної художньо-комунікативної ситуації, сприяє активності та узгодженості художньо-комунікативних позицій суб'єктів мистецького спілкування. Ці ідеї резонують з відомим висловлюванням В. Франкла про те, що людина як духовна істота піднімається над ситуацією, долає свою одиничність, змінює ставлення до ситуації внаслідок знаходження смислу. У процесі пошуку смислу людина відкриває для себе такі цінності, як творчість, свобода думки, добро, любов, захист власної гідності тощо [21].

У цьому контексті доречно згадати думку М. Бахтіна, який відзначає, що … “актуальний смисл належить не одному (одинокому) смислу, а лише двом смислам, що зустрілися. Не може бути “смислу у собі” – він існує лише для іншого смислу, тобто існує лише разом з ним” [1, с. 350]. Зокрема, В. Франкл, розглядаючи життя екзистенційно, виокремлює три шляхи до смислу, що полягають у цінностях переживання, творення та особистісних життєвих настанов [21].

Варто зазначити, що дослідження екзистенційно-рефлексивних процесів у мистецькій педагогіці базується на сучасних теоріях гуманістичної психології, згідно з якими “ефективного педагогічного впливу на індивіда можна досягти лише за умов урахування його власної точки зору на світ, відрефлексованих особистісних переживань, конструктивних творчих ініціатив” [17, с. 296-306]. Надзвичайно важливим, на думку К. Роджерса, в освітньому середовищі створити взаємостосунки такого типу, коли “людину цінують як особистість, її внутрішній досвід емпатійно розуміють і приймають, їй надана свобода переживати свої почуття і почуття інших людей без будь-яких пов’язаних з цим загроз” [17, с. 296-306]. У таких стосунках найповніше реалізуються принципи суб’єктності, взаємної цінності, взаємоповаги та співпраці. З цієї точки зору, методологічного значення для сучасного етапу розвитку мистецької освіти має обґрунтування екзистенціалізмом положення щодо вищої свободи людини та її відповідальності, “виявлення особистістю власного неповторного проекту і реалізації його в трансцендентному творчому акті” [19, 21, 26].

Таким чином, сутність означеного підходу у системі підготовки студентів факультетів мистецтв до музично-творчого розвитку учнів полягає у вираженні залежності між характером спілкування суб’єктів художньо-освітнього процесу і його результативністю. Екзистенційно-рефлексивний підхід передбачає досягнення узгодженості ціннісно-смислових позицій вчителя і учнів шляхом актуалізації їх внутрішньої свободи і відповідальності, усвідомлення образів власного і чужого “Я”, здатності до співпраці на засадах рівноправного партнерства.

У контексті музично-педагогічної освіти впровадження екзистенційно-рефлексивного підходу має враховувати специфіку спілкування на ґрунті мистецтва, зумовленою можливістю суб'єктів взаємодії краще зрозуміти один одного через співпереживання художнім образам, сконцентруватися на власних почуттях як важливій складовій людської екзистенції, осмислити відтворене в мистецьких образах життя у його цілісності і повноті, наповненій гуманістичним смислом.

Спільне переживання художнього образу стає онтологічним підґрунтям активізації рефлексивної свідомості вчителя і учня, їхнього екзистенціального взаєморозуміння, сприяє синергії духовно-творчого перетворення. Спілкування з мистецтвом, наповнене гуманістичним смислом, дозволяє сконцентруватися на власних почуттях, які є важливою складовою людської екзистенції, як "життя осмисленого.., повного, цілісного" [10, с.114].

Застосування екзистенційно-рефлексивного підходу в процесі підготовки вчителя музичного мистецтва до музично-творчого розвитку учнів сприяє забезпеченню такого характеру взаємодії, коли кожен із суб'єктів визначає позицію "Іншого" через усвідомлення власної самості, через віддзеркалення власних поглядів і переживань у світорозумінні і світовідчутті іншого суб'єкта спілкування.

Оскільки ми інтерпретуємо екзистенціальну рефлексію як складний багаторівневий процес усвідомлення, переосмислення і корекції майбутнім вчителем музики власного цілісного образу, екзистенціальних смислів, суб'єктивного розвитку. За умов впровадження екзистенційно-рефлексивного підходу у систему підготовки до музично-творчого розвитку учнів кожен із суб'єктів взаємодії є умовою становлення культуровідповідної художньо-комунікативної позиції "Іншого" через усвідомлення й визначення власної онтологічної (смисл) та телеологічної (мета) самості та віддзеркалення її в іншому суб'єкті спілкування з мистецтвом.

Доцільно підкреслити, що ефект резонансу когнітивних та почуттєвих реакцій вчителя і учня у певних соціально-культурних, часових та психолого-педагогічних умовах художньо-педагогічного спілкування розширює діапазон їхнього емоційного та

інтелектуального взаємовпливу-взаємодії, сприяє культурологічним змінам в особистісно-психологічних якостях та музично-творчому розвитку.

Узагальнюючи вищенаведене, доцільно підкреслити, що з позиції екзистенційно-рефлексивного підходу система підготовки майбутнього вчителя музики до музично-творчого розвитку учнів інтегрує в собі засоби організації ціннісно-смислової, міжособистісної, міжкультурної взаємодії у системі "викладач-студент", "вчитель-учні", обумовлює свідомий вибір, власну позицію й вияв активності особистості у процесі пізнання мистецтва, забезпечує професійно-функціональну реалізацію певних видів фахової діяльності вчителя музичного мистецтва і ґрунтується на володінні інтелектуальною, перцептивною, рефлексивною, етичною, дискурсивною, інформаційною, дослідницькою, евристичною, креативною, психологічною, педагогічною, методичною і технологічною компетенціями.

Екзистенційно-рефлексивний підхід конкретизується нами у твердженнях, які спрямовують визначення педагогічної стратегії підготовки майбутнього вчителя музики до музично-творчого розвитку учнів на досягнення гармонії інтелектуального та емоційного "фону" взаємодії, актуалізацію єдності етичного та естетичного начала в освоєнні учнями мистецтва, а також передбачають орієнтацію на цінності "діалогу культур".

Емоційна насиченість творів мистецтва сприяє появі ціннісних смислів свідомості вчителя і учня, спонукає до переживання художніх образів (художньо-комунікативних ситуацій на уроці) та осмислення їхньої сутності "тут і тепер", передбачає їх рефлексивний аналіз у рамках спеціально організованих культуротворчих художньо-комунікативних педагогічних практик, спрямованих на свідомий пошук, "завоювання і присвоєння" [21] власних художніх смислів та цінностей, що ґрунтуються на інтуїції, переживанні, неусвідомленому знанні [26]. Ефект резонансу когнітивних та почуттєвих реакцій вчителя і учня "тут і тепер" у певних соціально-культурних, часових та психолого-педагогічних умовах художньо-педагогічного спілкування розширює діапазон їхнього емоційного та інтелектуального взаємовпливу-взаємодії.

Спільне переживання художнього образу стає онтологічним підґрунтям активізації рефлексивної свідомості вчителя і учня, їхнього екзистенціального взаєморозуміння, сприяє синергії духовно-творчого перетворення. Практичне втілення сукупності концептуальних положень екзистенційно-рефлексивного підходу в процес підготовки студентів факультетів мистецтв до музично-творчого розвитку учнів є підґрунтям "включення" значущих переживань в "іншому Я", надихає і заохочує учня до власного відкриття того, що є особистісно значущим для нього у мистецтві.

Екзистенційно-рефлексивний підхід у системі підготовки студентів факультетів мистецтв до музично-творчого розвитку учнів передбачає: формування майбутнього вчителя музики як активної творчої особистості, здатної до самоздійснення на основі віднайдення оригінальних способів і алгоритмів виконання музично-педагогічної діяльності як підґрунтя майбутньої професійної праці. У світлі екзистенційно-рефлексивного підходу успішність підготовки студентів факультетів мистецтв до музично-творчого розвитку учнів залежить, насамперед, від їхньої індивідуальної особистісної життєвої позиції: світоглядних орієнтирів, переконань, настанов, ставлень до професії вчителя музичного мистецтва, ставлення до учнів, нарешті – до самого себе, розвиток умінь адекватно сприймати, оцінювати й інтерпретувати художній образ у контекст буття конкретної людини.

Отже, відповідальне ставлення вчителя до учня забезпечує осмислений вибір педагогічних технологій, а також здійснення педагогічної рефлексії, що дозволяє гнучко застосовувати вибір художньо-комунікативних стратегій взаємодії.

Перелік використаних джерел

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1986. 445 с.
2. Бердяев Н. А. Смысл творчества. Москва : Правда, 1989. 600 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Москва : МГУ, 1984. 200 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. Київ. Ірпінь : ВТО "Перун", 2005. 1728 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. [2-ге вид., доп. і випр.]. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

6. Завгородня О. В. Вплив педагога на учня: особистісний аспект. Київ : Міленіум, 2005. 40 с.
7. Зайцева А. В. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 255 с.
8. Закон України "Про освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.
9. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва : ИЦПКПС, 2001. 144 с.
10. Кирнарская, Д. К., Киященко Н. И., Тарасова К. В. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. Москва : Издательский центр "Академия", 2003. 496 с.
11. Ленгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности : сб. статей. Москва : Генезис, 2006. 159 с.
12. Лефевр В. Л. Рефлексивные процессы и управление. 2003. Т. 3. С. 64-73.
13. Лосский Н. О. Избранное. Москва : Правда, 1991. 622 с.
14. Максименко С. Д. Психологія особистості. Київ : ТОВ КММ, 2007. 296 с.
15. Мерло-Понти М. Око и дух. Москва : Искусство, 1992. 63 с.
16. Орлов В.Ф. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія Р. Орлов ; [за заг. ред. Г. А. Зязюна]. Київ : Наук. думка, 2003. 262 с.
17. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. Київ : Муз. Україна, 1982. 144 с.
18. Роджерс К. Современный подход к ценностному процессу. Москва, 2002. С. 388-411.
19. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Київ, 2002. 270 с.
20. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки богов. Москва, 1989. С. 319-344.
21. Соколов Э. В. Культура и личность. Л. : Наука, 1972. 228 с.
22. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 367 с.
23. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів : [монографія / В. Андрущенко та ін.] Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. Київ : Педагогічна думка, 2011. 317 с.
24. Хайдеггер М. Время и бытиё. Москва : Изд-во "Республика", 1993. 448 с.
25. Шелер М. Избранные произведения. Москва : Гнозис, 1994. 413 с.
26. Ясперс К. Философия. Москва : Канон+, 2012. Кн. 2: Просветление экзистенции. 448 с.
27. Bollnow O. Zwischen Philosophie und Pedagogik: Vortrage und Aufsaetze. O. Bollnow. Aachen, 1988. 211 p.

28. Buber M. Ich und Du M. Buber. Werke. – München, 1962. Bd. 1: Schriften für Philosophie. S. 5-136.
29. Hidi S. Interest, a motivational variable that combines affect and cognitive functioning /S. Hidi, K. A. Renninger, A. Krapp. In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development. – Mahwah, NJ : Erbaum, 2004. – P. 87-112.
30. Alla ZAITSEVA. AN INNOVATIVE APPROACH TO TRAINING ART STUDENTS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES, submitted by the authors Alla ZAITSEVA, Alla KOZYR, Viktor LABUNETS, Yevheniia PROVOROVA, Liming WEI, has been accepted for publication on the Journal online de Política e Gestão Educacional. Now that your manuscript has been accepted for publication it will proceed to copy- editing, production and will be published on september/october 2021. Web of Scince. ISSN 1519-9029. P. 30-39.

О. В. Хоружа

ЕТНОПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ІНТЕГРОВАНА СКЛАДОВА СИСТЕМИ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Важливість ролі етнопедагогічної освіти в сучасній етнокультурній освіті України визначається актуальністю проблеми збереження національної самобутності та національної культури, яка завжди була однією з найважливіших протягом історично складного розвитку нашої держави. Етнопедагогічна освіта як інтегрована складова етнокультурної освіти, віддзеркалюючи проблеми українського суспільства, бере активну участь як в обговоренні, так і у вирішенні означеної проблеми, від розв'язання якої значною мірою залежить суспільний прогрес та успіх державотворення в Україні.

В Україні була розроблена сучасна комплексна нормативно-правова база, яка призначена врегульовувати освітні процеси в Україні, визначаючи основні напрямки розвитку етнокультурної освіти, а також етнопедагогічної освіти як її складової, на рівні

Держави. До цієї нормативно-правової бази увійшли такі документи, як: Конвенція “Про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження”, Конвенція “Про охорону нематеріальної культурної спадщини”, Закони України “Про вищу освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про культуру”, “Про національні меншини в Україні”, Декларація прав національностей України, Концепція державної етнополітики України, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція та Комплексна програма художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах, Указ Президента України “Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні”, Проект Державної програми розвитку краєзнавства на період до 2025 р. та ін.

Галузь етнопедагогічної освіти, зміст якої детерміновано історичними, культурними, духовними, психологічними та економічними чинниками розвитку українського народу, забезпечує відповідність функціонуючих на сьогоднішній день в Україні освітньо-виховних систем, методик, педагогічних концепцій тощо, впроваджених у державі, соціо-психічним складникам національного мислення. Така відповідність є запорукою результативності сучасної української педагогіки. Ю.Руденко, наводячи в якості прикладу цивілізовані країни світу, де етнічна педагогіка забезпечила “…міцну основу, на якій успішно розвивалася національна система освіти і виховання” [15, 36], пропонує вважати педагогіку українського народу основою системи національного виховання.

З метою дослідження етнопедагогічної освіти в якості інтегрованої складової системи етнокультурної освіти доцільно, на нашу думку, розглянути лінґвістичну основу “етно” (ethno), яка міститься в обох дефініціях, а також пов’язані із ними терміни “етнос” (ethnos) і “етнічність” (ethnicity). Лінґвістична основа “етно” (ethno) використовується, як правило, в значенні “народний”. Термін “*етнос”* визначається як “історично складена на певній території стійка сукупність людей, що володіють загальними рисами і стабільними особливостями культури (із мовою включно) і психологічного складу, а також визнанням своєї єдності і відмінності від інших подібних утворень” [8, 461].

Доцільно зазначити, що Г. Лозко визначає етнос як “кровноспоріднену географічну та культурно-історичну спільноту людей на будь-якому етапі етногенезу” [9, 16]. Етнос є природним явищем, має свою структуру, тобто комплекс субетнічних груп, які не порушують його єдності, а також разом із спорідненими етносами утворює суперетнос. В етнологічних дослідженнях існують наступні основні погляди на етнос, а саме: етноси як групи людей, що склалися історично (Ю. Бромлей) [1]; етноси як біологічні популяції (Л. Гумільов) [4].

Під етнічністю розуміють групову ідентичність, тобто організацію достатньо великої кількості людей у певну групу, а також солідарність і сприйняття індивідуального членства у цій групі. Етнічна група володіє загальними культурними рисами, дотримується загальних традиційних установок, відмінних від установок інших груп. Цілком логічно, що така група є носієм специфічної етнічної культури, яка характеризується специфічним етнічним мисленням, свідомістю і діяльністю. Адже в процесі виникнення і розвитку етносу в його специфіці дуже важливу роль відіграють природні географічні фактори, які певним чином впливають на організацію психіки означеного етносу.

Дослідження етнопедагогічної освіти в якості інтегрованої складової системи етнокультурної освіти потребує аналізу та співставлення понять “народна педагогіка” та “етнопедагогіка”, а також їх взаємозв’язку. Вперше сам термін “народна педагогіка” на теренах України ввів видатний педагог і культурний діяч О. Духнович у 1857 році, почавши дослідження спадщини виховної народної мудрості. К. Ушинський зазначав, що громадське виховання іде в кожного народу своїм шляхом, і кожен європейський народ має свою окрему характеристичну систему виховання [19]. Автор, дослідивши зв’язки між поняттями “народна педагогіка” та “національна система виховання”, констатує, що саме українська народна педагогіка є основою національної системи виховання.

М. Стельмахович визначає народну педагогіку як багатотомний усний підручник навчання і виховання, який зберігається у пам’яті народу, постійно ним використовується і систематично збагачується [16]. Ю. Руденко вважає, що “народна

педагогіка – це система педагогічних знань і досвіду народу, яка розкриває його погляди на мету, завдання, зміст, форми і методи навчання та виховання в дусі культурно-історичного розвитку рідного народу, вітчизняних виховних традицій" [15, 35]. Є. Сявавко зазначає, що "народна педагогіка – це емпіричні педагогічні знання і сам досвід народних мас у системі виховання" [18, 5].

У науковій літературі поряд із терміном "народна педагогіка" існує термін "етнопедагогіка". Г. Волков, зіставляючи поняття етнопедагогіки і народної педагогіки, зазначає, що народна педагогіка є предметом етнопедагогіки [3]. Ю. Руденко вважає, що в сучасній педагогічній науці ряд вчених розглядає і вживає ці поняття як тотожні [15]. Дослідники Г. Горинь, Р. Кирчів та С. Павлюк висловлюють думку, що "народна педагогіка (етнопедагогіка) – це емпіричні знання народу про виховання. Обидва поняття – народна педагогіка та етнопедагогіка – збігаються, однак перше частіше використовується у літературі на означення донаукових педагогічних знань і тих, що існували і існують поза теоріями і науковими системами ... ; друге ж переважно вказує на національну самобутність, етнічну специфіку й оригінальність традиційних педагогічних знань" [12, 194]. Інші дослідники під поняттям "етнопедагогіка" розуміють науку про народну педагогіку. Є. Сявавко зазначає, що поняття "народна педагогіка" та "етнопедагогіка" сумісні, оскільки народна педагогіка знаходить конкретний вияв в етнопедагогіці – в педагогічних традиціях того чи іншого народу. Якщо народну педагогіку зазвичай розуміють як емпіричні педагогічні знання, вироблені народом незалежно від того, до якої етнічної спільності він належить, то поняття "етнопедагогіка" більше вказує на етнічну приналежність народно-педагогічних традицій [18].

У 60-і роки минулого століття в дослідженнях з народної педагогіки відбувається розмежування двох головних спрямувань. В. Ніколаєв пропонує розрізняти в етнопедагогіці дві царини народно-педагогічних знань: народну педагогіку, в якій інтегровані загальні виховні цілі, ідеї, закономірності, принципи, засоби, методи та ін.; етнічну педагогіку, що включає такі специфічні задачі, джерела народного виховання, які забезпечують розвиток

якостей і відношень, притаманних психології нації [11]. Дослідження, виконані в руслі першого напрямку, спираються переважно на етнографічний підхід (праці В. Афанасьєва, Ш. Мірзоєва, В. Ніколаєва, В. Петрова та ін.).

Методологічну основу другого напрямку складають дослідження, що розробляють царину народних емпіричних знань, в якій знаходять відображення цілі, завдання, а також сукупність народних засобів і навичок виховання. Дослідження, проведені в межах другого підходу, спираються на матеріали в царині народної культури, зокрема, фольклористики (праці В. Алексєєва, А. Іваницького, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Я. Ханбікова).

Представники обох напрямків розвитку спільно трактують етнопедагогіку як науку, що вивчає досвід народу щодо виховання і навчання підростаючого покоління. На сучасному етапі розвитку з'являються дослідження, які займаються не просто проблематикою етнопедагогіки, етнопсихології, етнософії тощо, а похідними від цієї проблематики. До таких похідних тем відносяться, наприклад, теми етнопедагогічої культури та її характеристик – етнопедагогічної свідомості, етнопедагогічної діяльності, а також етнопедагогічого мислення, що складає тему нашого дослідження.

Таким чином, огляд наукової літератури дозволяє проаналізувати рівень кореляції понять "народна педагогіка" та "етнопедагогіка" і констатувати, що цей рівень є дуже високим, адже велика кількість вчених вважає, що українська народна педагогіка лежить в основі української професійної педагогіки і складає предмет української етнопедагогіки.

Нами створено авторське визначення поняття "українська етнопедагогіка" в якості науки, що вивчає надбання українського народу в сфері навчально-виховної мудрості в якості цілісної педагогічної системи, створеної на основі перевірених практикою емпіричних знань, умінь і навичок; забезпечує розвиток якостей особистості, притаманних українському етносові згідно паритету його виховних ідеалів, на основі провідних методик, що ґрунтуються на принципах і засобах української народної педагогіки. Предмет етнопедагогіки складає педагогіка українського народу як сукупність педагогічних знань і виховного досвіду, що формувалась історично одночасно з українським

етносом і є складовою його культури. Українська етнопедагогіка є інструментом формування феномену етнокультури особистості [21].

Метою української етнопедагогіки є "...формування в підростаючого покоління духовності рідного народу" [18, 101]. Завданнями української етнопедагогіки є: оволодіння молоддю змістом освіти, який втілює в собі національні цінності; виховання свідомих представників української нації, творців незалежної української держави.

До засобів народної педагогіки, за класифікацією В. Коротеєвої [6], відносяться:

– рідна українська мова як мова навчально-виховного процесу, що забезпечує створення найсприятливіших умов для розвитку та саморозвитку особистості;

– українська історія (козаччина, гайдамаччина, тощо) як джерело виховного потенціалу для підростаючого покоління;

– краєзнавство як провідник у формуванні національної духовної культури;

– народна міфологія як чинник формування українського національного характеру, способу мислення та світогляду;

– український фольклор як втілення багатогранної душі українського народу, його духовного багатства;

– національне мистецтво як джерело засвоєння ідейності, моральності, естетики рідного народу;

– народний календар як втілення синтезу народних знань народної філософії, астрономії, математики, біології, хліборобської справи тощо;

– національна символіка як чинник етнізації молоді, формування історичної пам'яті та свідомості;

– родинно-побутова культура як запорука виконання та продовження заповітів старшого покоління, вивчення і знання родоводу та ін.

Методи народного виховання, які вивчає етнопедагогіка українського народу є різноманітними і багатогранними. Ю. Руденко зазначає, що групи методів різняться в залежності від того, на яку сферу особистості спрямовується виховний вплив: на формування поведінки, практичного досвіду, або на формування

свідомості, внутрішнього світу особистості [15, 64]. Вчений виділяє групи методів виховання в залежності від цілей їх застосування, способу впливу на особистість:

– практичні чи практично-дійові (режим праці, відпочинку, гра, вправляння, товаришування, дружба, мовленнєвий етикет);

– навіювальні або сугестійні (казка, легенда, міф, молитва, заповідь, символ, авторитет, приклад);

– переконувальні (бесіда, розповідь, прислів'я, приказка, притча, оповідання);

– попереджувальні або профілактичні (застереження, догляд, контроль, клятва);

– спонукальні (почуття честі й гідності, змагання, подарунок, вимога, нагадування, обов'язок, гасло, порада, настанова, наказ);

– методи оцінювання, схвалення і покарання (похвала, подяка, докір, осуд, догана).

Мета, завдання, педагогічний інструментарій української етнопедагогіки притаманні також і українській етномузичній педагогіці, актуальній сьогодні для застосування на уроках музичного мистецтва. М. Вовк визначає музичну етнопедагогіку українського народу як "один із провідних напрямів у педагогічній науці, що забезпечує ґрунтовне засвоєння музичного мистецтва, надбаного українською нацією, сприяє вихованню молоді та гідних її представників" [2, 6].

Зміст етномузичної педагогіки охоплює найголовніші етапи життєвого циклу українця в методах і засобах музично-пісенного виховання. Народна музична творчість, наповнена дидактичним змістом, супроводжуючи значні події у житті підростаючого покоління, реалізується у збереженні педагогічного досвіду в царинах суспільного, громадянського та сімейного виховання, виконуючи трансмісію від покоління до покоління.

Кожен з підрозділів української етномузичної педагогіки використовує в якості засобів певні характерні жанри музичного фольклору. "Материнська школа пестування" застосовує дитячий фольклор, а саме, його різновид, що ґрунтується на жанрах, створених дорослими для дітей: на колискових, забавлянках тощо. Музична субкультура дитинства та підліткового періоду включає пісні до казок, твори, що створюється й виконуються як дорослими

для дітей, так і самими дітьми: ігрові пісні, лічилки, заклички, жартівливі пісні в комплексі із приповідками, скоромовками, загадками. Ігровий елемент, який міститься у дитячому фольклорі, містить наслідування сторін життя дорослих: обрядів, процесів праці та ін. У такий спосіб через засоби музичного фольклору дитина має можливість оволодіти необхідними в подальшому житті уміннями, призвичаїтись до трудового життя. Наступний розділ музичної етнопедагогіки досліджує юнацьку музичну культуру. Цей розділ оперує великою кількістю жанрів, до яких відносяться календарні, родинно-обрядові, а також епічні, ліричні зразки тощо.

На нашу думку, українська етнічна музична педагогіка – наука, що вивчає досвід українського народу в сфері музично-естетичного виховання в якості сегменту цілісної педагогічної системи, створеної на основі перевірених практикою емпіричних знань, умінь і навичок, сформованої історично паралельно з українським етносом; забезпечує розвиток якостей особистості, притаманних психології українського народу згідно паритету виховних ідеалів, на основі різноманітних жанрів українського музичного фольклору.

Предметом української музичної етнічної педагогіки є українська музична народна педагогіка як сукупність музично-педагогічних ідей, знань і виховного досвіду народу. *Завданнями* української музичної етнічної педагогіки є: оволодіння молоддю змістом музично-педагогічної освіти, який втілює в собі національні цінності; виховання свідомих представників української нації, носіїв і творців національної культури.

Специфіка залучення вчителем музичного мистецтва української етномузичної педагогіки на уроках музики та в позаурочній роботі полягає у здатності до активного застосування різноманітних жанрів українського музичного фольклору в якості засобів музичного виховання з урахуванням вікових особливостей учнів згідно відповідних розділів етномузичної педагогіки; у спрямованості мисленнєвої діяльності на виховання носіїв і творців рідної культури шляхом активного застосування жанрів музичного фольклору, відповідних певним складовим змісту цієї науки.

На ранньому етапі життєдіяльності вплив етномузичної педагогіки на мислення та вдачу дитини здійснюється засобами

музичного фольклору через родину, яка відтворює культурне середовище етногрупи. У результаті в підсвідомість закладається певна система цінностей, якої вона притримується протягом подальшого життя. На подальших етапах саме вчитель музичного мистецтва є відповідальним за розвиток і удосконалення системи цінностей підростаючого покоління, адже засоби етномузичної педагогіки найбільш активно впливають на емоційну сферу за рахунок синкретичності українського музичного фольклору.

Спираючись на розроблені й подані вище визначення української етнопедагогіки та української етномузичної педагогіки, можна конкретизувати поняття "етнопедагогічна освіта" майбутнього вчителя музичного мистецтва в якості складного і багатогранного аксіологічно-педагогічного феномену українського етносу, сутність якого складає відповідальний за трансляцію наступним поколінням системи етнічних цінностей та виховних ідеалів процес оволодіння знаннями, уміннями та накопиченим попередньо досвідом у царині використання методів і засобів народної педагогіки та виховання, серед яких чільне місце займає український музичний фольклор та національне музичне класичне та сучасне мистецтво.

Основною місією етнопедагогічної освіти доцільно визначити формування в майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічних принципів і переконань, базованих на системі етнічних цінностей та виховних ідеалів українського етносу, засвоєних у процесі оволодіння сукупністю етнопедагогічних та етномузичних знань, а також пов'язаних з ними умінь.

Для дослідження етнопедагогічної освіти в якості інтегрованої складової системи етнокультурної освіти доцільно, на нашу думку, скористатися методологією системного підходу. Принципові засади системного підходу були викладені в працях науковців Р. Акофа, С. Архангельського, А. Берга, Р. Берталанфі, В. Беспалько, Н. Вінера, Л. Зоріна, У. Р. Ешбі, Ф. Корольова, Ю. Сокольнікова та ін. У дослідженнях Ф. Корольова були зафіксовані ознаки, приналежні великим системам, а саме: цілісність, взаємодія компонентів, зв'язки та відношення, що обумовлюють структуру системи [5].

Системний підхід розглядався музикознавцями Л. Мазелем, В. Медушевським, В. Фоміним та ін. На думку Л. Мазеля, системний підхід застосовує принцип інтеграції наук як "цілісного охоплення складних об'єктів, що вивчаються, охоплення, що враховує взаємодію об'єкта як певної системи, із усіма його частинами, елементами, рівнями та його зовнішнім оточенням" [10, 25]. Огляд наукової літератури з проблематики системного підходу дозволяє визначити його наступні ознаки: багатоелементність, наявність зв'язків і відношень між ними та цілісність.

Аналіз взаємозв'язку етнопедагогічної освіти і етнокультурної освіти на основі системного підходу дозволяє визначити дві сторони цього взаємозв'язку: зовнішню та внутрішню. Зовнішня сторона означеного взаємозв'язку відповідає за функціонування етнопедагогічної освіти в якості однієї з складових цілісної системи етнокультурної освіти. Внутрішня сторона функціонування етнопедагогічної освіти обумовлена взаємодією власних структурних компонентів і функцій, що утворюють, в свою чергу, цілісну динамічну систему.

Для більш деталізованого встановлення взаємозв'язків між етнокультурною освітою та етнопедагогічною освітою в якості її складової, доцільно розглянути зміст поняття "етнокультурна освіта", підґрунтя якого складає термін "етнокультура". На думку В. Шаповалова термін "етнокультура" осмислюється як "сукупність тих елементів, що володіють етнічною специфікою, й саме вони виконують як етнодиференціюючу, так і етноінтегруючу функції" [22, 51]. У контексті цього тлумачення до елементів, що безумовно володіють етнічною специфікою, належить педагогіка українського народу, яка складає основу етнопедагогічної освіти.

Н.Коршунова пише про етнокультуру як про "…найважливіший фактор становлення особистості", як про "систему норм поведінки, спілкування людей, сукупність традиційних для етноса …звичаїв, цінностей, вірувань, народного мистецтва й ремесел" [7, 131]. Контекст цього тлумачення дозволяє окреслити етнопедагогіку в якості важливого чинника-складника, який саме й забезпечує ту систему норм поведінки, спілкування і цінностей, про які йдеться у поданому вище визначенні.

За твердженням А. Панькіна, етнокультура являє собою специфічну систему, що включає “особливості ландшафта, флори й фауни, місць проживання етносу, архітектуру, систему охорони здоров’я, освіту й виховання, життєвий уклад, особливості історичних подій, релігії, етнографії, ритуалів і обрядів, народно-прикладної творчості, фольклору, музики, образотворчого мистецтва, культури міжособистісного спілкування, етикету тощо” [13, 6]. Контекст цього твердження уможливлює окреслення етнопедагогіки, яка в своєму змісті інтегрує етнопедагогічну деонтологію (культура міжособистісного спілкування) і народно-прикладну творчість, музичний фольклор тощо в якості етнопедагогічних засобів, також як складову етнокультури.

З огляду на подані вище визначення, доцільно зазначити, що феномен етнокультури являє собою сукупність духовних та матеріальних надбань певного етносу, детерміновану його ідентичністю, ментальністю із своєрідними соціо-психічними складниками, яка забезпечує дотримання власних, відмінних від інших етносів, ціннісних установок, характеризується також відповідним етномисленням та етносвідомістю. Спираючись на дослідження Ю. Бромлея, доцільно зауважити, що на формування етнокультури активно впливають географічні чинники за рахунок впливу на ментальну організацію психіки того чи іншого народу, її національних рис.

Етнокультурна освіта, за визначенням К.Строкова, – це освіта, що спрямована на збереження етнокультурної ідентичності шляхом заохочення до рідної мови та культури з одночасним засвоєнням цінностей світової культури [17]. Ми визначаємо етнокультурну освіту майбутніх педагогів-музикантів як процес організації педагогічної діяльності у вищій школі згідно національних особливостей і культурних традицій українського етносу, що сприяє активізації пізнавального інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до вітчизняної історії, духовних цінностей свого народу, а також до культури та історії інших народів. Етнокультурна освіта орієнтована на збереження самобутності етносів та етнічних груп, а також на засвоєння цінностей інших культур.

Пізнання культурних і духовних цінностей українського народу, а також його традицій може відбутись найбільш ефективно через систему етнокультурної освіти, зокрема, через інтегрований до її змісту етнопедагогічний компонент, необхідний для фахової підготовки спеціалістів художньо-творчого профілю загалом і вчителів музичного мистецтва зокрема. Завданням викладача музично-педагогічного навчального закладу вищої освіти є не тільки забезпечення фахової підготовки майбутнього вчителя музики з належним рівнем інтелектуальних та професійних якостей, а і створення умов для формування високоосвіченої особистості.

Оскільки базове підґрунтя етнокультурної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва складає система цінностей, сформована педагогікою українського народу, то саме ця система цінностей і є тим чинником, який дозволяє органічно інтегрувати етнопедагогічну освіту до складу етнокультурної освіти. Аксіологічна проблематика цікавила багатьох вчених – філософів, психологів, мистецтвознавців, дослідників у сфері теорії та методики музичного навчання, серед яких В. Андрущенко, Г. Волинка, А. Козир, Л. Куненко, О. Леонтьєв, Г. Падалка, Л. Рубінштейн, В. Тугаринов та ін. На думку Л. Рубінштейна, цінності втілюють саме те, що у світі є значущим для людини [14].

Засвоєння майбутніми вчителями музичного мистецтва цінностей педагогіки українського народу, перетворення цих цінностей у свідомості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів на стійкі переконання, утворюють базове підґрунтя для етнокультурної освіти, оскільки, по-перше, етнопедагогічна культура є важливою складовою етнокультури, по-друге, саме етнопедагогічний аспект забезпечує зв’язок між етнокультурною й педагогічною діяльністю.

З огляду на зазначене вище, засвоєння майбутнім вчителем музичного мистецтва цінностей педагогіки українського народу у процесі етнокультурної освіти спрямовують особистість студента до побудови навчально-виховного процесу школярів у подальшій фаховій діяльності, спрямованого на досягнення виховних ідеалів народної педагогіки, що є одним із найважливіших результатів етнокультурної освіти.

Розглядаючи виховні ідеали українства, доречно зазначити, що означені ідеали повністю відповідають двом типам української ментальності, землеробському та козацькому. Землеробський тип ментальності, як і відповідний виховний ідеал, хронологічно давніший, адже його коріння сягає прадавньої індоєвропейської культури. Козацький тип ментальності, а також відповідний виховний ідеал, відбувся в епоху середньовіччя на базі оригінального етносоціального утворення – козацтва. У першому пріоритет у свідомості належить жінці – Берегині, матері. У другому – провідна роль відводиться чоловікові, захиснику, воїну, мандрівнику. Співіснування цих двох типів ментальності сформувало в українському етносі певний паритет у відношеннях статей. Народна педагогіка відповідно виховує підростаюче покоління, притримуючись такого паритету, що є безумовним позитивом і нездійсненою метою багатьох етносів і суспільств у теперішній час.

Виховання дітей та молоді на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі відповідно до паритету виховних ідеалів педагогіки українського народу і забезпечує спрямованість етнокультурної освіти на досягнення провідної цінності-цілі, окресленої у системі цінностей педагогіки українського народу. С. Павлюк визначає комплекс якостей досконалої особистості, сформованої згідно виховних ідеалів української народної педагогіки. До цього комплексу увійшли: працьовитість, моральність, патріотизм, чесність, хоробрість, розум, фізична досконалість, людяність, розуміння й уміння цінувати прекрасне [12, 194.]

Розкриваючи зміст системи цінностей педагогіки українського народу, слід зауважити також про цінності-відносини й цінності-засоби, які є підпорядкованими провідній цінності-цілі.

До цінностей-відносин належать:

– толерантні міжособистісні взаємовідносини українців;

– відповідальне ставлення українців до праці як до основи життєдіяльності;

– шанобливе ставлення українців до освіти й виховання;

– поетизоване, ліричне ставлення до рідної природи.

До цінностей-засобів належать: цінності матеріальної культури; цінності духовної культури; цінності соціонормативної культури [11].

Систему цінностей педагогіки українського народу подано на рисунку 1.

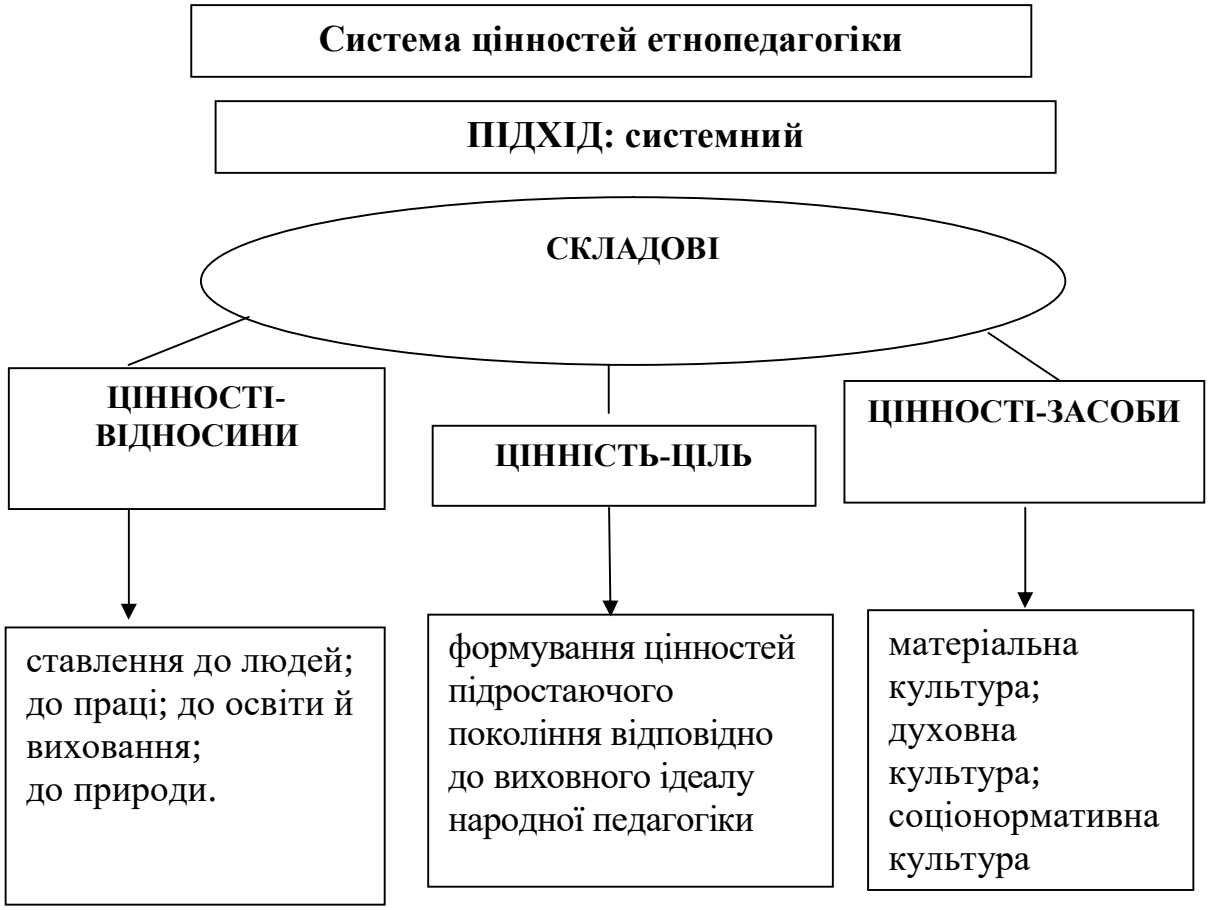


Рис. 1. Система цінностей педагогіки українського народу

Отже, саме ціннісний аспект є не тільки інтегруючим чинником для здобуття етнопедагогічної освіти як важливої складової етнокультурної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, але й для набуття студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів справжньої етнокультурної освіченості.

Важливо, щоб на всіх етапах навчально-виховного процесу в музично-педагогічному закладі вищої освіти не відбувалась підміна поняття “освіченість”, коли особистість є об’єктивно приналежною до певного етносу із своїми традиціями, культурними та моральними потребами краси, осмисленої діяльності, духовності, а

головне, розумінням і сприйняттям іншої культури, на поняття "поінформованість", коли базовий культурний компонент є практично загубленим. Доцільно підкреслити, тільки у гармонійному діалозі культур відбувається виразний прояв принципової індивідуальності кожної окремої культури.

Інтеграція етнопедагогічної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва до системи етнокультурної освіти забезпечується через сукупність функцій, до яких належать наступні:

– транслююча, відповідальна за забезпечення цілісності та відтворення етнонаціональних суспільств, що актуалізує такі засоби української етнопедагогіки, як українська мова, українська історія в якості джерела виховного потенціалу для підростаючого покоління, краєзнавство та фольклор в якості провідників у формуванні національної духовної культури, за допомогою яких на основі принципу історизму відбувається надання майбутньому вчителеві музики системних знань про історію та культуру українського народу, його походження, етапи розвитку від прадавніх часів до сучасних процесів державотворення, зокрема надання системних знань в царині основних закономірностей розвитку музичного фольклору (навчальна дисципліна – "Народознавство та фольклор України");

– диференціюючу, відповідальну за виявлення та врахування національно-культурних інтересів українського етносу, що актуалізує такі засоби української етнопедагогіки, як українська мова, український музичний фольклор та національне мистецтво, на базі підвищення ролі психолого-педагогічних, музично-теоретичних дисциплін, навчальних дисциплін "Хорове диригування", "Постановка голосу", "Спеціальний інструмент", "Додатковий інструмент" з урахуванням етномузичних пріоритетів і потреб майбутнього вчителя музики;

– розвиваючу (формування і розвиток національної самосвідомості), що актуалізує такі засоби української етнопедагогіки, як українська мова, український музичний фольклор та національне мистецтво, українська історія в якості джерела виховного потенціалу для підростаючого покоління,

краєзнавство, національна символіка, народний календар як втілення синтезу народних знань та етнософії, родинно-побутова культура, на основі розуміння майбутнім учителем музичного мистецтва самобутності та творчої сили народу як повноцінного суб'єкту розвитку цивілізації, самоусвідомлення приналежності до свого народу (навчальна дисципліна – "Народознавство та фольклор України");

– інтегруючу (забезпечення взаємодії та взаємозбагачення національних культур), що актуалізує такі засоби української етнопедагогіки, як українська мова, український музичний фольклор та національне мистецтво, краєзнавство, родинно-побутова культура, на базі включення етнокультурних компонентів у зміст навчальних дисциплін, зокрема високохудожніх зразків українського та світового музичного фольклору, виховання в майбутнього вчителя музичного мистецтва інтересу, розуміння та поваги до культурних і зокрема музичних традицій як українського, так і інших народів світу, а також розуміння значення їх взаємовпливу і взаємопроникнення для розвитку світової культури (навчальні дисципліни: "Постановка голосу", "Спеціальний інструмент", "Додатковий інструмент", "Хоровий клас", "Хорове диригування", музично-теоретичні дисципліни та ін.);

– виховну (формування системи ціннісних орієнтацій та відносин) – вивчення в процесі музично-педагогічної підготовки цінностей-засобів етнічної педагогіки, а саме: цінностей матеріальної, духовної та соціонормативної культури, до яких відносяться фольклор, вірування, традиційна обрядовість тощо, а також роль і значення цінностей-засобів для формування цінностей-відносин, які проявляються у гуманному ставленні до особистості, позитивному ставленні до праці як основи життя на базі повноцінного розумового та фізичного розвитку та позитивного відношення до природи (навчальна дисципліна – "Народознавство та фольклор України") [20].

З огляду на вищезазначене, інтеграція етнопедагогічної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва до системи етнокультурної освіти, яка забезпечується через сукупність

транслюючої, диференціюючої, розвиваючої, інтегруючої, виховної функцій, реалізується за допомогою організації наступних заходів:

– розширення змісту запланованих навчальних курсів шляхом уведення етнопедагогічних елементів;

– уведення професорсько-викладацьким складом до педагогічного інструментарію разом із методами, засобами і прийомами мистецького навчання етнопедагогічних методів, засобів і прийомів;

– педагогічне забезпечення систематичного провадження студентами практичної етнопедагогічної діяльності.

Перелік використаних джерел

1. Бромлей Ю. В. Очерк теории этноса. Москва : Наука, 1983. 412 с.
2. Вовк М. В. Основи української музично-інструментальної педагогіки : навч. посібн. Івано-Франківськ : Видавництво “Плай” ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. 2009. 170 с.
3. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебное пособие для студентов средних и высших пед. учебных заведений. Москва : Изд. Центр “Академия”, 1999. 168 с.
4. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. Ленинград : ЛГУ. 1989. 495 с.
5. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях. *Советская педагогика*. 1970. № 9. С. 39-45.
6. Коротеєва В. О. Науково-педагогічні основи вивчення української народної педагогіки в вузі (в трьох частинах). Частина перша. Миколаїв, 1994. 116 с.
7. Коршунова Н. М. Этнокультурная социализация студентов. Вестник ЧГПУ имени И. Я. Яковлева. № 3 (87). Чебоксары : Из-во ЧГПУ имени И. Я. Яковлева. 2015. С. 130-136.
8. Краткий словарь по социологии (под ред. А. С. Айзикович). Москва : Политиздат, 1988. 477 с.
9. Лозко Г. Етнологія України. Київ : Видавництво “Арт-Ек”. 2004. 306 с.
10. Мазель Л. А. Музыкознание и достижение других наук. *Советская музыка*. 1974. № 4. С. 24-35.
11. Николаев В. А. Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя : дисс. на соискание учен. степени доктора пед. наук : 13.00.01. Москва, 1998. 409 с.

12. Павлюк С. П. Українське народознавство (під загальною редакцією д-ра іст. наук С. П. Павлюка, канд. іст. наук Г. Й. Горинь, д-ра іст. наук Р. Ф. Кирчіва). Львів : Видавничий центр “Фенікс”. 1994. 612 с.
13. Панькин А. Б. Формирование этнокультурной личности. Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО “МОДЭК”. 2006. 280 с.
14. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии (Собр. соч. : в 2 т.). Москва, 1989. Т. 2. 328 с.
15. Руденко Ю. Д. Основи сучасного українського виховання. Київ : Вид-во імені Олени Теліги, 2003. 328 с.
16. Стельмахович М. Методологічні засади української етнопедагогіки. *Початкова школа*. № 2, 1998. С. 41-43.
17. Строков К. А. Развитие этнокультурных образовательных технологий в подготовке специалистов художественно-творческого профиля : дисс. на соискание учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2000. 175 с.
18. Сявавко Є. І. “Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку”. Київ : Наукова думка. 1974. 156 с.
19. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. (под ред. Е. Н. Медышского, И. Ф. Свадковского). Москва : АПН РСФСР, 1945. 567 с.
20. Хоружа О. В. Етнокультурна освіта в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Наука і молодь : збірник праць щорічної науково-практичної конференції студентів та молодих учених (18 квітня 2008 року). Київ : Міжгалузевий інститут управління. 2008. Випуск 3. С. 14-16.
21. Хоружа О. В. Етнопедагогічне мислення як інструмент удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики. *Вісник Черкаського університету*. Серія Педагогічні науки : зб. наук. статей. Черкаси : Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького. 2009. С. 78-81.
22. Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность российского образования. Москва : Магистр, 1997. 160 с.
23. Robert B. Michael, Maryanne Garry, Irving Kirsch. Suggestion, Cognition, and Behavior. *Current Directions in Psychological Science.* 21(3). 2012. P. 151–156.
24. Rogers N. The Creative Connection: Expressive Arts as Healing. Palo Alto / Natalie *Rogers.* – California : Science & Behavior Books, Inc., 1993. – 69 p.
25. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. Edition II. 1990. P. 93-156.

О. В. Соколова

ІНТЕГРАЦІЯ МИСТЕЦЬКИХ ЗНАНЬ У КОНТЕКСТІ ЕТНО- ТА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Входження України у європейський простір, інтенсифікація політичних, економічних, культурних взаємозв'язків між різними народами і національностями все більш активно впливають на всі галузі людської діяльності та обумовлюють науково-техногенний і соціально-культурний прогрес сучасного суспільства та окреслюють перспективи його розвитку у швидкоплинних і змінюваних умовах глобалізації процесів.

У сучасному взаємопов'язаному та взаємозалежному світі в умовах глобалізації всіх сфер дійсності та інформаційної насиченості постала проблема становлення й розвитку людини, здатної до комплексного і цілісного осмислення реальності та знаходження відповідностей між різноманітними явищами та процесами. Ці тенденції ініціюють глибинні соціальні і культурні перетворення, які впливають на формування нових стратегій розвитку мислення сучасної людини, зокрема, у процесі її професійної підготовки.

Сьогодні виникає нагальна потреба у створенні світоглядної моделі вчителя нової формації і з таким стилем мислення та рівнем загальної і професійної компетентності, які б відповідали розвитку сучасного знання, слугували засобом творчого і самостійного розв'язання професійних та соціальних проблем в різних галузях діяльності, містили педагогічний потенціал всебічного розвитку і саморозвитку особистості. Це певною мірою зумовлює посилення суспільних вимог до підготовки такого педагога, який усвідомлює історичне та естетичне значення мистецтва і культури рідного народу в контексті світового розвитку, толерантно і шанобливо ставиться до духовної спадщини різних народів, замислюється над проблемою взаємодії та взаємопроникнення численних елементів

різних культур та їх самобутнього відображення у різноманітних витворах.

Сучасний вчитель музики повинен володіти глибокими професійними знаннями, бути ерудованим фахівцем, компетентним у різних галузях художньо-виконавської та музично-педагогічної діяльності. В умовах постійного зростання обсягу навчальних знань при підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва актуальним є використання ідей універсалізму (методологічної позиції, яка обумовлює наявність і реалізацію людських феноменів) та інтеграції (взаємодії, синтезу різноманітних явищ і процесів). У контексті цього актуальною проблемою професійної підготовки вчителя музичного мистецтва виступає застосування художньої інтеграції та використання міждисциплінарних зв'язків, зокрема, з метою етно- та полікультурного розвитку свідомості на основі формування цілісної системи мистецьких знань.

Різноманітні прояви інтеграції у педагогіці мистецтва завжди були в центрі уваги дослідників. Осмислення феномену культури і мистецтва як цілісного явища вперше виявилось у філософських працях відомих вітчизняних і зарубіжних вчених. Прямо чи опосередковано ідеї цілісного пізнання мистецтва були висвітлені у загальних положеннях теорії видоутворення і синтезу мистецтв (А. Зись, М. Каган, В. Михальов, Л. Столович); психології художнього сприймання (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін.); теорії та методиці мистецької підготовки фахівців (Л. Масол, Н. Миропольська, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Шевнюк та ін.), основах формування художньо-естетичної культури вчителів (Л. Рапацька, О. Щолокова та ін.).

Під впливом посиленої останнім часом уваги до проблем актуалізації та вдосконалення етно- та полікультурної освіченості майбутніх учителів сучасні науковці дедалі частіше підкреслюють перспективність ідеї впровадження інтегративних процесів у систему вищої мистецької освіти. Аналізуючи різноманітні аспекти художньо-професійної підготовки педагогів-музикантів, науковці розглядають різні типи й рівні сполучення елементів і складових процесу інтегративного навчання, визначають педагогічні умови взаємодії художніх знань, висвітлюють особливості інтеграції

всередині окремого мистецького предмету. Це позитивно позначається на формуванні у фахівців цілісних, глибоких та системних знань на основі інтеграції їх змісту, знаходження міжмистецьких взаємозв'язків та урахування існуючих тенденцій синтезу (інтеграції) та диференціації (розмежування) різних видів художньої творчості, особливостей їх розвитку в різних культурних умовах.

У контексті визначеної проблеми *інтегративні мистецькі знання* майбутнього вчителя музичного мистецтва можна трактувати як цілісну сукупність відомостей з різних видів мистецтва, що виникає в результаті спеціально-організованої художньо-пізнавальної діяльності, спрямованої на відчуття, осягнення та узагальнення художнього змісту та внутрішніх поліструктурних взаємозв'язків мистецьких явищ на основі співставлення, структурування, систематизації та узагальнення їх сутнісних характеристик.

Питання практичного застосування широких можливостей інтеграції у процесі вивчення музичних і мистецьких дисциплін відображені у наукових матеріалах, у яких йдеться про те, що характерною ознакою професійної компетентності сучасного вчителя виступає мобільність його знань, вмінь і навичок. Забезпечення універсальності та системності художніх знань вчителя, їх творче та доцільне використання у практиці педагогічної роботи залежать від того, яким чином сформовані ці знання, чи відповідає їх зміст сучасній теорії пізнання. Наголошується на важливості подолання мозаїчності та безсистемності художніх знань фахівців шляхом упровадження таких підходів, при яких відомості з окремих дисциплін були б узгоджені між собою, а в свідомості створювалась цілісна художня картина світу [5].

Дослідники наполягають на такій організації освіти суб'єктів мистецького навчання, в процесі якої виникає особлива система взаємозв'язків, що дає змогу кожному студенту знайти потрібну йому індивідуальну форму художнього пізнання, найбільш повно і творчо самореалізувати себе. Обговорюючи проблему модернізації вищої музично-педагогічної освіти, Г. Падалка в своїх працях

висвітлює питання про втілення інтегративних процесів у систему викладання музичних дисциплін. Учена виокремлює і розглядає рівні та оптимальні умови інтеграції навчальних дисциплін в системі музично-педагогічної освіти:

– “перший рівень інтеграції – взаємодія навчальних дисциплін, оптимальними умовами якої виступають: 1) універсально-широка постановка теоретичних проблем і співставлення їх з конкретними знаннями; 2) взаємопроникнення, дифузне зближення навчального матеріалу з різних дисциплін; 3) моделювання емоційно-естетичних ситуацій на асоціативній основі; 4) актуалізація спільних основ змісту і методів викладання; 5) актуалізація “інваріантних ідей” шляхом абстрагування понять і перенесення їх з однієї галузі знань в іншу для глибшого осмислення кожної;

– другий рівень інтеграції включає три стадії, що відрізняються один від одного послідовним підвищенням ступеня об’єднання: 1) виділення спільних проблем, тем, розділів у викладанні різних дисциплін з метою утворення основного “ядра” знань студентів, що відіграє роль своєрідного логічного стрижня; 2) взаємопроникнення окремих елементів навчальних дисциплін, їхнє часткове поєднання, наприклад, використання навичок, набутих студентами з диригування, в інструментальному виконавстві; 3) злиття двох і більше навчальних дисциплін в одну” [4, с. 8].

Потребу в створенні науково-теоретичних основ синтезу знань у галузі вивчення музичного мистецтва обґрунтовує в своїй роботі Т. Чередниченко. Естетико-філософський ракурс її дослідження базується, зокрема, на положеннях щодо: аналізу внутрішніх тенденцій розвитку музичної естетики; “саморозуміння” мистецтва, що виражається через музикознавчі теорії; діалектичного взаємозв’язку між музикою і культурою [10].

У праці О. Щолокової, присвяченій проблемам професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя, розкриваються питання пізнання художньої культури як цілісної системи, виявляються можливості міжпредметних зв’язків музикознавчих і культурологічних дисциплін і досліджуються способи включення компоненту художньої культури в

індивідуальні форми навчання студентів [13]. Культура суспільства як система складається з ряду компонентів, які локалізуються навколо різних видів мистецтва і складають її цілісність, вважає автор. Посилаючись на М. Кагана, О. Щолокова пропонує розглядати систему мистецтв у тримірному культурному просторі, у таких вимірюваннях:

– морфологічне (зв'язки процесів функціонування й розвитку всіх видів, родів і жанрів мистецтва);

– духовно-змістовне (загальний для всіх мистецтв образ світу і людини в ньому, що втілюється мистецтвом і народжує особливий творчий метод і художній стиль);

– інституційне (спосіб організації художньої діяльності, характер художнього виробництва й споживання та їх регуляції художньою практикою і мистецтвознавством) [13].

Дослідниця зазначає, що всі аспекти функціонування мистецтва мають виняткове значення для педагогічної інтерпретації художньої культури, бо підкреслюють її значення як частини полікультурного простору та одночасно унікального окремого явища, допомагають розумінню інтегративних зв'язків її внутрішньої будови. Цілісний підхід до осмислення явищ художньої культури пов'язується з наявністю трьох рівнів його реалізації: міжпредметні зв'язки дисциплін художньо-естетичного циклу; кореляція (об'єднання групи мистецтв за принципом домінанти одного його виду); інтеграція (об'єднання декількох видів мистецтва на основі принципу цілісності).

Формування етно- та полікультурної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва на основі інтеграції художніх знань науковці вбачають не лише в оволодінні ними конкретними знаннями і вміннями, а й розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості, накопиченні художньо-естетичних вражень та асоціацій. Важливим для розуміння інтеграції знань є те що, на відміну від знань природничих наук, їх зміст складається з двох компонентів. Перший з них визначається логікою наукового пізнання, другий компонент залежить від особливостей художньо-образного змісту творів мистецтва та суб'єктивних факторів його сприйняття.

У контексті означеної проблеми привертають увагу розробки Л. Рапацької, яка досліджує проблему формування художньої культури вчителя музичного мистецтва і пропонує при вивченні музично-теоретичних дисциплін спиратися на відповідні художньо-педагогічні засади, до яких належать:

1) інтеграція музично-теоретичних і загальнохудожніх знань на основі естетичних категорій, що є загальними для багатьох видів мистецтва;

2) залучення до аналізу та осмислення культурних явищ і творів різних мистецтв, що дозволяє використовувати різноманітні типи взаємозв'язків: категоріальні, понятійні, емоційно-смислові, комунікативно-семантичні та композиційні.

Л. Рапацька підкреслює, що "найбільш повно такі завдання вирішуються у комплексних курсах, створених на міждисциплінарній основі. Засвоюючи зміст курсу, студенти отримують систематизовані знання, які дозволяють включити їх у цілісний процес формування художньої культури фахівців" [6, с. 39]. Разом з тим, вказує дослідниця, майбутній вчитель повинен добре уявляти ієрархічну систему знань, уміти ретельно відбирати актуальну навчальну інформацію, призначену для сприймання школярів, бути спроможним фокусувати увагу учнів на ключових поняттях, до яких належать: загальні поняття про художню культуру; періодизація в історії художньої культури; обумовленість творів мистецтва соціальними, історичними та ідейно-естетичними тенденціями розвитку культури; основні категорії теоретичного мистецтвознавства (стиль, художній метод, художній образ, форма, зміст тощо); єдність процесів еволюції різних культур, видів мистецтва; поняття об'єктивного та суб'єктивного в художньому творі; особливості художньої мови та засобів виразності тощо.

Шляхи формування художньо-естетичного досвіду майбутніх вчителів через подолання розірваності картини художньо-естетичних знань та умінь, через відтворення цілісності та "поліфонічності" художнього світобачення досліджує О. Шевнюк [11]. Проблема інтеріоризації художнього досвіду особистості виходить за межі традиційного засвоєння знань, охоплюючи більш широку сферу функціонування інтегративних естетичних якостей

особистості, цілісна структура яких полягає у взаємодії ерудованості, емпатійності та сприйнятливості до художніх форм. Перешкодами у формуванні цілісного художнього світогляду майбутнього вчителя, як вказує О. Шевнюк, виступають: однобічність художньо-естетичного досвіду студента та його вузька спеціалізація, диспропорційність у встановленій ієрархії явищ художньої культури, відсутність сформованої цілісної естетичної картини тощо.

Виняткову педагогічно-виховну значущість і потенціал всебічного розвитку особистості вбачає в інтегративної-художньому навчанні О. Рудницька: "Педагогічні пошуки мають ґрунтуватись на розумінні того, що можливості мистецтв збагачувати духовні сили особистості, вчити її переживанню глибокої єдності з усім світом і людством у цілому значно посилюються за умови осягнення існуючої спільності між окремими видами художньої творчості, яка визначається образно-символічною природою походження, прийомами і законами побудови, подібністю соціальних завдань і функцій" [7, с. 144].

З позиції педагогіки художнього пізнання слід зазначити, що поряд із загальними закономірностями і тенденціями процесів мистецької освіти потрібно враховувати унікальні індивідуальні відмінності студентів, пов'язані з суб'єктивною специфікою функціонування їх свідомості та неможливістю до кінця пізнати і зафіксувати результати художнього сприйняття, а також їх зберігання у пам'яті й перетворення в образну форму. Складність, певна невизначеність педагогічних, мистецтвознавчих і психологічних характеристик феномену мистецької інтеграції обумовлює різноманітність наукових підходів до її дослідження, а саме на основі:

1) здійснення міжпредметних зв'язків з метою формування загальномистецьких категорій і понять;

2) застосування комплексу мистецтв для активізації пізнавальної діяльності в процесі художнього навчання, у тому числі об'єднання групи мистецтв за принципом домінанти одного виду;

3) використання інтегративного взаємопроникнення навчального матеріалу мистецьких дисциплін з метою створення нового інтегративного предмету.

За тривалий час у закладах вищої музично-педагогічної освіти склалася усталена система – напрацьовано значний науково-практичний досвід, теоретично осмислені провідні засади підготовки вчителів мистецького профілю. Розгляд проблеми інтеграції мистецьких знань у контексті професійної освіти фахівців піднімає низку важливих питань про: педагогічну корекцію та управління процесом інтеграції мистецьких знань; визначення ефективних педагогічних умов та методів інтеграції знань в процесі художньо-пізнавальної діяльності тощо. Вирішення цих питань значною мірою залежить від організації теоретичної підготовки та озброєння актуальними знаннями майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням цілей і завдань навчання, а також особливостей його змістовного наповнення.

Інтенсивність процесів синтезу та розмежування різних мистецтв стимулює формування окремих і самобутніх, а також інтегративних явищ у системі мистецької освіти, визначаючи зміст якої завжди виходять з потреб майбутньої професійної діяльності. Інтегративний підхід у навчанні може забезпечити формування у майбутніх фахівців сучасного типу мислення. Його характеризують: глибина (інтегративні зв’язки допомагають глибше проникнути у властивості явищ, процесів, об’єктів); гнучкість (здатність до рухомості, змінності, варіативності); стійкість (свідомий, а не механічний пізнавальний процес, як наслідок – формування актуальних і фундаментальних знань); усвідомленість (здатність адекватно сприймати, усвідомлювати, осмислювати, поєднувати нові знання з раніше засвоєними).

Організація теоретичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає, що студент перебуває в таких обставинах і ситуаціях, в яких повинен вирішувати завдання аналізу і синтезу художньої інформації, а також її порівняння, систематизації, узагальнення, конкретизації, класифікації тощо. Така діяльність вимагає розуміння і свідомого оперування

мистецькими поняттями, розуміння сутнісних характеристик явищ, вміння робити висновки і висувати креативні ідеї.

Навчальним матеріалом, що становить зміст художньо-теоретичної підготовки, є широкі, різноманітні знання з різних видів мистецтва, культури, у тому числі вітчизняної. Вивчення кожної окремої мистецької дисципліни потребує використання комплексу суміжних філософських, естетичних, культурологічних, мистецтвознавчих та інших гуманітарних знань. Вони є необхідними для формування у студентів системи уявлень про функціонування того чи іншого виду мистецтва у загальній культурі суспільства, у вітчизняній художній творчості. Отже, предметна сфера мистецького навчання майбутніх учителів – це цілісно-багатомірна сфера духовного буття у всіх визначеннях і проявах, скерована у русло теорії розвитку культури і мистецтва народу, нації, суспільства.

Створення у свідомості фахівця цілісної художньої картини про розвиток світової і вітчизняної культури та мистецтва, розуміння історичних та естетичних передумов, тенденцій, закономірностей та проблем неможливе без застосування інтегративних принципів організації освітнього процесу. Так, аналіз елементів українського етносу та висвітлення його унікальних характеристик в культурі нації та світовій спадщині потребує вмінь теоретично узагальнювати факти і відомості на основі застосування інтегративно-пізнавальних методів і форм.

Адже у самій системі мистецтв протягом її зародження, розвитку та функціонування, а також у механізмах художнього пізнання історично закладено і психологічно обумовлено інтегративну єдність художніх процесів. У зв’язку з цим логічно припустити, що художня інформація за своїми властивостями і способами її пізнання також володіє інтегративним потенціалом і за певних умов перетворюється на інтегративні мистецькі знання.

Цілісні знання утворюється, згідно із законами інтеграції, в результаті взаємодії та взаємопроникнення елементів знань однорідних або різнопорядкових художніх інформаційних структур в єдиному естетичному середовищі. Отже, інтегративна специфіка мистецьких знань виражається через способи прояву якостей

мистецького об’єкта стосовно інших, з якими він вступає у взаємодію. Цей процес можна розглядати, умовно виділяючи два виміри художньої взаємодії, коли зіставляються, вступають у взаємодію два або більше предмета чи явища мистецтва, або суб’єкт навчання через неповторно-індивідуальні способи і прийоми сприйняття намагається осягнути даний йому у відчуттях і переживаннях цілісний художній смисл твору.

У першому випадку за допомогою мислення інтегруються знаково-смислові елементи художньої мови, елементи будови творів, засоби художньої виразності, стилістичні ознаки тощо. У другому випадку інтеграція відбувається на рівні чуттєвих узагальнень, особистісних художніх вражень, переживань, уявлень, образів. Такий подвійний погляд на інтегративну природу художнього пізнання підкреслює роль суб’єктивного чинника у процесі усвідомлення результату навчання, що відображується в мисленні людини у вигляді теорій, суджень, понять, а також уявлень і відчуттів. Це і підкреслює важливість впливу інтеграції на формування понятійно-категоріального апарату майбутнього фахівця, його мистецького тезаурусу.

Категорія знань, як складно-організоване утворення, передбачає в своїй основі наявність певної будови та внутрішніх зв’язків між елементами і складовими, а тому володіє ознаками структури. У контексті мистецького навчання дана структура повинна відображати не тільки внутрішні (гносеологічний простір взаємодії художньої інформації) і зовнішні (художньо-педагогічна підготовка в масштабі загальних педагогічних явищ) зв’язки між компонентами і елементами мистецьких знань, а й забезпечувати системний характер навчання. Для визначення структури та сутнісних характеристик інтегративних мистецьких знань, потрібно детально розкрити цілісний характер змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Спираючись на думки дослідників теорії мислення і діяльності, О. Гончаренко зазначає, що “основним компонентом системи знань є інформаційний блок (теоретична складова або тезаурус). На його основі в процесі онтогенезу особистості будується підсистема діяльності (практична складова), що

складається з трьох блоків: мети (аксіологічний), завдань (проблемний), методів (методичний), які постійно вдосконалюються під впливом нової інформації і внаслідок особистої творчо-пошукової діяльності" [1, с. 68].

Рух знань до єдності на когнітивному рівні відображає *інформативно-синтезуючий* компонент структури інтегративних мистецьких знань. Якщо знання організуються в певну систему, що відображує суттєві закономірності розвитку музики і дає всебічні уявлення про її зміст і значення в системі мистецтв, то такі знання дозволяють студенту одночасно орієнтуватися в різноманітних художніх явищах. Отже, посилення уваги до теоретичних знань студентів в галузі мистецтва, озброєння їх чіткими методологічними орієнтирами – важливі фактори формування складної структури інтегративних знань.

Особливого значення набувають процеси формування універсального понятійно-категоріального апарату мистецтва, в основі яких лежить принцип вичленовування смислового центру знань з різних рівнів навчально-організованого художнього матеріалу. Учені стверджують, що обсяг знань та їх якість не забезпечують самі по собі ефективної розумової діяльності. Інтегративне мислення передбачає відбір відповідних знань, їх розчленування і нове поєднання, що дозволяє підійти до розгляду певного явища в новій системі фактів, новому узагальненні, фокусуванні. Через таку активну діяльності мобілізуються найбільш глибинні запаси знань і досвіду особистості, розкриваються усі її індивідуальні можливості.

Зв'язки між предметами обумовлені зв'язками між системами знань, способами діяльності, що перетворюються у вміння та навички, а також можливостями кожної навчальної дисципліни збагачувати досвід пізнавально-творчої діяльності студента. Тому для встановлення багатовекторних зв'язків при вивченні різних мистецьких дисциплін необхідним є виявлення загальних компонентів змісту та видів навчально-пізнавальної діяльності. Організація пізнавальної діяльності (враховуючи цілі й мотиви навчання) повинна відбуватись як формування предметних знань, розвиток різноманітних прийомів мислення. Адже система знань

постійно змінюється, перетворюється та набуває суб'єктивних характеристик, оскільки саме особистість виступає центром пізнавальної діяльності.

Отже, практично всі дослідники наполягають на створенні системних знань майбутніх фахівців, і напрямком їх формування вважають впровадження ідей інтеграції теоретичних знань у процес їх професійної підготовки. Тому невипадково сьогодні актуальною є проблема формування художньо-наукових способів мислення, на основі яких стає можливою інтеграція знань на рівні теорій, законів, категорій і понять конкретних наук. Вирішення цієї проблеми продиктоване ще і сучасними вимогами до якості формування, використання й збереження знання як культурного феномена і основи різних наук.

"У художньо-педагогічній освіті формування цілісних мистецьких знань зумовлено, перш за все, інтегративним характером фахової підготовки і майбутньої діяльності вчителя. Системність (універсальність) знань виявляється у вмінні виділяти значення кожного прояву мистецтва у загальномистецькому, загальнокультурному вимірах, у здатності бачити у будь-якому творі відображення ідей і стилю відповідної історичної епохи, а також те особливе, що відрізняє це явище від інших. Універсальні мистецькі знання повинні стати невід'ємною якістю як досвідченого педагога, який "вільно читає історію людського духу по книзі інтонації, сприймає кожний стиль, жанр, твір, кожну клітинку мистецтва в контексті всієї культури", так і студента, які тільки-но підіймається до висот майстерності" [9, с. 43].

Вивчення специфіки музики та її окремих жанрів – завдання, яке не може бути вирішено одним музикознавством, якщо воно не спирається на загальні естетичні і художні закономірності. І навпаки, теорія тільки тоді може розкрити загальні закономірності музичного мистецтва, коли комплексно досліджуються особливості усіх жанрів та видів мистецтва, їх специфічні якості та властивості.

Організація теоретичної підготовки вчителя музичного мистецтва означає, що він ставиться в такі ситуації, в яких повинен вирішувати завдання аналізу й оцінки художніх явищ, професійно використовувати фаховий тезаурус, володіти системою мистецьких

понять. Для їх формування студенту необхідно вміти адекватно сприймати, аналізувати, порівнювати та узагальнювати достатньо велику кількість різноманітних художніх явищ (творів мистецтва).

Створення системи взаємопов'язаних, професійно-значущих узагальнень виступає найбільш ефективним засобом засвоєння теоретичних знань, а згодом – формування практичних вмінь і навичок. Розвиток і узагальнення виступають найважливішими елементами категоріального апарату багатьох наук та одночасно є фундаментальними поняттями теорії мистецтва, що інтегрують велику кількість інших (тобто мають всезагальний характер).

Узагальнення виступає як послідовна інтеграція рівнів структурування знань, тобто узагальнення – є розвиток, який досягає своєї єдності та відображує цілісність явищ. Створення художньо-теоретичних узагальнень у процесі навчання відбувається шляхом синтезування елементів мистецьких знань на основі розкриття особливостей розвитку культурних явищ, розкриття ключових ідей, теорій, законів мистецтва, проблем художньо-пізнавальної діяльності. В результаті такого підходу у студентів утворюється система певних художніх знань, що характеризує свідомість фахівців на даному етапі розвитку, зумовлює можливість відбору тих чи інших знань, потрібних для вирішення, як правило, кожного разу нового професійного завдання.

Отже, використання принципів розвитку і узагальнення в навчанні – необхідна умова інтеграції спеціальних знань, забезпечення їх мобільності, рухомості та якісного засвоєння. Змістові узагальнення реалізуються не тільки як теоретична, а й діяльнісна одиниця організації комплексного навчання студентів, і допомагають у вирішенні проблем науково-практичного характеру: 1) виявлення внутрішніх суттєвих відношень між окремими узагальненими явищами; 2) використання узагальнених понять.

Виявлення внутрішніх суттєвих відношень між узагальненими явищами мистецтва виражається через категорії художнього образу, форми, жанру, стилю або творчого напрямку. Традиційно поняття "напрямок" у науковій літературі поєднується з поняттям "стиль". Стилі в мистецтві існують у вигляді: 1) визначених понять

про єдність засобів і прийомів організації художнього змісту; 2) образно-чуттєвих емпіричних даних і образів сприймання. Такі уявлення та визначення служать типологічними орієнтирами у світі мистецтва.

Стиль – багатозначне поняття. Можна говорити про особливості творчості, притаманної якомусь майстру, можна розглядати стиль як системний, формоутворюючий фактор, який створює структуру, форму та особливий комплекс виражальних засобів окремого, зокрема, музичного твору: драматургію, форму, будову, характер образів, інтонації, ритмів тощо. Наприклад, стиль реалізму, незважаючи на його своєрідність у різних видах мистецтва, це – завжди визначена форма, чітка будова, в якій виявляється прагнення до об'єктивності зображення, раціоналізму. Натомість, романтизм – відкрита форма, вільна композиція, тяжіння до глибоких контрастів та емоційності.

Інтегруючи всі елементи художніх форм, стиль утворює нову якість, накладає свій відбиток на кожний з цих елементів і проявляється у кожному з них та у всіх разом; виявляється в окремому творі і у творчості художника загалом. Тому в межах одного творчого метода можуть існувати стильові розгалуження, які обумовлені своєрідністю індивідуальної манери, творчого почерку художника, часовими, національними, етнічними, культурними та іншими особливостями.

Взагалі, адекватне розуміння категорії стилю – надзвичайно важливий чинник формування уявлень про закономірності та особливості художнього розвитку. Не випадково посилюється увага до стильового аспекту у всіх сферах художньої та музичної практики, зокрема, в галузі художнього професійного навчання. Функціонування й розвиток мистецтва з точки зору системи стильової інтеграції має виняткове значення для педагогічної інтерпретації художньої культури, бо підкреслює її значення як системи взаємопов'язаних структур і складає цілісність мистецьких різновидів.

По-перше, вже саме тільки віднесення конкретного твору до певного стилю (цю процедуру називають стильовою атрибуцією) дозволяє у найзагальнішому плані зробити висновок про його

художньо-образний зміст, дає можливість інтерпретувати його в широкому контексті художньої практики. По-друге, регулювальне значення стильових абстракцій є настільки великим, що сьогодні практично не існує позастильових творів, тобто таких, які не могли б трактуватись у контексті смислових та художньо-виразних показників мистецьких стилів. По-третє, володіння інформацією, образним уявленням про основні стилі мистецтва та їх відображення у витворах культури дають змогу студентам вирішувати аналітико-пошукові завдання; досліджувати різноманітні стильові елементи на прикладі різних художніх творів, напрямків, історичних епох; оновлювати, збагачувати, перегруповувати знання про певні стилі та жанри в процесі творчої роботи з творами різних видів мистецтва тощо.

Щоб вільно володіти універсальними можливостями стилю, студентам треба мати про нього певні систематичні уявлення. Приблизним орієнтиром у визначенні стильових ознак можуть виступати елементи структури і форми, засоби мовної виразності, що є спільними для цілої низки художніх творів. Найкращий спосіб систематизації стилів (як інтегративних провідників в світі мистецтв) полягає у визначення основ їхнього виникнення. С. Шип такими основами вважає: цілісність особистості, єдність етносу, історичну спільність людей та галузі культурної практики. У своєму визначенні дослідник спирається на класичну систему стильових родин, запропоновану німецьким вченим В. Вельфліном, і відповідно розподіляє види художніх стилів на персональний, етнічний та історичний [12].

На початку вивчення художнього твору студент обов’язково знайомиться з автором, а відтак вивчає його персональний стиль. Для отримання продуктивних результатів варто зіставляти твори двох (або більше) майстрів, які належать до одного історичного періоду (напряму, школи), а також однієї етнічної культури. Корисно аналізувати зразки, які належать до одного жанрового кола, тому на тлі схожих ознак будуть більш чітко вирізнятися причини формування різних стильових показників. Підкреслимо, що стилі є повноцінними органічними системами, які інтегрують в собі не тільки риси авторських (персональних) стилів, а й своєрідно

сумують всі уживані та соціально детерміновані у даний історичний період властивості мистецтва (етнічні, національні, регіональні та ін.), в яких загальні їх риси посилені, а відмінності пом'якшені (об'єктивовані).

Отже, інтеграція мистецьких знань майбутніх учителів музичного мистецтва на теоретичному рівні відбувається як процес створення універсального понятійно-категоріального апарату мистецтва на основі синтезування смислових елементів художніх знань і художньо-теоретичного узагальнення внутрішніх суттєвих відношень між окремими явищами мистецтва, спрямованого на розкриття ключових ідей, теорій та закономірностей мистецтва за допомогою найбільш універсальних художніх категорій, як, наприклад, стиль.

Кожний мистецький твір, художня подія, або їх співставлення, розглянуті з таких позицій підпорядковуються законам діалектичного взаємозв'язку і взаємозалежності складових процесу розвитку різних видів мистецтва й дають можливість:

1) визначити роль й місце явища в цілісній структурі художнього макрокосму;

2) простежити глибинні єдності, причинно-наслідкові зв'язки між художніми утвореннями різного порядку (різні види, жанри, форми, історичні та етнічні умови тощо);

3) сформувати певний тип художнього мислення, якому притаманні риси прогностики, тлумачення, актуалізації самостійних пошуків, рухомості творчої думки, наскрізного погляду на вирішення художніх проблем, розширення діапазону осмислення аналітичних і синтетичних характеристик мистецтва.

Підсумовуючи, ще раз виокремимо два елементи інформаційно-синтезуючого компонента структури інтегративних мистецьких знань студентів. Ними виступають:

1) універсальний понятійно-категоріальний апарат мистецтва;

2) художньо-теоретичні узагальнення.

У сучасних установках на універсальне пізнання активну роль відіграє не тільки здатність гостро відчувати незручність, дискомфорт старих пізнавальних схем, а й сфера переживань, насиченості емоціями. Дослідники підкреслюють, що теоретичні

методи пізнання передбачають зворотній зв'язок з емоційними, які орієнтують та спрямовують рух теоретичної думки. У межах такої моделі висвітлюється діалектика єдності й протилежності раціонального та емоційного складових діяльності свідомості людини, яка одночасно мислить і відчуває.

Л. Виготський, говорячи про гармонійний розвиток особистості, однією з найважливіших умов назвав єдність формування інтелектуальних та емоційних сфер психіки. Сьогодні все більш цілеспрямовано педагогіка звертається до емоційної природи людини, користується досягненнями біології, психології, фізіології, впроваджує їх в процес навчання, педагогічну теорію і практику. Глибина і якість пізнавального результату (особистісного "привласнення" знань) в значній мірі залежить від адекватності та глибини художнього сприймання, його емоційного і чуттєвого наповнення.

Досліджуючи проблеми інтеграції в мистецтві, не можливо оминути деякі питання теорії художнього пізнання та особливостей функціонування образного мислення особистості. Адже свідомість людини завжди спрямована на цілісне обіймання як явищ оточуючої дійсності, так і її художнього відображення у мистецьких творах. Синтез емоційно-насичених художніх переживань як наслідок цілісного сприймання реалізується за допомогою фізіолого-психічних механізмів утворення асоціативних зв'язків і образів, що у високо розвиненому вигляді відомі як феномен синестезії.

Означені думки дозволяють стверджувати, що незалежно від об'єктивно-існуючих суспільно-історичних і художньо-естетичних тенденцій розвитку в художній творчості та культурі (диференціація – розмежування на види мистецтв, інтеграція – прагнення до синтезу), а також видах і формах організації мистецтва – суб'єктивне інтегративне сприймання художньої інформації відбувається на рівні стійкої взаємодії та синтезу емоцій, перцептивних відчуттів, образів мистецтва у свідомості кожної конкретної особистості, і здійснюється цей процес завдяки активної діяльності процесів свідомості.

Отже, *емоційно-чуттєвий* компонент відповідає за цілісність художньої інформації на рівні чуттєвого сприйняття особистості (або емпіричного синтезу) та відображає сутність інтегративних мистецьких знань в контексті почуттів, емоцій, асоціацій тощо. Емпіричний синтез елементів змісту художніх знань співіснує в одному онтологічному просторі, в єдиній системі бачення явищ мистецтва, що пізнаються. Чуттєве сприйняття змісту навчального матеріалу відіграє роль стимулу для механізмів свідомості, виявляє його внутрішні зв'язки. Інформація про художній твір, що вивчається, може залишитися неповною і блідою, якщо її пізнання проходить поза яскравим впливом та взаємодією всієї гами людських почуттів, якщо вона не закарбовується в пам'яті насамперед емоційно, на рівні підсвідомості.

Сьогодні поки що недостатньо розробленими залишаються теоретичні та методичні аспекти розвитку інтегративного чуттєвого сприймання, дослідженими психологічні механізми всебічного та цілісного осягнення твору. "Емоційний шлях пізнання, звичайно, не може протистояти раціонально-логічному щодо детального засвоєння предметів та явищ, проникнення у їх внутрішню сутність, але дає можливість значно розширити коло людських знань, побачити оточуюче у всій багатоманітності", – зазначає В. Остроменський [3, с. 50].

Якщо студент здатен інтерпретувати власні емоційні відчуття та переживання, виражати їх за допомогою понять і художніх категорій, тим більшим стає його тезаурус, глибшими знання. Осмислення та ідентифікація народжених підсвідомістю зв'язків між відчуттями, образами, думками художньо-естетичного характеру проходить як процес вербалізації або забезпечується невербальними засобами "перекладу" та оцінки художніх явищ.

Існує доведена психологічна закономірність, згідно якої внутрішні процеси свідомості людини: сприймання, мислення, пам'ять, увага та ін. мають тенденцію до зовнішнього продовження. Іншими словами, думка прагне втілитися у зовнішню дію, емоція закінчується певним жестом чи рухом. Якщо таке явище відбувається, то говорять про психомоторну цілісність. Досягнення цілісної художньо-естетичної реакції у вивченні творів

мистецтва тісно пов’язано з відпрацюванням механізму емоційної (асоціативної) пам’яті. Спеціалісти в галузі психології емоцій радять навчати студентів володіти “пам’яттю емоцій”. Людська свідомість здатна зберігати у пам’яті не тільки різноманітні відомості та знання, але і яскраво відтворювати художні емоції і переживання. Ці психічні акти будуть найбільш продуктивними, якщо емоції пов’язуються, асоціюються з певними образами та думками. Згадуючи про них, людина відтворює ті емоційні переживання, що колись супроводжували певні художні образи, події, роздуми.

Інтенсивність художніх переживань виступає міцним стимулом та імпульсом діяльності, а робота уяви та фантазії активізує здатність особистості до побудови нових художніх образів та асоціацій. З одного боку, сприймання відповідає сутності та мові даного виду мистецтва, а з іншого – ніби відривається від них, стимулюючи інші механізми свідомості, наприклад, художні асоціації, синестезію. Таке активне сприйняття, пов’язане з подоланням початкової матерії мистецтва, перетворює її в особливу психічну та образну енергію, виступає фактором самореалізації реципієнта [8].

Смислоутворюючу роль у створенні асоціативних зв’язків відіграє особистісна цінність та значущість явища, що пізнається. Асоціації акумулюють життєвий, творчий досвід, вони співвідносять знання і почуття, викликають нові уявлення при сприйманні особистісно важливих предметів та явищ. Оскільки в основі кожного художнього твору лежать ознаки, що є характерними для усіх видів мистецтва, змінюється лише баланс співвідношень окремих множин смислів. Найвищий рівень розвитку асоціативної сфери індивіда виступає синестезія. Синестезія (феномен сприймання, який характеризується полісенсорною здатністю підсвідомо об’єднувати в один цілісний образ різні відчуття та враження) – унікально-неповторна суб’єктивна якість художньо-обдарованої особистості. Осмислення синестезії у контексті художнього спрямування фахової підготовки вчителя музичного мистецтва дозволяє визначити її як компонент та показник високорозвиненого рівня розвитку творчої особистості

майбутнього вчителя мистецького профілю, який здатен до глибоко-індивідуального, полічуттєвого проникнення у художній зміст та оригінально-творче, суб'єктивне "прочитання" його особистісного смислу.

"Практичне функціонування синестезії в галузі мистецької освіти забезпечується, зокрема, особливими прийомами художньо-педагогічного перекладу. Одним із засобів репрезентації більшості результатів роботи художньої думки є художня метафора. В ній думка, не розгортаючи себе в системі теоретичних понять, реалізує смисл твору як образ, і у порівнянні з теоретичним знанням, в якому метафора виступає як початок розумового пошуку і згодом перетворюється у систему понять, у просторі художнього бачення світу метафора є не тільки засобом, а й результатом семантичного процесу" [8, с. 89-90]. Художня метафора володіє пізнавальним потенціалом, оскільки не тільки поширює художнє значення шляхом яскравих порівнянь та аналогій, а також сприяє народженню нових знань за допомогою розумово-творчих операцій гіперболізації, співставлення, синтезування тощо. "Метафора – такий засіб мислення про світ, який використовує вже видобуте знання", – зазначає О. Жарков [2, с. 45]. Формування, засвоєння та інтеграція нових відомостей з раніше засвоєними художніми знаннями відбувається у процесі спеціально організованої професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, на заняттях з дисциплін художньо-інтегрованого курсу, за допомогою використання відповідних форм і методів цілісно-орієнтованого навчання.

Основною метою професійної діяльності майбутніх учителів виступає передача підростаючим поколінням накопиченого суспільного досвіду, сконцентрованого та відображеного в етнічної своєрідність національних культур, наукових досягненнях і людській творчості, що відображають зміст і художню цінність матеріальних і духовних надбань людства. Форми й види мистецтва розвиваються, але незмінними залишаються: принципи художнього перетворення світу, взаємопов'язаність процесів та закономірностей процесів мистецької диференціації та синтезу, одвічні прагнення людини до самовираження власної творчої

сутності засобами мистецтва. З цієї точки зору відкривається глибокий смисл інтеграції мистецтв у педагогічній теорії та практиці.

Отже, процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва повинен враховувати два основні підходи до вивчення художніх фахових дисциплін: предметний та інтегративний (міждисциплінарний). Предметний зміст навчання є необхідним для глибокого розуміння специфічних ознак окремого виду мистецтва. При цьому відбувається накопичення знань про засоби виразності і особливості художньої мови в одному з видів творчості. Цілісне вивчення мистецтв на основі інтеграції розкриває зв'язки та взаємовплив різних художніх компонентів на розвиток та еволюцію всієї системи мистецтв та їх проекцію на збагачення художньої свідомості людини, створює умови для активізації уяви, асоціативного мислення, формування полікультурних та етнокультурних уявлень особистості тощо.

Тож, у широкому значенні інтеграцію знань, як наслідок цілісного пізнання мистецтва в галузі мистецької освіти, можна представити як послідовність етапів впровадження ідей універсалізму в освітні процеси на основі міжпредметних зв'язків. Відмова від монопредметного викладання та перехід до інтегрованих художніх курсів окрім застосування міждисциплінарних компонентів навчання містить резерви нарощування й ускладнення мистецьких знань та створення позитивного впливу на якість фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, забезпечуючи: цілісне засвоєння змісту художніх творів через своєрідність і неповторність художньо-виразних засобів мови мистецтва; перетворення художнього твору з окремої складової навчання в якість компоненту багатобарвної художньої палітри світу та значущого явища в житті студента, критерій його майбутніх творчих та педагогічних дій; вирішення проблеми художнього виховання і творчого розвитку особистості студента на основі формування естетичного і ціннісного ставлення до мистецьких явищ.

Таким чином, базовими передумовами інтегративного художнього пізнання виступає синтез різних видів мистецтв і

культурних явищ, а також функціонування психічних процесів цілісного художнього сприймання людини. Особливості формування інтегративних мистецьких знань пов'язані не тільки з логічно-абстрактним мисленням, а й емоційними та перцептивними процесами свідомості, в яких активна роль належить сфері духовних і чуттєвих переживань, уявлень, художньої інтуїції. Інтеграція мистецьких знань майбутніх учителів музичного мистецтва є одним з важливих аспектів їх фахової полікультурної підготовки з урахуванням специфіки цілей і завдань художнього навчання і цілісного характеру майбутньої професійної діяльності.

Перелік використаних джерел

1. Гончаренко О. Культурологія і проблеми інтегрованого навчання учнів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1999. № 2. С. 66-70.
2. Жарков А. Н. Художественный перевод в музыке: проблемы и решения : дис. … канд. искусствоведения : 17.00.02. Киевская гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 1994. 180 с.
3. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. Київ : Музична Україна, 1995. 196 с.
4. Падалка Г. М. Українська філармонія для дітей та юнацтва: Проблеми модернізації музично-педагогічної освіти. *Молодь і освіта*. 1998. № 1. С. 7-10.
5. Перспективні напрямки розвитку музично-педагогічної освіти : методичні рекомендації для студ. муз.-пед. факультетів / укл. Г. М. Падалка, Н. І. Плєшкова. – Київ : РНМК, 1991. 36 с.
6. Рапацкая Л. А. Формирование художественной культуры учителя музыки. Москва : Прометей, 1991. 139 с.
7. Рудницька О. П. Проблеми інтеграції знань у контексті художнього сприймання. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1 (січень-березень). С. 144-152.
8. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Київ, НПУ імені М. П. Драгоманова. 2004. 207 с.
9. Соколова О. В. Основи інтеграції мистецьких знань: теоретико-методологічний аналіз. *Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. Київ : НПУ, 2001. Вип. 2. С. 40-48.
10. Чередниченко Т. В. Тенденции современной западной музыкальной эстетики. Москва : Музыка, 1989. 221 с.

11. Шевнюк О. Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. – УДПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 1995. 202 с.
12. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю. Київ : Заповіт, 1998. 367 с.
13. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Київ : Віпол, 1996. 170 с.
14. Яковенко Л. П. Формування художнього мислення студентів засобами музики. *Педагогіка і психологія*. 1998. №4. С. 83-88.

Д. Г. Юник, І. Д. Юник, Т. І. Юник

ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Залежність успішності сценічної діяльності студентів вищих мистецьких навчальних закладів від якості запам'ятовування музичної інформації була класичним предметом дослідження зарубіжної і вітчизняної науки не лише в галузі мистецтвознавства, а й педагогіки та психології. Науковці одностайно дійшли висновку, що готовність студентів-музикантів до сценічної діяльності включає в себе "загальну професіональну підготовленість", "технічно-інтерпретаторську підготовленість" й "готовність концертної програми". Першій складовій належить вище ієрархічне становище, ніж другій та третій, оскільки вона ґрунтується на доброякісному оволодінні як технічною оснащеністю, так і текстовим нотним матеріалом.

Загальна професіональна підготовленість студентів вищих мистецьких навчальних закладів до сценічної діяльності безпосередньо впливає на результативність їх виступів в емоціогенних умовах, оскільки негативна дія естрадного хвилювання, що призводить до її зниження зворотно пропорційна ступеню цієї підготовленості. Наявність впевненості у відсутності

дефіциту інформації під час прилюдної інтерпретації музичних творів надає їм змогу відволіктися від негативного впливу подразників і максимально поринути у творчий процес. Загально відомо, що виступити в емоціональних умовах випадково чудово не можливо, випадково можна виступити тільки погано.

Технічно-інтерпретаторська підготовленість студентів вищих мистецьких навчальних закладів досить часто граничить з віртуозністю. Вона залежить від м'язово-силових рухів, часового співвідношення окремих рухів і сенсомоторної їх координації. Першим показником інтерпретаторської техніки відображається не лише потужність звуків, а й їх якість (тембр, артикуляція, динамічна рівність тощо). Втім, її найважливішим показником, по праву, все ж вважаються часові співвідношення окремих рухів у музикантів-інструменталістів, адже виконавська побіжність (швидкість) залежить від частоти специфічних рухів, тривалості одного окремо взятого руху та часу реагування на сигнал. Звичайно, пріоритетна значущість належить частоті виконавських рухів, оскільки інтерпретація віртуозних творів чи пасажів вимагає їх максимальної кількості по відношенню до статичної часової величини. Оволодіння музикантами-інструменталістами ритмікою рухів сприяє досягненню максимальної швидкості відтворення необхідної інформації завдяки підвищенню лабільності нервових центрів, тобто:

– на початковій стадії засвоєння такої ритміки сприйманням зовнішнього подразника генеруються імпульси збудження;

– з досягненням їх автоматизації нервові центри студентів-піаністів з такою ж частотою генерують імпульси збудження без впливу зовнішнього подразника.

Готовність концертної програми визначається сформованістю в уяві студентів вищих мистецьких навчальних закладів інтерпретаційної моделі кожного твору, основу якої складають не лише автоматизованість виконавських дій, а й запам'ятовування музичної інформації.

Процес запам'ятовування нотного матеріалу під час роботи над музичними творами був класичним предметом дослідження як зарубіжної, так і вітчизняної музичної педагогіки та психології. В

умовах наукового розвитку різноманітних моделей та концепцій пам'яті виникали нові підходи до вирішення обраної проблеми. Зокрема, її пов'язували з:

– усвідомленим управлінням процесом довільного та мимовільного оволодіння необхідною інформацією (Л. Баренбойм, В. Бурназова, А. Козир, Т. Юник та ін.);

– специфікою роботи різновидів пам'яті музикантів – слухової, зорової, логічної, рухової тощо (Л. Бочкарьов, Й. Гат, Л. Маккіннон, Г. Падалка та ін.);

– опорою на побудову мелодико-інтонаційних ліній у художньо-естетичних стилях музичних творів (Б. Асаф'єв, І. Герсамія, Н. Голубовська, Є. Назайкінський та ін.);

– наданням пріоритетного значення мисленню виконавців-інтерпретаторів (Л. Котова, В. Москаленко, Г. Нейгауз, Ю. Цагареллі та ін.) тощо.

Розгляд психолого-педагогічних механізмів управління процесом запам'ятовування музичної інформації студентами вищих мистецьких навчальних закладів неможливий без уточнення специфіки роботи їх пам'яті, що виступає необхідною психічною передумовою підвищення ефективності будь-якої творчої діяльності, яка здійснюється на основі вже отриманих та засвоєних фахових знань, творчих умінь і виконавських навичок. Саме тому простежується потреба в стислому розгляді вихідних положень провідних психологічних теорій пам'яті.

Однією з перших теорій пам'яті, яка не втратила своєї актуальності і сьогодні, була асоціативна психологічна теорія. Вона виникла в XVII столітті і набула особливого розвитку в XVIII – XIX століттях. Пам'ять студентів-музикантів, за цією теорією, – це складна двокомпонентна система накопичування та відтворювання інформації в основі якої лежать короткострокові або тривалі асоціації (зв'язки). Відповідно до асоціативної психологічної теорії пам'яті запам'ятовування музичної інформації відбувається студентами завдяки побудові змістово-логічних ліній в уявній програмі дій. На думку У. Джеймса, Г. Еббінгауза, Г. Спенсера та інших науковців, основу створення таких ліній забезпечують означені асоціації, які умовно розмежовуються на два види: прості

та складні. До простого виду віднесено асоціації за суміжністю, подібністю та контрастом. Перші (асоціації за суміжністю) створюють логічні лінії взаємопов'язаністю інформаційних компонентів у часі чи просторі. Другі (асоціації за подібністю) поєднують ці компоненти взаємопов'язаністю їх однотипних рис, що надають змогу під час згадування однієї з них пригадати (відтворити) інші. Треті (асоціації за контрастом) відображають протилежні властивості означених компонентів для їх зіставлення та порівняння. До складного виду асоціацій відносяться ті, які спрямовані на пізнання та формування змістової наповненості текстових компонентів музичного твору або виконавських компонентів його інтерпретаційної моделі. У них поєднується два явища, які в дійсності постійно взаємодіють між собою: частина та ціле, рід і вид, причина та наслідки тощо [48, 53-71].

Слід зазначити, що саме взаємодія асоціацій будь-якого виду складає основу формування нових фахових знань, творчих умінь і виконавських навичок у студентів вищих мистецьких навчальних закладів. Проте інтерпретація змісту їх пам'яті як зв'язку за типом "стимул – реакція" накладала обмеження на глибоке розуміння мнемічних процесів, оскільки на перший план висувалася концепція зовнішнього зв'язку беззмінних психологічних елементів, що призводило особистість до пасивного управління власною когнітивною сферою. Недоліки такого підходу ставали все більш очевидними ще наприкінці XIX століття, і тому на зміну асоціативній теорії пам'яті прийшла теорія гештальта. Для неї вихідним поняттям і одноразово головним принципом, на базі якого розкривались механізми управління процесом запам'ятовування необхідної інформації, виступили не асоціації первинних елементів, а їх цілісна організація – "гештальт".

За теорією гештальта, вимогливий стан студентів вищих мистецьких навчальних закладів викликає у них відповідну установку на розпізнання та сприйняття ознак музичної інформації, а також на подальше її запам'ятовування і відтворення. При цьому особливого значення надається структуруванню матеріалу з визначенням головного та доведенням його до цілісності при засвоєнні чи відтворенні [32, 23-35]. Звичайно, запам'ятовування

будь-якої музичної інформації залежить від формування цілісних мнемічних структур, ізоморфних структурам сприйняття.

Найбільший внесок у розвиток цих ідей (цілісності та активності) зроблено В. Келером, К. Левіном, Е. Рубіном та іншими науковцями, які довели, що звичайне запам'ятовування інформації – це не просто її повторення, а, перш за все, реконструкція уявних образів, яка підкреслює динамічний характер мнемічних процесів [45, 112-132]. Відповідно до їх переконань, алгоритмом запам'ятовування музичної інформації студентами вищих мистецьких навчальних закладів є:

1) її розмежування на компоненти;

2) виділення в загальній інформаційній структурі провідного компонента для запам'ятовування;

3) встановлення послідовності інформаційних компонентів для запам'ятовування;

4) інтеграція запам'ятованих інформаційних компонентів у цілісну систему, ізоморфну структурам сприйняття.

Догадки про те, що система, за допомогою якої інформація накопичується в пам'яті музикантів та "дістається" з неї, може бути розподілена на короткострокову та довгострокову, виникли ще у XIX столітті. Проте ця концепція пам'яті була відхилена, як тільки психологія звернулась до біхевіоризму з його акцентом на вивчення тварин, а не людини. Саме на основі біхевіористичної теорії пам'яті на початку XX століття здійснювалося висвітлення механізмів управління процесом запам'ятовування музичної інформації для формування уявної програми виконавської діяльності з урахуванням особливостей зовнішньої стимуляції. Представники цієї теорії (Д. Норман, Б. Скіннер, Дж. Уотсон та ін.) великого значення надавали підкріпленню в запам'ятовуванні необхідної інформації завдяки її повторенню. Вони багато уваги приділяли вивченню пам'яті суб'єктів у процесі учіння [35, 57-68; 46, 169-211; 48, 322-341 тощо].

Звичайно, учіння і запам'ятовування тісно пов'язані між собою, але слід зазначити, що учіння – це не тільки запам'ятовування музичної інформації, а ще й вироблення виконавських умінь і виконавських навичок у студентів вищих

мистецьких навчальних закладів. Для більшості методичних праць визначних педагогів і музикантів-виконавців, які базувались на теорії біхевіоризму, було характерно тяжіння авторів до виявлення кількісних показників роботи пам'яті у зв'язку з особливостями зовнішньої стимуляції. Зокрема це праці Й. Гата, К. Мартінсена, О. Шульп'якова та інших, де висвітлювались механізми управління процесом формування виконавських навичок з наданням великого значення підкріпленню в результаті їх повторення. Слід зазначити, що в них простежуються встановлені закономірності роботи пам'яті музикантів у залежності від різних об'єктивних факторів, а саме від:

– кількості і структури пред'явлених стимулів музичної інформації у процесі їх сприймання;

– тривалості пред'явлення стимулів музичної інформації у процесі їх сприймання;

– послідовності сприймання стимулів музичної інформації відповідно до наступного їх відтворення;

– наявності перешкод як у процесі сприймання стимулів музичної інформації, так і під час їх відтворення тощо.

Втім, поза увагою прихильників біхевіористичної теорії пам'яті залишився якісний аналіз активності реципієнтів, що призвело до появи нової діяльнісної теорії пам'яті в середині XX століття (Л. Веккер, Ю. Забродін, О. Леонтьєв, Б. Ломов та ін.). За цією теорією пам'яті, запам'ятовування музичної інформації студентів вищих мистецьких навчальних закладів – це органічний елемент процесів мислення, що забезпечує зв'язок і спадкоємність нових знань з раніше засвоєними.

Підтвердження вірогідності ідей діяльнісної теорії пам'яті простежується в дослідженнях З. Фрейда, де зазначається, що для якісного забезпечення такого зв'язку і спадкоємності вся інформація, яка є в розпорядженні пам'яті суб'єктів, підлягає обробці, тобто згущенню або спотворенню. Згущення спрямовується проти невиразних слідів у пам'яті (таких слідів раніше засвоєної інформації, які ще не втратили спроможності викликати афекти і чинити опір згущенню), і вони йому піддаються без напруги. Ці процеси продовжуються тривалий час, протягом

якого на зміст утриманої інформації впливає нова сприйнята інформація [23, 337-349]. Отже, відповідно до теорії З. Фрейда, запам'ятовування музичної інформації студентами вищих мистецьких навчальних закладів відбувається завдяки руху двох процесів протилежної спрямованості, що забезпечують:

1) збереження всіх ознак стимулів у тому виді, в якому вони були сприйняті;

2) утримання новостворених форм ознак стимулів, які вони прийняли на подальших фазах свого розвитку.

У середині XX-го століття науковці знову повернулися до двокомпонентної концепції пам'яті (Л. Бродбент, Л. Занков, Л. Міллер та інші), в результаті чого було створено нову теорію пам'яті, яка отримала назву "інформаційно-кібернетична". Особливого значення в ній надавалося роботі короткострокової пам'яті суб'єктів або "короткострокового сховища", де проходить обробка сприйнятої інформації. Відповідно до цієї теорії, всі когнітивні процеси, що забезпечують запам'ятовування інформації, знаходяться під контролем суб'єктів, тобто: суб'єкти можуть управляти інформаційними потоками у власній короткостроковій пам'яті і вводити їх у дію за бажанням [12, 77-81; 21, 97-98; 46, 247-249; 50, 411-452 тощо].

Слід зазначити, що вихідні положення інформаційно-кібернетичної теорії пам'яті і сьогодні складають методологічну основу багатьох теоретичних та експериментальних досліджень в галузі музичної педагогіки вищої школи й музичної психології (під керівництвом Ю. Цагареллі, Д. Юника, Т. Юник та інших науковців).

Натомість, подальші зусилля науковців спрямовувались на дослідження пам'яті індивідів в аспектах розкриття її структури і операційного складу, тобто на розкриття засобів управління пам'яттю, а не на вивчення її системи як ізольованої абстрактної сутності. Заміна традиційного об'єкту дослідження та перехід до вивчення процесів запам'ятовування, збереження, відтворювання, а також забування інформації повернули науковців до дослідження пам'яті в аспекті загальної психологічної теорії діяльності. Методологічну основу цих досліджень склали вихідні положення

про поетапність розвитку вищих психічних функцій особистості та про основний механізм їх впливу на процеси запам'ятовування.

За загальною психологічною теорією діяльності запам'ятовування музичної інформації студентами вищих мистецьких навчальних закладів проходить у три етапи, а саме:

1) створення мотивації;

2) з'ясування структури орієнтувальної системи виконавських дій;

3) виконання дій у реальній або уявній формі.

Вважається, що запам'ятовування музичної інформації студентами вищих мистецьких навчальних закладів проходить через всі етапи, оскільки це призводить до її згортання та узагальнення, а також до автоматизації дій, які набувають "розумової форми" перетворення абстрактного змісту.

У другій половині XX століття на вивчення мікроструктури пам'яті, механізмів та засобів її регуляції спрямовані зусилля багатьох галузей науки: психології, нейрофізіології, молекулярної генетики, електроніки, кібернетики тощо. В основі їх теоретичної бази лежать три різні методологічні платформи класифікації видів пам'яті, а саме:

1) поділ пам'яті на види відповідно до їх пріоритетності у процесі запам'ятовування, збереження та відтворення матеріалу;

2) класифікація пам'яті на види за засобом запам'ятовування;

3) структурне розмежування пам'яті за специфічними функціональними рівнями та часом збереження інформації.

За першою методологічною платформою дослідження пам'яті, відповідно до пріоритетності її видів у процесі запам'ятовування, збереження та відтворення інформації, простежуються різні підходи до виділення видів пам'яті та їх змішаних форм. Разом з тим, їх представники (П. Блонський, С. Єгоров, З. Істоміна, С. Рубінштейн та інші) сходяться на концепції, за якою основними видами пам'яті є:

1) моторна (рухова), що забезпечує запам'ятовування, збереження та відтворення навичок;

2) образна, що забезпечує запам'ятовування, збереження та відтворення образів раніше сприйнятих предметів чи явищ дійсності;

3) логічна, що забезпечує запам'ятовування, збереження та відтворення думок, понять, змісту подій, доказів тощо;

4) афективна, що забезпечує запам'ятовування, збереження та відтворення переживань та емоційних станів.

За цією концепцією, зорова, слухова, дотикова, нюхова та смакова пам'ять є підвидами образного її виду.

Звичайно, музична педагогіка вищої школи має певні наробки щодо специфіки роботи вищеперерахованих видів пам'яті у формуванні виконавської майстерності студентів вищих мистецьких навчальних закладів. Наприклад, вже стали загально відомими тези, що запам'ятовування мелодико-ритмічних ліній в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку, гармонії та тембру звучання здійснюються не лише завдяки слуховій пам'яті, адже:

– визначення емоційної насиченості як кожної інтонації, так і більш тривалих фрагментів музичних творів, а також її запам'ятовування здійснюються завдяки емоційній пам'яті студентів;

– заучування виконавських рухів, їх напрямів, розмірів і швидкості, а також кінестезійних відчуттів (міри, тривалості й послідовності напруги м'язів) відбуваються на основі моторної та логічної пам'яті студентів;

– засвоєння понять і логічних категорій, які відображено в нотному тексті музичних творів, форми та їх структури, навичок й специфіки їх виконання – можливі тільки завдяки роботі логічної та емоційної пам'яті студентів тощо.

У музичній педагогіці вищої школи експериментально доведено, що моторна пам'ять музикантів-виконавців не ізольована від інших її видів, вона є невід'ємним компонентом цілісної саморегулюючої системи взаємодіючих мнемічних процесів. Саме моторна пам'ять студентів вищих мистецьких навчальних закладів активізує мнемічні програми рухових дій і забезпечує їх корекцію та збагачує новим змістом. Не викликає сумніву теза доцільності використання виконавцями всіх видів пам'яті та їх специфічно

змішаних форм у запам’ятовуванні та відтворенні будь-якої музичної інформації. Чим більше видів пам’яті студентів приймають участь у заучуванні як текстових, так і виконавських компонентів музичних творів, тим вища якість їх запам’ятовування. На особливу увагу фахівців музичної педагогіки заслуговує теза, що емоційна пам’ять також приймає участь у роботі всіх її видів. Безпосередньо на ній основана міцність запам’ятовування музичної інформації, адже те що визиває в студентів сильне емоційне переживання, запам’ятовується ними міцніше і на більш тривалий час.

У процесі розвитку психологічних теорій пам’яті вивчення моторної, образної (зорової, слухової, дотикової, нюхової та смакової), логічної, афективної, а також змішаних їх форм стало поступово втрачати свою актуальність. Рішучий поворот від означеного предмету дослідження до організації процесу запам’ятовування будь-якої інформації пройшов після спрямовування уваги науковців на довільний та мимовільний види пам’яті (друга методологічна платформа класифікації її на види за засобом запам’ятовування). Довільному та мимовільному виду пам’яті властива своя специфіка оволодіння інформацією, а саме:

1) для довільного виду пам’яті характерне цілеспрямоване заучування і відтворення інформації завдяки спеціально спрямованим на вирішення поставлених завдань вольовим зусиллям;

2) мимовільному виду пам’яті притаманне “…таке запам’ятовування і відтворення матеріалу, що здійснюється автоматично, без особливих зусиль з боку суб’єктів і без ставлення ними перед собою спеціальних мнемічних завдань на запам’ятовування, пізнання, збереження чи відтворення матеріалу” [34, 135].

Досліджуючи залежність обох видів пам’яті від умов та організації практичної діяльності, в яких здійснюється запам’ятовування або відтворення інформації, П. Зінченко та А. Смирнов дійшли висновку, що мимовільно запам’ятовується, перш за все, та інформація, яка сприяє або перешкоджає досягненню мети. Диференційований підхід до структури

діяльності, виділення в ньому орієнтирних дій призвели до виявлення таких двох форм мимовільного запам'ятовування, як:

– перша форма – запам'ятовування в результаті безпосередньої цілеспрямованої діяльності з об'єктом;

– друга форма – засвоєння внаслідок різноманітних орієнтованих реакцій, котрі викликаються цими ж об'єктами як фоновими подразниками [17, 523-544; 37, 410-417].

Звичайно, деякі вихідні положення цієї теорії пам'яті, за якою вона розмежовується на довільну і мимовільну, знайшли своє відображення в музичній дидактиці. Зокрема, виявлено такі ефективні методи та прийоми вдосконалення процесів формування виконавської надійності у студентів вищих мистецьких навчальних закладів, як: 1) довільне опанування текстовими компонентами музичних творів і мимовільне – виконавськими за умови довільного відтворення перших та мимовільного – других; 2) мимовільне опанування текстовими компонентами музичних творів і довільне – виконавськими за умови мимовільного відтворення перших та довільного – других; 3) застосування змішаної форми довільного й мимовільного опанування текстовими і виконавськими компонентами музичних творів за умови реалізації створеної програми техніко-тактичних дій з усвідомленим спрямуванням уваги лише на ті ознаки музичних інформаційних одиниць, котрі запам'ятовувалися довільно, і навіть миттєвою її не зосередженістю на мимовільно засвоєних ознаках тощо [42, 135-143; 44, 96-112].

В основі третьої методологічної платформи структурного розмежування пам'яті за специфічними функціональними рівнями та часом збереження інформації є вчення про взаємодію короткострокових і тривалих психічних процесів. Відповідно до сучасних досліджень Р. Аткінсона, С. Кисіля, С. Маринова, І. Москаленка, І. Хофмана, І. Юника та інших науковців, пам'ять особистості має трьохкомпонентну структуру: сенсорний регістр; короткострокову пам'ять та довгострокову пам'ять.

Психологічні особливості роботи сенсорного регістру пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів. Сприйняття музичної інформації студентами вищих мистецьких навчальних закладів відбувається завдяки злагодженій роботі

механізмів сенсорного регістру їх пам’яті. Воно розпочинається з довільного або мимовільного розмежування інформації на окремі одиниці, які відображаються певними ознаками. Ці ознаки фізично впливають на зовнішні рецептори сенсорного регістру (зорові, слухові, чи дотикові). При зникненні впливу на ці рецептори їх “ехоїчний слід” зберігається в початковій формі (образі) лише упродовж 200-400 мілісекунд, після чого “розпадається”. Впливаючи на рецептор певної модальності в сенсорному регістрі, фізичні параметри ознак нових музичних інформаційних одиниць “перетворюються” на відповідні “стани” центральної нервової системи, що ізоморфні специфічним особливостям ознак нових музичних інформаційних одиниць. Встановлення відповідності між фізичними параметрами ознак нових музичних інформаційних одиниць і станом центральної нервової системи здійснюється завдяки роботі довгострокової пам’яті, яка зберігає сліди раніше сприйнятих ознак музичних інформаційних одиниць у закодованих семантичних поняттях. Психологічні механізми пам’яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів забезпечують розпізнання ознак нових музичних інформаційних одиниць у процесі їхнього сприймання завдяки тому, що:

1) активують сформовані коди в довгостроковій пам’яті, семантичні поняття яких містять ознаки раніше сприйнятих аналогічних або подібних музичних інформаційних одиниць;

2) репрезентують сформовані коди в довгостроковій пам’яті, семантичні поняття яких містять ознаки раніше сприйнятих аналогічних або подібних музичних інформаційних одиниць і переносять до короткострокової пам’яті;

3) розкодовують сформовані коди в короткостроковій пам’яті, семантичні поняття яких містять ознаки раніше сприйнятих аналогічних або подібних музичних інформаційних одиниць і переносять до сенсорного регістру пам’яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів для зіставлення (в результаті такого зіставлення відбувається розпізнання ознак нових музичних інформаційних одиниць, тобто вони набувають змістового наповнення).

Слід зазначити, що однією з особливостей роботи психологічних механізмів сенсорного регістру пам’яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів є їх спроможність тільки до короткострокового утримання чіткого образу ознак новосприйнятих музичних інформаційних одиниць. Вплив сприйнятої наступної порції ознак інформаційних одиниць може змінити чи навіть зовсім стерти попередній образ раніше сприйнятих ознак музичних інформаційних одиниць. Втім, семантичній організації їхньої послідовності для подальшого сприйняття студентами вищих мистецьких навчальних закладів властива не лише короткостроковість утримання чіткого образу, а й використання семантичних зв’язків. Саме завдяки семантичним зв’язкам при наявності хоча б нетривалого часу ознаки нових музичних інформаційних одиниць можуть бути доступні для розпізнання. Відбір “цінної” музичної інформації здійснюється завдяки управлінню процесом сприйняття з боку уваги. Одне з перших рішень, які приймаються студентами вищих мистецьких навчальних закладів, стосується того, на який рецептор вона спрямовується (зоровий, слуховий, чи дотиковий). Визначення послідовності ознак нових музичних інформаційних одиниць для сприйняття відбувається студентами як довільною, так і мимовільною спрямованістю уваги на відповідні об’єкти. За семантичної однорідності ознак нових музичних інформаційних одиниць аналіз їхньої структури здійснюється мимовільно (автоматично), а за неоднорідності – довільно. Саме розпізнання неоднорідних ознак нових музичних інформаційних одиниць змушує студентів вищих мистецьких навчальних закладів застосовувати когнітивні зусилля для додаткового аналізу їхніх параметрів. Психологічні механізми сенсорного регістру їх пам’яті нерозпізнані ознаки нових музичних інформаційних одиниць та менш цінні для них залишають поза увагою і елімінують, тобто відправляють у буфер сенсорного регістру (відхиляють). Розпізнані ознаки новосприйнятих музичних інформаційних одиниць і “цінні” для студентів спрямовують у наступну її структурно-функціональну складову (в короткострокову пам’ять) для подальшої обробки. За умови абсолютної ідентичності ознак

музичних новосприйнятих інформаційних одиниць і ознак репрезентованих семантичних понять з довгострокової пам'яті, психологічні механізми цього регістру можуть перші одиниці (новосприйняті) відразу переносити до довгострокової пам'яті, оминаючи короткострокову.

Психологічні особливості роботи короткострокової пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів. У цій структурно-функціональній складовій пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів проходить два напрями руху ознак музичних інформаційних одиниць, які можна охарактеризувати як вхідний і вихідний.

Вхідний потік ознак музичних інформаційних одиниць має джерела: сенсорний регістр і довгострокову пам'ять. Саме ці джерела постачають цінні для студентів вищих мистецьких навчальних закладів ознаки музичних інформаційних одиниць зі сприйнятих образів на виході з сенсорного регістру та з репрезентованих семантичних понять на виході з довгострокової пам'яті для формування копій. Психологічні механізми короткострокової пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів обробляють ознаки новосприйнятих музичних інформаційних одиниць, синтезують у цілісний образ і кодують. Натомість, короткострокова пам'ять характеризується обмеженою ємкістю. Її обсяг у студентів вищих мистецьких навчальних закладів може вміщувати одночасно 7–9 ознак музичних інформаційних одиниць, сприйнятих ззовні зоровими, слуховими або дотиковими рецепторами. Обробка ознак новосприйнятих музичних інформаційних одиниць у короткостроковій пам'яті – це розгорнутий у часі процес.

Психологічні механізми короткострокової пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів здійснюють паралельну обробку добре знайомих і легко диференційованих ознак новосприйнятих музичних інформаційних одиниць. Менш знайомі і важко диференційовані ознаки обробляються послідовно. Втім, при паралельній обробці ознак новосприйнятих музичних інформаційних одиниць кожна з них може оброблятись послідовно. Послідовність обробки таких ознак формується автоматично, коли:

ознаки новосприйнятих музичних інформаційних одиниць пов’язані одними значеннями; 2) ознаки новосприйнятих музичних інформаційних одиниць викликають у студентів вищих мистецьких навчальних закладів однакові реакції; 3) ознаки новосприйнятих музичних інформаційних одиниць досить часто використовуються студентами вищих мистецьких навчальних закладів у процесі навчальної діяльності.

Якщо одні й ті самі ознаки новосприйнятих музичних інформаційних одиниць викликають різну реакцію у студентів вищих мистецьких навчальних закладів, то психологічні механізми короткострокової пам’яті в процесі їх обробки змушені застосовувати керований пошук ефективного синтезу цих ознак у цілісний образ (визначення першочерговості ознак новосприйнятих музичних інформаційних одиниць для послідовної обробки і їх синтез у цілісний образ досліджувались науковцями в рамках гештальтпсихології, що отримала назву “генезис гештальта”).

Для створення нового цілісного образу ознаки новосприйнятих музичних інформаційних одиниць у короткостроковій пам’яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів доповнюються віднайденими властивостями (змістом, динамікою, тембром, емоційною наповненістю тощо) в інших репрезентованих семантичних поняттях з довгострокової пам’яті. Психологічні механізми цієї структурно-функціональної складової їх пам’яті здійснюють інтеграцію збагачених ознак новосприйнятих музичних інформаційних одиниць у цілісний образ з подальшим його кодуванням. Процес кодування проходить автоматично або довільно скеровано студентами вищих мистецьких навчальних закладів. Автоматизовані процеси відбуваються тоді, коли ознаки новосприйнятих музичних інформаційних одиниць міцно пов’язані з ознаками музичних інформаційних одиниць репрезентованих відповідних семантичних понять. В іншому разі виділення ознак новосприйнятих музичних інформаційних одиниць здійснюється в режимі керованого пошуку, який вимагає від студентів вищих мистецьких навчальних закладів довільно спрямованої уваги на ці ознаки. Автоматичні процеси кодування проходять паралельно і незалежно один від одного, тоді як керовані – здійснюються лише в

рамках зазначеного обмеження і частіше за все ведуть до взаємного послаблення.

Слід зазначити, що на початку когнітивної дії не всі ознаки кожної новосприйнятої музичної інформаційної одиниці доступні студентам вищих мистецьких навчальних закладів для обробки і подальшого кодування. Її структура поступово набуває потрібної форми. Чим більше ознак однієї музичної інформаційної одиниці використовується для обробки і чим дрібнішими вони є, тим більше часу затрачується на кодування.

Процес кодування неоднорідних ознак музичних інформаційних одиниць потребує їх ретельного аналізу, що вимагає додаткового часу і когнітивних зусиль студентів вищих мистецьких навчальних закладів. За варіативної подібності ознак музичних інформаційних одиниць та за наявності часового дефіциту для їх обробки ймовірність якісного кодування цих ознак зменшується. Якщо початкова стадія кодування ознак новосприйнятих музичних інформаційних одиниць вирізняється їх “описом”, то завершальна – переносом новоствореного коду до довгострокової пам’яті. Саме завершальна стадія кодування ознак новосприйнятих музичних інформаційних одиниць призводить до появи іншого інформаційного потоку – вихідного.

Психологічні механізми короткострокової пам’яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів забезпечують проходження вихідного потоку ознак музичних інформаційних одиниць, який має два напрями руху: перший – спрямовує оброблені та закодовані ознаки музичних інформаційних одиниць до довгострокової пам’яті; другий – спрямовує оброблені та розкодовані ознаки музичних інформаційних одиниць на відтворення (реалізацію).

Перший вихідний потік легше піддається корекції студентам завдяки повторенню і образному уявленню ознак музичних інформаційних одиниць, ніж другий, оскільки на процес своєчасної і безпомилкової активації відповідних кодів досить сильно можуть впливати різноманітні стрес-фактори (рівень збудження студентів, особливості їх нервової системи, емоціогенність умов тощо). Натомість, чим якісніше оброблені та закодовані ознаки музичних

інформаційних одиниць, тим менший вплив мають стрес-фактори на означений процес.

Психологічні особливості роботи довгострокової пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів. Довгострокова пам'ять студентів вищих мистецьких навчальних закладів – це складова обширної ємності. У ній ознаки музичних інформаційних одиниць зберігаються не у вигляді сенсорних впливів, а в модально незалежних формах (кодах), які репрезентуються як для розпізнання ознак нових музичних інформаційних одиниць, так і для відтворення запам'ятованої музичної інформації з метою її збагачення, видозмінення, закріплення чи реалізації. Ефективність роботи психологічних механізмів цієї структурно-функціональної складової пам'яті визначається доступністю сформованих кодів для активації та подальшої репрезентації їх семантичних понять з метою розкодовування в раніше сприйняті музичні інформаційні одиниці або аналогічні зі збагаченими властивостями (змістом, динамікою, тембром, емоційною наповненістю тощо). Тривалість процесу активації необхідних кодів та подальшої репрезентації їх семантичних понять залежить від: 1) легкості розпізнання ознак семантичних понять у сформованому коді; 2) легкості локалізації сформованого коду; 3) стійкості форми сліду в довгостроковій пам'яті; 4) характеру упорядкування сформованого коду.

Психологічні механізми довгострокової пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів найбільше енергетичних ресурсів затрачають на розпізнання семантичних понять сформованих кодів, оскільки це є однією з найбільш вразливих особливостей діяльності цієї структурно-функціональної складової. Тривалість пошуків необхідних сформованих кодів визначається легкістю асоційованості їх ознак з фізичними ознаками нових музичних інформаційних одиниць. Коли активуються помилкові (невідповідні) коди, процеси в сенсорному регістрі та короткостроковій пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів загальмовуються, оскільки психологічні механізми змушені здійснювати пошук інших (альтернативних) варіантів. Активація декількох кодів також скорочує час як для зіставлення їх ознак з ознаками нових музичних інформаційних одиниць, так і для

відтворення запам’ятованої музичної інформації з метою її збагачення, видозмінення, закріплення чи реалізації. Утворення енграми сліду в довгостроковій пам’яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів здійснюється у два етапи, а саме: на першому етапі формується нестійка форма сліду, яка може утримуватись у довгостроковій пам’яті не більше декількох годин; на другому етапі слід набуває стійкої форми, яка не змінюється протягом тривалого часу.

Нестійка форма сліду також утворюється завдяки використанню структурних або асоціативних зв’язків у процесі кодування ознак музичних інформаційних одиниць, а стійка – змістових. Застосування асоціативних та структурних зв’язків як підкріплення під час їхнього керованого кодування підвищує стійкість форми сліду. Проте формуванню більш сильного сліду сприяє чистий процес кодування ознак музичних інформаційних одиниць. Він досягається, коли психологічні механізми студентів вищих навчальних закладів мистецької освіти у кожну мить спрямовують увагу лише на одну їх ознаку, а також максимально використовують існуючі сильні асоціації. Саме це позбавляє необхідності відшукувати нові ознаки в музичних інформаційних одиницях.

Образні уявлення репрезентують закодовані семантичні поняття, аналогічно як і фізичне сприймання відповідних малюнків нотних чи звукових конфігурацій ознак музичних інформаційних одиниць зоровими чи слуховими рецепторами сенсорного регістру пам’яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів. Швидкість і легкість створення у них таких уявлень залежить від індивідуальної спроможності до візуалізації семантичної інформації. За семантичної однорідності в коді ознак музичних інформаційних одиниць аналіз їх структури здійснюється автоматично, що призупиняє подальший пошук необхідного коду, адже виникає відчуття достатньої впевненості у прийнятті правильного рішення, і активований код безпосередньо спрямовується в “генератор відповіді”. Активація помилкових кодів загальмовує процеси в сенсорному регістрі та короткостроковій пам’яті студентів вищих мистецьких навчальних

закладів, оскільки здійснюється пошук нових альтернативних варіантів, що вимагає когнітивних зусиль і додаткового часу для проведення повторного їх аналізу. Сформовані коди в їх пам'яті несуть не лише предметне значення, а й інформацію виконавських дії.

Отже, відповідно до структурного розмежування пам'яті за специфічними функціональними рівнями та часом збереження інформації, запам'ятовування студентами вищих мистецьких навчальних закладів текстових та виконавських компонентів музичного твору залежить, перш за все, від якості сприйняття ознак їхніх інформаційних одиниць сенсорним регістром. За мимовільного розмежування цих компонентів на інформаційні одиниці, як правило, провідного значення надається розпізнанню глобальних ознак, а за довільного – локальних. Чим вищий рівень виконавської майстерності студентів, тим більш усвідомлено відбувається розмежування текстових та виконавських компонентів музичного твору на інформаційні одиниці. Наявність високого рівня виконавської майстерності надає їм змогу не тільки виділити в окремі інформаційні одиниці найдрібніші ознаки цих компонентів, а й відшукати ефективні методи їх синтезу в глобальний цілісний образ.

Розпізнавання ознак інформаційних одиниць текстових та виконавських компонентів музичного твору відбувається завдяки фізичному впливу цих ознак на рецептори сенсорного регістру пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів (зорові, слухові чи дотикові). Звичайно, це динамічний процес. У ньому що миті може змінюватись провідний рецептор в залежності від максимального спрямовування уваги на певні ознаки музичних інформаційних одиниць (візуальні, звукові чи тактильні), а саме: за максимального спрямовування уваги студентів на візуальні їх ознаки провідного значення надається зоровим рецепторам; за максимального спрямовування уваги студентів на звукові їх ознаки провідного значення надається слуховим рецепторам; за максимального спрямовування уваги студентів на тактильні їх ознаки провідного значення надається дотиковим рецепторам тощо.

Отже, від правильності визначення провідних ознак у процесі сприймання інформаційних одиниць текстових та виконавських компонентів музичного твору залежить якість не лише подальшої їх обробки, а й кодування, збереження, активації, репрезентації, збагачення та відтворення.

Відбір "цінних" музичних інформаційних одиниць здійснюється студентами вищих мистецьких навчальних закладів також за допомогою уваги. Все те, що попадає в коло уваги студентів усвідомлено може сприйматись, оцінюватись, осмислюватись, запам'ятовуватись і відтворюватись. Хоча увага не має свого власного продукту вона здатна покращувати результат діяльності інших психічних процесів (пам'яті, уяви, мислення тощо) під час сприймання ознак музичних інформаційних одиниць.

Втім, якість сприйняття музичних інформаційних одиниць залежить не лише від фізичного впливу їх ознак на такі рецептори, а й від швидкості і точності розпізнання цих ознак. Процедура розпізнання ознак музичних інформаційних одиниць може здійснюватись як мимовільно, так і довільно, де провідна роль належить мотивації. Її основу складають мотиви. "Мотив" (від лат. movere – рухати, штовхати) характеризується як спонукальна причина дій і вчинків студентів вищих мистецьких навчальних закладів. Однак, мотивація – це не лише мотиви, а й ситуативні фактори, а саме головне – це наявність мети і проміжних цілей, які спрямовують студентів до цієї мети. Чим чіткіше вони уявляють мету і проміжні цілі, тим більше зусиль спрямовують для її досягнення. Створюється мотивація у студентів вищих мистецьких навчальних закладів до якісного сприйняття ознак музичних інформаційних одиниць, перш за все, зацікавленістю їх змістом та зануренням у процес його розпізнання, збагачення та відтворення. Таким чином викликається інтерес, який "переростає" в бажання, а потім у потребу. Тільки відчуття потреби створює умови для прояву прагнення рухатись до мети.

Слід зазначити, що за умови сприйняття невеликої кількості добре знайомих і легко диференційованих ознак музичних інформаційних одиниць сформовані образи у початковій формі досить швидко (без особливих когнітивних зусиль) не лише

обробляються та кодуються в короткостроковій пам’яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів, а й переносяться до довгострокової пам’яті. Семантична організація послідовності ознак музичних інформаційних одиниць характеризується двома особливостями, а саме: короткочасністю утримання чіткого образу новосприйнятих текстових чи виконавських компонентів; використанням семантичних зв’язків у сприйманні “порцій” новосприйнятих текстових чи виконавських компонентів.

Стосовно першої особливості семантичної організації послідовності ознак музичних інформаційних одиниць, слід зазначити, що лише за наявності хоча б нетривалого часу новосприйняті текстові чи виконавські компоненти можуть бути доступні для розпізнання та обробки. За цей час встановлюється їх зв’язок з передуючими та з наступними ознаками стимулів, що забезпечує інтеграцію цих компонентів у відповідні конфігурації. Відповідно до такої інтерпретації структурного розмежування пам’яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів, новосприйнята музична інформація може зіставлятися з наступною лише за умови потрапляння останньої до короткострокової пам’яті упродовж терміну зберігання першої. Отже, обробці та кодуванню підлягають лише ті ознаки музичних інформаційних одиниць, які ввійшли до короткострокової пам’яті студентів.

Друга особливість організації послідовності ознак музичних інформаційних одиниць стосується семантичного аспекту процесу їх розпізнання. Для організації послідовності ознак новосприйнятих “порцій” музичних інформаційних одиниць використовуються семантичні зв’язки, які забезпечують їхнє розпізнання та перенесення до короткострокової пам’яті. Отже, новосприйняті ознаки музичних інформаційних одиниць спочатку обробляються, а лише потім кодуються і переносяться до довгострокової пам’яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів, де вони підлягають семантичному структуруванню.

Досить актуальною для музичної дидактики вищої школи є теза, що глобальні ознаки інформаційних одиниць текстових та виконавських компонентів музичних творів, що впливають на зорові, слухові та дотикові рецептори студентів вищих мистецьких

навчальних закладів, сприймаються раніше за локальні. Спрямовування уваги на глобальні ознаки музичних інформаційних одиниць зменшує вплив їхніх локальних ознак на означені рецептори. Концентрація уваги на локальних ознаках музичних інформаційних одиниць залишає незмінним вплив глобальних ознак цих одиниць на зорові, слухові та дотикові рецептори.

Слід зазначити, що відображені ознаки інформаційних одиниць текстових компонентів музичних творів не мають емоційної насиченості. Вони емоційно наповнюються студентами вищих мистецьких навчальних закладів у процесі сприймання, тобто навіть початкове сприймання ознак інформаційних одиниць текстових компонентів музичних творів може супроводжуватись емоційним переживанням.

Відповідно до цієї теорії пам'яті, ефективність процесу запам'ятовування музичної інформації студентами вищих мистецьких навчальних закладів також визначається її доступністю для подальшого використання. Якщо кількість ознак музичних інформаційних одиниць, що підлягають обробці, перевищує обсяг короткострокової пам'яті, то їх "зайва" частина стирається (інтерферується). Інтерференції підлягають будь-які ознаки незалежно від пріоритетності чи місця знаходження в системоутворюючому слідові.

Отже, інтерференція проявляється в різних формах і виникає з причин зміни сліду або його ослаблення у будь-якій структурно-функціональній складовій пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів. Прояв інтерференції на рівні роботи психологічних механізмів сенсорного регістру їх пам'яті відбувається за умови: 1) відсутності зацікавленості музичною інформацією, яка послаблює їх увагу; 2) утруднення операцій обізнаності ознак музичних інформаційних одиниць збільшенням їх кількості в обставинах дії часового дефіциту; 3) сприйняття ознак наступних музичних інформаційних одиниць; 4) відсутності в короткостроковій пам'яті відповідних семантичних понять (репрезентованих з довгострокової пам'яті), необхідних для інтеграції сприйнятих ознак музичних інформаційних одиниць в

цілісний образ; 5) надмірної дії стресорів під час сприймання ознак нових музичних інформаційних одиниць.

Прояв інтерференції на рівні роботи психологічних механізмів короткострокової пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів – це наслідок утруднення самонастройки мнемічної системи. Завдяки самонастройці та самокорекції короткострокова пам'ять прагне до стійкості та подолання інтерференції, що забезпечується, перш за все, довгостроковою пам'яттю, яка виступає базовою структурою мнемічної системи.

Специфіка прояву інтерференції як у сенсорному регістрі, так і в короткостроковій пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів, обумовлюється також тим, що переробка ознак музичних інформаційних одиниць на різних функціональних рівнях пам'яті вимагає своєї відповідної сукупності автоматизованих мнемічних операцій, уявних взірців та кодів. Саме їх відсутність у мнемічній системі студентів вищих мистецьких навчальних закладів призводить до утруднення самонастройки пам'яті та підвищення рівня інтерференції. Інтерференція ознак музичних інформаційних одиниць у процесі обробки та інтеграції у цілісний образ пов'язується з ускладненням їх структурування. Причиною такого ускладнення є: обмежений обсяг короткострокової пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів; відсутність у пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів адекватних операцій структурування таких ознак музичних інформаційних одиниць; дефіцит часу для паралельної чи послідовної обробки сприйнятих ознак музичних інформаційних одиниць та інтеграції їх у цілісний образ; надмірна дія стресорів під час обробки сприйнятих ознак музичних інформаційних одиниць, інтеграції їх у цілісний образ та кодування.

Прояв інтерференції на рівні роботи психологічних механізмів довгострокової пам'яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів найчастіше відбувається у результаті надмірної дії стресорів під час відтворення (реалізації) запам'ятованої музичної інформації. Саме тому прояв інтерференції у цій структурно-

функціональній складовій пам’яті пов’язується із завадостійкістю суб’єктів.

Ця психічна властивість (завадостійкість) сприяє злагодженій роботі психологічних механізмів довгострокової пам’яті студентів вищих мистецьких навчальних закладів в умовах негативного впливу різноманітних стресорів без включення резервних сил організму. Завадостійкість визначається інтеграцією мотиваційних, вольових, інтелектуальних та емоційних якостей суб’єктів з урахуванням психофізіологічних особливостей їх нервової системи. Її основними детермінантами виступають:

1) рівень збудження, який залежить від індивідуальних характеристик емоційної реактивності студентів вищих мистецьких навчальних закладів;

2) особливості нервової системи студентів вищих мистецьких навчальних закладів (сила, пластичність, урівноваженість, швидкість тощо);

3) соціально-психологічні властивості особистості, набуті в процесі музично-виконавської діяльності;

4) розвиненість інтелекту студентів вищих мистецьких навчальних закладів;

5) рівень складності запам’ятованої музичної інформації;

6) надмірна дія стресорів під час пошуків кодів для активації і репрезентації їх семантичних понять як для розпізнання ознак нових музичних інформаційних одиниць, так і для відтворення запам’ятованої музичної інформації з метою її збагачення, видозмінення, закріплення чи реалізації;

7) частота відтворення (реалізації) запам’ятованої музичної інформації.

Отже, незалежно від застосування вихідних положень будь-якої теорії пам’яті у процесі інтерпретації музичних творів можна стверджувати, що якісна переробка сприйнятої інформації складає основу формування нових фахових знань, творчих умінь і виконавських навичок у студентів вищих мистецьких навчальних закладів.

Перелік використаної літератури

1. Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики (от эпохи Возрождения до середины XIX века) : хрестом. Київ : Муз. Укр., 1974. 161 с.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л. : Музыка, 1971. 376 с.
3. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. [пер. с англ. и общ. ред. Ю. М. Забродина, Б. Ф. Ломова]. Москва : Прогресс, 1980. 526 с.
4. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л. : Музыка, 1974. 335 с.
5. Бернштейн Н. А. О ловкости и её развитии. Москва : Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
6. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность, под ред. акад. О. Г. Газенко. Москва : Наука, 1990. 494 с.
7. Бочкарёв Л. Л. Психологические механизмы музыкального переживания : дисс. доктора психол. наук : 19.00.01. К., 1989. 433 с.
8. Бурназова В. В. Методичні засади розвитку виконавської самостійності студентів у процесі музично-інструментальної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Бердянськ, 2010. 235 с.
9. Веккер Л. М. Психические процессы. Л. : Ленингр. ун-т, 1974. Т. 1. 333 с.
10. Гат Й. Техника фортепианной игры. М.-Будапешт, 1967. 244 с.
11. Голубовская Н. И. О музыкальном исполнительстве. Л. : Музыка, 1985. 142 с.
12. Греченко Т. Н. Нейрофизиологические механизмы памяти. Москва : Наука, 1979. 163 с.
13. Герсамия И. Е. Проблемы психологии творчества певца : дисс. … доктора искусствоведения, психологических наук : 17.00.02, 19.00.01. Тбилиси, 1988. 260 с.
14. Забродин Ю. М. Психофизиология и психофизика. Москва : Наука, 1977. 287 с.
15. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. Москва : Педагогика, 1986. Т. 2: Развитие произвольных движений. 1986. 296 с.
16. Захарко О. Внутрішня мотивація як психологічний феномен. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2008. № 3. С. 143-149.
17. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. Москва : АПН РСФСР, 1961. 561, [1] с.
18. Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб. : Питер, 2002. 320 с.
19. Кисіль С. Г. Продуктивність КЧП у зв’язку з типологічними властивостями нервової системи людини : автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології”. Київ, 1994. 18 с.

20. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія]. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 378 с.
21. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва : Наука, 1980. 254 с.
22. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Мелітополь, 2000. 260 с.
23. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. [2-е изд.]. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
24. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск : НГПИ, 1987. 89, [3] с.
25. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. Москва : Педагогика, 1991. 296 с.
26. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 444 с.
27. Маккиннон Л. Игра наизусть. Л. : Музыка, 1967. 143 с.
28. Маринов С. А. Скорость обработки информации как функция объёма КВП: проверка нейрофизиологической модели в психологических опытах : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.02 “Психофизиология”. М., 1988. 17с.
29. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано; [пер. с нем. В. Л. Михелис]; ред. Л. И. Ройзмана. Москва : Музыка, 1977. 127 с.
30. Москаленко В. Г. Теоретический и методический аспекты музыкальной интерпретации : дис. … доктора искусствоведения : 17.00.02. Киев, 1994. 210 с.
31. Москаленко И. В. Извлечение информации из КВП: модель с нейрофизиологическими параметрами : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.02 “Психофизиология”. Москва, 1989. 28 с.
32. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. Москва : Музыка, 1972. 383 с.
33. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. Москва : Музыка, 1987. 237, [1] с.
34. Немов Р.С. Психология : учеб. пособ. Москва : Просвещение, 1990. 300, [1] с.
35. Норман Д. Память и научение. [пер. с англ. Н. Ю. Алексеенко] ; под ред. П. В. Симонова. Москва : Мир, 1985. 158 с.

36. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
37. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. Москва : Просвещение, 1966. 426 с.
38. Фрейд З. Психоанализ. Д. : Сталкер, 2000. 432 с.
39. Хофман И. Активная память. Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти ; [пер. с нем. К. М. Шоломия] ; общ. ред. и предисл. Б. М. Величковского, Н. К. Корсаковой. Москва : Прогресс, 1986. 308 с.
40. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : дисс. … доктора психол. наук : 19.00.03. Казань, 1989. 425 с.
41. Шульпяков О. Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя. Л. : Музыка, 1973. 103 с.
42. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : [монографія]. Київ : ДАКККіМ, 2009. 338, [2] с.
43. Юник І. Д. Формування фахових когнітивних умінь перекладачів у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 287 с.
44. Юник Т. І. Вдосконалення методики запам’ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1996. 238 с.
45. Lahey B. B. Psychology (an introduction). [5-th ed.]. Madison, Wisconsin*Dobuque, Iowa : Brown & Benchmark, 1995. 740, [10] p.
46. Locke E. A. Goal Setting Theory. Motivation: theory and research. Edited by Harold F. O’Neil, Jr. Michael Drillings. New Jersey : Publishers Hillsdale, 1994. p. 332.
47. Peyne St. K., Beatty M. J. Innovatiness and cognitive complexity. St. K. Peyne, M. J. Beatty. 1982. Vol. 51. P. 85-86.
48. Plotnik R. Introduction to psychology. N.Y. : Random House, 1989. 656 p.
49. Psychology [Bernstein D., Penner L., Clarke-Stewart A., Roy E.]. [9th ed.]. Wadsworth : Cengage Learning, 2012. 944 p.
50. Wallace P. M. An introduction to psychology. [3-nd ed.]. Madison, Wisconsin*Dobuque, Iowa : Brown & Benchmark, 1994. 572 p.

В. Г. Дутчак

ІНТЕГРАТИВНІ АСПЕКТИ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ

Сьогодні перед музично-освітньою галуззю постали нові виклики, які охоплюють взаємодію багатьох векторів і площин історико-культурного, соціального, економічного характеру, що впливають на функціонування професійного мистецтва. Це стрімке поширення популярної розважальної музики, котра накладає свій відбиток на академічну, комерціалізація багатьох сфер, у т. ч. й освітньої. До них долучилися і актуальна проблематика змішаних форм освіти в умовах пандемії – онлайн і офлайн, дистанційна взаємодія педагога і студента, студента і концертмейстера, колективних ансамблевих і оркестрових форм.

Народно-інструментальне мистецтво в Україні – складна система взаємодії освітніх та мистецьких процесів, що постала в результаті впливу історично-політичних, ідеологічних, суспільно-культурних та соціально-естетичних факторів упродовж ХХ – початку ХХІ ст. У народно-інструментальному мистецтві слід розрізняти дві великі сфери – власне фольклорну традиційну та народно-академічну. Вони відокремилися одна від одної на межі XIX – XX ст., що зумовлювалося діяльністю фольклористів і етнографів, які письмово і фонографічно (інтонаційно-звуково) почали фіксувати, розшифровувати і публікувати фольклорні записи, досліджувати постаті, побут й творчість народних музикантів. Завдяки українським діячам культури (П. Куліш, М. Лисенко, П. Мартинович, П. Демуцький, Г. Хоткевич, М. Сумцов, К. Квітка, Д. Ревуцький, К. Грушевська та ін. усна фольклорна сфера музичного інструментарію та побутування його жанрових форм поступово взаємодіє із академічним музичним простором шляхом залучення народних музикантів до концертної діяльності, впровадженню їх творчості у репертуар академічних виконавців [15]. Фольклорна сфера усної традиції внаслідок

домінування міської урбанізованої культури, втрачає своє традиційне (питоме) середовище розвитку, зменшує свої географічні ареали та сфери поширення. Натомість активізуються процеси формування нової академічної народно-інструментальної культури письмової традиції, тобто освітньої системи, що ґрунтується на основі нотних видань, методичних підручників, наукових узагальнень.

Процес інтегрування народних інструментів в систему офіційної музичної освіти був протяжним і складним. Це зумовлювалося і певним несприйняттям процесу зі сторони представників академічної сфери навчальних закладів, і специфікою поширення тих чи інших інструментів у певних етнорегіонах України, необхідністю "все починати з нуля", модифікуючи інструменти, розробляючи нові методики, налагоджуючи взаємодію композиторів і виконавців у створенні нового репертуару та його публікації. Цей процес поступової академізації народних інструментів в Україні зайняв біля 50-ти років і остаточно утвердився лише з 60-тих рр. XX ст. Паралельно зникли з ужитку багато зразків діатонічних народних інструментів, традиційних методик навчання на автентичних інструментах, а здобутки персональних та регіональних шкіл фольклорного музикування втратили своє середовище функціонування. Проте активізація національно-просвітницького руху наприкінці 80-тих рр., наступне відновлення незалежності України у 1991 році спонукали не лише до пошуку національної за змістом освіти, але й зближення її з тими фольклорними традиціями, котрі були втрачені в попередні десятиліття.

Фольклорну традиційну та народно-академічну сфери, найперше, розрізняє усна та писемна форма трансляції традиції (в освітньому аспекті), використання різного типу інструментарію (діатонічного та хроматизованого удосконаленого), характеристика репертуару (фольклорного, з однієї сторони, та авторського композиторського й аранжованого, з іншої), специфіка представлення (від обрядів, музики для слухання до концертно-сценічних форм та конкурсно-фестивальної практики). На початку XXI ст. спостерігаються процеси зближення цих двох сфер,

посилення інтересу до давніх традиційних жанрів фольклору, їх активне впровадження у реконструйованому вигляді до репертуару академічних музикантів.

Сучасна академічна народно-інструментальна галузь продовжує фольклорні традиції українського народу і залишається одним із найдемократичніших видів мистецтва, для якого притаманне відображення культурних потреб і багатство арсеналу засобів емоційного впливу на слухачів, різноманітні форми концертної діяльності, масових свят-фестивалів. В Україні триває постійний пошук удосконалення конструкцій народних інструментів, розширення жанрово-стильового спектру репертуарного забезпечення, розробка і впровадження новітніх методик викладання гри, пошук оптимального контенту навчальних дисциплін, що в комплексі сприяють професійному становленню музиканта – педагога, виконавця, дослідника.

Метою пропонованого дослідження є визначення інтегративного характеру сучасного освітнього простору академічного народно-інструментального мистецтва в Україні. Основу дослідження становить історичний ракурс формування сучасного змісту народно-інструментальної освіти в Україні, аналіз використовуваного народного інструментарію (універсального та регіонального, діатонічного та хроматичного) в освітніх програмах, специфіка навчальних програм для професійного навчання.

Становлення народно-інструментальної освіти в Україні та її провідні тенденції. Виконавство на народних інструментах як в Україні, так і в сусідніх народів має давні й глибокі традиції свого становлення та еволюціонування. Основними складовими народно-інструментального мистецтва є розвинутий музичний інструментарій відповідно до усталених систем класифікації, традицій сольного та ансамблевого музикування, інструментальних та вокально-інструментальних жанрів, функції їх використання – обрядової, необрядової, для слухання, до танцю тощо [4]. Ці прояви спостерігаються як у фольклорній сфері музикування, так і в академічних освітніх тенденціях. Проте український досвід становить унікальний пласт імплементації народних інструментів

не лише в сферу аматорського музикування, але й професійного, що ґрунтується на освітніх та виконавських здобутках.

Найпоширенішими в Україні були традиції кобзарства, лірництва та народно-ансамблевого музикування. Саме вони й стали основою не лише для функціонування в нових умовах ХХ ст., але для втілення формування освітніх народно-інструментальних тенденцій. Форми колективного музикування в народно-інструментальній культурі українців мали не лише давні корені, але й регіональні відмінності у інструментарії, складі, репертуарних жанрах. На XII Археологічному з'їзді у Харкові 1902 року Г. Хоткевич представляючи різні форми ансамблів – кобзарів, лірників, здійснив і репрезентацію троїстої музики, яка стала основою оркестру українських народних інструментів. Ці виконавські традиції українського народно-інструментального музикування в подальшому були втілені й в освітній академічній сфері.

Започаткування народно-інструментальної освіти в Україні пов'язано із іменем фундатора української композиторської школи М. Лисенка, який вперше в Київській музично-драматичній школі відкриває клас бандури (1908), поряд із фортепіано, скрипкою, віолончеллю, співом. Лисенко уважно ставився до традиційного кобзарства, і вважав його не просто одним із видів професійного народного музикування, а потужним національним символом – як на рівні інструментарію із специфічним інтонаційним строєм, так і на рівні унікального репертуару, зокрема епічного і релігійного [2]. Саме із відкриттям класу бандури для Лисенка актуалізуються потреби не лише навчання, але й створення відповідної методики та історії виконавства. Особою, яка володіла такими знаннями, на його думку, був Гнат Хоткевич – митець нової генерації, який у своїй виконавській і науковій творчості синтезував здобутки традиційного кобзарства та українського просвітництва, особливості народного та академічного стилів музикування. Цей напрям новітнього кобзарства узагальнював виконавські традиції різних регіонів та орієнтувався на академічну професіоналізацію народного виконавства [3, с. 67–68].

Саме Г. Хоткевичем у Харківському музично-драматичному інституті в 1926 р. був відкритий клас бандури, що стало новаторським для вищої школи. І саме Хоткевич став апологетом національно орієнтованого навчання, написав основні праці з етноінструментознавства, методики (підручники гри на бандурі), створив перший професійний авторський репертуар на основі фольклорних джерел. Паралельно він розробляв нові конструкції хроматичної бандури та її оркестрові різновиди, запроваджував нові ансамблеві форми народно-інструментального музикування. Проте його концепція не вписувалася в тодішні ідеологічні норми, тому невдовзі сам Хоткевич був репресованим, а його мистецька спадщина вилучена з ужитку [2].

Потребу збереження національного характеру інструментальних і співочих традицій в нових часових умовах відстоював у 20-ті рр. XX ст. і відомий український фольклорист Климент Квітка. Він турбувався про ретельне вивчення специфіки кобзарського музикування, яке почало змінюватися “під впливом інтелігенції і концертової естради” [6]. Це відобразилося у роботі “Професіональні народні співці і музиканти на Україні: Програма для досліду їх діяльності й побуту” (1924). Також ним визначалися шляхи розширення репертуару кобзарів – у формі переймання творів один від одного, книжкові запозичення, стилізація на слух творів “штучної” або “культурної”, у т. ч. іноземної музики та ін. Він зауважував у творчості кобзарів і “підладнування під смак і потреби громади, чи власне замилування, власна потреба новини, збагачення і урозмаїтнення репертуару” [6, с. 45]. Ці фактори, відзначені фольклористом, засвідчують ті соціальні змін, що відбувалися у суспільстві на початку XX століття, відобразилися у становленні народно-інструментальної освіти, і які продовжувалися й надалі.

Безперечно, одним із найважливіших чинників академізації освіти стало удосконалення народних музичних інструментів (зокрема, бандури, баяна, цимбалів, сопілки), що визначалося їх уніфікацією та хроматизацією, котра розроблялася майстрами, виконавцями, педагогами. Подальше побутування таких удосконалених інструментів вже виходило поза межі суто

народного поширення, а переміщувалося в площину концертно-сценічну. Таким чином, суттєво змінювалася як соціально-побутова сфера функціонування інструментів, так і жанрова структура виконуваної на них музики. Нова соціокультурна ситуація початку XX ст. зумовлювала потребу в новому інструментарії, який би відповідав вимогам часу, міг бути об'єднаним в колективному звучанні з іншими академічними інструментами. Це проявилося в удосконаленні, модифікації народного інструментарію (наприклад, зміни конструкції правої та лівої клавіатур на баяні та акордеоні, хроматизації бандури, цимбалів, сопіли, створення системи тонального перемикання на бандурі), універсалізації строю (розширення регістрів, діапазону) і звучання. Активізація цих процесів, що розпочалася з початку XX ст., продовжується і сьогодні. Нові способи звуковидобування, нові прийоми гри і штрихи розширювали можливості інструментів, сприяли створенню нового репертуару та уніфікованих методик гри.

Створення народно-інструментальних кафедр у закладах вищої професійної музичної освіти в Україні сприяло прискоренню процесів академізації. Однією з перших спроб введення народного інструмента в систему вищої фахової освіти України поряд із класом бандури в Харківському музично-драматичному інституті (1926), були класи народних інструментів у Київському музично-драматичному інституті (1928). Наступними кроками стало відкриття відділів, а пізніше й кафедр народних інструментів у Київській консерваторії (1938), Львівській консерваторії (1960), Одеській консерваторії (1961) – сьогодні це національні музичні академії, Харківському інституті (сьогодні національний університет) мистецтв (1958), Донецькій консерваторії (1992). Упродовж другої половини XX ст. всі профільні фахові вищі навчальні заклади отримали статус базових для формування викладацького складу для структур середньої спеціальної (училищ) та початкової (шкіл) освіти.

Потреба у формуванні професійних засад народно-інструментальної освіти стала результатом необхідності підготовки кадрів в нових соціально-політичних умовах – створенні в країні численних аматорських колективів – ансамблів, оркестрів, для яких

потрібні були керівники, диригенти, аранжувальники. Паралельно створюються і професійні філармонійні колективи народно-інструментального спрямування. Академізація народно-інструментального ансамблевого виконавства України у XX столітті виявилася узагальнюючим фактором у формуванні етапів ансамблевого репертуару, зокрема і в регіонах. Основним стрижнем швидкого еволюціонування (упродовж XX століття) репертуару ансамблів, від фольклорних зразків до сучасних оригінальних авангардних творів, стала академізація народного інструментарію. Активізація процесу вдосконалення конструкцій народних інструментів, їх уніфікація та появу нових засобів виразності зумовила функціонування численних ансамблів різних типів [5, с. 126].

Розвиток колективних форм народно-інструментального виконавства (ансамблів і оркестрів) зумовив потребу в навчанні, методичних і репертуарних виданнях, виробництві інструментів. Загалом, саме народно-інструментальні колективи мали високий статус позитивного сприйняття слухачем, шляхом знайомства їх з багатою етнічною музичною спадщиною, а пізніше і класичною.

Комплексний підхід до формування академічної педагогічної народно-інструментальної школи в Україні був запропонований педагогом і виконавцем М. Гелісом наприкінці 1930-х рр. Він став організатором і першим викладачем класу народних інструментів (а згодом – кафедри) Київської консерваторії в 1938 р. На основі теорії і методики суміжних академічних музичних інструментальних напрямів він розробив методику викладання гри для більшості народних інструментів (баян, домра, балалайка, гітара), яка стала єдиною методологічною основою для заснування відділень і кафедр народних інструментів у інших регіонах України. У навчальних закладах сходу й центру України були відкриті класи балалайки і домри, значною мірою під впливом суміжної російської музичної культури [16].

Крім цього, нова соціокультурна ситуація початку XX ст. зумовила потребу в новому інструментарії, який би відповідав вимогам часу, міг бути об’єднаним в колективному звучанні з іншими академічними інструментами. Це вимагало удосконалення,

модифікації народного інструментарію (наприклад, зміни конструкції правої та лівої клавіатур на баяні та акордеоні, хроматизації бандури, цимбалів, сопіли, створення системи тонального перемикання на бандурі), універсалізації строю (розширення регістрів, діапазону) і звучання. Ці процеси реконструкції відбувалися упродовж усього ХХ ст., продовжуються і сьогодні. Нові способи звуковидобування, нові прийоми гри і штрихи розширювали можливості інструментів, сприяли створенню нового репертуару та уніфікованих методик гри.

Запровадження системної професійної підготовки виконавців на народних інструментах в Україні відбулося вже у повоєнні роки – наприкінці 40 – початку 50-х років ХХ ст. В окремих містах були відкриті відділення народних інструментів у музичних школах і училищах (Львів, Ужгород, Харків), був сформований відділ народних інструментів Львівській консерваторії ім. М. Лисенка (1946 р.). Однак, у цих же роках т. зв. “кампанія боротьби з космополітизмом” загальмувала, наприклад, усі здобутки акордеонного мистецтва (як і загалом розвиток української музичної культури), спричинила видалення акордеона з концертної естради, як інструмента іноземного походження. Припиняється підготовка акордеоністів в усіх навчальних закладах, що спричинило повну ізоляцію інструмента від суспільства.

У повоєнні 50–60-ті рр. відділи і кафедри народних інструментів України розширилися, були відкриті класи бандури, цимбалів, гітари, відроджено класи акордеона у більшості українських середніх спеціалізованих закладах освіти (училищах), випускники яких пізніше стали студентами закладів вищої освіти. Наступними кроками стало відкриття кафедр народних інструментів у Львівській консерваторії (1960), Одеській консерваторії (1961) – сьогодні це національні музичні академії, Харківському інституті (сьогодні національний університет) мистецтв (1958), Донецькій консерваторії (1992). Упродовж другої половини ХХ ст. всі профільні фахові вищі навчальні заклади стали базовими у формуванні викладацького складу для структур середньої спеціальної (училищ, коледжів) та початкової (шкіл) освіти. Враховуючи потреби навчальних закладів, відкривалися

майстерні й фабрики з виробництва модифікованих народних інструментів (Чернігівська, Львівська, Мельнице-Подільська, Кремінська, Полтавська, Житомирська фабрики), започатковано мережу конкурсно-фестивального виконавства (з різними номінаціями – соліст, однорідний і мішаний ансамбль, оркестр), налагоджено співпрацю композиторів, виконавців, педагогів для створення нового різножанрового репертуару [1].

В освітньому процесі відбувається формування методичних основ гри на народних інструментах, видаються навчальні посібники для початківців, самовчителі, школи гри, налагоджується співпраця з професійними композиторами, які писали для академічних народних інструментів нові твори різних жанрів. Вагомою складовою репертуару для народних інструментів залишається аранжування творів музики радянських і зарубіжних композиторів, обробки народного мелосу різних країн. Вже з кінця 60-тих – початку 70-тих рр. запроваджуються періодичні видання збірників інструментальних творів для окремих народних інструментів та ансамблів, зокрема авторських творів, фольклорних обробок та перекладів для бандури (під редакцією С. Баштана – "Нотна бібліотека бандуриста" і "Репертуар бандуриста"), баяна і акордеона (М. Різоля, К. Мяскова, В. Подгорного, В. Дікусарова, А. Рєпнікова та ін.), сопілки (М. Корчинського) та ін. [16].

Натомість зберігається й інтерес до традиційних діатонічних інструментів українського народу. Визначення народного музичного інструмента зумовлюється його статусом в конкретному національно-суспільному середовищі, певній функції в обрядовій та позаобрядовій (розважальній) музиці. І такою символікою в українській культурі володіють бандура, цимбали, сопілка, – як народні інструменти з давньою історією поширення та функціональною призначеністю у побуті, професійним статусом їх носіїв (кобзарство, ансамблі т. зв. троїстої музики), репертуар яких відображав історичну і культурну спадщину народу.

Також слід зауважити специфіку освітнього напряму для бандури. Бандура, яка за своєю природою була акомпануючою до співу, в умовах академічної освіти, активно розвивається як сольний концертний інструмент. Проте, специфіка викладання

бандури в навчальних закладах України завжди зберігала свою подвійну складову: інструментальну та вокально-інструментальну. Крім того, спостерігаються і процеси фемінізації виконавства та педагогіки у бандурному мистецтві.

Активний розвиток народних інструментів у спеціалізованих середніх і вищих музичних навчальних закладах України відбувається в період здобуття нею Незалежності (1991). Були відроджені заборонені зразки репертуару (духовного, патріотичного характеру), твори незаслужено репресованих композиторів та композиторів діаспори. Освітні програми за фахом "Народні інструменти" відкриваються у багатьох навчальних закладах не лише музичного, але й педагогічного спрямування (університетах).

Міждисциплінарні й інтегративні аспекти української народно-інструментальної освіти. За час Незалежності України і до сьогодні сформована чітка дворівнева структура навчання в сфері академічного народно-інструментального музичного мистецтва – початковий рівень (дитячі музичні школи, школи мистецтв, школи естетичного виховання) та вища школа, що охоплює 1-2 рівень акредитації навчальних закладів (коледжі, училища культури і мистецтв) та 3-4 рівень акредитації навчальних закладів (консерваторії, університети, академії). Така структурованість передфахової і фахової музичної освіти дозволяє щільно співпрацювати закладам як на горизонтальному рівні (між однорівневими інституціями), так і у вертикальній ієрархічній підпорядкованості. У вищій школі сформовані три освітні рівні – бакалавр, магістр, доктор філософії. Специфіка і проблематика законодавчого та навчально-методичного забезпечення функціонування закладів освіти, що готують фахівців народно-інструментального спрямування полягає у різному підпорядкуванні профільним міністерствам. Так, сфера передфахової початкової і вищої освіти знаходиться в об'єктиві Міністерства культури та інформаційної політики, а фахової вищої освіти – у подвійному підпорядкуванні – вищезгаданого міністерства та Міністерства освіти і науки України.

Народні інструменти вивчаються у домінуючій більшості початкових навчальних закладів мистецької освіти України (обласні і районні центри, а сьогодні ОТГ – об'єднані територіальні громади, а також окремі селища та міста районного та обласного підпорядкування). За рейтингом популярності серед музичних інструментів цього рівня, найбільшу зацікавленість спостерігаємо до гітари, акордеону, бандури. Це пов'язано із впливом на дітей шкільного віку масової популярної культури та медіа (радіо, телебачення, Інтернету). Гітара у цьому рейтингу з часу встановлення Незалежності України (1991 р.) займає перші місця, Також значно посилилася популярність акордеону (як інструмента естрадно-джазової сфери), а також бандури як різнопланового за можливостями інструмента – перш за все, акомпануючого до співу. Стосовно бандури, то слід зазначити, що сучасна представленість інструмента в медіа, завдяки проєктам "Україна має талант", "Голос країни", "Євробачення" та ін., сприяли не лише популярності окремих учасників-виконавців ("Шпилясті кобзарі", В. Лисенко, Я. Джусь, М. Круть та ін.), але й зацікавленості до інструмента.

Серед народних інструментів, які входять до сфери навчання на спеціальності "Музичне мистецтво", спостерігаємо наявність у закладах вищої освіти фахового спрямування різні освітні програми (рівнів бакалавр і магістр) – як окремих музичних інструментів, так і об'єднаних за спорідненістю. Наприклад: "Народні інструменти – Баян / Акордеон"", "Народні інструменти – Бандура", "Народні інструменти – Цимбали. Домра. Балалайка" (Національна музична академія ім. П. Чайковського, Одеська національна музична академія ім. А. Нежданової, Харківський національний університет мистецтв ім. І. Котляревського) або "Народні інструменти – баян / акордеон, бандура, цимбали, сопілка" (Львівська національна музична академія ім. М. Лисенка) [16].

У більшості закладів інструмент бандура виведений окремо, або з окремим переліком обов'язкових і вибіркових дисциплін, оскільки навчання передбачає для здобувачів поєднання здобуття навиків інструментальної гри та співу. Існують і регіональні відмінності представлення інструментів. Так, у Львові (західний

регіон України) спостерігаємо освітню програму з сопілки, а в закладах центру і півдня України – домри і балалайки. Освітня програма “Народні інструменти” також активна в гуманітарних і педагогічних університетах України (Львів, Дрогобич, Івано-Франківськ, Чернівці, Суми, Луцьк, Вінниця, Ніжин та ін.).

Основними складовими навчальних програм спеціальності “Народні інструменти” напряму “Музичне мистецтво” в системі сучасних закладів вищої освіти України є цикли обов’язкових і вибіркових дисциплін, які в сукупності спрямовані на отримання фахових компетенцій здобувачами для відповідних кваліфікацій. Наявність вибіркової частини навчального плану, окрім основної обов’язкової, дозволяє збільшити професійні можливості студентів, а отже й конкурентоспроможність фахівців на ринку праці. Ці фактори, поширені у країнах Європи й Америки, в українські освітні реалії увійшли порівняно недавно. Проте навчально-методичний досвід педагогів і виконавців був адаптований до нових вимог часу та із врахуванням необхідності відродження забороненої за Радянської влади сакральної тематики, а також творчості репресованих авторів та композиторів-емігрантів, отримав новий напрям розвитку.

Більшість дисциплін обов’язкової частини навчального плану спеціальності “Музичне мистецтво” (“Народні інструменти”) визначають отримання профільних кваліфікацій як на рівні бакалавра, так і магістра. Це виконавська кваліфікація – соліста-інструменталіста на конкретному інструменті, артиста ансамблю (оркестру) народних інструментів чи фольклорного ансамблю, і для особливо яскравих випускників – кваліфікація концертного виконавця. Незалежно від профілю обраної спеціальності, основною кваліфікацією випускників є педагогічна – викладач-інструменталіст в закладах початкової, фахової передвищої та вищої освіти. Студенти народно-інструментального напряму також мають можливість отримання додаткових кваліфікацій – диригента (керівника) оркестру народних інструментів або співака (бандуристи).

Слід зауважити, що якщо вибіркова складова навчальних планів у кожному закладі відрізняється, то обов’язкові дисципліни

фахової підготовки в переважній більшості однакові. Це такі предмети, як фах (гра на інструменті), оркестровий та ансамблевий клас, загальне фортепіано. Важливу роль у фаховій підготовці відіграють предмети практичного спрямування – історія виконавства на народних інструментах, методика і теорія викладання гри на народних інструментах, педагогічна практика. Отримання додаткової кваліфікації забезпечує вивчення предметів оркестрового диригування, читки партитур, інструментознавства, інструментовки та аранжування, методики та теорії диригентської майстерності, диригентської практики. Для бандуристів такими предметами є також спів, хорознавство, методика вокальної майстерності та ін.

Доцільно зазначити також україноцентричну орієнтованість нових освітніх програм і кафедр закладів вищої освіти, що їх забезпечують. Це, зокрема, окрім традиційних освітніх програм народних інструментів, запроваджена освітня програма в Київському національному університеті культури і мистецтв “Бандура і кобзарське мистецтво”, “Бандура” в Національній музичній академії ім. П, Чайковського, створені кафедри бандури (Київ), народних музичних інструментів України (Харків) тощо.

Результативність навчання з фахових предметів повинна забезпечити у випускників артистизм, сценічну витримку, високу виконавську культуру та технічну майстерність сольного володіння народним інструментом на належному професійному рівні, розвиток навиків ансамблевої гри, у т. ч. і в роботі з концертмейстером; вміння аналізувати й інтерпретувати музичні твори різних жанрів, стилів і форм. Важливе значення для студентів також має знання технічних і тембрових можливостей народного інструмента, вміння здійснити підбір репертуару із врахуванням індивідуальних особливостей учня для педагогічної практики, володіти методикою викладання гри на інструменті.

Зміст програм з кожного народного інструмента за фахом зумовлюється репертуарними вимогами, проте обов’язковим є вивчення художніх творів певної форми – поліфонічної, великої (соната, сюїта, концерт), варіаційної, концертних п’єс, які, в свою

чергу, повинні представляти творчість композиторів різних епох та стилів, а також технічного матеріалу – етюдів та гам.

Значну відмінність становить у закладах вищої освіти дисципліна оркестровий клас. Це зумовлено саме регіональними традиціями в Україні, що вплинуло на склад колективів народних інструментів, їх відмінності між західним і центрально-східними регіонами. Так, в західних областях спостерігаємо склад оркестрів народних інструментів більше наближений до традиційного музикування (зокрема, троїстої музики) – поєднання скрипкової групи, баянно-акордеонної, духової, бандурної. Натомість у центрально-східних регіонах переважає склад т. зв. оркестру "андреєвського" типу, що включає домрову, балалайкову, баянно-акордеонну групи. Практично поширеними у всіх областях України є сьогодні ансамблі баяністів-акордеоністів, ансамблі гітаристів, а також ансамблі (капели) бандуристів, що репрезентують не лише інструментальні, але й вокально-інструментальні жанри творчості [16].

За роки функціонування кафедр і відділів народних інструментів в Україні накопичений значний педагогічний, навчально-методичний, виконавський досвід, налагоджена співпраця між викладачами й композиторами, організовуються численні семінари, курси, конференції, конкурси й фестивалі. Наприклад, лише за період Незалежності України організовано більше двадцяти різноманітних конкурсів і фестивалів бандуристів – як в окремих регіонах, так і на загальноукраїнському й міжнародному рівнях. Переважно на фестивалях представлений сольний і ансамблевий вид виконавства, активну участь бере учнівська і студентська молодь. Сьогодні в Україні набули поширення бандурні фестивалі, що мають індивідуальні присвяти – Миколі Лисенку, Остапу Вересаю, Зіновію Штокалку, Костю Місевичу, Володимиру Перепелюку та ін. Зазвичай ці присвяти зумовлюють і відповідний репертуар – авторський, народно-жанровий, а також форми сольного чи ансамблевого виконавства. Існують і фестивалі, що мають тематичне спрямування – "Кобзарська трійця" (Київ), "Дзвени, бандуро" (Дніпро), "Віднови себе" (інтернет-конкурс), "Кобзарському роду нема переводу"

(Кам'янець-Подільський) та ін. Часто бандуристи беруть участь і в інших фестивалях, що вже мають свою обов'язкову бандурну складову, наприклад "Нові імена", "Нова пісенна шевченкіана". Така спрямованість молодих музикантів-студентів на опанування сценічного досвіду сприяє їх подальшій фаховій реалізації не лише у сфері освіти, але й виконавства.

Слід також відзначити окремі вищі навчальні заклади України, де існують освітні навчальні програми "Музичний фольклор", в межах яких вивчаються народні інструменти як діатонічні традиційні, так і удосконалені хроматичні – Київський національний університет культури і мистецтв, Рівненський державний гуманітарний університет. Окремі традиційні інструменти вивчаються здобувачами напрямів "Етномузикознавство" в вибіркових курсах. На жаль, це єдині зразки представлення цілеспрямованого вивчення традиційної народно-інструментальної культури, опанування традиційних інструментів у системі вищої офіційної освіти України.

Натомість вивчення й опанування традиційного діатонічного інструментарію – кобзи О. Вересая, старосвітської бандури, ліри, сопілки здійснюється в межах діяльності громадських організацій – Фонду культурно-мистецьких ініціатив ім. Г. Хоткевича (Харків) [12], Національний центр народної культури "Музей Івана Гончара" [9], Київського [7] і Харківського [13] кобзарських цехів, Львівського лірницького цеху [8], проєктів за підтримки Українського культурного фонду [10] тощо.

Діячі окремих із вищезгаданих громадських організацій виступають в опозиції до системи офіційної академічної народно-інструментальної освіти, вважаючи, що молоде покоління повинно не лише теоретично знайомитися з традиційною українською музичною культурою, але й практично – освоюючи старовинний діатонічний інструментарій, естетику, репертуар. Ними ініціюються культурно-мистецькі заходи – концерти, фестивалі, конкурси, а також наукові конференції, дисертаційні дослідження, монографічні та навчально-методичні видання. Це, наприклад, фестивалі кобзарства і лірництва "Кобзарська трійця", що проходять щороку в Києві на християнське свято Трійці, в рамках

яких відбуваються наукові конференції, презентація нових видань та авторських реконструкцій діатонічних інструментів, концерти на відритому просторі, народні танці [11].

Представники т. зв. “автентичного консервативного” напряму іноді вороже настроєні до удосконалених народних інструментів, вживаючи до них навіть в наукових публікаціях образливі терміни та висловлювання. Одним з їх аргументів є синхронізація процесів розвитку академічної народно-інструментальної освіти з ідеологічними приписами радянської влади, що сприяла її розвитку, паралельно підтримуючи колективні форми виконавства, а також цензуруючи репертуар. Проте в цілому спостерігаємо толерантну взаємодію дослідників і виконавців вищезгаданих напрямів народно-інструментальної музики.

Окремі ентузіасти також упроваджують навчання гри на автентичних українських народних інструментах і у дошкільне навчання, у курс “Музичного мистецтва” шкільної програми, у систему організації дозвілля дітей за місцем проживання (гурткова робота) та у палацах дитячої та юнацької творчості. Це дозволяє створювати різноманітні ансамблеві колективи й оркестри, як наприклад, ансамблі сопілкарів (Дрогобич, Луцьк, Запоріжжя та ін.), серед який найбільшим за тривалістю функціонування (35 років) є аматорський оркестр сопілкарів с. Лісний Хлібичин Коломийського району Івано-Франківської області [5].

Академічна сфера народно-інструментального мистецтва в Україні на сьогодні охоплює 2 профільні спеціальності – суто “Народні інструменти” у напрямі “Музичне мистецтво” та їх використання у напрямі “Середня освіта. Музичне мистецтво”. Цей останній напрям забезпечується інституціями педагогічного профілю вищої освіти (педагогічні коледжі та педагогічні спеціальності університетів). Цю спеціальність опановують здобувачі, які грають на музичних інструментах, у т. ч. й народних, що мають акомпануючу функцію, з можливістю майбутнім педагогам використовувати їх на заняттях з музичного мистецтва в дошкільних та шкільних закладах освіти (баян-акордеон, гітара, бандура, цимбали), організовувати шкільні ансамблі та оркестри. Серед провідних закладів цього напряму – Національний

педагогічний університет ім. М. Драгоманова, Київський університет ім. Б. Грінченка, Дрогобицький педагогічний університет ім. І. Франка, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка та ін. Отже, станом на сьогодні народно-інструментальне мистецтво представлене досить широко на всіх рівнях академічної освіти – від початкової до вищої, і яке ґрунтується на використанні модифікованих хроматичних інструментів та відповідного сольного, ансамблевого, оркестрового репертуару.

Таким чином, сучасна система фахової музичної освіти академічного народно-інструментального напряму в Україні становить цілісну систему, позначену ієрархічністю та взаємозалежністю її складових. Основним показником постає інтегративний характер її змісту, що полягає у синтезі фольклорних та академічних традицій, можливостей взаємодії практики сольного та колективного виконавства, інструментального та вокального (зокрема, для бандуристів).

Факторами забезпечення повноцінного функціонування народно-інструментальної освіти є дослідження етнографічно-фольклорних традицій у певному регіоні, наявність виробництва відповідних інструментів (майстерні, фабрики) і сформованих методик гри, співпраця виконавців і композиторів, видання фахової навчально-методичної та нотної літератури, звукозаписів, проведення конкурсів та фестивалів. Всі інструменти, які мають виразне етнічне походження (як українське, так і іноетнічне), виокремлені від інших та об’єднані в кафедри народних інструментів. Репертуар, що використовується для народних інструментів, не обмежується лише зразками музики оригінального чи стилізованого фольклорного характеру, оригінальних творів українських композиторів, а охоплює й аранжування класичних (академічних) творів різних форм і жанрів, естрадно-розважальну музику тощо. Українська народно-інструментальна освіта функціонує у взаємодії як національних традицій, так і усталених академічних форм і навчальних моделей. Пропоноване дослідження сприятиме пошуку нового змісту народно-інструментальної освіти в Україні, що, зберігаючи свій національний характер і водночас

будучи відкритим до пошуків та інновацій, зможе стати перспективним для можливих варіантів міждержавного обміну викладачів та студентів, особливо з тими країнами, де також збереглися народно-інструментальні традиції.

Перелік використаних джерел

1. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах : Українська академічна школа. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. 420 с.
2. Дутчак В. Микола Лисенко і Гнат Хоткевич: на шляху академізації бандурного мистецтва. *Музична україністика: сучасний вимір* : збірник наукових статей. В. 7. Постать Миколи Лисенка в європейському й національному історико-культурному контексті. Київ : ІМФЕ ім. М. Рильського, 2012. С. 129–137.
3. Дутчак В. Бандурне мистецтво українського зарубіжжя : монографія. Івано-Франківськ : Фоліант, 2013. 488 с.+ 72 іл.
4. Дутчак В. Народно-інструментальне мистецтво на пограниччі України та країн Європи: традиція, інновація, взаємовпливи. Na pograniczach. O stosunkach spolechnych i kulturovych. Seria Na pograniczach Kultur i Narodow. T. XIII. Sanok : Uczelnia Panstwowa im. Jana Grodka w Sanoku, 2019. P. 113–126.
5. Дутчак В., Волощук Ю., Пасічняк Л., Гулянич Ю. Ансамблева народно-інструментальна традиція Прикарпаття: взаємодія фольклорного й академічного напрямів : монографія. Івано-Франківськ, 2013. 200 с.
6. Квітка К. Професіональні народні співці і музиканти на Україні: Програма для досліду їх діяльності й побуту. URL: https://elib.nlu.org.ua /view.html?id=188
7. Київський кобзарський цех. URL: https://honchar.org.ua/proekty/kobzarskyj-tseh/
8. Львівський лірницький цех. URL: https://portal.lviv.ua/news/2010/06/21 /183353
9. Національний центр народної культури “Музей Івана Гончара. URL: https://honchar.org.ua/
10. Український культурний фонд / Ukrainian Cultural Foundation. URL: https://ucf.in.ua/
11. Фестиваль “Кобзарська Трійця”. URL: https://cutt.ly/4gPdGY1
12. Фонд національно-культурних ініціатив ім. Г. Хоткевича. URL: [1] http://khotkevych.info/fond/
13. Харківський кобзарський цех. URL: https://www.facebook.com/groups /549175115111522/
14. Dutchak V. Folk music instruments of Western Ukrainian Region: research history in context of culture interaction. *Na pograniczach: Instytucje i ludzie*

pogranicza. Seria Na pograniczach Kultur i Narodow. T. XIV. Sanok : Uczelnia Panstwowa im. Jana Grodka w Sanoku. 2019. P.155–169.

15. Dutchak V. Klyment Kvitka and kobzar tradition (to the 140th anniversary of the researcher's birth). *BULLETIN OF KNUKIM. SERIES IN ARTS.* 2020. #42. Doi https://doi.org/10.31866/2410-1176.42.2020.207626
16. Dutchak V., Cherepanyn M., Bulda M., Paliichuk I., Fabryka-Protska O. Higher academic folk-instrumental music education: ukrainian experience and specifics of development. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research.* 2021. Special issue 11/01/XV. (VOL. 11, ISSUE 1, SPECIAL ISSUE XV.). P. 103–108.

Н. М. Лупак

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ІНТЕГРОВАНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Медіальний екстрим другого десятиліття XXI століття виявив нові ціннісні способи буття кожного явища культури, зокрема сфери гуманітарних наук і художніх практик. Поява звичних об'єктів і процесів інформаційного світу в незвичних комбінаціях і конструкціях є результатом розширення і поглиблення інтегративного поля художньої комунікації, засвідчуючи логіку взаємодії знакових систем у просторі й часі. Стрімке переміщення інформаційного суспільства у простір медіа (медіапростір) активізувало трансформацію ключових аспектів мистецької освіти: змісту, методики, організації діяльності, компетентностей, поповнюючи її методологічний інструментарій новими поняттями, технологіями, моделями міждисциплінарних дискурсів тощо. Процеси взаємопроникнення семіотичних кодів (візуальних, аудіальних, кінестетичних) мистецтва динамізуються в художньому синтезі, увиразнюють полісенсорний вплив на емоційно-чуттєву сферу суб'єктів взаємодії, спонукаючи їх до створення оригінальних комунікативних стратегій. Найяскравіше такі трансформації виявляються у синкретичному полі мистецької освіти, де інтеграція знань розуміється "як послідовність етапів

опанування художньої мови і набуття досвіду її сприйняття: від окремих видів моносенсорних мистецтв до відчуття та розуміння форм їх органічного поєднання" [19, с. 121].

Нині мистецька освіта постає важливим інструментом у формуванні цілісної художньої картини світу в контексті медіакультури. Інтеграція знань на емпіричному, теоретичному, міждисциплінарному, міжсеміотичному, міжсуб'єктному рівнях сприяє формуванню інтермедіального мислення та нового типу національної ментальності.

Пріоритети розвитку мистецької освіти в умовах культурно-освітніх трансформацій: інтермедіальний аспект. У контексті інноваційної концепції філософії мистецької освіти реалізується розв'язання важливої теоретико-методологічної проблеми – перенесення культурного досвіду людства в площину практичної педагогіки. Пріоритетним напрямом у розвитку мистецької освіти є підготовка високоосвіченої особистості, здатної до інноваційної комунікативної діяльності в умовах сьогодення. Сучасний учитель мистецтва – це неординарна особистість, готова до ефективної комунікативної взаємодії з метою досягнення найвищих результатів у професійній діяльності; це компетентний фахівець, який прагне до комунікативної взаємодії, активно співпрацює із соціальними мережами, критично аналізує інформацію, яка надходить різними медіаканалами, та стежить за їх впливом, досконало володіє навичками вербального та невербального спілкування, виявляє здатність до рефлексії, емоційної саморегуляції, самоконтролю, самооцінки.

Особливості мистецької освіти яскраво ілюструє зміна акцентів у співвідношенні типових для освіти діалогічних пар, в яких пріоритетність надається:

– емоційному розвитку в його взаємозв'язку з розумовим;

– суб'єктивному чиннику осягнення художнього смислу поряд із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво;

– образному мисленню у взаємозв'язку з логічним;

– підсвідомим процесам "осяяння", які супроводжують усвідомлення образного змісту мистецького твору;

– задоволенню духовних потреб [21, с. 29].

Модернізація системи мистецької освіти є предметом багатьох наукових розвідок фундаментального і галузевого характеру. На особливу увагу заслуговують ґрунтовні дослідження сучасних українських науковців, які стосуються вирішення актуальних проблем педагогічно-мистецької освіти з позицій інтегративного підходу, а саме: О. Савченко [20] про реформування мистецької освіти в контексті концепції НУШ; Г. Падалки [13] про обґрунтування методологічних засад, принципів, педагогічних умов, методів викладання навчальних дисциплін з різних видів мистецтва; О. Рудницької [19] про пріоритетні напрями мистецької освіти; В. Орлова [12], щодо професійного становлення особистості педагога-мистецтвознавця у вимірах класичної методології; Л. Масол [0] про реалізацію інтегрованого підходу у викладанні дисциплін художньо-естетичного циклу; Л. Кондрацької [5] про суть "універсального розуміння" в площині філософії мистецтва; О. Комаровської [3] про інноваційний підхід у навчанні мистецтва в загальноосвітніх школах, що ґрунтується на ідеї цілісності сприймання світу через переживання мистецтва; О. Гайдамаки [2] про системне формування предметних компетентностей, формування механізму інноваційного мислення майбутніх учителів мистецьких спеціальностей та ін.

Для вирішення актуальних завдань мистецької освіти необхідно опиратися на широкий дефінітивний ресурс, пов'язаний з інтерпретацією ключового поняття, яке розглядається українськими науковцями у традиційних і сучасних проекціях. Так, український дослідник Р. Шмагало зазначає, що мистецька освіта може бути охарактеризована як стійкий механізм формальних і неформальних правил, принципів, норм та організації, покликаний збагатити людину знаннями про види мистецтва та специфіку художньої діяльності, озброїти її вміннями та навичками, необхідними для духовного, професійного, творчого саморозвитку, а також мотивувати до усвідомлення і примноження мистецьких цінностей. Окрім того, мистецька освіта має вибудовуватися на основі організаційно-творчих принципів, поглядів і традицій [26, с. 10].

М. Мельник констатує, що, зазвичай, поняття “мистецька освіта” застосовують для визначення творчої інституції, яка теоретично усвідомила себе і виокремилася в самостійну організаційно-оформлену систему [10]. Мистецька освіта, на переконання В. Мовчан, дає знання з техніки формування художнього образу в конкретному виді мистецтва, забезпечуючи цілісне розуміння образотворчості, що є основною та необхідною умовою художньої діяльності. До завдань мистецької освіти науковець відносить конкретизацію досвіду, передання умінь для подальшого поглиблення виразності образної мови та її символічної завантаженості. Дослідник підсумовує, що творчий рух митця, як правило, відбувається шляхом переходу від загального (школа) до індивідуального (митець) у процесі творчості [11, с. 240-241]. Ю. Романенкова констатує, що сучасна мистецька освіта все менше асоціюється з інституцією чи явищем, яке об’єднує художників за спільністю стилістичних рис. Науковець зазначає, що нинішню фазу еволюції мистецької освіти справедливо можна назвати ерою індивідуумів [18, с. 177].

Про популяризацію мистецької освіти в Україні свідчать державні нормативно-правові акти, зокрема Закони України “Про освіту” [16], “Про вищу освіту” [14], “Про загальну середню освіту” [0], а також Концепція загальної мистецької освіти, Концепція Нової української школи, затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27.10.2016 р. Згідно із зазначеною нормативно-правовою базою, мистецька освіта розглядається як “спеціалізований вид освіти, що передбачає формування у здобувача спеціальних здібностей, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності, набуття ним комплексу професійних, у тому числі виконавських, компетенцій та спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості та отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва”.

Засадничим положенням сучасної мистецької освіти є комплексність і єдність процесів формування духовної культури особистості, переходу від сприйняття й засвоєння інформації, накопичення знань і формування умінь до формування світоглядної позиції людини засобами різних видів мистецтва, зокрема їх

взаємодії. Педагогічний досвід засвідчує, що диференційоване викладання мистецьких дисциплін (музики, образотворчого мистецтва, хореографії, театру тощо) призводить до руйнування уявлення учнів про цілісність світу, сприяє формуванню кордонів між окремими навчальними курсами, що призводить до фрагментарності знань учнів. Інтегроване навчання сприятиме набуттю учнями досвіду сприйняття творів мистецтва, глибокому опануванню ними системи художньо-естетичних знань, формуванню умінь і навичок аналізу творів різних мистецьких жанрів, стилів, епох. Проте ми вважаємо, що у сув'язі "інтеграція – диференціація" не варто віддавати перевагу якомусь одному типу викладання, бо в такому випадку зазнає руйнації вся система мистецької освіти. Без сумніву, її цілісність утримуватиметься завдяки проникненню в царину кожного виду мистецтва зі специфічними кодами, засобами, мовою тощо й усвідомленню багатогранності всього потенціалу мистецтва, осягненню міжмистецької взаємодії – інтермедіальності.

Останнє трактуємо як специфічну форму інтеграції, що виявляється у взаємодії різних знакових систем (художніх мов), єдності (синхронності) сприйняття людиною різних комунікативних сигналів за допомогою двох або більше медіаканалів.

Інтермедіальний підхід у мистецькій сфері створює умови для розуміння діалогу культур, взаємодії художніх сфер, знаків і значень, виявляє семантико-смислові зміщення понять, сприяє активізації інтелектуально-творчої діяльності та розвивальних прийомів навчання, формуванню креативного мислення та продуктивного творчого потенціалу індивідууму. Такий підхід надає можливості для розгортання інноваційних художньо-комунікативних практик з метою виявлення прихованих резервів сенсів художніх текстів, які на новому історичному ґрунті набувають нових значень, поповнюючи семіотичний простір медіакультури [6, с. 86].

Інтермедіальність як різновид взаємодії виявляється в єдності сприйняття людиною різних видів комунікативних засобів – медіа, має на меті закласти основи цілісного уявлення про природу,

культуру, суспільство та сформувати власне ставлення до законів їхнього розвитку. Дослідницькі надбання українських (В. Будний, Т. Бовсунівська, М. Ільницький, М. Наєнко, О. Отич, Е. Циховська та ін.) і зарубіжних (В. Вольф, К. Єнсен, Ю. Мюллер, І. Раєвські, Н. Тишуніна, О. Тімашков, А. Ханзен-Льове, Й. Шрьотер та ін.) учених дають можливість звести до спільного знаменника різновекторні та багаторівневі тлумачення цього терміна, що зводиться до розуміння інтермедіальності (в загальному сенсі) як взаємодії семіотичних кодів гетерогенних структур у просторі культури.

Інтермедіальність як репрезентант художніх трансформацій, що виникають унаслідок взаємодії та взаємообміну семіотичних кодів різних знакових систем, виявляється на перехресті літературознавчих і мистецтвознавчих дискурсів у царині мистецької освіти. До взаємодії долучаються різні медіа – носії художньої інформації: література, музика, образотворче мистецтво, кіно, театр зі своїми специфічними кодами. У медіапросторі такий мистецький полілог продукує нові форми і значення, що є предметом педагогічних дискусій, у процесі комунікативної взаємодії набувають нових ціннісних смислів.

Екстраполяція концепту “інтермедіальність” зі сфери компаративістики (порівняльного літературознавства) у царину мистецтва, сферу культури, а відтак – у комунікативне поле мистецької освіти, засвідчує не лише широкий міждисциплінарний дискурс, а й всезростаючу потребу інтегрувати сучасне знання про людину, культуру і світ. Від дослідження феномена “маргінальності” (Ю. Крістєва), внутрішньотекстової взаємодії у літературному творі семіотичних кодів різних видів мистецтва (В. Будний, М. Ільницький) – до пояснення інтермедіальності як специфічної методології аналізу художньої культури (Н. Тишуніна, В. Просалова), художньо-світоглядної моделі естетичного смислу (І. Мегела), а в освіті – як педагогічної технології взаємодії децентрованих суб’єктів арт-простору, чи особливої форми інтеграції естетичних смислів, виявлених у процесі художньої комунікації, – простежується широка трансформація терміна “інтермедіальність” для тлумачення специфічних ознак взаємодії.

Дефінітивне поле окресленого поняття, окрім загального розуміння медіа як каналу комунікації, охоплює ще й художню сферу “медіа”, розкриває особливий бік комунікації, пов’язаний з розумінням медіа як “тексту”, в якому закодована певна інформація (код культури) з конкретним значенням і смислом, що потребує розшифрування та осмислення. У комунікативному сенсі “бути між медіа” означає виокремити знакові фрагменти повідомлення, декодувати, синхронізувати їх, щоб перетворити цілісну інформацію у знання. Інтермедіальність як феномен взаємодії, що найвиразніше виявляється у просторі мистецтва, зокрема синкретичному, засвідчує переплетення різних художніх мов (медіа) у текстах культури. Найчастіше інтермедіальність виявляється у випадках, коли предметом вивчення, обговорення чи дослідження є такі поняття, як “пісня”, “театр”, “танець”, “художня анімація”, “обряд”, “художній образ”, “синтез”, “синхронність”, “мистецький код”, “екфразис”, “медіатекст” тощо.

Варто зазначити, що методологічна й теоретична платформа інтермедіальності утверджується в комунікативному освітньому просторі з урахуванням ситуації трьох найбільших викликів глобальної медіатизації:

– нової об’єктивації створення й існування невербального “вторгнення” візуального та аудіального елементів у раніше строго вербальний контент освітньої комунікації;

– нових способів тиражування і нових принципів поширення мистецької інформації в середовищі професійної освіти;

– появи в комунікативному арт-просторі так званих “текстів протоколу”, які визначають саму природу творів мистецтва і постають умовою їх побутування.

Ці три основні виклики слугують поясненням місця інтермедіальності в новій освітньо-естетичній парадигмі з настановою на формування інтермедіальної ментальності – глибинного рівня колективної та індивідуальної свідомості, способу світосприймання на основі синхронізації інформації інтелектуального та емоційного змісту, отриманої різними медіаканалами.

Глобальна ідея розширення, пов’язана зі зростаючою роллю інформаційних впливів, спонукає людину до “занурення” в глибинні пласти власного внутрішнього світу, у якому асоціації, образи в динаміці кольорів, звуків, ритмів, інтонацій у екзистенційній мережі часу і простору намагаються з’єднатися в архетипній пам’яті ментального досвіду. Такі віртуальні інтенції завжди виникають на межі різних, але споріднених художніх форм (медіа), взаємодія яких визначається поняттям “інтермедіальність”. Так, С. Маценка, посилаючись на міркування У. Вірта, зауважує: “Інтермедіальні конфігурації порушують важливе питання щодо подолання міжмедійного “проміжного”. Інтермедіальні структури зв’язків відзначаються при цьому як взаємодією, так і окремим існуванням поєднаних медіа. Будь-яку інтермедіальну взаємодію можна конструктивно описати тільки в тому випадку, якщо розуміти інтермедіальність як міст із спільностей через медіальні відмінності” [9, с. 60].

У площині мистецької освіти, в умовах академічного навчання особливої актуальності набуває проблема формування інтермедіального мислення студентів, що передбачає створення системного уявлення про розвиток, функціонування та взаємодію мистецьких явищ. Тому переконливо звучить теза про те, що домінантною ознакою оновлення процесу засвоєння художніх знань з усвідомленням їхньої цілісності має стати інтегративний підхід до вивчення мистецтва. Взявши до уваги сучасні тенденції (інтегративні, технологічні, комунікативні та ін.) розвитку мистецької освіти, вважаємо доцільним обґрунтувати інноваційну технологію – інтермедіальну та долучити її до системи педагогічних технологій, які реалізують провідний принцип Нової української школи – інтеграцію змісту освіти.

Наголошуємо, що в системі професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей важливе місце посідає проблема інтеграції знань: наукових (про природу, людину і суспільство) і мистецьких (відображення дійсності в чуттєвих образах), інтеграція художніх мов і комунікативних практик, у тому числі медійних, а також інтеграція різних точок зору учасників освітнього процесу з метою перетворення знань у

продуктивну дію. Особливістю цієї підготовки є набуття майбутніми учителями вмінь здійснювати інтегративний підхід, поєднуючи різні способи засвоєння і відтворення знань, технології та види художньо-комунікативної діяльності в освітньому процесі з метою творчого розвитку/саморозвитку та духовного збагачення. Відтак актуалізується не лише вдосконалення змісту й структури навчальних предметів, пов'язаних із мистецтвом, а й методика їх викладання шляхом використання педагогічних інновацій. Однією з таких, що розв'язує проблему реалізації інтегративного підходу стосовно високоякісної підготовки вчителя мистецтв, вважаємо інтермедіальну (комунікативну) технологію, у якій інтегруються різні типи дискурсів (науковий, художній, світоглядний, медійний тощо), педагогічні технології: інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, мультимедійні, проектні, тренінгові, арт-технології тощо, а також різноманітні форми взаємодії суб'єктів освітнього процесу та канали комунікації. Інтермедіальна технологія як педагогічна покликана вирішити головні освітні завдання:

– забезпечити міжкультурний, міжмистецький та міждисциплінарний дискурси в процесі навчання;

– популяризувати мистецькі знання як важливий чинник інтелектуального, духовного й естетичного зростання особистості;

– актуалізувати комунікативну функцію мистецтва, зокрема розуміння мистецтва як знакової системи;

– активізувати комунікативну взаємодію учасників педагогічного процесу задля створення ціннісних міжсуб'єктних зв'язків;

– використовувати креативний потенціал художньої інформації у педагогічному спілкуванні;

– виявляти смислові домінанти художніх текстів (образів), простежувати й аналізувати їхню трансформацію, пов'язану зі зміною медіаканалів;

– оновлювати зміст освітньої мистецької діяльності новими формами і форматами зв'язку, широко застосовуючи комп'ютерні засоби та соціальні мережі;

– формувати системне (поліхудожнє) мислення майбутніх учителів мистецтва [6, с. 232; 237].

Концептуальною основою інтермедіальної технології як освітньої стратегії в галузі мистецької освіти слугують теоретичні й методологічні положення про сутність інтермедіальності як особливої форми взаємодії: суб'єктів художньої комунікації, семіотичних кодів знакових систем і комунікативних каналів (медіа). Важливе завдання задекларованої педагогічної технології (у широкому сенсі як спосіб організації комунікативного простору, в якому поєднуються різні форми і формати медіа) полягає у формуванні вміння перетворювати інформацію у знання. Виходимо з того, що кожна творча індивідуальність сприймає реальність суб'єктивно, тобто наділяє певні явища і предмети навколишнього світу власним значенням. Особистісний сенс – це індивідуальне значення, яке постає результатом активізації особистісно-смислової сфери, зокрема морально-смислових пріоритетів, ціннісних смислів конкретної особи. Отже, в інтермедіальній комунікативній діяльності процес набуття знань розвивається від зацікавлення інформацією – через сприймання і переживання – до усвідомлення, а від усвідомлення – до осмислення.

Інтермедіальна технологія як педагогічна визріла у просторі мультимедійної культури, на перетині сучасних тенденцій теорії комунікації, теорії медіа, семіотичної теорії, теорії діалогу культур, теорії освіти.

У площині мистецької освіти окреслена технологія розглядається як процесуальний компонент освіти – *спосіб організації комунікативної діяльності суб'єктів педагогічного процесу з метою створення художньо-інтегративного середовища для формування поліхудожнього мислення особистості в умовах інтерактивного навчання*.

Мета інтермедіальної технології полягає у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, в основі якої – взаємодія систем ("Людина" – "Людина", "Людина" – "Знакова система", "Людина" – "Художній образ", "Людина – машина") і поліхудожнє мислення особистості в естетично впорядкованих формах, цілісності мистецтва як сукупності різних знакових структур, взаємодії мистецтв як основного закону художньої комунікації. Мета інтермедіальної

технології детермінована концептуальною освітньою ідеєю (стратегією) формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей як системного процесу, що здійснюється в умовах освітнього (художньо-інтегративного) середовища і вибудовується за законами художньої комунікації. Відповідно до мети визначено завдання: оволодіння комунікативними знаннями; розвиток комунікативних здібностей, умінь, навичок; набуття досвіду інтермедіальної комунікативної діяльності та вироблення власної комунікативної стратегії майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Цільові орієнтації інтермедіальної технології охоплюють: пізнання художньої картини світу; естетичне освоєння дійсності; можливість відтворення довкілля за допомогою образно-символічних знаків з опорою на фахові знання та внутрішні ресурси творчої уяви; розуміння суті художньої комунікації; оновлення змісту мистецької освіти, форм діяльності, смислових акцентів взаємодії [6, с. 214-215].

Концептуальні аспекти інтермедіальної технології висвітлені у формі тез:

– мистецтво – це художньо-естетична діяльність, у якій інтегруються суміжні сфери духовної культури (наука, філософія, релігія); елементами духовної культури є інформація, знання, поняття, уявлення, норми, звичаї, вірування, почуття, емоції, цінності, смисли;

– з мистецтвом пов’язана здатність суб’єкта до естетичного освоєння дійсності (мистецтво здатне передавати набуті людиною знання, досвід, почуття у формі особистісного переживання і вражень);

– формою мислення в мистецтві, його змістовою формою є художній образ;

– невід’ємним компонентом художнього (невербального) мислення є синестезія (співвідчуття) – здатність людини до міжчуттєвих зв’язків;

– формою існування мистецтва є художній твір як система художніх образів, який може розвиватися в часі чи розгортатися в просторі;

– формою існування художнього твору є текст; у творі виражається задум автора, у тексті виявляється графічне закріплення замислу; твір співвідноситься з текстом як духовний первень з матеріальним;

– мова мистецтва – це мова знакових систем (мова музики, мова літератури, мова танцю, мова образотворчого мистецтва та ін.);

– взаємодія знакових систем у мистецтві (міжмистецька взаємодія) називається інтермедіальністю;

– інтермедіальність – суть природи мистецтва (онтологічна характеристика);

– медіа – це не лише засоби масової комунікації, а й знакові системи різних мистецтв, які є каналами передачі художньої інформації (музика, література, образотворче мистецтво, танець, театр, кіно як медіа);

– інтермедіальність розглядається з трьох боків: культурно-семіотичного (знакова система), медіатехнологічного (технічні засоби передачі інформації), комунікативного (засіб спілкування);

– розуміння феномена “інтермедіальність” сприяє формуванню поліхудожнього мислення особистості, що передбачає створення системного уявлення про розвиток, функціонування та взаємодію мистецьких явищ;

– поліхудожнє мислення формується в результаті взаємодії особистості з навколишнім світом, а також у процесі художньої комунікації;

– інтермедіальний дискурс розгортається лише в просторі художньої комунікації;

– художня комунікація розглядається як обмін символічно-образною інформацією у просторі смислової рівноправності (артпросторі) між суб’єктами взаємодії;

– інтермедіальність володіє необхідними ресурсами для створення художньо-інтегративного середовища, у якому взаємодіють різні мови мистецтва, а також суб’єкти (медіасуб’єкти) художньої комунікації, зустріч яких відбувається в площині рецепції смислів [6, с. 222-223].

Ключові поняття окресленої технології – “комунікативна діяльність”, “художньо-інтегративне середовище”, “поліхудожнє мислення”, “інтерактивне навчання”, “суб’єкти художньої комунікації”, “медіатекст” – увиразнюють феномен інтермедіальності, який в культурно-освітньому, зокрема в мистецькому просторі, вважається універсальним законом художньої комунікації. Згідно з цим, вищеназвані поняття тлумачимо з інтермедіальної перспективи, яка охоплює концепти семіотичних традицій: взаємодію знакових систем, різноманітних комунікативно-дискурсивних практик, у тому числі педагогічно-мистецьких, сучасних освітніх технологій (арт-технологій), інтерактивних аспектів спілкування тощо.

Вживання терміну “інтермедіальні технології” у множині вказує на розуміння цього поняття як тактики реалізації освітніх завдань і пов’язаний з численними комунікативними практиками інтракомпозиційного та екстракомпозиційного характеру. Йдеться про міжмистецьку взаємодію як всередині одного мистецького твору, так і поза його межами, констатуючи факт внутрішніх і зовнішніх зв’язків семіотичних систем. Наприклад, такі форми інтеграції простежуються між різними медіа в межах театральної вистави або пісні, де поетичний текст виявляється в контексті музичного твору; у взаємодоповненні піктуральних і вербальних чинників у пластичних формах (емблемах, плакатах); літературному відтворенні малярських і музичних тем, кінематографічній адаптації наративно-літературних творів тощо [0, с. 250].

В основі інтермедіальних технологій перебуває комунікативна взаємодія учасників педагогічного процесу, що надихає їх до активізації внутрішніх механізмів особистісного розвитку та спонукає до творчої діяльності – комунікативних перформансів. З огляду на вищесказане, можемо констатувати:

1) особистість розглядається не лише як носій знань, а як самобутній представник динамічних індивідуальних рис, що змінюються або утверджуються в процесі комунікативної взаємодії;

2) комунікація як міжособистісний обмін смислами є основною формою засвоєння мистецьких знань;

3) художня комунікація збагачує духовний світ особистості, розвиваючи її чуттєву сферу;

5) формування поліхудожнього мислення особистості можливе лише за умови інтеграції мистецьких знань;

6) розуміння мистецтва як системи знаків (семіотичний аспект) сприяє розумінню цілісної художньої картини світу;

7) у створенні художньо-інтегративного середовища в умовах педагогічного університету особистість кожного учасника художньої комунікації є винятковою, адже він є носієм індивідуального культурного коду [6, с. 219-220].

Беремо до уваги той факт, що в основі технологічних процесів є алгоритм діяльності, тобто послідовне, добре продумане і організоване виконання цілеспрямованих дій, орієнтованих на успішний результат, що реалізуються в межах певної системи. Педагогічна технологія розглядається як "система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковій основі, запрограмована в часі й просторі та приводить до запланованих результатів" [21, с. 51-52].

З огляду на вищесказане, обґрунтовуємо інтермедіальну технологію як педагогічну з урахуванням усіх критеріїв (концептуальність, оптимальність, прогнозованість, ефективність, відтворюваність, науковість, діагностичність, алгоритмічність) технологічності освітнього процесу.

Інтермедіальні технології сприяють організації комунікативно-пізнавальної діяльності з набуття досвіду художнього осягнення дійсності шляхом залучення кількох медіаканалів. Важливою формою діяльності є комунікативна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, які розв'язують завдання дидактичного характеру, що потребують звернення до мов мистецтва та їхньої взаємодії. З-поміж таких завдань вирізняється специфічне – аналіз художнього тексту, який здійснюється послідовно та охоплює такі етапи:

1) підготовчий (емоційне налаштування, створення сприятливого психологічного клімату);

2) перцептивний (сприймання художньої інформації різними каналами зв'язку);

3) інтерпретаційний (обмін думками, враженнями, почуттями, смислами);

4) оцінювальний (оцінка художньої інформації);

5) рефлексивний (виявлення власного ставлення до інформації).

Застосування інтермедіальних технологій у закладах вищої освіти забезпечує створення комфортного, емоційно насиченого художньо-інтегративного середовища, відкриває доступ до найрізноманітніших інформаційних ресурсів, забезпечує ефективну взаємодію з масмедіа, знайомить із сучасними здобутками медіамистецтва, пропонує гнучкий план навчальних занять, опирається на новітні методи інтерактивного навчання, зумовлює самоорганізацію групи як цілісного суб'єкта комунікації. Інтермедіальні технології постають інноваційним інструментом формування професійної, зокрема комунікативної, компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, адже, як посередник між людиною і світом, здатна реорганізувати світосприйняття, занурюючи її (людину) в ілюзорний світ, у якому відбувається синхронізація органів чуття і здібностей, а відтак розширення (за М. Маклюеном) її когнітивних можливостей.

Інтермедіальні технології як навчальна дисципліна у закладах вищої освіти. У контексті інтегрованої мистецької освіти особливе місце займає концепція формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах інтермедіальної технології як система, змодельована з урахуванням специфіки професійної діяльності вчителя мистецьких дисциплін, для забезпечення ефективності й відповідності сучасним вимогам навчання і виховання у закладах вищої освіти. Конструктивні компоненти системи спонукають здобувачів освіти до творчого самовираження в художньо-інтегративному середовищі університету. В таких умовах педагогічне спілкування розглядається, як "взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що здійснюється знаковими методами, спрямована на значущі зміни їхньої поведінки, стану, мотивів, особистісно-смислових цінностей партнерів [24, с. 186].

Дисципліна “Інтермедіальні технології” спрямована на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, здатних здійснювати інтегративний підхід у професійній педагогічно-мистецькій діяльності, поєднуючи різні способи засвоєння і відтворення знань: наукових (про природу, людину і суспільство) та мистецьких (відображення дійсності в чуттєвих образах); художні мови (знакові системи) й комунікативні художні практики, в тому числі різноформатні медійні; різні точки зору учасників освітнього процесу (художнього дискурсу) з метою перетворення знань у продуктивну дію.

Метою дисципліни є формування світоглядних орієнтирів в умовах глобалізації та інформатизації культурно-освітнього простору, комунікативної компетентності майбутнього вчителя, тобто здатності до взаємодії (Діалогу культур): з іншими учасниками комунікації (в межах академічної групи педагогічного, художнього та медіа-дискурсу); з мистецькими артефактами як об’єктами художньої комунікації; з авторами мистецьких творів (безпосередні та опосередковані контакти) як суб’єктами художньої комунікації; з текстовою інформацією (цифрового і/або нецифрового формату); з художніми образами; з медіа (каналами комунікації); з власним внутрішнім світом. Інтеграція гетерогенних структур сприятиме формуванню інтермедіальної ментальності особистості.

Зміст навчальної дисципліни охоплює вісім тем: “Медійний простір мистецтва (мистецтво як медіа)”; “Художня комунікація: особливості, функції, види”; “Медіакомунікація в сучасному просторі мистецької освіти”; “Інтермедіальність як універсальний закон художньої комунікації”; “Інтермедіальна комунікативна діяльність як технологія”; Інтермедіальний аналіз художнього тексту (медіатексту)”; Типологія інтермедіальних технологій (цифровий і нецифровий формат)”; “Естетизація комунікативного простору сучасного вчителя мистецтва”. Зазначені теми об’єднані ідеєю розширення комунікативного простору особистості в контексті медіакультури.

Акцентуємо на тому, що інтермедіальні технології спрямовані на впровадження предметно-інтегральної моделі освіти, зокрема

організацію інтермедіальної комунікативної діяльності. Остання тлумачиться як вмотивована, спроєктована та організована взаємодія учасників педагогічного процесу (майбутніх учителів мистецьких спеціальностей), об'єднаних спільним пошуком нових знань, які набуваються в процесі різноформатного сприйняття художньої інформації, з виявленням особистісних рефлекторних реакцій (емоцій, асоціацій тощо) і усвідомленням її (інформації) смислової наповнюваності задля вироблення власної комунікативної стратегії – важливого інструмента професійної майстерності педагога [6, с. 284]. У такій діяльності яскраво виявляються виховна, суспільно-перетворююча, художньо-концептуальна, пізнавально-евристична, інформаційна, сугестивна, синергетична, естетична функції мистецтва.

Програма навчальної дисципліни передбачає різні форми діяльності студентів, а саме: роботу в парах і групах, індивідуальну творчу роботу, самостійну роботу з мобільними пристроями (комп'ютером, планшетом, мобільним телефоном), що стосується художньої комунікативної діяльності, а також використання інтернет-ресурсів для розроблення власних стартапів при створенні портфоліо тощо. Спроєктовані на засадах концепції "Нової української школи", інтермедіальні технології допомагають формувати здатність виконувати кардинально нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [4].

У процесі інтермедіальної комунікативної діяльності передбачено:

– художнє пізнання через сприймання мистецтва (кольору, звуків, пластичних форм, інтонації тощо) та формування на цій основі естетичної культури;

– інтеграція теоретичних знань і практичних умінь з фахових дисциплін в комунікативну діяльність;

– спілкування рідною літературною мовою, збагачуючи її потенціал та можливості шляхом використання лексики (тезаурусу) інших знакових систем;

– долучення медійного ресурсу до художнього дискурсу з метою глибшого розуміння онтологічної сутності мистецтва та розширення діапазону комунікативних практик;

– створення власних текстів (усних, письмових, медійних) методом комбінування інформації, отриманої з усіх можливих ресурсів (наукового, публіцистичного, художнього, а також з преси, радіо, телебачення, Інтернету тощо), тобто створення так званих "інформаційних міксів";

– моделювання власної комунікативної стратегії залежно від мети і завдань педагогічної діяльності.

По завершенню курсу студент має знати:

– визначення понять "мистецтво", "медіа", "медіа-контент", "медіатекст", "художня інформація", "художня комунікація", "медіакомунікація", "інтермедіальність", "інтермедіальна технологія", "інтермедіальна ментальність;

– види та класифікацію мистецтв за формою чуттєвого сприймання;

– особливості алгоритму художньої комунікації;

– особливості, функції, види художніх мов та їхню знакову природу;

– хронологічні аспекти, особливості трансформації медіа (художніх повідомлень), пов'язаних зі зміною каналів комунікації;

– основи художньої медіаграмотності;

– основні закони та принципи комунікації, в тому числі художньої;

– алгоритм інтермедіального аналізу художнього тексту (медіатексту);

– особливості інтракомпозиційної та екстракомпозиційної інтермедіальності;

– засадничі категорії естетики;

– сучасні вимоги до вчителя мистецтва.

Вирішення вищеназваних завдань дозволить майбутнім учителям осягнути основи медіадискурсу, здійснювати поліхудожню діяльність, застосовуючи метафоричне мовлення; чітко, логічно, виразно, емоційно висловлюватися; кодувати,

декодувати й перекодовувати невербальну мову (міміку, позиції тіла, жести), зокрема вміти:

– визначати роль і місце мистецьких артефактів у навчанні та особистісному розвитку;

– сприймати твори мистецтва різних видів, жанрів, стилів, форматів (цифрові, нецифрові);

– виявляти та аналізувати художні засоби виразності, інтерпретувати їх символічне значення;

– відрізняти види медіа за їх ознаками, розуміти специфіку жанру й виду медіатексту;

– здійснювати критичний аналіз медіатекстів, оцінювати художні тексти (медіатексти) за смисловим наповненням, виявляти комунікативний аспект міжмистецької взаємодії;

– виявляти інтермедіальні конфігурації у творах мистецтва;

– експериментувати з мистецькими техніками, формами, форматами, стилями;

– спілкуватися з учасниками художньої комунікації (безпосередньо й опосередковано) на теми мистецтва.

Загалом навчальна дисципліна “Інтермедіальні технології” покликана сформувати в майбутніх учителів мистецьких спеціальностей комплекс загальних і спеціальних компетентностей для здійснення успішної професійної діяльності, зокрема:

– здатність усвідомлювати власну причетність до традицій і цінностей національної культури, зберігати і примножувати культурно-мистецькі, екологічні, моральні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння онтологічної сутності мистецтва, його місця у загальній системі знань про природу, людину і суспільство;

– працювати в команді;

– переконувати та впливати на інших учасників колективу при вирішенні питань будь-якого рівня складності;

– знаходити компромісні рішення й брати на себе відповідальність за їх втілення.

Важливого значення у професійній діяльності набуває здатність особистості до організації ефективної комунікативної взаємодії, максимально застосовуючи фахову термінологію та

моделі художньої комунікації; до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, використовуючи сучасні інформаційні та комунікаційні технології, спроможність генерувати нові ідеї.

Принцип інтермедіальності, який передбачає міжмистецьку взаємодію, лежить в основі численних комунікативних практик, в яких виявляються різноманітні художні комбінації. Такі практики допомагають цілісно сприймати загальну й специфічну інформацію, оцінювати смислове навантаження текстів як смислових повідомлень, а також здійснювати саморефлексію.

Визначені основні комунікативні уміння й навички сприятимуть формуванню особистісних рис майбутнього вчителя, а саме: комунікабельність, емоційність, ініціативність, організованість, пунктуальність, енергійність, колективізм, уважність, неординарність, сміливість, життєрадісність, щирість, стресостійкість, креативність тощо.

Отже, інтегративний підхід у педагогічно-мистецькій діяльності в закладах вищої освіти полягає у спрямованості навчального процесу на створення принципово нового освітнього середовища, в якому здійснюватиметься синтез знань і вищий рівень їхньої взаємодії, що забезпечуватиме едукативну цілісність, а пріоритетними будуть різноманітні способи структурування змісту дисциплін на основі поєднання і взаємодії елементів освітньої системи.

Інтермедіальність (як особливий вид інтеграції) надає педагогічному процесу інноваційності, інформативності, полісемантичності:

– насичує освітню діяльність новим змістом через опрацювання й структурування;

– (аналіз, синтез, інтерпретацію) навчального матеріалу, залучення двох або більше різноформатних каналів зв’язку (медіа) до комунікативної діяльності;

– активізує інтелектуально-творчий процес опрацювання інформації, зокрема художньої, для отримання нових знань, особистісного смислу й нового естетичного досвіду.

Усе вищесказане зумовлює необхідність упровадження в навчальний процес інтермедіальної технології – специфічного

способу організації педагогічно-мистецької діяльності, в якій поєднуються різні форми і формати медіа, та створення інтегрованого курсу “Інтермедіальні технології” для закладів вищої освіти.

Основним результатом навчальної дисципліни “Інтермедіальні технології” є здатність майбутнього вчителя мистецтва здійснювати ефективну художню комунікацію, розвиваючи поліхудожню діяльність, враховуючи пізнавальні потреби учнів, сучасний медійний контент, використовуючи технічний ресурс традиційних та новітніх медіа.

Перелік використаних джерел

1. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство : підручник. Київ : Києво-Могилянська академія, 2008. 430 с.
2. Гайдамака О. В. Вивчення предметів художньо-естетичного циклу в основній школі: методичні рекомендації. *Мистецтво та освіта*. 2017. Вип. 3 (85). С. 48–52.
3. Комаровська О. А. Мистецька освіта: передчуття змін і готовність до них. *Мистецтво та освіта*. 2017. Вип. 3 (85). С. 10–15.
4. Концепція “Нова українська школа”: затверджена Рішенням колегії МОН від 27.10.2016. URL: http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepcziya.pdf.
5. Кондрацька Л. А. Музична антропологія : підручник для магістрантів та студентів музично-педагогічних факультетів. Тернопіль : ТНПУ, 2007. 190 с.
6. Лупак Н. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: засади інтермедіальної технології : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2020. 452 с.
7. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*. 2004. Вип. 1. С.2–5.
8. Масол Л. М. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід). *Мистецтво та освіта*. 2009. Вип. 2. С. 2–8.
9. Маценка С. П. Метамистецтво: словник досвіду термінотворення на межі літератури й музики. Львів : Апріорі, 2017. 120 с.
10. Мельник М. Т. Стиль: поняття та специфіка прояву в моді. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв*. Серія: Мистецтвознавство. Київ, 2009. Вип. 14. С. 80–85.
11. Мовчан В. С. Естетика. Київ : Знання, 2011. 527 с.

12. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*. 2005. Вип. 1 (46). С. 42–51.
13. Падалка Г. М. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа : колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. 2-ге вид., доп. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 402 с.
14. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 01.07.2014 р. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
15. Про загальну середню освіту: Закон України від 1999 р. № 28. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14
16. Про освіту: Закон України № 2145-19-VIII від 05.09.2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
17. Реброва О. Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 283 с.
18. Романенкова Ю. В. Мировоззренческие универсалии периодов stilwandlung в мировом художественном процессе. Київ : Химджест, 2009. 276 с.
19. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
20. Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. 2012. Вип. 3. С. 61–74.
21. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
22. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 2. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
23. Стефаненко Н. Цивілізаційний поступ і ментальність українців. *Українознавчий альманах*. Вип. 8. Київ, 2012. С. 234–237.
24. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч. посіб. 2-ге вид., випр. та допов. Київ : Професіонал, 2007. 464 с.
25. Чибісова Н. Ментальне поле як важливий чинник становлення соціокультурного середовища українського суспільства. *Вища освіта України*. Київ, 2007. № 2. С. 49–54.
26. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта й мистецтво в культуротворчому процесі України XX–XXI ст. Львів : ЛНАМ; Тернопіль : Мандрівець, 2013. 530 с.
27. Шульгіна В. Д., Рябінко С. М. Творча діяльність особистості у системі мистецької освіти України: європейський контекст. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Київ, 2017. Вип. 1. С. 80–85.

Розділ ІІ

ІНТЕГРАТИВНО-КОГНІТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Л. О. Кияновська, Л. О. Мельник

НАЦІОНАЛЬНІ ТРАДИЦІЇ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНОСТІ

Подана стаття присвячена специфіці функціонування музичного мистецтва в глобалізованому світі, а в зв'язку з цим – переваг і втрат музичної освіти. Відтак загальні міркування проектуватимуться на реалії української музичної освіти різних рівнів і форм, на цій основі буде запропонована авторська гіпотеза щодо завдань, можливостей і потреб цієї винятково важливої ділянки навчання і виховання креативної гармонійної особистості.

Почати варто з короткої характеристики культурних стратегій, зокрема діяльності музичних інституцій, поширення музичної творчості в добу всезагальної доступності інформації, і відповідно, сприйняття музичних артефактів слухачами різних поколінь, а передусім, молодіжною аудиторією. Визначаючи систему внутрішньо-жанрової комунікації, Віктор Москаленко окреслює позицію всіх її учасників і основні цілі, на осягнення яких спрямований весь музичний процес: "У смисловому просторі музичного твору [15] безпосередніми учасниками комунікації є творчі фігури композитора, виконавця-інтерпретатора, а також слухачі, яким адресовано дане музичне повідомлення… Сполучною ланкою у комунікативному ланцюгу "композитор – виконавець –

слухач" виступає виконавець. Останній через твір, з одного боку, реалізує творчий діалог з його автором – композитором, а з іншого, вступає у діалог зі своїм слухачем. …"понадзавданням" … залишається ефективність створюваної музики для її сприйняття у певному слухацькому середовищі" [15, с. 184]. Ось власне умови і обставини подібного діалогу – донесення виконавцем образу музичного твору минулого чи сучасності до слухача – вельми суттєво змінюються в сучасній концертно-виконавській практиці, а відтак постають зовсім інші завдання музичної освіти у формуванні слухацької культури і музичних потреб широкої аудиторії.

Насамперед окреслимо основні ризики екзистенції музичної культури в гіперінформаційному просторі, а відтак з'ясуємо і найбільші виклики музичної освіти. Глобалізаційні процеси в музичній сфері значно більше впливають не на сам музичний текст, а на його інтерпретацію і сприйняття. Адже завдяки щонайширшому розповсюдженню розмаїтих носіїв музичної інформації стає можливим в будь-який момент, у будь-якій точці земної кулі отримати доступ до будь-якого виконання кожного музичного твору минулого і сучасності. Тому виникає вельми небезпечне перенасичення музичного простору і виникнення "синдрому музичних шпалер", тобто сприйняття музичного звучання як фону для будь-якої іншої діяльності без потреби вслуховування в нього. У зв'язку з цим музична індустрія вимушена у будь-яких формах вербувати публіку і якнайвигідніше продавати твір, вигадувати розмаїті способи інтегрувати класичну спадщину і творчість сучасних серйозних композиторів в суспільну свідомість "на щодень", здійснювати пошук інтерпретаторських рішень, які "заставлять про себе говорити". Спрямованість на залучення слухацької аудиторії у будь-який спосіб, в тому числі й епатажем, підігруванням невибагливим смакам, створенням різних "міфів і легенд" довкола імені композиторів і виконавців – це типове явище перенасиченої інформацією глобалізованої культури.

Відтак музична освіта теж вимушена змінювати свої пріоритети, не самозаспокоюватись на тому, що попередня модель була цілком якісною і достатньою, а сконцентруватись на дуже важливих для нашого музично-педагогічного співтовариства

проблемах. Що саме вирізнити у стратегії вітчизняної музичної освіти як найважливіше завдання? На чому слід поставити головний наголос, щоби зберегти академічну музичну культуру в її найвищих досягненнях? Якими особистісними рисами і професійними навичками має володіти успішний учитель музики в сучасному світі? Які можливості він отримує для здійснення своїх планів і яке ставлення від держави і суспільства повинен отримати? І найголовніше: які риси особистості повинна виховати сучасна українська школа на уроках музики?

В глобальному вимірі – від США до Японії, від Іспанії до Китаю – на основі наукових досліджень позитивного впливу музики на розвиток особистості впроваджуються нові перспективні методики навчання і виховання. Хоча в поданому тексті зосереджуємося на національній проблематиці, побіжно скеруємо увагу на діяльність деяких глобальних інституцій, зокрема Міжнародної асоціації музичної освіти (International Society for Music Education), що діє з 1953 р. У коло інтересів ІСМЕ входить не лише загальна і професійна музична освіта в різних вікових групах, але й громадська музична діяльність, стратегії культурно-освітньої політики у сфері музичних мас-медіа, використання музики в терапевтичних і медичних практиках тощо [11]. Діяльність цієї та інших міжнародних інституцій музично-освітнього спрямування дозволяє відзначити ряд вельми позитивних перспектив мистецтва в добу глобалізації. Адже притаманна нашому інформаційно всеохопному континууму відсутність обмежень в отриманні художньої інформації і ознайомленість з усіма історико-стильовими пластами музичної спадщини, усіма національними школами минулого і сучасності, артефактами всіх часів і народів створює великі можливості для духовного пізнання і самовираження.

Проте означена перевага водночас складає і найбільшу небезпеку: надмірна легкість отримання музичної інформації приводить до її знецінення, до пріоритетів “звукового продукту”, який дає швидкоплинне поверхове задоволення, не змушуючи до глибшого співпереживання й інтелектуального зусилля. Тож варто погодитись з відомим німецьким музикознавцем Гельмутом

Льоосом, який стверджує, що “в сучасному світі існує нагальна потреба не лише у великих талантах і зірках, а й у високоосвічених і різносторонніх музикантах-педагогах і просвітителях, завдяки яким музичне життя буде по-справжньому повноцінним, включатиме численних аматорів, що охоче музикуватимуть “для себе”, поціновувачів високого мистецтва, відвідувачів концертних залів та оперних театрів” [9, с. 8].

Наведене спостереження доводить, що окрім агресивних методів залучення публіки до споживання невибагливого звукового продукту, якими маніпулюють медіаресурси, в більшості світових педагогічних систем значна роль відводиться належній освіті у царині культури. Завдяки продуманим педагогічним прийомам з урахуванням актуальних соціопсихологічних чинників, у тому числі й інтенсивності інформаційного поля, шедеври світової і національної спадщини, сучасний мистецький контент вивчається не як нудна, нікому не потрібна повинність шкільних програм, а як захоплююча можливість пізнавати видатні творіння і творити самому.

Вищецитований автор завершує свою статтю таким висновком: “Серед особистісних якостей, які вимагаються від студентів і свідчать про їх професійну придатність до музично-педагогічної праці, на перше місце ставиться самодисципліна та заангажованість – мається на увазі встановлення довірливих і творчих контактів з учнями, їх мотивація до музичної діяльності, а також здатність до постійного оновлення змісту занять згідно з вимогами часу” [9, с. 9-10].

У статті досвідченого педагога вокалу для вчителів музичного мистецтва Урсули Шонгальс аналізується робота над спільними постановками опер студентів музично-педагогічного відділу Вищої школи музики і театру імені Фелікса Мендельсона-Бартольді: “У 2010 році постановка “Чарівної флейти” (Zauberflöte) В. А. Моцарта відбулась під відкритим небом в ідилічному антуражі одного з найгарніших парків Лейпцига, в 2015 році сценічна інтерпретація духовного циклу “Magnificat” К. Ф. Е. Баха була представлена в Лейпцігському оперному театрі, а в 2018 році комічна опера В. А. Моцарта “Так чинять усі” (Cosi fan tutte) збирала

аплодисменти на сцені Великого залу Вищої школи музики і театру ім. Фелікса Мендельсона-Бартольді" [24, с. 11].

Авторка докладно описує процес підготовки винятково складного музично-сценічного шедевру "Золото Рейну" – першої частини тетралогії Ріхарда Вагнера "Перстень Нібелунгів". Можемо задати питання: а що заважає українським вчителям музичного мистецтва, студентам факультетів мистецтв педагогічних університетів, учням шкіл настільки ж творчо потрактувати дану дисципліну, як це відбувається в Німеччині та в багатьох інших країнах? Найголовніша проблема нашої музичної освіти полягає в тому, що традиційна практика музичного навчання і виховання в Україні трактує учня як пасивного споживача певної суми знань про музику в її теоретичних аспектах: про її жанри і форми, про обраних композиторів і їх творчість тощо. Але сучасні можливості отримання інформації передусім з інтернет-видань, з соціальних мереж, значно переростають скупі підручникові відомості, до того ж постійно оновлюються і доповнюються. Тому інформаційний підхід, який хоч почасти виправдовував себе у викладанні музики в школі 30-50 років тому, зараз необхідно кардинально змінити.

Передусім слід подолати найбільшу перешкоду у тому, щоби виховати потребу в креативному ставленні до музики, розвитку музичних здібностей, бажання самому долучитись до її створення, вдумливого слухання найвищих її зразків. Ця перешкода, на наше глибоке переконання, полягає в тому, що критерій особистого відношення, любові, захопленості і душевного комфорту у спілкуванні з музикою не є основними в існуючих нині засадах музичного виховання. Адже стереотипи та штампи, нашої методики викладання музики в школі, як і музичної літератури в спеціальних школах, надто часто перетворюють один з найцікавіших людинознавчих предметів на нуднувате зазубрювання дат та назв, на повторення прямолінійно сухих визначень характеру та образу творів, і в такому вивченні немає місця праву на особистісне ставлення до музики. Абсурдна "класова позиція", або "партійність" та "народність", відповідно до якої вчились всі гуманітарні предмети, в тому числі й музика,

впродовж багатьох десятиліть, вихолостила поняття особистості з найбільш індивідуального з проявів духовності (абсурдна вона передусім тому, що виникнення твору мистецтва, навіть якщо він пишеться “на замовлення”, – такий самий глибоко інтимний процес, як і народження дитини, а соціальний клас, до котрого належить або не належить митець, має до того вельми опосередковане відношення).

Особливо трагічно з цієї точки зору виглядало викладання української музики, що мусила не лише стисло узгоджуватись з російською, але ще й замовчувати ряд найважливіших досягнень, пов’язаних, скажімо, з творчістю композиторів-священиків, митців діаспори чи репресованих більшовицьким режимом авторів. Такий “підстрижений” курс здатний був лише знеохотити учнів до власної музичної культури і навіки переконати у другорядності власних музичних досягнень. У результаті програми з предмету – як у загальноосвітніх, так і в дитячих музичних школах – побудовані за принципом “засвоєння знань”: передбачено, скільки, в якому порядку, за якими методиками будуть здобувати учні певний об’єм інформації і практичні навички з даного фаху. Розбіжності у складенні програм торкаються лише самого конкретного об’єму цієї інформації, порядку її укладення тощо. В музичних школах кінцевою метою навчання є виступ на академконцерті з краще чи гірше підготованою програмою з фаху “інструмент” та виконання контрольних завдань на всіх інших уроках. Досконалість музичної підготовки вимірюється лише рівнем знань та вправністю виконання розучуваних творів. Не дивно, що до п’ятого-шостого класу половина учнів просто втікає з музичних шкіл, а й серед тих, хто її закінчив (для мами, для тата, для бабусі), лише одиниці мають в майбутньому потребу помузикувати просто для себе, влаштувати домашні музичні вечори чи стати завсідниками концертних залів і оперних театрів.

У загальноосвітніх школах музика давно перетворилась на найбільш довільний предмет з усіх предметів навчального циклу, оскільки ніяких іспитів чи заліків з нього не передбачається, програми подекуди грішать обмеженістю тематики, а участь у шкільному хорі перетворилась на нудну повинність, якої всі

намагаються уникнути. На сучасному ж етапі шкільні хори і музичні гуртки взагалі відмінили як зайве навантаження. Відтак ні загальноосвітня, ні музична школа не виховує культури слухача, і серйозне мистецтво в нашому суспільстві поступово перетворюється в елітарне, доступне щораз вужчому колу любителів і професіоналів.

Парадоксальним чином, монографічні, дисертаційні, методичні праці сучасних українських педагогів свідчать про великий творчий потенціал, який можна задіяти для повновартісної освіти і виховання засобами музики. Впродовж останніх десятиліть з'явились десятки і сотні фундаментальних досліджень у цій царині, їх огляду довелось би присвятити окрему розвідку. Проблема полягає в тому, що цей цінний пласт літератури залишається здебільшого в умовній площині бажаних освітніх стратегій і не отримує реального втілення в практиці загальноосвітніх і музичних навчальних закладів.

Яскравим прикладом поданої тези служать засади *Концепції нової української школи*, прийнятої Міністерством освіти і науки України в 2016 р. Вона передбачала компетентність в галузі культури як дев'яту з десяти запропонованих компетентностей і сформульована вельми переконливо: "Обізнаність та самовираження у сфері культури. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших" [16].

Цей цілком слушний і коректно сформульований стандарт шкільної освіти пробуджував надію на те, що мистецьке гуманістичне виховання і формування системи духовних цінностей отримає належне обґрунтування у документі, визначальному для майбутньої національної освіти. Подана концепція була опублікована на сайті МОН в 2016 р., а остаточна версія цього програмного документу виявилась цілком іншою.

З прикрістю доводиться констатувати, що осмислення мистецького компоненту типових освітніх програм закладів

загальної середньої освіти II і III ступеня, затверджених Наказами МОН України № 405 і № 408 від 20 квітня 2018 року, де уточнюється поняття компетентностей в галузі культури і подається сітка годин на різні дисципліни в школі, не дає жодних підстав для оптимізму в цьому напрямку. Дев'ятий пункт "Обізнаність і самовираження у сфері культури" з 10 компетентностей вимагає: "Уміння: грамотно і логічно висловлювати свою думку, аргументувати та вести діалог, враховуючи національні та культурні особливості співрозмовників та дотримуючись етики спілкування і взаємодії; враховувати художньо-естетичну складову при створенні продуктів своєї діяльності (малюнків, текстів, схем тощо). Ставлення: культурна самоідентифікація, повага до культурного розмаїття у глобальному суспільстві; усвідомлення впливу окремого предмета на людську культуру та розвиток суспільства. Навчальні ресурси: математичні моделі в різних видах мистецтва" [22].

Очевидно, що в останньому варіанті типових освітніх програм, затвердженому МОН України, вихолощений наявний у попередньому проекті сенс даної компетентності, дуже слушний і позитивний у формуванні гармонійної особистості, яка всебічно розвиває свої здібності, і соціалізованого члена суспільства. Ключова фраза: "обізнаність та самовираження у сфері культури" передбачає не так вміння вести діалог і грамотно висловлювати свою думку, як те, що випало з уваги авторів актуальних програм, обов'язкових до виконання в сучасній українській школі: можливість і необхідність знайомства з духовними надбаннями своєї Батьківщини і світової спадщини, а також сучасних мистецьких звершень, починаючи з етапу початкової школи, а навіть раніше, з дитячого садочка. Цей процес має тривати протягом середньої і старшої школи, і його метою повинно стати присвоєння і осмислення мистецьких шедеврів, виховання почуття причетності до своєї духовної традиції, а не лише "усвідомлення впливу окремого предмета на людську культуру та розвиток суспільства".

Зазначені "уміння" і "ставлення", в принципі, засвоюються і розвиваються в процесі вивчення інших дисциплін, передусім мови

і літератури, іноземних мов, та й математичного циклу. Завдання мистецтва дещо інші, і хоча виховання емпатії і соціалізація особистості здійснюється його специфічними засобами, але все ж найважливіше у спілкуванні з художніми артефактами – виховання індивідуального почуття прекрасного і піднесеного (те, що в попередньому проекті слушно визначалось: "формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва"). І вже зовсім виходить за межі естетичного освоєння світу запропоновані "навчальні ресурси: математичні моделі в різних видах мистецтва".

Не записи музичних шедеврів, не репродукції картин геніальних майстрів – а всього лише математичні моделі, певним чином "закодовані" в структурі мистецьких творів. Вертаємось до системи septem artes liberalis, коли музика відносилась до квадріуму точних наук?

Подібна запропонована для шкільних програм компетентність у сфері культури спрямована на формування індивіда, емоційно невразливого до краси мистецтва, до багатої гами асоціацій і переживань, не здатного створювати особистісного естетичного простору. Для нього важливі лише втілені у малярстві чи музиці "математичні моделі", поза якими він не здатний буде сприйняти і осмислити художній універсум. Запропонована модель культурної компетентності не узгоджується з віковими психологічними характеристиками. Адже психологи визначають дитячий вік як найсприятливіший для пізнання мистецтва, серед них особливе місце повинна займати музика. Російський психолог Борис Теплов писав, що пізнання музики стає емоційним пізнанням і дає ні з чим не порівнювані можливості для розвитку емоційної сфери людини, особливо ж – у дитинстві [21, с. 49].

Самовираження засобами музики, розвиток природних музичних здібностей полягає у розмаїтості ігрових форм для втілення фантазії, уяви в дошкільному і молодшому шкільному віці; у вільному виборі мистецьких артефактів і обговоренні їх змісту у підлітковому віці, у впровадженні імпровізації і творчих вправ у всіх спеціальних предметах музичних закладів. У старших класах загальноосвітньої школи музичне мистецтво взагалі

вилучається з навчальних програм, відтак школа не включається у корекцію музичних інтересів молодих людей. Зате активно включаються інші зацікавлені особи й інституції, які насаджують потреби і уявлення, далекі від бажаних цінностей соціальної адаптації, національної свідомості і духовно-інтелектуального рівня особистості.

Але навіть обмежені та неповні формальні вимоги до культурної компетенції у вищезгаданій концепції нової школи на практиці не досягаються. Реальний стан викладання мистецьких дисциплін, а передусім музики як в загальноосвітніх школах всіх рівнів, так і в спеціальних гуманітарних коледжах і ліцеях, доводить протилежне: поступове витіснення цих предметів як другорядних, неважливих в навчальних програмах навіть там, де професійна підготовка передбачає в майбутньому вступ до мистецьких вишів (музичних академій). Бажає змін і саме ставлення до класичних творів, які вивчаються в школі. У вивченні як окремих музичних опусів, так і індивідуального стилю композитора в цілому, на жаль, надто мало враховується психологія його творчості, параметри особистості. А саме цей підхід дозволив би школярам глибше пережити, вчутись у духовний світ твору.

Дослідження, присвячені цим питанням, існують, вони достатньо численні і стосуються як загальних питань психології творчості та сприйняття, так і конкретніших персоналій. Проте в навчальний процес (маю на увазі підручники) такі спостереження не потрапляють, історико-естетичні передумови виникнення твору обмежуються дуже загальними зауваженнями щодо часу та обставин написання, зрідка наводиться якась доречна цитата з листа чи щоденника автора. Але ж часто трапляється так, що стилістика твору відбиває саме особливості характеру, власний погляд на світ його творця, і в них варто шукати ключ до загадки змісту. Тоді вдалось би уникнути подібних як близнюки-брати пояснень щодо “народнопісенної основи тематизму”, “героїко-драматичного пафосу боротьби”, “спалаху бурхливих емоцій”. Нехай хтось з професійних педагогів-музикантів з трьох разів відгадає про кого це: про Й. Баха, П. Чайковського чи М. Скорика?

В контексті вищезазначеного виникає закономірне питання: чи припускається в навчальному процесі самостійне тлумачення школярів того чи іншого явища музичної культури, чи мета предмету – лише ознайомити їх з певним набором біографій і творів композиторів, найбільш загальними засадами нотної грамоти, а чи варто допомогти їм виробити власний погляд на ці явища, навіть якщо вони не співпадають з загальноприйнятими поглядами?

Відтак сучасний стан всіх складових української музичної освіти в усіх її аспектах, змушує передусім вчителів музики в школі і педагогів спеціальних навчальних закладів серйозно замислитись: а що, властиво, коїться з нашими духовними цінностями, як нам їх зберегти і надалі розвивати творчі здібності шкільної молоді засобами звукового мистецтва так, щоби, з одного боку, не втратити їх і не розчинити у морі дешевої субпродукції, позбавляючи ментального коріння і естетичної сутності, а з іншого, – не перетворити у нудні закам'янілості, які сучасній людині в гіперінформативному просторі не промовлятимуть ні до розуму, ні до серця.

Ще одна суттєва проблема, пов'язана з процесами глобалізації, – нівеляція національних музичних цінностей, що надто суттєво торкається українського суспільства. Якщо ж виявляти негативні риси вказаного процесу, то це насамперед вимога до композитора шукати "точки уніфікації", щоби бути почутим, намагатись бути не лише митцем, але й самим собі іміджмейкером, вміти створювати довкола себе певний привабливий для широкої публіки імідж. Засноване ще на початку XX ст. епатажне серйозне мистецтво, що лоскотало нерви публіки своєю викличною незвичністю, давно вже переросло з мистецької потреби самовираження, виразу нових естетичних ідей у рекламний трюк. Національний компонент може тут бути присутнім лише як ще один спосіб звернути на себе виключну увагу і підкреслити "вживленість в уніфікований ряд".

У цьому разі національна мистецька традиція мислиться не просто декоративно і етнографічно, крізь призму суб'єктивного авторського стилю, як це було, наприклад, на ранньоромантичному

етапі, коли в Європі пробуджувався інтерес до своєрідності фольклорних традицій різних країн, – вона тепер суцільно поверхова, вирвана з контексту і підпорядкована ідеї всеїдності і рівновартості всього відносно до всього, внаслідок чого не має принципового значення, чи це український фольклорно характерний елемент, чи албанський, чи з фольклору острова Тімбукту.

Цей цивілізаційний виклик постає перед усією світовою спільнотою, далеко не лише перед Україною. Проте більшість країн з тривалими столітніми державницькими традиціями мають достатній запас міцності, тож і надалі перебувають в безперервному еволюційному процесі плекання власного мистецького потенціалу, відтак успішно протистоять корозії споживацького відторгнення вартісного національного мистецтва. Музична освіта, як свідчать вищенаведені приклади німецького музичного шкільництва, відіграє в цьому процесі велику роль. Натомість Україна за тридцять років Незалежності – супроти кількох століть перебування в різних окупаційних режимах – ще не виробила механізмів використання музики як потужного засобу особистісного, національного і суспільно-адаптивного становлення індивіда.

Тож саме на цих трьох сферах, як на найважливіших у вихованні повноцінної креативної соціалізованої особистості, – індивідуальній, тобто психо- і фізіокоригуючій здатності музики; спрямованій на усвідомлення своєї національної ідентичності і причетності до культурної традиції; соціально-комунікативній, завдяки якій утворюються стійкі позитивні взаємозв'язки певних суспільних груп, – зосередимось у подальших розважаннях щодо шляхів оптимізації музичної освіти і виховання у сучасній українській школі.

Основний акцент при тому ставитиметься на трьох вибраних національних системах музичного виховання – Миколи Леонтовича, Кирила Стеценка, Василя Верховинця, хоча насправді їх значно більше: розмаїтість музично-педагогічних концепцій українських композиторів і педагогів свідчить про те, що розвиток музичних здібностей молоді, національне виховання засобами

музики завжди знаходилось у фокусі їх уваги. Концентрація на національних музично-педагогічних артефактах як основних в освітньому процесі почасти пояснювалась вище, додаємо ще кілька аргументів доцільності такого підходу.

Логічно припустити, що національна музика, мова, культура, традиції, пісні, ігри природніше сприймаються дітьми і розвивають їх здібності, оскільки в цьому випадку актуалізується генетична пам'ять[1]. Пов'язана з питомою традицією система екзистенційних і естетичних цінностей, засвоєна в ранньому дитинстві, буде мати значно більший вплив на світогляд дорослого індивіда.

Другим аргументом на користь національних пріоритетів музичної освіти є світова практика. Адже при всій універсальності провідних світових систем – Еміля Жака-Далькроза, Бели Бартока і Золтана Кодая, Карла Орфа, Шінічі Сузукі, Едвіна Гордона та ін. – кожна з них ґрунтується на своїх національних традиціях, на ментально обумовлених пріоритетах у музичному вихованні і навчанні.

Чому для Е. Жака-Далькроза відправним пунктом концепції став ритм і танець? Бо будучи швейцарцем з франкомовної частини країни, сам педагог був виключно франкомовним, відтак танець і його серцевина – ритм, котрі є питомими і пріоритетними саме для французької культури як батьківщини балету, природно стали основою його системи. Чому Шінічі Сузукі побудував свою педагогічну систему на засадах наслідування, поступового долучення молодших учнів до старших? Бо це один з фундаментальних принципів японської філософії і педагогіки: споглядання і повторення. Чому Карл Орф центральне місце у своїй системі відводив шумовому оркестру, спільному музикуванню й імпровізації? Бо німецька музика має передусім давню і розмаїту інструментальну традицію. Водночас всі ці педагоги ґрунтують заняття передусім на національних зразках фольклору і професійної

[1] У трактуванні категорії генетичної пам'яті спираємось на наступне визначення: "З моменту зачаття людини фактично розпочинає працювати генетична пам'ять, яка спирається на інформаційну базу родинних і попередніх поколінь та зберігає, розвиває й накопичує історично-родову інформацію для майбутніх поколінь [1].

творчості, впроваджуючи їх як у активну музичну діяльність – спів, імпровізацію, гру, так і у програми для слухання[1].

Повертаючись до першої фундаментальної мети музичної освіти – всебічної координації особистості і розвитку її здібностей, з прикрістю можемо констатувати, що потенціал емоційної, психологічної і фізичної корекції засобами музики використовується в найкращому випадку на 5-10% (це якщо робити найбільш оптимістичні прогнози). Однак потреба повноцінного використання психо- і фізіокоригуючих властивостей музики, відома ще з найдавніших періодів цивілізації, надто інтенсивно зростає саме в наш час.

Особливо це відчуває українське суспільство, в якому глобальні небезпеки доповнюються власними, пов'язаними з актуальною ситуацією в державі.

Перша небезпека – глобального характеру, загальна для всього світового співтовариства залежність дітей дошкільного і шкільного віку від гаджетів, що провадить до важких порушень, а часом незворотних змін їх психоемоційного розвитку. До того ж надто тривале застигле перебування перед екраном має наслідком гіподинамію, зниження фізичної активності, ожиріння і багато інших негативних наслідків для юного організму. "Зараз кожна третя дитина, яка приходить в школу, відстає у розвитку, а це негативно позначається на їхній успішності. Рухливість дитини підвищує її уважність і здатність до навчання… Кожен з чотирьох канадських дітей і кожний з трьох дітей в США має зайву вагу. У 30% дітей з ожирінням розвивається діабет, у них підвищується ризик інсульту, серцевого нападу та ранньої смерті. Через ожиріння діти XXI століття можуть стати першим поколінням, багато представників якого не переживе своїх батьків" [6, с. 16-17]. Але ж якраз музичні, музично-танцювальні заняття можуть стати вельми дієвим "антидотом" проти цієї світової хвороби.

---

[1] Варто усвідомити, що і описана вище у статті У. Шонгальс практика постановки опер силами студентів музично-педагогічного факультету Вищої школи музики і театру ім. Ф. Мендельсона-Бартольді та учнів шкіл Лейпцига теж охоплює виключно репертуар німецького, а отже, питомого для учасників музичного театру різних епох і стилів.

В Україні загальносвітові проблеми доповнюються внутрішніми. Це насамперед масова еміграція батьків (а найбільше матерів) на заробітки за кордон, що закономірно спричиняє недостатню увагу до виховання дітей, синдром “заробітчанських нащадків” ще не одне десятиліття буде деформувати структуру суспільства.

В останні роки до них додається і стрімко зростає ще одна неблагополучна соціальна група: “діти війни”, сироти або ті, яким доводиться разом з батьками долати постфронтовий синдром, теж потребують особливого підходу у навчанні і вихованні. Ці проблемні групи дітей і підлітків вимушені до того ж існувати на тлі недостатності, а часто і повної відсутності просвітницько-виховних дитячих організацій, що мали б прийти на зміну закономірно зниклим з суспільного середовища ідеологізованих піонерських та комсомольських організацій. До вказаних негараздів додається вкрай негативний вплив ЗМІ з їх культом насильства і брутальності, ілюзія вседозволеності. Наслідки такої диспропорції духовних цінностей в такому віці, на жаль, надто добре відомі.

Шукаючи шляхів виходу з критичної ситуації, згадаймо що українська музична педагогіка, якщо послідовно впроваджувати її напрацювання, сприятиме успішному подоланню названих ризиків. Музичні заняття можуть стати потужним стимулом не лише розвитку природних здібностей, але й долучитись до подолання гіподинамії, гаджетоманії, психоемоційних розладів різного походження.

Особливу увагу в цьому руслі варто звернути на етнопедагогіку, яка апелює не лише до універсальних категорій гри, дитячої творчості і фантазії, а спирається у їх практичному застосуванні на ментальний архетип. Дидактична та виховна роль музично-танцювальних ігрових форм дитячого фольклору відзначалась багатьма видатними діячами минулого і дослідниками сучасності. На підтвердження поданої гіпотези наведемо кілька обраних міркувань українських педагогів різних історичних етапів.

Одним з перших на необхідність щонайактивнішого впровадження дитячого фольклору у практику звернув увагу видатний український педагог Костянтин Ушинський: “[він]

підкреслював яскраво виражену педагогічну спрямованість народних ігор. На його думку, кожна народна гра містить у собі доступність форми навчання, вона спонукає дітей до спілкування з дорослими. Ігри та забави становлять чималий розділ народної дидактики й охоплюють найрізноманітніші її аспекти: народознавчий, мовленнєвий, пізнавальний, розважальний, оздоровчий тощо" [цит за: 4, с. 8].

Величезна перевага освітніх музичних програм на основі національного фольклору полягає ще і у його природній відповідності потребам дітей і школярів на кожному етапі їх особистісного формування. Отже і моральні та естетичні цінності, які з найменшого віку засвоюватиме майбутня генерація українців, будуть нею (генерацією) співпереживатись як природні і захоплюючі: "Дитячий фольклор має свою специфіку: відповідає віковим особливостям дітей у виборі тем, образів, ідей; характеризується поєднанням словесного матеріалу з елементами гри, супровідними рухами; у багатьох творах проявляється виражене виховне спрямування" [12, с. 568].

Поетично і надзвичайно влучно про пісню як основу виховного процесу висловився славетний диригент Анатолій Авдієвський: "Увага до фольклору – це цілком природна потреба кожної інтелігентної людини. І рано чи пізно така "мода" мала з'явитися. Бо наш народ продовжує народжувати таланти. Вони проявляють себе в усіх жанрах, у тому числі й в естраді (яка теж має глибоке коріння в українській культурі). І це знову-таки означає, що в основу естетичного виховання молоді треба ставити традиційну народну музику, нашу невмирущу пісню" [2].

Отже, у спрямуванні на гармонійний психоемоційний і фізичний розвиток особистості дітей, а потім і школярів видається доцільним показати деякі можливості застосування музично-виховних систем українських педагогів – Миколи Леонтовича, Кирила Стеценка, Василя Верховинця.

На початковому етапі велика увага у всіх названих системах надається ігровим формам музичного навчання, емоційному, сенсорно-динамічному сприйняттю музики, розумінню його як захоплюючого способу самореалізації, вияву своєї

індивідуальності. передбачають активний творчий розвиток, імпровізацію, гру з включенням музичних елементів, а разом з тим виховують слух, почуття ритму, навички правильного інтонування, а головне – формують естетичну позицію, оскільки як дидактичний матеріал використовують народну пісню, кращі зразки національної і світової класики.

Цей початковий етап в перспективі охоплюватиме вік 6-9 років (1-й – 3-й клас). В ньому бажано надати перевагу синкретичним заняттям музикою у єдності з іншими творчими елементами: обов'язково танцем, малюванням під музику, імпровізацією, складанням власних історій про прослухану музику. Між іншим, бич сучасних дітей – гаджети – можна доцільно застосувати для виконання творчих завдань, наприклад задати їм підібрати в Інтернеті відповідні картинки для прослуханої музики (адже, на жаль, сучасні діти переважно звикли до візуалізації музичних вражень).

Важливим у цей період є усвідомлення задоволення від творчості, природного виявлення своїх здібностей, від самоствердження у мистецтві. Ідеально було би поєднати декілька типів занять: один раз на тиждень залишити музику так, як вона передбачається сьогоднішніми програмами, тобто заняття, на котрих діти вивчали б основи нотної грамоти, засвоювали початкові навички інтонування, ритмічної організації тощо. Вони теж, безперечно, повинні включати в себе творчі вправи, наприклад, моменти імпровізації за заданими ритмічними взірцями чи на певний інтервал, засвоювати початкові відомості з теорії музики, збагачуючи їх образними, асоціативними деталями, що полегшать запам'ятовування та логічне відтворення отриманої інформації тощо. Але основний акцент у цих заняттях все-таки повинен кластись на вивчення матеріалу, а не на творчо-розвиваючі вправи.

Друге ж заняття (а в молодших класах бажано передбачити щонайменше три уроки на тиждень – один урок музики, один синкретично-танцювальний і ще один – власної творчості) варто проводити нетрадиційним способом, об'єднуючи пісню, танець, малювання, розігрування невеликих сценок побутового або

казкового характеру. Це відповідає і традиціям української культури – синкретичність різних родів мистецтва лежить в основі більшості наших обрядів.

На потребу музичних занять такого типу звертав увагу зокрема Микола Леонтович, акцентуючи передусім вільний процес творчості дітей, уникання авторитарного скерування їх музичної уяви: “Щодо складання невеличких мелодій самим учнями, то треба їм дати можливість виявити свою фантазію без всякого впливу вчителя. На перших кроках деякі з них можуть понаписувати таких творів, що і самі їх не проспівають. Але ж коли учні побачать, що свою композицію їм доведеться проспівати перед класом, то мимохідь кожний з них складатиме такі мелодії, які в силі буде виконати. Таким чином, з цього видно, що подібні спроби творчості спричиняються до удосконалення в нотному співі” [13, с. 18].

М. Леонтович пропонує юним музикантам вельми широкий спектр творчого самовираження: від стисло пов’язаної з опануванням певним музично-теоретичним поняттям (“Учні складають мелодію на 3/4”, “Придумати мелодію з секундами”, “Написати власну мелодію з великою (малою) терцією (з квартами)”), до усвідомлення музично-поетичної єдності (“Видумати невелику мелодію на дані слова, записати її та проспівати”), і врешті до вияву нічим не скутої фантазії маленьких композиторів (“Придумати мелодію і записати її” “Придумати яку-небудь мелодію і проспівати її”) [13, с. 23, 24, 26, 28, 30, 42, 47, 57, 58, 61]. Видатний композитор-педагог підсумовує основні пункти своєї методики, включаючи творчі вправи у послідовний процес опанування школярами засад музичної грамоти: “Студіювання пісень напам’ять, ритмічні вправи без нот, слухові мелодійні вправи без нот, ритмовий диктант для запису, спів ритмічних зразків по нотах, диктант невеличких мелодій для запису, спів мелодій по нотах, а також самостійна творчість учнів розвинуть слух учнів і зроблять їх більш-менш свідомими в нотній грамоті” [цит за: 5, с. 282].

В сучасних умовах як для творчих вправ, так і для засвоєння основних музично-теоретичних елементів за системою Леонтовича,

можна успішно залучити комп'ютер. Наприклад, запропонувати зімпровізувати мелодію і випробувати, як вона звучить в різних тембрах або записати мелодію, прослухану на Youtube як диктант. Проте обов'язково слід залишити вказану Леонтовичем вправу проспівування власного твору.

Дуже корисними на цьому етапі навчання музики були би також музично-танцювальні вправи за системою Василя Верховинця – і як протидія гіподинамії, і як природне активне входження в питому фольклорно-обрядову традицію. Його фундаментальні праці з детальним покроковим описом та схемами танцювальних рухів на заняттях – "Теорія українського народного танцю" і особливо "Весняночка" – не тільки не втратили своєї актуальності сто років по тому, як були написані, але навпаки, ніби спеціально спрямовані на гострі потреби сучасного шкільного середовища.

Одна з безсумнівних переваг системи Верховинця, завдяки чому її можна природно і творчо пристосувати до сьогодення та його реалій, полягає у візуалізації образного світу танців (в цьому він цілком співзвучний з Е. Жаком-Далькрозом), у широкому варіативному спектрі ситуацій і сцен, які можна представити за допомогою танцювальних рухів. Автор сам вказує напрямки образно-змістовного наповнення музично-танцювальних ігор збірки "Весняночка": "Включені до "Весняночки" пісні-ігри можна умовно поділити на три групи. До першої з них належать пісні-ігри, що відображають життєві явища ніби у зафіксованому певному стані, відтворюють розвиток образів у них в одному плані, без істотних змін, що дозволяє дітям втілити їх у такій же характерній однотипній манері. Другу групу складають твори, в яких хоча й відтворено один образ, але з яскраво вираженою динамікою розвитку. Твори цього типу підказують конкретну програму дій, що спонукає до можливих варіантів інсценування пісень. Можлива варіативність рухів при єдиній музичній основі надає дітям великі можливості для творчості. До третьої групи належать твори з музично-ігровими образами, які контрастують між собою і спонукають дітей до встановлення стосунків між персонажами, тобто до сюжетного розвитку гри. Ці твори характеризуються

динамічним розвитком музично-поетичного змісту” [цит за: 18, с. 21].

Таким чином, система Верховинця, як і співочі вправи Леонтовича, містить імпульси розвитку власних здібностей, імпровізації, проте переносить їх на музично-рухову діяльність. Автор акцентує вільний, невимушений характер колективного танцю на основі фольклорної традиції: “Народний танець – не салонно-умовний, не балет, а вільна, широка і нічим не обмежена творчість кожного в танцювальному колі” [7, с. 37].

Крім того (*що в першу чергу повинно зацікавити сучасних шкільних вчителів, як загальноосвітніх, так і музичних шкіл*), Верховинець свідомо скеровує свої вправи на гармонізацію фізичного й емоційного стану юних учасників, а також на їх соціалізацію та вміння злагоджено діяти в колективі: “Велика група ігор “Весняночки” призначена для фізичного розвитку дитини, для гартування її організму гімнастичними вправами, зумовленими самим змістом гри або способом її проведення. Торкаючись проблеми фізичного виховання, Верховинець писав: “дітям потрібна гімнастика, але така, яка не розстроювала б їх нервів, а заспокоювала, приносила все нові враження і непомітно, без відома дітей, розвивала б у них не тільки силу фізичну, але єднала б в собі виховання тіла й розуму” [8, с. 4].

В першому ж розділі “Весняночки” “Про рухливі ігри зі співами” Верховинець виокремлює морально-психологічний вплив синтетичної музично-танцювально-ігрової діяльності: “Завдяки іграм можна виховати у дитини всі ті властивості, котрі ми шануємо у людей і котрі нам хотілося б прищепити малечі різними оповіданнями, бесідами та навчанням. Граючись, дитина зосереджує увагу, а це вже є початком виховання сильної волі” [7, с. 18]. Цим же вищим цілям підпорядковані і такі начебто часткові завдання, як розвиток ритмічного почуття[1]. Їх автор теж розглядає не у вузькоспеціальних межах отримання суто музичних навичок, а в соціальному плані: “Приспівуючи або награючи… пісню, треба під її мелодію робити деякі підготовчі танцювальні рухи, які

[1] До цієї ж мети спрямована і система Е. Жака-Далькроза, проте у Верховинця вона базується на українському фольклорному танцювальному матеріалі, а отже, апелює також до виховання національних почуттів.

допоможуть привчитися до ритму. Ритміка в танці – це найголовніша річ… І музика, і танець – єдине ціле" [7, с. 36]. І робить висновок, що "педагогічну цінність мають лише ритмічно проведені ігри, бо вони об'єднують дітей (така вже властивість ритму) і перетворюють гру в серйозну гуртову працю, а учасників гри – у великий, об'єднаний спільною думкою колектив" [7, с. 21].

Хоча подані вище міркування зосереджені головно на позитивному психо- та фізіокоригуючому впливі правильно побудованих музичних занять на розвиток здібностей дітей 6-9 років, неважко помітити, що ті ж форми занять, відповідно адаптовані до вікових особливостей інших груп – підлітків чи старшокласників, – матимуть не менш вартісний результат.

Окрім психоемоційного і фізично розвиваючого спрямування названих систем, очевидною є і їх опора на українську фольклорну традицію, покликана від перших етапів навчання музики сформувати не лише суто естетичні, але й національні пріоритети. Так плавно переходимо до наступних сфер, де передусім повинен проявитись освітньо-виховний потенціал музики – виховання національної ідентичності молодої генерації і формування її комунікативних навичок. Оскільки соціальна комунікація відбувається здебільшого в певному національному середовищі, і навпаки, національні традиції volens nolens впливають на стосунки і спосіб спілкування представників даного народу, ці сфери як нерозривно взаємопов'язані у подальших розважаннях дозволимо собі об'єднати.

Може здаватись, що в програмах предмету "Музика" в загальноосвітній школі, у репертуарі музичних шкіл, українській фольклорній і професійній спадщині відводиться належне місце. Проте це не зовсім так. Адже йдеться не просто про збереження і подальше наповнення музичної свідомості наступних генерацій певною сумою національних артефактів. Замало навіть використання національного музично-пісенного компендіуму як найдосконалішої форми історичної пам'яті, необхідної кожному народові для усвідомлення своєї ідентичності. Слід усвідомити культуру і її музичну складову в освітньому процесі передусім як регулюючу основу самої екзистенції кожного національного

суспільства незалежно від економічних, політичних та інших обставин.

Роль національної культури різних народів аналізується в сотнях і тисячах наукових чи популярних текстів, проте чи не найвлучніше її конститутивну функцію окреслює видатний філософ і вчений Анатолій Свідзинський: “етнічна структурованість людства породжує відповідну структурованість культури і, навпаки, культурна цілісність етносів підтримує саме збереження етносів як культурних одиниць антропосфери. Втрата етносом своєї культури спричиняється до його розчинення в інших етносах” [20, с. 44]. В цьому ємкому визначенні розкривається місія культури як синергетичного механізму об’єднання нації.

А Ольга Бенч розшифровує філософське узагальнення А. Свідзинського, спрямувавши його на синергію української пісенної традиції: “головну інформацію закодовано в символах і архетипах. Оце цілісне вірознання в його усній символічній формі збалансовує образно-інтуїтивний та логіко-понятійний способи осягнення світу, тобто людина пізнає світ серцем і розумом водночас. Одним із найдавніших пластів української хорової культури є обрядова пісенна культура дохристиянської цивілізації на терені України. Українські обрядові пісні налічують кілька тисяч років, їх походження сягає найдавніших верств цивілізації. Пройшовши різні історичні етапи нищення, руйнації, трансформації, нівеляції, підпорядкування іншим національно-ментальним домінантам, українська пісенна традиція всупереч всім заборонам і спробам її розчинити в інших традиціях донесла первинну міфо-релігійну свідомість та історичну пам’ять народу” [3, с. 121].

Коли тяглість національної музичної традиції в суспільстві руйнується, заміщається вторинним звуковим субпродуктом, то це не тільки втрата суто культурно-мистецької сфери, це сигнал про серйозну соціальну кризу в державі. Одним з перших у європейській гуманістичній науці звернув увагу на безпосередній зв’язок суспільства і створеної ним музики, на відображення в ній рівня морального та інтелектуального розвитку нації, видатний український мовознавець і філософ Олександр Потебня. Ще в

60-х роках XIX століття в листі, написаному з Берліна, він застерігав: “Є тісний зв’язок між долями музики, з одного боку, і всіх явищ суспільного життя, з другого. Хибний музичний розвиток чи повна відсутність музики у житті особи або частини народу (весь народ без музики немислимий) є хвороба свідомости, яка з необхідністю знайде свій вираз і багато в чому іншому”. І додає конкретніше: “Важливо було б зібрати значну кількість фактів, які характеризують зв’язок музичного розкладу з моральним падінням, яке подекуди помічаємо в нашому народі, й участь в цьому солдатської і міської музики” [19, с. 58-59].

В музичному шкільництві “синергетичний механізм об’єднання” має здійснюватись через пізнання ментальних архетипів української фольклорної традиції, але далеко не тільки через них. Музичний “національний образ світу” повинен асоціюватись в учнів з духовно-релігійною спадщиною та її кульмінацією у творчості композиторів “золотої доби”[1]; з неповторністю українського високого і “низового” бароко; з чутливістю сентиментального солоспіву; з багатством романтичних шедеврів та творчістю Миколи Лисенка на вершині національного романтизму; з модерном перших десятиліть XX сторіччя, перерваним “Розстріляним Відродженням”; зі сміливим викликом композиторів-шістдесятників; з неймовірно багатим сучасним спектром професійної музичної культури. Тож звертаючись до втілення національної сутності в музиці, слід сприймати її не просто в етнографічно яскравому вбранні, але як мистецький продукт, рівновартісний з іншими, більш визнаними мистецькими авторитетами в європейському (європоцентричному) просторі.

На підтвердження цієї тези можна представити десятки прикладів українських пісень, що потрапивши в інонаціональне середовище, з успіхом в ньому адаптувались: починаючи від пісні козака Семена Климовського “Їхав козак за Дунай”, відомої в Німеччині зі словами “Schöne Minka”, попри т. зв. “російські квартети” Л. ван Бетовена, присвячені українцеві Андрію

[1] Так окреслив творчість українських композиторів другої половини XVIII ст., творців хорового духовного концерту М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя львівський музикознавець Борис Кудрик у праці “Огляд історії української церковної музики”.

Розумовському з цитатами українських пісень, нп. “Ой надворі метелиця”, та варіацій на тему пісні “Від Києва до Лубен” і до славетного “Щедрика” М. Леонтовича, якого, як відомо, цитують навіть у популярному голлівудському фільмі “Один вдома”[1]. Відтак одним з основних меседжів учителя музики повинен стати постулат про самоцінність української музичної культури в її найширших проявах, здатності справляти великий художній вплив на слухачів не тільки українського походження.

На першочергову потребу щонайактивнішого поширення вказаного постулату вказують також цивілізаційний і репрезентативний аргументи. Глибоке пізнання і усвідомлення обсягу і розмаїтості своїх культурних здобутків, пошана до них і популяризація свого духовного продукту у світі не тільки є свідоцтвом певного рівня духовного та інтелектуального розвитку нації, запорукою поваги світового співтовариства до неї. Включеність у національно-культурну традицію має життєвий практичний наслідок, він стає суттєвим чинником “соціального комфорту” причетності до свого народу[2], а в дальшій перспективі впливає і на прагнення громадян країни, особливо ж молодшої генерації, відповідально працювати на її користь[3]. В наших реаліях нерідко помічаємо, що молодь байдужа до свого національного минулого, а часто роздратовано і зневажливо ставиться до всього українського, намагається чимшвидше адаптуватись у більш успішних національно-культурних середовищах. Почасти ця позиція походить з радянських часів, коли послідовно нав’язувалась думка, що “українське/ хохляцьке/шароварне = тупе/сільське/недолуге”, не витримує жодного порівняння зі “старшим братом”. Зараз начебто таких думок відверто ніхто не

---

[1] Для тих, хто спеціально зацікавиться тематикою українських музичних артефактів у світовій культурі, рекомендуємо два фундаментальних джерела: Григорій Нудьга “Українська пісня в світі” в 2-х книгах. Львів: Ін-т народознавства НАН України, 1997 – Кн. 1; 1998 – Кн. 2; Яків Сорокер. Українська пісенність у музиці класиків : навчальний посібник. Ред.-упоряд. В. Грабовський. Дрогобич, 2012.

[2] Дуже виразно цю закономірність висловила одна шановна польська професорка: “Все-таки як добре, що поляки мають Шопена, він нас всіх дуже об’єднує”.

[3] На цьому побудована також японська система музичного виховання, яка вимагає передусім пробудження у дитини т. зв. joso – єдності естетичного і морального чуття, а також креативності мислення і дії.

нав’язує, але в опосередкованих формах вони побутують і, на жаль, аж надто активно.

Така тенденція відображає все ще дуже глибоко закорінене почуття меншовартості надто численної верстви українців, яку конче слід подолати, якщо маємо ствердитись як повноцінна нація. Для цього ніяк не можемо ігнорувати власний “генотип”, йти всупереч законам національної традиції. Незнання своєї культурної спадщини породжує відчуття меншовартості себе як народу, що природно включає приниження і нехтування своєї музичної творчості відносно до інших європейських культур. Тут хотіла би зацитувати Оксану Забужко, яка дуже точно розставляє всі не лише культурно-світоглядні, але й політичні акценти: “Брендом кожної країни – тим, який впливає на зарубіжну аудиторію найбільш безпосереднім та інтимним чином, на найбільш особистому, підсвідомому рівні, – є національна культура.

Брендом Польщі в світі був і залишається Шопен, брендом Фінляндії – Сібеліус, брендом Швеції – Пеппі Довга Панчоха і Карлсон, що живе на даху. Приклади взято навмання, такі “культурні паспорти”, байдуже, більші чи менші, має кожна “доросла” країна. Це ті найтонші, найсубтильніші – і ой які дієві! – “перші позивні”, які країна посилає про себе у світ, викликаючи до себе, часто навіть неусвідомлену, прихильність і довіру. Саме вони творять у свідомості всякого чужинця фундамент для позитивного іміджу країни – “апріорі”, ще до всякої іншої про цю країну інформації.

І поки таких культурних “сигналів” Україна не подає, вона завжди залишатиметься на міжнародній арені в амплуа “темної конячки”, від якої хтозна, чого чекати. І можна скільки завгодно … переконувати всіх на всі боки, що ми дуже чемні й гарні, й нас треба всюди прийняти, – але коли за тим немає, попереднім засновком, ось цих самих упізнаваних “брендів”, дуже важко таку країну сприймати в позитивному образі” [10].

Звісно, представлення всіх неповторних ознак і символіки національної фольклорної і професійної музики в контексті глобалізації виявляється завданням доволі складним і невдячним. Цілком нехтувати тими реаліями, які створило для культури

глобалізоване суспільство, неможливо: утвориться надто велика прірва між ширшим колом слухачів (в даному випадку учнівської молоді) і національно визначеним мистецтвом. Інша справа, як знайти потрібні способи і важелі впливу на уяву і сприйнятливість вихованців, підпорядкувати отриману музичну інформацію відповідним етичним цілям, не втрачаючи при тім ні ментальної характерності, ні відповідності духові часу. Належна увага до музики в школі, добре продумана методика її викладання, стратегія і тактика інтелектуального, національного, етичного виховання музичними засобами допомогла б розв'язати значно більший клубок проблем, аніж може здаватись на перший погляд, насамперед проблем етичного і світоглядного плану. Головне – цілеспрямовано опановувати національно-музичною традицією і її звуковим космосом.

Вище коротко окреслювались основні вектори занять музики в молодшій школі (що почасти можуть бути застосовані і в дошкільному контенті). Проте не менш важливим видається і диференційоване продумане спілкування з музикою в середніх і старших класах. Саме в час переходу від дитинства з його безпосередністю реакцій до дорослості, формування самооцінки і оцінки свого оточення, визначення життєвих цілей і цінностей, дуже важливо не пропустити нагоди і зробити спілкування з високохудожньою музикою, в першу чергу – з національною – природною потребою і в період становлення, і в подальшому дорослому житті.

Другий період навчання, спрямований на дітей 9-14 років, найскладніший, оскільки, як відомо, пов'язаний з пубертатним віком і складним і нерідко суперечливим процесом формування особистості. Його особливості, з одного боку, дозволяють розширити спектр музичних знань і апелювати до складніших категорій і понять, аніж це було можливо в дитинстві, з іншого – розкрити власні творчі нахили. Адже "оволодіння складними інтелектуальними операціями, збагачення понятійного апарату

роблять розумову діяльність підлітків більш стійкою і ефективною, наближеною у цьому відношенні до діяльності дорослого”[1].

Водночас це період, який потребує особливої уваги до креативних, емоційних, психологічних рис індивіда і вимагає сприятливих умов для самовираження: “підлітковий період вікового розвитку характеризується такими особливостями виявлення обдарованості як інтенсивне формування особистості, розвиток моральних та інтелектуальних властивостей, прагнення до самостійності, раціональності, рефлексивності мислення, розвиток просторових уявлень, формування стійкого інтересу до окремих навчальних предметів, усвідомлення власних переживань і спроможність їх висловити, прагнення обстоювати власну точку зору тощо” [14, с. 65-66].

Очевидно, доцільно підібрана музика, акцентування тих її особливостей, тих форм роботи, які розвивають творчі здібності і водночас підносять самооцінку підлітка, позитивно впливають на його емоційні реакції, мала б слугувати не лише естетичному вихованню, але й коригувати проблемні ситуації, допомогти знайти свою “сродну працю” за Сковородою. Відтак на заняттях мало б переважати достатньо вільне спілкування з музикою, її сприйняття крізь призму свого бунтівного “я” і права на власну думку. Для цього підходять завдання на розвиток творчих здібностей, такі як спроби запису своєї імпровізації (вільної або на тему), порівняння кількох виконань заданого твору і подальше визначення свого пріоритету тощо (в цьому випадку теж можна скористатись можливостями комп’ютера, наприклад, для того, щоби записати свій твір чи знайти різні виконання одного артефакту).

Темою не обов’язково мають бути традиційні “образи природи” чи озвучення поезії, а хоча би “мій настрій учора”, “музичний портрет мого друга” та подібні особистісні рефлексії, які можна по-своєму виразити в музиці. З огляду на психоемоційні характеристики цього вікового періоду можна сформулювати головну тезу: “чим більше у підлітка в його сприйнятті музики буде

[1] Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. Кривий Ріг, 2014. С. 83. В цій фундаментальній праці, яка пропонує ряд новітніх технік психокорекції і самоаналізу підлітків, на жаль, не знайшлось місця музичним елементам.

виражене його “его”, чим більше завдання спрямовуватимуться на його внутрішній світ, тим краще”.

Доречним буде для цієї вікової категорії т. зв. “цілеспрямоване” слухання, перед яким можна поставити учням певні завдання, надавши попередньо відповідні пояснення. Подаємо приблизний варіант одного з налаштувань: “Василь Барвінський написав ці фортепіанні прелюдії у юному віці – йому було всього 20 років, він якраз приїхав навчатись у одну з музичних столиць Європи, Прагу, його прекрасно там сприйняли, запрошували на престижні виступи, у нього було море захоплюючих вражень – і на такому душевному підйомі він створив свої перші твори. А якій вашій власній життєвій ситуації найбільше б відповідали такі твори?”. Тут вступає в дію один з наріжних законів психології: людина завжди з більшою цікавістю засвоює ту інформацію, яку вона повинна вибрати і оцінити самостійно, особливо, якщо ця думка буде ще комусь цікавою і її вислухають з увагою.

Отже, на відміну від простого засвоєння певної суми інформації та вироблення навичок, метою вивчення музики в середніх класах стає виховання осмисленого ставлення до розуміння її змісту. Разом з тим враховується вікова психологія підлітків – повага до їх власних поглядів та суджень, потреба поділитись власними спостереженнями та переконаннями дозволяє поступово сформувати належні естетичні позиції зрілої особистості.

В цей час важливо допомогти учням через спільне музикування, через обмін думками щодо прослуханої музики вибудувати правильну позицію в соціальній комунікації, яка дається їм дуже непросто. “Підліток, спрямований на самопізнання у комунікативному процесі, переживає значні труднощі, важко адаптується до колективу та однолітків, з якими спілкується, часто не знає, як правильно поводитися у тій чи іншій ситуації, щоб уникнути або вирішити конфлікт… Рефлексія є однією особистісною детермінантою комунікативних навичок підлітка… Це свідомий і добровільний процес осмислення та переосмислення школярем власних психологічних ознак, досягнень та можливостей,

а також відносин з соціальним світом, які виявляються у ході спілкування з іншими людьми” [17].

Вельми доречним у виявленні комунікативних переваг музичних занять було би застосування хорового декламування тексту пісень, яке пропонував у своїй системі музичного виховання Кирило Стеценко. Його, звісно, можна використовувати і в молодших класах, але для підлітків цей прийом сприйматиметься особливо дієво, наближено до популярних скандувань великих натовпів[1], відтак даватиме почуття спільності з усіма учасниками. Стеценко вважав, що така підготовка необхідна для правильного інтонування мелодії пісень. Невипадково його “Співаник” розпочинався розділом “Вірші до гуртового читання в один тон”. Так само позитивно можна використати комунікативний потенціал хорового співу, враховуючи природжену музикальність і співучість українців, інші форми спільного музикування.

До речі, на засадах соціалізації через спільне музикування ґрунтуються деякі західноєвропейські методики музичного виховання, зокрема система німецького педагога Ганса Гюнтера Бастіана, який досліджував вплив музики на розвиток інтелекту, соціальних і комунікативних навичок, емоційних характеристик дітей і прийшов, поміж інших, і до такого висновку: “Діти, які займаються музикою, мають переваги, коли мова йде про осмислення причинно-наслідкових зв’язків у власному досвіді чи про сприйняття й оцінку ситуацій у повсякденному житті – їхні соціальні компетенції значно вищі, ніж у їхніх однолітків, які не займаються музикою. Завдяки розширеній музичній освіті можна значно зменшити насильство та агресію серед дітей та молоді в нашому суспільстві – протиставляючи фізичному насильству психологічну силу музики” [25, с. 5].

Враховуючи вищенаведені міркування, видається доцільним в середніх класах не обмежуватись одним уроком музики, а залишити хоча б два уроки, можливо, диференціюючи їх зміст: наприклад, “музика-спів-танець” і “музична культура”.

---

[1] Варто пригадати колосальну динамічну об’єднуючу силу скандуючої пісеньки групи “Гринджоли”: “Разом нас багато, нас не подолати”.

Врешті старші класи шкіл і гімназій теж не варто цілковито позбавляти музичних студій, залишивши один урок на систематизацію знань з музичної культури, враховуючи в першу чергу національний досвід, виховується гордість за свою музику, інтерес і повага до неї, як до одного з найважливіших духовних здобутків. Орієнтація в різних музичних стилях і національних культурах, напрямках сучасної музики – не лише естрадної чи рок-музики, але й поважніших досягненнях сьогодення, повинна бути невід'ємною рисою інтелігентної людини. Оскільки сучасні 15-ти – 17-тирічні школярі мають доступ і широко користуються значним об'ємом інформації з Інтернету та соціальних мереж, варто основний акцент поставити на самостійний пошук, осмислення і обговорення ширшої проблематики: функцій музики в сучасному суспільстві, зв'язку музики з іншими видами мистецтва та людської діяльності взагалі. Основний акцент кладеться на формування смаків і естетичних потреб, проблеми музичної творчості, інтерпретації та сприйняття вирішуються в діалозі та дискусії з учнями, передбачається самостійність суджень молодих людей, котрі в процесі навчання повинні виробити власні критерії підходу до музики, виховати смак до слухання і сприйняття класичної музики та сучасного серйозного мистецтва.

Такий підхід до предмету "Музичне мистецтво" в загальноосвітніх школах та гімназіях видається набагато більш вмотивованим. Запропоновані стратегії музичного навчання і виховання в школі побудовані на засадах природного спілкування з музикою і всебічного розвитку індивідуальних здібностей, з урахуванням вікової психології, сучасних інформаційних технологій, спрямовані на подолання негативних чинників сучасного соціуму. Вони мисляться авторами як відкрита система, запрошення до подальшого наповнення як трансформованими відповідно до сучасних викликів елементами музично-педагогічних систем видатних українських композиторів, так і авторськими актуальними формами музичних занять. Головне, щоби отриманий в школі досвід спілкування зі світовою і національною музикою сформував естетичні потреби, які супроводжуватимуть зрілу людину протягом всього життя, а не виховають в неї неприйняття

незрозумілого і непотрібного їй класичного мистецтва, змушуючи обмежитись “для душі” сурогатами масової культури.

Перелік використаних джерел

1. Александров В. Т. Базові механізми людської пам’яті як сутнісний фундамент в управлінні якістю неперервної освіти. *Державне управління: удосконалення та розвиток.* № 4. 2009.
2. Анатолій Авдієвський: “Про що тужить рідна пісня” (бесіду вів Євген Іваненко). Режим звернення в Інтернеті: kr-gazeta.kiev.ua: (дата звернення 01.02.2007).
3. Бенч О. Звичаєва традиція в українському хоровому співі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка*. Сер. Мистецтвознавство. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. № 2 (21). с. 121. (С. 121–129).
4. Березюк Олена. Чинники етнопедагогіки. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 8.
5. Білієнко Д. О. Актуалізація спадщини Миколи Леонтовича у формуванні творчої особистості учнів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 12. С. 282 (281-285).
6. Бондар О. М. Гаджетоманія: чи варто переживати за молоде покоління. Методичний посібник. Рівне : РУГ, 2019, С. 16-17.
7. Верховинець В. Весняночка. 4-е вид. Київ : Музична Україна, 1979. С. 37.
8. Верховинець Я. Про “Весняночку” і її автора // В. Верховинець. Весняночка. Вид. 4-е. Київ : Музична Україна, 1979. С. 4.
9. Гельмут Льоос. Музична освіта в Німеччині: традиції і сучасні тенденції. Переклад з нім. Л. Кияновської. *Українська музика*. Щоквартальник ЛНМА ім. М. Лисенка. № 4 (38). 2020. С. 8 (5-10).
10. Забужко Оксана. Вони питають, чи єсть у нас культура. *Українська правда*. 23 березня 2007 р. Доступ за інтернет-ресурсом : http://www.pravda.com.ua/articles/2007/03/23/3220054/
11. Інформаційна сторінка ICME. Режим доступу в Інтернеті : https://music.us/supporters/international-society-for-music-education-isme/ (стан з дня 07.10.2021)
12. Лановик М., Лановик З. Українська усна народна творчість. Київ : Знання-Прес, 2006. С. 568.
13. Леонтович М. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / упор. Л. О. Іванова. Київ : Музична Україна, 1989. С. 18.

14. Макаренко Н. М. Самостійне вивчення курсу “Психологія обдарованої дитини”. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. С. 65-66.
15. Москаленко В. Лекції з музичної інтерпретації. Навчальний посібник. Київ : НМАУ ім. П. Чайковського, 2013. С. 184.
16. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. *Концепція нової української школи*. Документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016. С. 16. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 07. 10. 2021 р.).
17. Павленко Т. В. Особистісні чинники розвитку комунікативних властивостей підлітків. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, 2020.
18. Панасюк С. Музично-педагогічні ідеї Василя Верховинця. *Педагогічний часопис Волині*. № 3. 2017. С. 21.
19. Потебня О. Мова. Національність. Денаціоналізація. Нью-Йорк, 1992. С. 58-59.
20. Свідзинський А. В. Синергетична концепція культури. Луцьк : Вежа, 2008. С. 44.
21. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Изд. 3-е. Москва : Планета музыки, 2016. С. 49.
22. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти ІІІ ступеня. URL: file:///C:/Users/user/Downloads/tipova-osvitnya-programa-10-11-standart-2011-nmo-408-1.pdf (дата звернення 07.10. 2021 р.).
23. Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія. Кривий Ріг, 2014. С. 83.
24. Урсула Шонгальс. “Золото Рейну” Ріхарда Вагнера як об’єкт студентської педагогічної практики (Постановка Інституту музичної педагогіки при Вищій школі музики і театру ім. Фелікса Мендельсона-Бартольді в Лейпцигу. Рефлексії з особистого досвіду). Переклад з нім. Л. Кияновської. *Українська музика*. Щоквартальник ЛНМА ім. М. Лисенка. № 4 (38). 2020. С. 11 (11-15).
25. Hans Günther Bastian. Kinder optimal fördern – mit Musik,. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung, Schott Music, 2001, c. 5.

Д. О. Гусар, Л. М. Опарик

ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН ВАСИЛЯ КУФЛЮКА У СВІТЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Інтеграція України в єдиний європейський освітній простір зумовлює пошук оптимальних моделей розвитку сучасної вітчизняної освіти, здатних поєднувати національне і загальнолюдське в її змісті, інноваційне і традиційне у методах і формах трансляції знань. На тлі викликів глобалізації важливою місією української освіти постає збереження національної ідентичності та виховання моральних пріоритетів у всіх загальнолюдських вимірах.

Особливої гостроти ці питання набувають у галузі музичної освіти, де досягнення балансу в застосуванні традиційних та інноваційних педагогічних підходів у практиці викладання фахових мистецьких дисциплін безпосередньо пов’язане з проблемою творчої адаптації до вимог сучасності класичних транснаціональних методик музичного навчання, звернених у руслі гуманістичних традицій української педагогіки до особистості учня, розвитку його творчого потенціалу, загальних та професійно орієнтованих здібностей.

Принцип спадкоємності на шляху удосконалення процесів навчання та виховання молодих музикантів передбачає органічне засвоєння творчого доробку яскравих представників української музичної педагогіки, чиї професійні досягнення містять у собі не тільки інноваційний, але й значний духовний потенціал. До цієї когорти належить видатний син покутської землі, уродженець с. Видинів Снятинського району на Івано-Франківщині Василь Олексійович Куфлюк (1912–1999), педагогічна діяльність якого зумовила виникнення свого роду феномена – зростання в особливій аурі сільської музичної школи-студії десятків юних талантів.

Музична педагогіка В. Куфлюка увібрала в себе кращі здобутки європейської освіти, що стали основою побудови оригінальної методики музично-слухового розвитку, спрямованої на формування абсолютного слуху.

Василь Олексійович Куфлюк

Інноваційні ідеї Василя Куфлюка поєднують принципи європейської музичної педагогіки та традиційно народний, закорінений у фольклорі підхід до виховання та навчання дитини. Ефективність методики В. Куфлюка перевірена майже півстолітнім відрізком часу, в результаті її успішного застосування абсолютний слух став дієвим інструментом професійної самореалізації багатьох поколінь музикантів. Чимало учнів В. Куфлюка стали відомими музикантами-виконавцями, педагогами, видатними діячами сучасного українського мистецтва.

Творчо-педагогічна діяльність Василя Олексійовича Куфлюка являє собою цілісний феномен, що формувався під впливом певних культурно-історичних, соціокультурних, гуманістично-виховних факторів та був успішно реалізований на практиці як завдяки вдалому поєднанню традиційних і новаторських методичних прийомів, так і великою мірою завдяки включенню емоційних, мотиваційних, установочних чинників навчання, безпосередньо пов'язаних із визначальною роллю особистості педагога.

В. Куфлюк є творцем яскравого взірця європейської гуманістичної педагогіки XX століття, зрощеної попри складні історичні, геополітичні, соціокультурні умови на національному ґрунті української морально-виховної традиції завдяки особистій подвижницькій діяльності видинівського педагога. В умовах тоталітарного суспільства, коли свавільно здійснювалось "відторгнення від української культури її автентичного духовного спадку" [28, с. 79], він зумів зберегти і творчо розвинути далі вищий штиб служіння рідному народові, котрий перекликається із засадами українських інтелігентів, що наполегливо відстоювали українську освіту, з любов'ю плекали молоде українське покоління.

Формування особистості галицького педагога-музиканта.

Становлення В. О. Куфлюка як особистості й музиканта відбувалося на тлі мінливих геополітичних реалій першої половини XX століття, що відображалися на суспільно-політичній та соціокультурній ситуації в Галичині і зумовлювали певні закономірності в процесах її культурного розвою. З одного боку, зростала активна громадянська позиція інтелігенції Галичини щодо утвердження права українців на розвиток рідної мови, збереження духовних цінностей, відновлення української державності серед вільних народів Європи.

З іншого боку, галицька еліта відзначилася характерним явищем – активним виходом представників інтелігенції на європейський культурно-мистецький простір. У результаті галичани вбирали в себе кращі здобутки європейської освіти і науки, щоб, незважаючи на доволі несприятливі соціальні та політичні передумови, згодом на рідних теренах зробити вагомий внесок у розвиток національної науки, мистецтва, педагогіки і тим

самим піднести їх до рівня модерних загальноєвропейських цінностей.

Яскравим відображенням загальної тенденції галицької мистецької та наукової інтелігенції до виходу на європейський простір є міжвоєнний період життя і діяльності Василя Олексійовича Куфлюка.

Покуття[1] початку XX ст., де у невеличкому селі Видинові народився і провів дитинство В. Куфлюк, вирізнялося розмаїттям народних промислів, автентичних звичаїв та неповторних фольклорних зразків[2].

До Видинова Василь Куфлюк приїздитиме щоразу на вакації, набиратися тут сил і підживлюватися життєдайною енергією рідної землі та наспівуватися з земляками покутських пісень. Не випадково в майбутньому саме народна пісня стане основою його новаторської методики розвитку музичного слуху.

Батьки Василя були селянами, однак за всяку ціну прагнули дати синові освіту. Під час Першої світової війни Василевий батько Олексій Куфлюк служив у лавах австрійської армії. Знайомство із здобутками цивілізації, можливо, контакти із представниками української інтелігенції, котрі також воювали, роблять очевидною для Олексія Куфлюка важливість здобуття сином освіти. По закінченні початкової школи у Видинові Василь у 1923 році вступає до Коломийської гімназії.

На той час Українська Коломийська гімназія була одним із осередків формування української еліти в Галичині, де навчання та виховання української молоді здійснювалося на високому рівні. У працях Б. Ступарика [37], Т. Завгородньої [8] І. Курляк [17], М. Кочержук [14] та ін. висвітлені основні аспекти освіти в Західній Україні цього періоду.

Ці дослідження дають підстави стверджувати, що Українська класична гімназія в Коломиї, як і класичні гімназії Галичини, стояли на позиціях традиціоналістсько-консервативної парадигми

---

[1] Покуття – історико-географічний регіон України між річками Прут та Черемош, що нині охоплює більшу частину Городенківського, Коломийського, Снятинського районів Івано-Франківської області. Культурний центр – місто Коломия.

[2] Цінний фольклорно-етнографічний матеріал регіону було зібрано польським етнографом і фольклористом О. Кольбергом у чотиритомнику “Покуття” (1882−1889).

освіти [див. 16], котра в своїй основі сповідує ідею про зберігальну, консервативну (в позитивному сенсі) роль школи, мета якої полягає у збереженні й передачі молодому поколінню культурної спадщини, сповідуванні високих етичних ідеалів і загальнолюдських цінностей, що сприяють як індивідуальному розвитку молоді, так і усвідомленню нею своєї суспільної відповідальності.

Коломийська гімназія

Значну частку програми класичної гімназійної освіти становило вивчення античної культурної спадщини (грецької та латинської мов і літератури, стародавньої історії та міфології, філософії, державного устрою, мистецтва, математики та ін.), у процесі навчання здебільшого послуговувалися оригінальними класичними джерелами. При цьому визначальну роль відігравали твори Арістотеля, Гомера, Вергілія, Горація, Цицерона, Софокла та інших видатних представників греко-римського письменства й риторики, що слугували зразками високого естетичного смаку.

Крім того, у гімназії викладалися українська, польська, німецька мови. При чому рівень знань досягався такий, що польською та німецькою мовою готувалися реферати з літератури, історії, пропедевтики філософії тощо. При їх оцінюванні окрім змісту зверталась увага на граматику та стилістику, рівень

володіння літературною мовою та фаховою термінологією. По суті гімназійний клас, у якому вчився Василь Куфлюк, був останнім, де учні навчались за програмою класичної гімназії, адже після реформи 1932 р., здійсненої в Польщі, обсяг класичної складової зменшився до 10%, а викладання грецької мови було вилучено із навчальних планів.

Таким чином, Василь Куфлюк та його однокласники – остання когорта молодих людей, які були сформовані ще на зразках античної культури і водночас здобули знання європейських мов та гуманітарних дисциплін. Така освіта давала глибокі різносторонні знання і водночас формувала у гімназистів світогляд, заснований на високих естетичних та етичних ідеалах.

На той час у першій половині ХХ століття утверджувався технократичний підхід до навчання. В освітніх закладах Західної Європи з метою забезпечення кращих можливостей професійного становлення до навчальних планів середніх шкіл введено нові предмети, зумовлені вимогами часу. У Коломийській гімназії також викладалися на високому рівні такі дисципліни, як:

– алгебра (аж до тригонометрії, диференціальних та інтегральних рівнянь),

– геометрія,

– фізика,

– хімія,

– природознавство,

– психологія.

Новий на той час біхевіористський напрям раціоналістичної парадигми, який більше опікується зовнішніми навиками людини, ставлячи мету сформувати в учнів адаптивний “поведінковий репертуар” (В. Кукушин), що відповідає соціальним нормам, вимогам і очікуванням, привносить до гімназій ігри та руханку (фізкультуру), практичні заняття (ручну працю), військову підготовку, а в деякі ще й такі, як гігієна, право, педагогіка [17]. Розширювали горизонти знань коломийських гімназистів ще й гуртки, де учням відкривалися секрети фотографії (О. Кузьма, Р. Шипайло), премудрості шахів (С. Котецький). Охочі учні під

керівництвом учасників міжнародних конгресів есперантистів О. Кузьми та П. Франка вивчали мову есперанто [14, с. 79-83].

У Коломийській гімназії втілювалися також елементи феноменологічної (гуманістичної) парадигми, що передбачає розвиток творчого потенціалу учня. Цьому в основному завдяки викладачам, зацікавленими у творчому поступі вихованців приділялася увага в позаурочний час. Під впливом активного літературного та музичного-мистецького процесу Коломиї відбувався творчий розвиток Василя Куфлюка.

Так, будучи учасником гімназійного літературного гуртка, В. Куфлюк у своїх записах того часу зазначає: “Від тепер (як почав писати вірші) відноситься проф. Гаврилюк до мене як до “віршороба”. Дійсно він є опікуном молодих поетів. У нього кожний молодець, що захорував на манію поета, знаходить певну опіку і повагу. (3.VII.1930)” [19, с. 146].

Зберігся чималий (186 сторінок) рукописний збірник поетичних творів Василя Куфлюка під назвою “Друга в’язка стонів” (1928−1929), у якому відчувається намагання наслідувати модернові тенденції тогочасних літературних новинок. Збірка віршів шістнадцятирічного юнака відображає палітру його творчих пошуків, навіяних впливами різних авторів та сучасних йому поетичних напрямів. Серед поетичних творів – вірші українською, польською мовою, мовою есперанто, або переклади із польської чи есперанто. Як видно з оформлення збірника, В. Куфлюк був також не позбавлений хисту художника, чимало його віршів ілюстровані доволі вдалими графічними рисунками, в яких Василь переважно в жанрі шаржу дотепно передає характер персонажів та експресію сюжету.

Обкладинка рукописного збірника поетчних творів Василя Куфлюка

Рисунок Василя Куфлюка

Особливо багато і вдало він пише у римі "коломийкового вірша", зокрема, добре передає характерну для цього вірша структуру "питання-відповідь" ("Чого ворон вниз спустився?", "Думки мої, скуті жалем"). Серед найбільш вдалих – сповнений елегійних зимових чарів вірш "Увечері перед Різдвом", написаний у час зимових вакацій. Не обминув Василь Куфлюк і патріотичну тематику, що відображала настрої передової інтелігенції та, зокрема, гімназистів української гімназії. Вірш під назвою "Засівається земля" сповнений трагізмом стрілецьких мотивів.

Про серйозний творчий пошук молодого Василя Куфлюка свідчать його роздумування над вибором найбільш досконалого виду мистецтва. В листку з щоденника він порівнює засоби виразності художника, поета та композитора: якщо художник для ідеального зображення коханої послуговується конкретно фарбами і папером, тобто цілком матеріальним засобом, а поет – описом зовнішності "реальної дівиці", то композитор, на думку юнака, видобуває якнайніжніші тони своїх почувань і записує їх ідеально на спомин.

Ще одне поле активного творчого захоплення Василя Куфлюка – музика. У Коломиї осередком мистецького життя став

заснований у 1895 р "Коломийський Боян", його учасниками проводились Січові свята, Шевченківські вечорниці, виникла мережа музичних і культурно-мистецьких товариств. У 1928 р. завдяки допомозі С. Людкевича і старанням Р. Рубінгера тут відкривається Коломийська філія Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка [2, с. 102-104], викладачі якої працювали і в гімназії. Музика займала значне місце і у житті гімназистів. У Коломийській гімназії 1906–1914 рр. здобув свої перші музичні навики майбутній відомий композитор Я. Барнич.

У роки Куфлюкового навчання, крім дуже доброго гімназійного хору, який був постійним учасником недільних богослужінь у церкві св. Михайла, гімназія мала симфонічний оркестр, у якому тридцяті роки грали 22 музиканти-гімназисти. Серед них – однолітки В. Куфлюка, гімназисти Вільгельм-Казимир Баран (1912−1988) – згодом скрипаль Віденської опери та викладач консерваторії; Володимир Цісик (1913−1971) – у майбутньому засновник, викладач і керівник струнного оркестру Українського Музичного інституту в Нью-Йорку, майбутній батько видатної співачки Квітки Цісик; Євген Вахняк (1912−1998) – український хоровий диригент, композитор, професор Львівської консерваторії ім. М. Лисенка, народний артист України; Василь Якуб'як (1912−1981) – музикант, композитор, його син Ярема Якуб'як – професор Львівської консерваторії ім. М. Лисенка, талановитий музичний критик, дослідник української музики.

Відомо, зокрема, що за роки навчання в гімназії Василь доволі добре опанував гру на мандоліні та скрипці (викладач Фелікс Баран), а також теорію музики та сольфеджіо. Можливо, були у Куфлюка і деякі спроби композиції, принаймні, чимало віршів з його поетичної збірки дуже співзвучні народним пісням ("Ой, заграй же, буйний вітре", "Буйна трава, буйна трава та землю вкриває. Гей, да гей!").

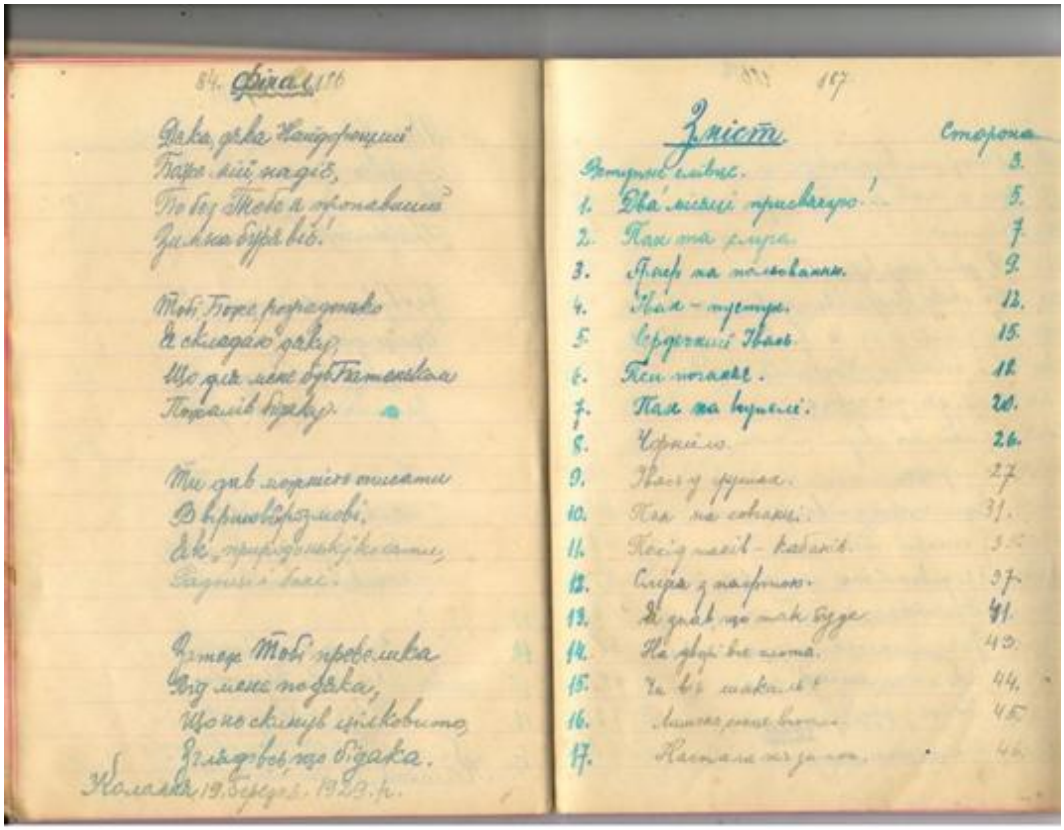
Високий рівень знань у Коломийській українській гімназії досягався завдяки викладацькому колективу, який складали високоосвічені люди, часто вихідці з українських священицьких та інтелігентських родин, що здобули освіту і сформувалися як просвічені європейці в стінах Львівського, Чернівецького,

Краківського, Варшавського, Віденського університетів. Отже, викладачі Коломийської гімназії належали великою мірою до тієї когорти передової галицької інтелігенції, що на рідних теренах розвивала освіту європейського рівня. Такі люди формували в гімназії атмосферу допитливості, наукового і творчого пошуку. Незважаючи на постійний опір польської влади, українська наукова та мистецька еліта активно опікується розбудовою українських шкіл, гімназій, навіть вищих навчальних закладів.

Разом із товаришами Василь Куфлюк брав активну участь у діяльності спортивно-патріотичного товариства "Пласт", поширенню якого ще з 1911 р. активно сприяв Петро Франко. Учні відвідували спортивні секції, ходили в туристичні походи, де подалі від вух "доброзичливців" слухали розповіді старших про участь Легіону УСС в боях (улюбленим оповідачем був професор І. Гаврилюк [14, с. 128]), співали патріотичних пісень. Захоплення ідеалами січового стрілецтва відобразилося і в поетичній творчості молодого Василя Куфлюка, його вірш "Засівається земля" сповнений трагізмом стрілецьких мотивів. Спілкування з викладачами-ветеранами стрілецького руху мало великий виховний вплив на гімназистів, збуджувало патріотичні почуття та бажання й самим боротися за Українську державу.

Таким чином, Коломийська українська гімназія силами своїх кращих викладачів формувала когорту всебічно освічених, творчо спрямованих молодих українців із європейським світоглядом, яким була притаманна "шляхетність, ерудиція, особлива мова й вміння триматись перед великою аудиторією, інтелігентність та почуття власної гідності" [14, с. 3].

Водночас гімназисти не відкидали духовних традицій українського народу, на форзаці поетичної збірки В. Куфлюка читаємо вірш, який передає щиру віру юного поета у Божу підтримку ("Дяка, дяка, найдорожчий Боже мій, надіє").



Форзац поетичної збірки Василя Куфлюка

По закінченні гімназії (1931 р.) подальша освіта Василя Куфлюка спрямована на здобуття педагогічного фаху – у Заліщицькій вчительській семінарії він рік вивчає педагогічні дисципліни (педагогіку, психологію, історію виховання) та відвідує практичні уроки в початковій школі. Упродовж 1932 року В. Куфлюк екстерном здобуває диплом народного вчителя у Львівському учительському інституті [37]. Завдяки гімназійному товаришеві Василеві Якуб'яку, який як студент Вищого музичного інституту ім. Миколи Лисенка відвідує лекції Бориса Кудрика, Станіслава Людкевича, В. Куфлюк, буваючи у Львові, ближче знайомиться із передовим середовищем галицьких митців, які на той час спрямовували свої погляди до європейських студій. Прагнення до професіоналізації, тобто, до здобуття найкращого на той час європейського фахового інструментарію для втілення власних творчих ідей стало для них "беззаперечним постулатом", котрий визначив "стратегічні цілі" [10, с. 186].

Визначальною рисою українських митців та наукової інтелігенції було не тільки прагнення до самореалізації у тій чи іншій галузі культури, але й намагання підтримувати і розвивати ґрунтовну, класичного європейського зразка освіту для плекання високоосвіченої української молоді, створювати, так би мовити, поживний шар ноосфери для проростання нових талантів.

По суті кожен із видатних діячів української культури цього періоду тією чи іншою мірою долучається до педагогічної діяльності, вона стає самодостатньою галуззю, однією із форм активності науковця чи митця. У царині музичної педагогіки так само поширюється тенденція до професіоналізації. Музична освіта поступово виходить із рамок церковного співу у парафіяльних школах чи приватного домашнього учителювання.

У відкритих в ті роки музичних навчальних закладах Києва, Харкова, Львова та інших міст поряд з виконавськими дисциплінами вже часто викладаються сольфеджіо та теорія музики, духовні навчальні заклади роблять головний акцент на вивчення церковного співу і основ хорового диригування. Під впливом передових ідей зрідка до репертуарів училищних та семінарських хорів включались обробки народних пісень, що значно оживлювало їх виступи, надихало учнів до збирання фольклору.

Значну роль у розвитку музичної освіти відіграла багатогранна діяльність М. Лисенка. По-перше, заснувавши свій Музично-драматичний інститут, М. Лисенко створив базу для одержання його вихованцями закінченої музичної та драматичної освіти. Для цього поряд із спеціальними дисциплінами (вокал, інструментальне виконавство) в програму навчання були введені як обов’язкові предмети елементарна теорія музики, хоровий спів, сольфеджіо, гармонія та ін. Така схема стала зразком для інших музичних навчальних закладів в Україні. По-друге, М. Лисенко випустив чимало дитячих збірників, чим підготував для учнів навчальну базу, створену на основі рідного, знайомого з колиски народного мелосу, а не сухих конструктивних вправ, як це було прийнято.

У Галичині перша половина XX ст. так само позначилась активним заснуванням мистецько-освітніх навчальних закладів та виданням підручників, до чого долучались високоосвічені митці. Починаючи з відкритої "Станіславським Бояном" (1902) першої в Галичині української музичної школи, де під керівництвом Д. Січинського було організовано повноцінну роботу теоретичних і виконавських відділів [7], а також Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка у Львові (1903), створеного за ініціативою "Союзу співацьких і музичних товариств", протягом 20–30 рр. музичні школи або філії Вищого музичного інституту відкриваються по багатьох містах і містечках Галичини, що сприяє поширенню системної музичної освіти. Особливо слід відзначити створення освітнього підрозділу європейського зразка – кафедри музикології при Львівському університеті під орудою професора Адольфа Хибінського (1912), "результатом її плідної діяльності, що тривала майже 30 років, стало виховання цілого сузір'я музикологів європейського масштабу" [3, с. 1].

Отож, за прикладом багатьох інших молодих митців Галичини В. Куфлюк шукав можливості продовжити своє навчання, тим більше, що, "коли дев'ятнадцятирічний сільський хлопець Василь Куфлюк – складав екстерном екзамени у Львівський учительський інститут, майбутнє не вимальовувалось перед ним райдужними фарбами" [37], адже він, як і багато українців-вчителів у Галичині того часу, не зміг одержати від польської влади вчительської посади.

Не маючи змоги оплачувати своє навчання в Європі, небагатий юнак міг сподіватися лише на щасливу нагоду. У 1933 році із Варшавського благодійного товариства "Pomoc dla sierot" до Коломиї надійшов лист із пропозицією для молодих людей з педагогічною освітою працювати в дитячому будинку з дітьми-сиротами. Василь Куфлюк вирішив скористатися таким шансом, заручившись рекомендаціями-характеристиками директора Коломийської гімназії С. Котецького та директора Заліщицької семінарії В. Мисловського. Ледве зібравши кошти на дорогу, він їде до Варшави здобувати посаду в сиротинці.

Отже, в галицький період життя В. Куфлюка відбулося його формування як особистості, відкритої до інтеграції у європейську освіту і педагогіку: фольклорні джерела від батьків та селянського оточення Покуття; класична гімназійна освіта; патріотичне виховання під впливом передової західноукраїнської інтелігенції; потяг до творчості – поезія, рисунок; музична освіта та практика; фахова педагогічна освіта; контакти із середовищем активної галицької інтелігенції.

Професійна діяльність В. Куфлюка і нова гуманістична педагогіка XX століття

Януш Корчак (1878-1942)

У Варшаві юнак активно долучається до ідей європейської гуманістичної педагогіки, принципи якої стали основоположними у подальшій педагогічній діяльності В. Куфлюка. У дитячому будинку "Наш дім", куди у травні 1933 року Василь Куфлюк приїхав на випробувальний термін, доля звела його із видатним польським лікарем, письменником і педагогом Янушем Корчаком (справжнє ім'я Генрік Ґольдшміт, нар. 1878 р.). Ця зустріч не могла не вплинути на майбутнє Василя, адже, сам палко бажаючи стати вчителем, він зустрів на своєму життєвому шляху вчителя з великої літери, вихователя-гуманіста, до останку відданого своїм вихованцям наставника. Всього дев'ять років відділяли їх тоді від страшної ночі 1942 року, коли у фашистському концтаборі Треблінц Януш Корчак, дізнавшись, яка доля чекає на його вихованців, не погодився на пропозицію врятувати себе, а разом із дітьми пішов з піснями "на прогулянку" у газову камеру, не допустивши у їх сердечка почуття самотності, покинутості, жаху в передсмертні хвилини [25].

Януш Корчак – організатор і багаторічний керівник дитячих будинків у Варшаві: "Будинку сиріт" – для дітей єврейської бідноти

та “Нашого Дому” – для сиріт польських робітників та дітей політичних в’язнів. Він – творець цілком нової концепції виховання.

Концепції, яка сповідувала увагу до фізіологічних (як лікар відстоював важливість дотримання гігієни) та психічних особливостей дитини, ґрунтувалася на повазі до особистості дитини та забезпеченні її прав, робила самоуправління головним принципом організації життя в дитячому колективі, сприяла розвиткові задатків та здібностей дитини, допомагала її адаптації і реалізації у непростому житті дорослого суспільства.

Як розповідав В. Куфлюк, у “Нашому домі”, де керівником була колега і однодумець Януша Корчака Марина Фальска, вчителів вибирали самі учні. Після місячного випробування Василя Олексійовича на посаді вчителя співу (травень 1933 року), коли Марина Фальска сказала дітям, що заняття наближаються до кінця, ті “почали дружно просити, щоб їм залишили вчителя. Оцінка дітей, вважайте, найвища” [24, с. 10].

Обкладинка книги Марини Фальскої

Отож, В. Куфлюк потрапив до школи, де сповідувалися цілком нові, засновані на гуманістичних ідеалах стосунки між дорослим та дітьми. Зазначимо, що чимало принципів Я. Корчака були продовженням ідей педагогів-реформаторів XIX – початку XX ст.: Й. Песталоцци, Ф. Фребеля, Г. Спенсера, М. Монтессорі та інших. Думки про актуальність відходу від авторитарних методів управління педагогічним процесом та важливість розвитку ініціативи і самостійності дитини, про необхідність відмови від глобальної регламентації освіти і наближення її змісту до потреб практичного життя все наполегливіше звучали також із вуст представників різних напрямків так званого “нового

виховання”, дуже впливового в першій половині XX ст. [22, с. 51-61]. При всій різноманітності їхніх поглядів на методи виховання (новаторські ідеї втілювали як педагоги – К. Роджерс, А. Ферєр, Г. Винекен, Р. Кузіне, так і психологи – О. Декролі, Дж. Дьюї, філософи – П. Техеб, соціологи – Е. Демолен та ін.), всі ці реформатори вважали себе послідовниками Ж.-Ж. Руссо, який виступав за “природне виховання”.

Отже, виходячи з визнання особистості людини головною і непорушною цінністю, гуманістична педагогіка ґрунтується на ідеї співпраці учня і вчителя, в процесі якої вчитель намагається всіляко розвивати ініціативу своїх підопічних і створювати всі умови для їх особистісного і творчого розвитку. Така платформа виховання викликає потребу поглибленої уваги до індивідуальності, а не до методу чи предмету навчання (що було основою переважаючої більшості попередніх педагогічних шкіл), а саме:

– вивчення природи дитинства і шляхів формування особистості протягом дитинства;

– створення емоційно стимулюючого шкільного середовища, тощо. Ці основи стали підґрунтям системи виховання Я. Корчака.

Однак Корчак у гуманістичному підході до виховання пішов ще далі. В очолюваних ним виховних закладах втілювалась ідея про рівність прав дитини в стосунках з дорослим, її повноцінність як людини. Формулюючи постулати статуту Товариства “Наш дім”, Я. Корчак писав: “Прагнемо переконати оточуючих в тому, що дитячий люд вже є людьми, що трактувати їх слід як живих і вже людських істот. Карність прагнемо замінити порядком, мертву мораль – радісним прагненням до самовдосконалення і самозмагання” [44]. У стосунках із дорослими дитина так само має право на повагу до своєї особистості, на власну думку, на помилку і навіть на протест.

Повага й любов до дитини звучать також у вступі до “Кодексу товариського суду”, написаного Я. Корчаком. “Якщо хтось зробив що-небудь погане, найкраще пробачити його, – якщо зробив погане ненавмисно, у майбутньому буде обережніший” [49, с. 140]. Головне в “Кодексі” – прощення, суд у дитячих будинках Корчака

був інституцією для врегулювання конфліктних і проблемних ситуацій у дитячому колективі, він не означав страх чи покарання.

Підхід до проступку товариша з позицій прощення і виправдання спонукав до здійснення моральної оцінки ситуації, до пошуку шляхів допомоги товаришеві, до входження в його ситуацію, а також і до роздумів про самого себе. Так "здійснювалась колосальна робота усвідомлення умов і законів співжиття" [13, с. 240].

Враховуючи вікові й психологічні особливості незрілої дитячої свідомості, "Кодекс" не ставить умовою прилюдне покаяння і засудження. За висловом І. Мерцан, "суд був мудрою психологічною грою, що опиралася на знання дитячої психіки" [47, с. 74]. Дитині, що відчуває і усвідомлює свою провину, дарується прощення, воно наповнює серце радістю і дає очищення, адже за прощенням завжди стоїть любов, яку так відчуває і якої так потребує дитина.

Отже, працюючи під керівництвом педагога-подвижника Я. Корчака, який цілковито присвятив своє життя дітям-сиротам, прагнучи створити для них "дім щасливих сиріт", Василь Куфлюк так само проймається ідеєю альтруїзму у вихованні, тим більше, що сприйняття дитини як об'єкту любові глибоко притаманне традиціям української родини.

У пошуках опори для налагодження спілкування вихованців і вихователя, Я. Корчак радив останньому "бути співчутливим до кожної дитини, незалежно від її переваг і недоліків, заслуг і порушень: жадати її добра, допомагати їй у труднощах і негараздах, проявляти інтерес до її справ, бачити насамперед її гарні сторони, намагатися її зрозуміти, захищати від зла, прощати помилки і провини, тому що дитина вибачить нетактовність, несправедливість, але не прихилиться до вихователя-педанта чи сухого деспота і прагне, щоб вихователь саме тоді проявив милість, коли винна, коли погано, коли її спіткало нещастя" [48, с. 46].

У сиротинцях Я. Корчак створив "надзвичайно оригінальний інститут виховання педагогів, оволодіння якими професією йшло безпосередньо на робочому місці [46, с. 87]. Точно невідомо, чи

працював Василь Куфлюк відразу вихователем, а чи спочатку бурсистом.

У дитячих будинках “Дім сиріт” та “Наш дім” було тільки декілька постійних вчителів-вихователів, “весь решта вихователський колектив складався із так званих бурсистів – учасників своєрідних викладацьких курсів” [21, с. 19].

Бурсисти діставали повне утримання і житло та щодня 3-4 години працювали з дітьми. У вільний від праці в дитячому будинку час бурсисти та вчителі могли здобувати освіту в вищих навчальних закладах. Януш Корчак слідкував за успіхами бурсистів, “той, хто повторював рік, мусив покинути бурсу” [46, с. 79].

Сам Я. Корчак також читав бурсистам лекції, проводив семінари. “Семінари Корчака мали для бурсистів велике значення, вони давали багаж для думок і почуттів на все життя, проте, Я. Корчак не давав ніяких рецептів. Вважав, що кожен сам мусить здобути свій досвід, виробити своє виховне кредо в праці” [46, с. 87]. Він заперечував будь-яку ортодоксальність у педагогіці. Ключ до кожного конкретного рішення – любов до дитини, не любов як виховання чи догляд, а любов як розуміння, самовідданість, прийняття.

Вихователь, який не відрізняє в колективі окремих вихованців – Янка, Франка, Беллі, Марисю – а бачить тільки ціле, на думку Я. Корчака, не повинен працювати з дітьми.

Працюючи з дітьми-сиротами, що рано пізнали жорстокість і несправедливість життя та особливо потребували підтримки і любові, В. Куфлюк у екстремальних умовах проходив школу педагога. Наприклад, з його розповідей відомий випадок, коли ображений чи наляканий кимсь хлопчик видерся на високу сосну й від страху не міг вже самостійно спуститися вниз. І тільки ідея В. О. Куфлюка просити хлопця зірвати і принести дітям шишку для занять допомогла дитині побороти страх, переключитись на виконання завдання вихователя та успішно злізти вниз [5, с. 23].

Будинок для сиріт «Наш дім» в с. Беляни під Варшавою

Пристрасне захоплення педагогікою було визначальною рисою Я. Корчака. Про свій життєвий вибір він казав так: “Бреше той, хто каже, що присвятив себе чомусь. Один любить карти, інший жіноцтво, хтось не пропускає кінних перегонів, а я люблю дітей. Не присвячував себе, роблю це не для них, а для себе. Мені то потрібне!” [46, с. 16]. Тут проступає принципова ідейна позиція видатного педагога, який, будучи сам у постійному педагогічному пошуку, і від молодих педагогів вимагав безустанного пізнання дитини і сприяння розвиткові її природних здібностей. “Досліджувати, щоб пізнавати? Ні. Досліджувати, щоб знайти, докопатися до дна? Також ні. Досліджувати, щоб порушувати чимдалі нові й нові питання” [24, с. 10].

Відсутність рецептів, невтомний пошук у своїй професії, самовіддача у праці стали основоположними і для В. Куфлюка, який згодом так само присвятив себе подвижницькій педагогічній діяльності.

Велике практичне значення для молодих педагогів мала також літературна творчість Я. Корчака, якою вони щиро захоплювались [20]. Упродовж 1926–1939 рр. він активно працював у газеті для

дітей та молоді, а також під псевдонімом “Старий доктор” виступав із дитячими передачами на радіо, де дуже просто говорив із дітьми на важливі, часто філософські теми.

Літературні твори Я. Корчака “Як любити дітей” (1920), “Виховні моменти” (1924), “Коли я знову стану маленьким” (1925), “Право дитини на повагу” (1929) і “Жартівлива педагогіка” (1939), “Король Мацюсь Перший” і “Король Мацюсь на безлюдному острові” (1923), “Правила життя” (1930) і “Кайтусь-чарівник” (1935) – це, по суті, педагогічні праці, в яких автор виводить палітру основоположних людських цінностей, що мають бути з дитинства закладені у свідомості людини.

На сторінках своїх книг автор культивує любов до батьків, до рідного дому, підкреслює значення радісного і старанного підходу до праці як основи людської буття, вчить не втрачати гідності, виступати на захист справедливості, берегти добре ім’я, відстоювати власні переконання, закликає до боротьби з насильством та утиском слабких, підкреслює важливість душевного зв’язку з природою, розуміння її краси і значення у житті людини.

Заповідані Я. Корчаком вищі людські чесноти В. Куфлюк сповідуватиме сам і ціле життя з любов’ю передаватиме своїм учням. Януш Корчак вважав виховання творчим процесом, тому, як згадував В. Куфлюк, вітав новаторські підходи до навчання: кожен вчитель вів щоденник, в якому записував свої враження від спілкування з учнями і від проведених уроків, а також описував свої педагогічні знахідки чи ідеї. Цей щоденник щотижня переглядали Марія Фальковска та Януш Корчак, робили свої зауваження, давали поради.

В. Куфлюк, наприклад, згадує свій схвалений наставниками “буквопоїзд” – прилад для опанування читання (діти співають: “їде буква “м”, їде “а” , їде “ма”, їде “ма” і “ма” – “мама”), на уроках математики – печиво у вигляді цифр, замовлене на кухні, яке радо приймали діти, або подаровані учням за старанність на уроках музики власноручно надруковані тексти пісень, що було на той час великою рідкістю. Напевно, з того часу зрозумів роль заохочення у роботі з дітьми, важливість емоцій гри та радості у спілкуванні з ними.

Василь Куфлюк працював також творчо як педагог-музикант. Разом із композитором В. Майзнером організовував у “Нашому домі” музичні вечори, у яких залюбки брали участь як учні, так і вчителі. Учні та вчителі, в тому числі і Я. Корчак, навіть створили невеличкий оркестр. В. Куфлюк також співпрацював із органом секції вчителів музики та співу Союзу вчителів Польщі (Związku Nauczycielstwa Polskiego) журналом “Śpiew w Szkole”, який висвітлював на своїх сторінках прогресивні ідеї в галузі музичної освіти, а також події музичного життя Польщі. У № 3 та № 4-5 журналу за 1938/1939 рік В. Куфлюк друкував статтю “Ani od C-dur, ani od G-dur”, присвячену проблемам засвоєння музичної грамоти [45].

Завдяки праці у дитячому будинку з’явилася можливість подальшого навчання, адже річна плата за навчання в університеті дорівнювала сумі місячної заробітної плати працівника розумової сфери. В. Куфлюк вступає на навчання до Варшавського університету (математично-природничий факультет) та на вчительський відділ Варшавської консерваторії.

Залікова книжка В. Куфлюка

На час навчання В. Куфлюка Варшавський університет після здобуття у 1918 р. Польщею незалежності (університет заснований у період російського панування) вже став вузом високого європейського рівня. Так само на високому рівні було викладання і у Варшавській консерваторії. У 30-х роках, у період навчання В. Куфлюка, там викладали видатні польські композитори і педагоги К. Шимановський, З. Древецький, Є. Моравський-Деброва, С. Карузо та інші. Паралельно з Куфлюком навчалися видатний польський композитор і диригент В. Лютославський, композитор М. Вайнберг та ін. Перебуваючи в культурному середовищі Варшави, В. Куфлюк інтелектуально розвивається як освічений європеєць, а активна участь у творчих заходах українців зміцнює у ньому дух свідомого українського інтелігента.

По закінченні освіти в 1939 р. В. Куфлюк отримує місце вчителя у Варшаві в школі імені Марії Осташевської (вул. Князькина, буд. 10) [18] і на літо виїжджає у відпустку в Галичину до рідного Видинова. Однак 17 вересня 1939 року круто змінило подальші життєві плани молодого педагога. Він більше не зміг повернутися до Варшави, де залишилися педагоги і вихованці дитячого будинку, з якими зріднився за стільки років спільної праці, друзі-однокурсники з варшавської Alma Mater, товариші-українці і поляки, залишилися, ймовірно, й надії на особисте щастя.

Таким чином, засади європейської гуманістичної педагогіки, перейняті від Я. Корчака В. Куфлюком, стали запорукою створення ним гармонійної і творчо спрямованої шкільної громади, де він зміг також втілити свої новаторські ідеї педагога-музиканта. В основі цих ідей лежить визнання педагогом самоцінності дитини, любов до дитини і служіння інтересам її гармонійного розвитку, що відповідає особистісному підходу до виховання, сутність якого педагогічна наука виразила через гуманістичну освітню парадигму як одну із ціннісних парадигм освіти.

Видинівський феномен В. Куфлюка: музичний genius loci Покуття

Свої перші педагогічні пошуки і новаторські ідеї, підтримані Янушем Корчаком, Василь Куфлюк повною мірою розвинув у Видинові, де не створивши власної сім'ї, як і Я. Корчак, присвятив

своє життя справі культурного відродження рідного села, справі навчання та розкриття творчого потенціалу дітей своїх земляків. Видинівський період став етапом реалізації В. Куфлюка як вихователя-гуманіста і творчого натхненника, як талановитого вчителя-новатора, автора унікальної методики розвитку музичного слуху.

Як зазначає В. Кузик, "для України ще з XVII ст. в силу ряду історичних факторів були притаманні процеси розосередження культурних осередків, тобто утворення у провінційному просторі своєрідних культурних соціо-локусів" [15, с. 20].

Майже півстолітня подвижницька творча діяльність В. Куфлюка спонукає до розгляду її з позицій концепту "genius loci" – осмислення феномена діяльності митця як такої, що зберігає, перетворює, розвиває середовище, в якому перебуває. Механізми взаємозв'язку та взаємовпливу між природним і культурним середовищем та людиною-творцем, що розкриваються у світлі поняття "*genius loci*" ("геній місця", "добрий геній", "дух-покровитель") [42, с. 108], описуються багатьма авторами ще з античних часів для атрибуції людини, яка ревно оберігає неповторну атмосферу місця. Цей вираз зустрічається у Д. Дідро, І. Канта, К. Гельвеція, І.-Г. Гердер, Л. Гумільова, П. Флоренського, К. Норберга-Шульца, Д. Лихачова та ін., автори розглядали різні сторони взаємовідносин людини і місця-простору, які, несучи в собі контекст минулого, трансформуються через діяльність творчо обдарованого генія і стають самобутнім цілісним культурним феноменом регіонального, національного чи загальнолюдського масштабу.

У невеличкому віддаленому від світу покутському селі Видинові, попри всі трагічні перипетії першої більшовицької, згодом – воєнної і знову радянської дійсності, В. Куфлюк творив атмосферу прагнення до вершин освіти, науки, мистецтва. Восени 1939 року нова влада доручила молодому 27-річному вчителеві очолити Видинівську школу. Василь Куфлюк із притаманною йому відповідальністю взявся налагоджувати навчальний процес.

В. Куфлюк з учнями

Після років праці у європейському місті високоосвічений музикант-педагог намагався якнайкраще прислужитися своїм односельцям. Разом вони переживали тяжкі, сповнені страху і терору роки колективізації, а згодом – злигодні та розруху воєнного часу. Василь не зважився покинути рідних (матір і сестру) за німецької окупації, коли емігрували багато галицьких культурних і громадських діячів (тільки з-поміж його близьких друзів поповнили мистецьку діаспору згадувані вище В. Баран, В. Цісик, І. Кейван).

Після повернення до Галичини радянських військ у червні 1944 року В. Куфлюк був мобілізований до лав радянської армії, воював під командування генерала Черняховського (писар, зв'язківець), нагороджений медалями "За отвагу" та "За победу над Германией". А в жовтні 1944 року у Прибалтиці під містечком Даугавпілсом дістав важке поранення, довго лікувався в госпіталі.

По закінченні війни В. Куфлюк повертається до Видинова і з грудня 1945 року продовжує викладати у школі музику та математику. Для підтвердження диплому спеціаліста в 1948 р.

екстерном закінчив фізико-математичний факультет Чернівецького університету[1].

Виснажене війною село оживало поволі. Як високоосвічений європеєць, педагог і музикант В. Куфлюк розумів цінність самобутньої культури покутського села. Він, як і чимало видатних діячів української культури, вважав, що село – безцінний носій українського, національного, адже "наші фізичні, духовні, релігійні та соціальні коріння – в селі, з усією його розгалуженою системою предметних проявів та культурних значень" [1, с. 198].

Тому у взаємодії і перетвореннях соціокультурних дискурсів на українському культурному ґрунті, де інтелігентський шар постійно витончувався, чи не єдиним носієм національного первня залишався саме народ (М. Ржевська). Село несло в собі потужний потенціал, здатний живити цивілізаційний поступ українців і водночас підтримувати нашу національну ідентичність.

Самобутнє природне і культурне середовище села Видинова, що зберігалося як завдяки його ландшафту (відгородженості ріками), так і через відсутність доброго шляхового сполучення, навіть у середині XX століття ще залишалось, по-перше, острівцем майже первозданної покутської природи і, по-друге, оазою незруйнованого селянського укладу зі всіма атрибутами самобутньої матеріальної і духовної культури.

В умовах тоталітарного тиску "віддалений від світу" Видинів давав шанс на створення окремого, не затисненого в прокрустове ложе ідеології, середовища відносно вільного розвитку. В. Куфлюк спричинився як до освітнього та культурного відродження села, так і до створення в ньому справжньої інноваційної музично-педагогічної лабораторії.

Василь Куфлюк усі сили віддавав справі виховання та навчання дітей своїх односельчан, працював самовіддано, шукаючи будь-яку можливість для покращення їх становища. Ще до війни, коли школа у Видинові була тільки трирічна початкова, Василь Олексійович добився дозволу проводити після уроків додаткові заняття за четвертий клас, що давало змогу учням здобувати ще

[1] Диплом Чернівецького університету, виданий В. Куфлюку 31 липня 1948 р., зберігається в кімнаті-музеї Василя Куфлюка у Видинові.

один клас освіти в рідному селі, адже для продовження навчання дітей доводилося б переправляти через ріку Прут до сусіднього села , що було доволі складно, а в осінньо-зимову пору навіть небезпечно для малих школярів. В. Куфлюк додатково у вільний час працював заради безпеки дітей своїх односельчан.

Після війни Василь Олексійович згуртовував навколо себе знедолених війною дітей, що залишилися без надійної опіки, був для них і вчителем, і, нерідко, вихователем-батьком. Для пошарпаних повоєнними злигоднями сільських дітей він створив школу-дім, де вони не просто навчалися, а через різноманітну позаурочну діяльність у праці і творчості формувалися як особистості, розвивали свої таланти.

“Їх було багато – веселих і серйозних, допитливих і пустотливих, щирих і замкнутих, і все ж по-своєму дитячих сердець. І до кожного з них була тільки одна стежка. Василь Олексійович шукав ці стежки вперто, шукав їх кожної хвилини. Довгими зимовими вечорами світилося в сплячому селі самітним вогником вікно його хати” [36].

В. Куфлюк намагався за всяку ціну розвивати світогляд дітей, відкривати для них панораму можливостей. Цікавим прикладом творчого методу навчання були саморобні “слайди” Василя Олексійовича. “Він фарбами малював на склі текст і малюнок-ілюстрацію до казочки чи віршика, а потім ліхтарем проектував зображення на стіну. Там чарівним чином, як здавалося дитям, з’являлися казкові сюжети. Право читати текст мали учні, в яких були найкращі оцінки з читання, це дуже стимулювало дітей і надихало до навчання” [5, с. 28].

А ще до навчання їх спонукала виняткова особистість улюбленого вчителя. Адже творчістю були пройняті всі грані діяльності всебічно обдарованої натури В. Куфлюка, що поєднувала в собі талановитого музиканта, математика, поета, маляра. Поряд із цим, справжнім джерелом натхнення була, безперечно, його самовіддана любов до учнів, підкріплена невтомною працею для них.

Як писав про його повсякденний стиль життя односельчанин М. Попадюк: “Жодного дня без рядка, без музичного диктанту, < >

без слова до дитини і про дитину – під таким девізом жив і діяв” [29]. У цій самовідданості педагога-подвижника проступають риси пасіонарної особистості, які характеризують “непереборне внутрішнє стремління… до діяльності, спрямованої на здійснення якої-небудь мети”, що “представляється пасіонарній особі навіть ціннішою власного життя…” [4, с. 48].

В. Куфлюк і вихованці

Саме таке поєднання пасіонарної енергії, що проявило себе у наполегливому осягненні селянським хлопцем вершин освіти й здійсненні новаторського поступу в музичній педагогіці, та альтруїстичної любові, котру він безкорисливо віддавав і варшавським, і згодом своїм видинівським учням, виразно проступає у психологічних рисах характеру В. Куфлюка.

Відзначені Д. Чижевським поміж рис українського національного характеру “індивідуалізм і прагнення до свободи в різних розуміннях цього слова”, емоційність і сентименталізм, чутливість та ліризм, а також “неспокій і рухливість, більш психічні, ніж зовнішні, – зв’язані із певним “артистизмом” натури,

зі стремлінням переходу в усе нові і нові форми” [43] є добре впізнаваними в психологічному портреті В. Куфлюка. Попри це усі риси його творчої натури осяяні головною ознакою українського національного характеру, котру Д. Чижевський відслідковує, починаючи від Г. Сковороди – кордоцентризмом. За Сковородою, “голова всього в людині – людське серце” [34, с. 244], адже “без зерна горіх є ніщо, а людина без серця” [35, с. 363].

У всіх спогадах колишніх учнів лейтмотивом звучить думка про винятковий стиль спілкування, підтримуваний В. Куфлюком, стиль правдивого галичанина-інтелігента, який поєднує лагідність спілкування з вимогливістю до себе і наполегливістю, що передаються іншим. Як зазначає Д. Кірнарська, “саме інтелігентність в найвищому розумінні цього слова є важливою складовою особистості вчителя музики” [30].

Гуманістичні ідеали, що проявлялись у великому суспільному служінні вчителя, лягли, зокрема, в основу педагогічних постулатів С. Русової, котра писала: “У наші часи бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом правди і науки” [31]. Роль особистого прикладу педагога, який не тільки формує моральні почуття, моральну свідомість, моральне переконання дітей, а й сам є високоморальною особистістю у своєму житті та професії, була визначальною у гуманістичній педагогічній платформі С. Русової.

Такі погляди сповідував і В. Куфлюк. Його скромне, майже аскетичне особисте життя і самовіддана праця у школі, його любляче серце і справедливий, але вимогливий характер послужили тому, що постать Куфлюка-вчителя стала у селі беззаперечним моральним авторитетом.

Визначальною особливістю В. Куфлюка-педагога було його вміння створити в колективі атмосферу прагнення до успіху, що дає підставу для проведення аналогії з діяльністю видатного українського педагога В. Сухомлинського. Їм обом довелося працювати в повоєнний час, утверджуючи гуманістичні ідеали в умовах тоталітарного суспільства. Їх єднало бажання виховати не “гвинтик системи”, а сповнену гідності й творчого устремління особистість, намагання хоча б на невеликій території, у стінах

своєрідної школи-дому створити атмосферу вільного розвитку та віри в успіх.

Як згадують колишні учні Видинівської, тоді семирічної школи, в повоєнні роки школа стала не просто установою для здобування початкових знань, вона була осередком освіти і культури в селі, зразком порядку й організованості, прикладом хазяйновитого господарювання[1]. Подібно до того, як В. Сухомлинський у Павлиській школі на Херсонщині, В. Куфлюк у Видинові розгорнув цілу систему навчально-виховних і культурних заходів, які заохочували учня не тільки добре вчитися, а й бути активним і корисним членом шкільного колективу, вони давали дитині радість самоутвердження і зростання.

Важливий аспект виховного процесу, притаманний системі Сухомлинського, – вибудовування у дитини віри в свої сили. “Ваш рояль і ваш нотний зошит, де ви пишете музику дитинства, ваша диригентська паличка, яка керує мелодіями, – це дуже проста і водночас дуже складна річ – оптимізм” [38, с. 430]. Настанова Сухомлинського – не ловити дитину на незнанні, а через оцінку стимулювати радість від успіху – цілком співзвучна із методами В. Куфлюка, який у намаганні підтримати учня ставив іноді за один урок багато відмінних оцінок і всіляко допомагав відстаючим учням зрозуміти предмет, щоб “витягнути” оцінку[2].

У школі він викладав музику і математику. З обох цих предметів його учні виявляли неабиякі знання. Для уроків математики Василь Олексійович сам придумував цікаві задачі, майстрував наочні прилади, умів просто (за висловом колишнього учня, “на сірниках”), розкрити суть абстрактних понять з алгебри та геометрії, ясно і зрозуміло викласти логіку предмета.

---

[1] “Школярі вирощували цибулю, годували кролів та шовкопрядів. Для кожного Василь Олексійович знаходив “приманку”-заохочення: то похвалою, то катанням на рідкісному в ті часи велосипеді чи лижах (за зароблені гроші купили 7 велосипедів і 70 пар лиж), то можливістю пограти на новому музичному інструменті, а то і поїздкою за власні кошти вчителя (батьки-колгоспники не могли дати потрібні гроші) на зліт юних натуралістів” (Гусар Д. Видинівський феномен Василя Куфлюка. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2012. 146 с. С. 30.)

[2] “За кожен рядок диктанту – “п’ятірка”, якщо не дописав чи помилився – виправляв, і все ж – “п’ятірка”! Сто “п’ятірок” за урок! Всі молодці, всі відмінники, всі найкращі!” (Гусар Д. Видинівський феномен Василя Куфлюка. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2012. 146 с. С. 34.)

Його пояснення захоплювали дітей своєю образністю, багатством порівнянь, доступністю і яскравістю близьких до дитячого життя прикладів. Завдяки чудовим математичним здібностям, які розвинулися під керівництвом В. Куфлюка, біля трьох десятків випускників маленької семирічної школи тих років здобули вищу технічну (переважно фізико-математичну) освіту і стали інженерами, конструкторами, спеціалістами з обчислювальної техніки.

Як розповідають його колишні учні, Василь Олексійович мав дивовижний дар до налагодження довірливих і щирих стосунків з дітьми, вмів знайти потрібний "ключик" до серця найзапеклішого розбишаки, викликав у дітей інтерес до навчання нетрадиційними, наближеними до дитячого життя прикладами і порівняннями, підтримував серед учнів дух ініціативи та змагання.

Василь Олексійович із вихованцями

Зі спогадів колишніх учнів відомо, що Василь Олексійович доволі часто за власні кошти влаштовував дітям поїздки чи екскурсії, адже батьки-колгоспники працювали за трудодні. Як згадувала Ганна Гаврилець-Фроляк, заради того, щоб вона

займалася вдома на фортепіано, В. Куфлюк попросив її матір тимчасово поставити до них у хату куплене ним піаніно, мовляв, у себе вдома він поки що не має місця. Ці маленькі хитрощі свідчать про справжній альтруїзм і любов Куфлюка до дітей.

У школі впродовж багатьох років діяла шкільна преса. Щотижня учнями випускалася газета, де поміщалися їхні перші літературні проби пера як у віршах, так і у прозі. Стіннівки присвячувались визначним датам, висвітлювали цікаві теми з різноманітних галузей знань, торкалися актуальних тем шкільного життя. Це було ще одне поле для активної учнівської самореалізації.

Так у початковій, а згодом семирічній школі невеликого покутського села зростала плеяда сповнених гідності й оптимізму молодих людей, націлених на успіх. Не застосовуючи авторитарних (дуже поширених серед радянських діячів освіти) методів керівництва, власним прикладом, похвалою чи жартом В. Куфлюк досягав порядку, дисципліни, а головне гармонії і активної творчої атмосфери в шкільному колективі. Істинний інтелігент, Василь Олексійович був голосом совісті, зразком честі, людиною високої душі, якого поважали і вважали за найвищий авторитет у всій околиці.

“Учитель”, як з особливою пошаною казали про нього в селі, всюди встигав своїм пильним але люблячим оком, мудрим і добрим словом. А зверталися до нього неодмінно – “Прошу директора”, майже як у довоєнні часи.

У 1963 році в розквіті сил, сповнений новими ідеями і задумами, Василь Олексійович змушений був залишити посаду директора школи, оскільки керівну посаду на той час могли обіймати лише члени комуністичної партії. Однак він, як і раніше, все своє серце віддавав дітям, цілком зосередившись на музично-педагогічній праці.

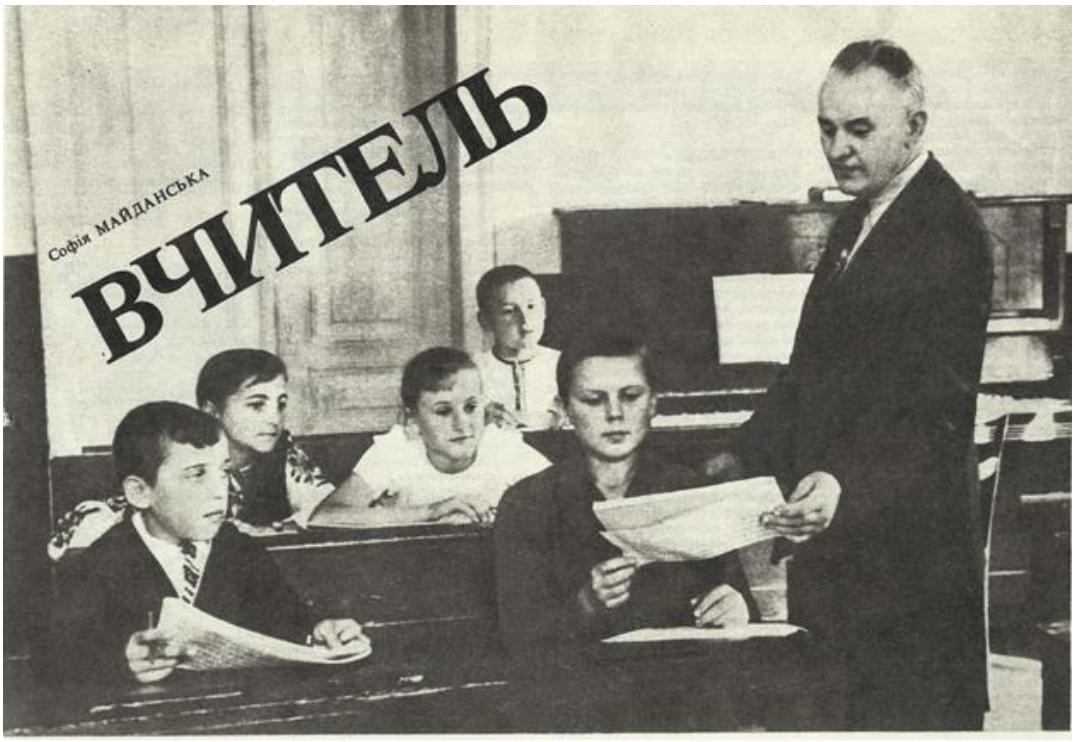



Фото з журналу «Україна», № 40, 1986 р.

Ще в часи повоєнної розрухи, намагаючись зберегти фольклорну самобутність села і розвинути таланти земляків, він відразу активно залучає учнів та молодь села до музичної творчості. Основою репертуару була своєрідна народна музика Покуття, яскраво аранжована Куфлюком для різних складів виконавців.

Водночас, дбаючи про появу в селі великих клавішних інструментів, В. Куфлюк закладав основи майбутнього більш професійного оволодіння музичним мистецтвом. “Того дня виголоджені, виснажені війною діти навперебій тяглися рученятами не до хліба, а до клавішів, щоб почути чистий, мов перламутр, прозорий звук…” [24]. Згодом у школі з’явилися ще інструменти – мандоліни, скрипки, цимбали, баяни. До кінця 60-х років було вже 5 фортепіано. В. Куфлюк керував у сільському клубі молодіжним ансамблем, навчав гри на інструментах дітей, організовував ансамблі, оркестри.

У 50-х роках у Видинові була організована музична студія, в якій більшість занять Василь Олексійович проводив сам, навчав дітей теорії музики та сольфеджіо. До 1961 року початкову музичну освіту в студії здобули 35 учнів [24]. Здавалося, лиш би якось

поставити на ноги цю дітвору, дати елементарну початкову освіту, а він – музика, нові фортепіано, уроки, після яких починаєш впізнавати звуки як старих добрих друзів, і далі – великий світ музичного мистецтва, що розкриває широкі горизонти для розквіту особистості.

Фортепіанний дует

За роки вчителювання Василя Олексійовича Видинівська школа стала знаменитою музикантами. Він не тільки прищеплював своїм учням любов до музики, але й давав вагомий поштовх для успішного професійного зростання – розвивав у них абсолютний слух. Василь Олексійович Куфлюк сам володів абсолютним слухом, розумів, що опора на нього дає значну свободу в музикуванні. Тому ще в 40-50 роках, керуючи інструментальними ансамблями, а потім, викладаючи у створеній ним музичній студії, відчував, як відсутність абсолютного слуху гальмує можливості творчого поступу учнів. Виступи “видинівських артистів” відзначалися багатством і свіжістю та користувалися неабияким успіхом. Це виховувало в дітях і молоді відчуття поваги і любові до

рідних мелодій, на все життя закладало розуміння високої цінності фольклору[1].

Як людина з великим творчим запалом і доброю освітою музиканта-педагога В. Куфлюк протягом перших десятиліть своєї педагогічної роботи у Видинівській школі активно розвивав різні напрямки музичної творчості: організовував дитячі вокальні ансамблі та хори, ставив з молоддю музичні театральні спектаклі, випробовував різні форми інструментального виконавства з дітьми (ансамблі мандолін, скрипалів, змішані колективи) тощо. Врешті, розуміючи необхідність системного навчання, заснував у Видинові музичну студію та перші роки викладав сам і сольфеджіо, і хор, і гру на інструментах (скрипка, баян, фортепіано та ін.). Згодом, коли завдяки його наполегливості було виділене фінансування на музичну студію та з'явилися інші вчителі, В. Куфлюк зосередився на викладанні сольфеджіо.

Такий вибір було зроблено не випадково. Бажаючи з допомогою музичної студії не просто розвивати в школі художню самодіяльність, а сприяти професійному музичному становленню учнів, пріоритетне значення в музичній освіті В. Куфлюк приділяє слуховому вихованню – якнайінтенсивніший розвиток музичного слуху він вважав запорукою успішного просування учня в інших спеціальних предметах.

Починаючи з 60-х років, В. Куфлюк активно працює над пошуком оптимального методу розвитку музичного слуху, експериментує в класі та слідкує за новинками музикознавчої та музично-педагогічної літератури. З розповідей учнів Василя

---

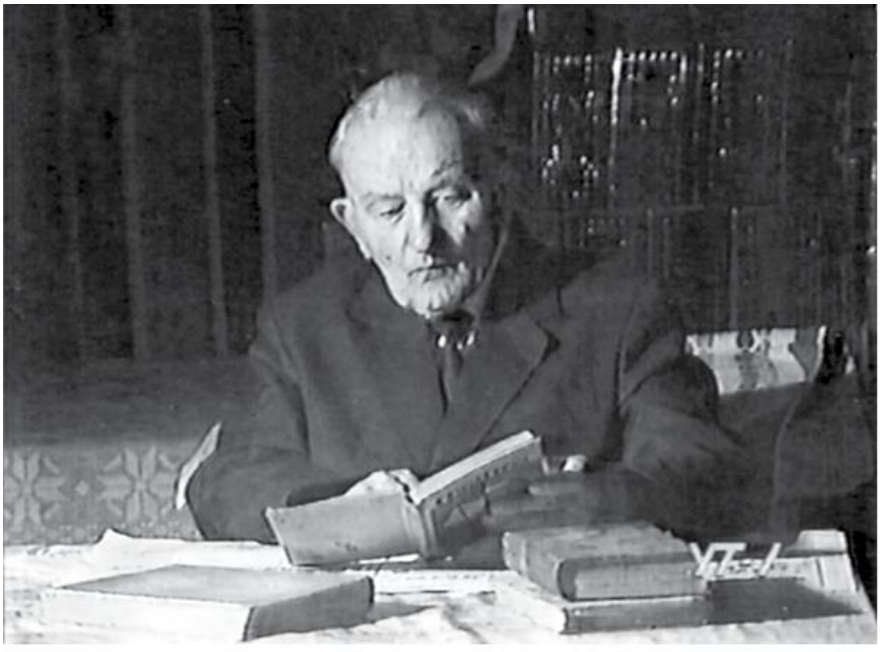
[1] "Поступово організував… активну позашкільну роботу: створив музично-драматичний (керівник В. Куфлюк) та танцювальний (керівник Григорійчук Андрій Васильович) гуртки, ансамбль троїстих музик (Дмитро Гуцуляк – скрипка, Михайло Григорійчук – цимбали, Тарас Дудчак – бас), хор (керівник Берлад Лук'ян Козьмович), квартет мандоліністів (керівник В. Куфлюк). Часто на скрипці грав сам Василь Олексійович, його чудова гра чарувала і учнів на уроках, і слухачів в концертних виступах.

Колективи успішно виступали у навколишніх селах, ставили музичні п'єси, танцювали та співали у супроводі інструментальних ансамблів. На "гастролі" виїздили найнятими у селян возами. На зароблені кошти купували костюми та взуття для виступів, згодом були куплені перші великі інструменти: гармонія зі Львова та фортепіано від священика с. Устя. Ще одне фортепіано школа одержала за перемогу в олімпіаді з художньої самодіяльності" (Гусар Д. Видинівський феномен Василя Куфлюка. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2012. 146 с. С. 25–27.)

Олексійовича відомо, що у своїй бібліотеці (нині, на жаль, практично втраченій) він мав усі періодичні музичні видання того часу, всі найновіші методичні розробки з сольфеджіо та теорії музики. І всюди на полях рясніли його помітки та коментарі.

Крім того, як розповідав Василь Олексійович, працюючи з народними вокальними колективами, він постійно помічав у своїх односельчан прояви особливої пам'яті на абсолютну висоту мелодій: без попередньої настройки певні пісні виконувались ними завжди в одній і тій же тональності, а його спроби як акомпаніатора почати в іншій тональності закінчувалися звинуваченнями у фальшивій грі. В. Куфлюк звернув увагу на доволі часте явище – прості люди, співаючи на святах, весіллях, а чи просто при роботі, виконують певні пісні на тій самій абсолютній висоті [20]. Іншими словами, вони демонструють стійку здатність до довільного відтворення абсолютної висоти звуків, що є головною ознакою активного абсолютного слуху.

Польові дослідження природи абсолютного слуху, в основі яких лежить, по суті, метод включеного спостереження, утверджували видинівського педагога-музиканта в думці, що абсолютний слух – не таке вже й виняткове явище, якщо може розвинутися у музикантів-аматорів.



Завжди у творчому пошуку

Спираючись на здобуті знання та особисті спостереження, В. О. Куфлюк захопився ідеєю створення системи вироблення здатності до упізнавання та відтворення абсолютної висоти звуків, яка б стала підмогою і опорою для його музичних занять з учнями.

Очевидно ще у Варшаві, знайомлячись у консерваторії із різними системами розвитку слуху, В. Куфлюк роздумував над перевагами і недоліками релятивної та абсолютної систем сольмізації. У своїй статті "Ani od C-dur, ani od G-dur" (1938) в журналі для вчителів музики та співу він, зокрема, висвітлив варіант засвоєння музичної грамоти на релятивній основі з допомогою сконструйованого ним "буквопоїзда" [45]. Безперечно він був знайомий із релятивними системами З. Кодая, Х. Кальюсте, В. Коваліва, але, ставлячи перед собою завдання підготовки учнів до професійної, в першу чергу, інструментальної музичної освіти, В. Куфлюк для своєї системи розвитку слуху обрав абсолютну систему сольмізації.

І все ж, В. Куфлюк частково пішов шляхом З. Кодая, так само використавши народну пісню в якості матеріалу для занять сольфеджіо. Зазначимо, що такий підхід взагалі був характерний для українських педагогів-музикантів, чия "активна творчо-педагогічна діяльність включала в себе боротьбу за музичну освіту на національно-пісенному ґрунті…" [39, с. 43].

Використання фольклору в якості навчального матеріалу ріднить В. Куфлюка із традицією української музичної освіти, яку розвивали М. Лисенко, Я. Степовий, М. Леонтович, К. Стеценко, Ф. Колесса, С. Людкевич та ін. Упродовж кількох десятиліть М. Лисенко видає чимало творів для дітей: збірник "Молодощі" (1875), до якого увійшли 25 дитячих ігор та 13 веснянок, "Збірка пісень у хоровому розкладі пристосованому для учнів молодшого і підстаршого віку в школах народних" (1908), основу якої склали народні пісні майже всіх жанрів, а також його дитячі опери "Коза-дереза", "Пан Коцький", "Зима і весна", написані на фольклорній основі.

Згодом навчальний репертуар доповнили так само засновані на пісенному матеріалі збірка пісень для дітей "Проліски" Я. Степового, науково-методичні праці К. Стеценка – "Методика шкільного співу", "Початковий курс навчання дітей нотного співу",

збірка пісень “Луна”, “Шкільний співаник”, а також “Практичний курс навчання співу у середніх школах України” М. Леонтовича, виданий аж у 1989 році [23]. У 20-х роках кожен із згаданих музикантів активно працював на педагогічній ниві, особливо з хоровими колективами, використовуючи для роботи народну пісню як засіб музично-естетичного розвитку дитини та, водночас, і як музичний матеріал для розвитку слуху. При цьому рекомендації стосовно використання камертону свідчать про те, що навчання здійснювалось на абсолютній основі [26, с. 27-43]. У методичних вказівках для вчителя автор пропонує починати безнотний спів народних пісень із подальшим опануванням нотної грамоти, “звертаючи особливу увагу на відповідність як нотного, так і літературного тексту віку дитини” [41, с. 62]. Як учень Б. Яворського М. Леонтович розвиває принципи ладового сольфеджіо.

Саме таким шляхом пішов і В. Куфлюк – починаючи від інтонаційно і ритмічно простеньких мелодій, які співалися спочатку з текстом, що відповідав рівневі емоційно-образного сприйняття дитини-початківця, навчанням досягався первинний розвиток музично-слухових уявлень і ритмічних навиків, а вивчення музичної грамоти вводилося дуже органічно через пісні-підказки.

У Західній Україні так само розвивається традиція використання фольклору з навчальною метою. Це “Руський співаник для шкіл народних” В. Матюка (1852–1912), “Співаник для шкіл народних” С. Воробкевича, “Сьпіваник школи народної ч. I-IV” о. В. Навроцького і В. Сайка та ін.

Не раз звертався до питання музичної освіти в Україні С. Людкевич, він вказував на проблемні аспекти існуючої системи сольмізації, великий відрізок занять, спрямованих на формування ладових установок, автор пропонує проводити на вправах в До-мажорі, вивчення інших тональностей вводиться вже під кінець збірника.

У 1925 р. вийшов у світ “Шкільний співаник” Ф. Колесси, який мав задовольнити потреби народної школи в музичному матеріалі, адже “підбір легких пісень, – писав у передмові Ф. Колесса, – вкрай необхідний при вивченні теорії музики і

сольфеджіо <...>. Притому ми намагалися добирати пісні так, щоб на них привчалась молодь пізнавати і цінити народну творчість та перейматися її духом. Саме тому до співаника введено насамперед відповідні народні пісні" [12, с. 7]. Пісні скомпоновано в порядку послідовного наростання труднощів. Як видно із побудови збірника та методичних вказівок самого Ф. Колесси, основною метою навчання автор вважає засвоєння ладових зв'язків у гамі. Ознайомлення з окремими ступенями він пропонує в тональності C-dur, поступово (пропонується на другому році навчання) до діапазону першої октави додає звуки низького та високого регістрів і так вводить обернення ширших інтервалів.

В. Куфлюк так само як і інші українські музиканти-педагоги, використовував народну пісню як найбільш емоційно яскравий і водночас доступний для дитячого сприйняття матеріал[1]. Про вплив музики на дитину читаємо у статті Г. Терлецького, поміщеній у збірнику "Українське дошкілля": "…музика для малої дитини не є чимось окремим, чимсь самим в собі, тільки частинкою цілости <...>. Пісня має свій окремий чар, свою окрему магічну силу в живому пульсуючому житті" [40, с. 130]. Працюючи з молодшими школярам, а згодом і з дошкільнятами В. Куфлюк шукав спосіб заховати дидактичні завдання за цікавим і придатним для дитячого сприйняття матеріалом, адже, як зазначав Є. Назайкінський, "поглиблення сприймання у власне музичну сферу йде у дітей природним, історично перевіреним шляхом – від комплексного жанрово-ситуативного враження до диференційованого сприймання музичних творів" [27, с. 342].

Крім того, очевидно, йдучи за прикладом Ф. Колесси, В. Куфлюк сам писав короткі дитячі пісні, доповнюючи репертуар, щоб забезпечити всі музично-слухові завдання курсу навчання. Із

---

[1] Збереження традицій звернення до фольклору як до матеріалу для вивчення сольфеджіо яскраво ілюструють новітні видання українських музикантів-педагогів: Бражнікова Л. Д. Українська народна пісня на уроках сольфеджіо: Хрестоматія для молодших та середніх класів музичних шкіл. 2006.; Побережна Г. І., Щериця Т. В. Українська народна пісня. Навчальний посібник з сольфеджіо. 2006. 151 с.; Барська З. М. Сольфеджіо на основі української народної пісні [Ноти] : хрестоматія. Т.: Навч. кн. – Богдан, 2008. 158 с.; Єпімахова О. В. Сольфеджіо на основі української народної пісні Навчальний посібник для початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (шкіл естетичного виховання). Київ, 2013. 91 с.; Павленко Т. Сольфеджіо на основі українських народних пісень. Київ : Музична Україна, 2015. 112с. та ін.

працями С. Людкевича та “Шкільним співаником” Ф. Колесси В. Куфлюка поєднує ще одна особливість – так само, як і вони, В. Куфлюк зосереджував початковий період навчання в одній тональності До-мажор, що в майбутньому стало однією із складових його методики розвитку абсолютного слуху.

Таким чином, В. Куфлюк перейняв підходи видатних українських музикантів-педагогів до розвитку музичного слуху: фольклорний матеріал, колективний спів як основа виховання, ладовий слух, монотональність, переважно абсолютна сольмізація, яка в галузі інструментальної та професійної вокальної освіти вже широко застосовувалась від початку ХХ ст. [6, с. 32]

Поступово була напрацьована навчальна система, яка крім традиційних методичних прийомів (голосове відтворення мелодій, раннє музичне навчання, використання народної пісні як матеріалу для занять) включала дві особливі складові: по-перше, *моноладотональний принцип* формування базових основ музичного слуху (ладового сприйняття та ладових уявлень) через використання монотонального музичного матеріалу, по-друге, *пісеньки-підказки як сенсорні еталони* абсолютної висоти звуків.

Отже, для створення додаткових упізнавальних ознак кожного ступеня До-мажору та індивідуалізації образу певного звуку В. Куфлюк застосовує пісні-підказки, котрі спеціально вербалізують назву звуку, від якого починається пісенька (наприклад, “до” – “Дорогою йду”, “мі” – “Місто близенько”, “соль” – “Сонечко, сонечко”), водночас несучи в собі яскраву емоційну складову. Діапазон значної частини пісень, що вивчаються на початку, не перевищує квінту до – соль, до того ж вони розміщені так, що поступово досягається максимально різноманітне оспівування і засвоєння ступенів ладу.

Переважна більшість пісень починається і закінчується на тоніці або, розпочинаючись на інших ступенях До мажору, все одно приходить до тоніки. Перші заняття в класі В. Куфлюка, крім вивчення текстів та мелодій, були націлені на закладення в пам’яті абсолютної висоти звуку “до”. Після кожного виконання пісеньки, яка закінчувалася на тоніці, ще повторювали “до–до–до”, вслухаючись у його звучання. На подальших заняттях, розучивши нові пісеньки, що досягали квінтового звуку “соль”, повторювали

ще й звук “соль” на переміну з “до”. Вивчалася пісенька-еталон “Сонечко-сонечко”. Поступово разом із вивченням нових пісеньок вивчалися і пісні-підказки на звуки “мі”, “фа”, “ре”, “ля”, “сі”.

Процес розвитку абсолютного слуху учнів включав у себе такі завдання:

– формування ладового відчуття та ладових музичних уявлень у моноладотональності До мажор через спів пісень з опорою на різні ступені ладу;

– формування сенсорних еталонів абсолютної висоти білих клавіш першої октави через спів пісень-еталонів нотами і словами;

– формування сенсорних еталонів абсолютної висоти білих клавіш високих і низьких октав;

– формування сенсорних еталонів абсолютної висоти чорних клавіш між білими;

– розвиток музичної пам’яті з допомогою вивчення напам’ять великої кількості пісень, інтонаційні вправи, аналіз на слух та написання музичних диктантів;

– транспонування мелодій як метод ознайомлення з різними тональностями та засвоєння енгармонізму звуків, опанування всім арсеналом можливостей відносного слуху.

У класі з Василем Олексійовичем Куфлюком

У Видинові в ті роки була “мода на музику”. Дуже багато дітей відвідували музичну школу, а ще перед тим проходили науку у В. Куфлюка. За звичайними, на перший погляд, заняттями стояла спеціально побудована методика, що розвивала як пасивний, так і активний абсолютний слух[1]. А далі на його основі будувалася міцна база теоретичних і практичних знань з теорії музики та сольфеджіо.

Першими учнями, з якими В. Куфлюк пробував виробляти абсолютний слух, були Юрко Мойсяк та Іван Берлад, вони ж першими із Видинова поїхали навчатися у Львівську музичну спецшколу-інтернат. Поступово В. Куфлюк розвинув і вдосконалив свою методику вироблення абсолютного слуху, продовживши ланцюжок видинівських “абсолютників”. Учитель вселяв звичайним сільським дітям впевненість у власних силах і пристрасне прагнення до самореалізації. Такий “спіритуальний дар” (за теорією мультиінтелекту Х. Гарднера) був притаманний великим учителям людства. “Крупинки цього дару, – пише Д. Кірнарська, – мають і педагоги, які самою підтримкою віри учня в себе творять чудеса: від цих людей випромінюється якась благотворна енергія, що вивищує всіх навколо і примножує їх сили” [9, с. 42].

Особлива методика розвитку слуху привертала увагу педагогів із спеціалізованих музичних закладів, В. Куфлюка із учнями запрошували на відкриті уроки і лекції до музичних шкіл, музичних училищ, де він проводив свої заняття, демонстрував слухові можливості учнів. А втім, ніхто не перейняв метод В. Куфлюка і не впровадив у власну практику.

---

[1] “Василь Олексійович проводив з ними, начебто, звичайні заняття – співали народні і спеціально написані пісеньки, плескали, тупали ногами ритм, показували руками рух мелодії, діти відгадували пісні, грали їх на інструменті, писали численні диктанти (дехто навчився малювати калачики-нотки швидше, ніж букви). <…> І вже за 8-10 тижнів чудовий результат – здатність легко впізнавати абсолютну висоту музичних звуків, дивовижна музична пам’ять” (Гусар Д. Видинівський феномен Василя Куфлюка. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2012. 146 с. С. 33–34.)

Ніна Матвієнко у Видинові

За якийсь час Видинів перетворився на своєрідну музично-слухову Мекку. На літніх канікулах до Василя Олексійовича вже спеціально привозили дітей як з ближніх сіл, так і зі Львова, Києва та інших міст. Влітку у Видинові квартирувало чимало приїжджих гостей з дітьми, котрі щодня ходили в науку до В. Куфлюка та відпочивали в мальовничому селі над Прутом серед чудової природи. До осені учні вже дивували рівнем музичної пам'яті та абсолютним слухом. Як розповідають видинівці, на навчання до Василя Олексійовича приїздили й видатні артисти України зі своїми дітьми: Ніна Матвієнко, Микола Мозговий, Назарій Яремчук, Павло Дворський та інші.

Тріо Фроляків: Богданна, Ганна (Гаврилець), Роман

Відомо, що високо оцінивши здобутки В. Куфлюка, директор Львівської музичної десятирічки імені С. Крушельницької О. Тищенко запрошував його на роботу до Львова. Однак Василь Олексійович не поїхав, залишився працювати у рідному Видинові, де міг на свій лад організовувати процес навчання, вільно розвивати і вдосконалювати свою методику, створюючи особливу ауру прагнення до знань, до висот освіти та мистецтва.

До 1982 року В. Куфлюк викладав у школі музику і математику, а музичні заняття за своєю методикою проводив з дітьми майже до кінця життя[1]. За більше, ніж сорок років, десятки і десятки учнів з різних кутків України під керівництвом В. Куфлюка здобули абсолютний слух і на його основі ґрунтовну музично-слухову базу для подальшої професійної музичної освіти. Молоде покоління Видинова дало "вибух" талантів, які яскраво проявили себе на ниві українського мистецтва. Серед них – Г. Гаврилець (композиторка, лауреатка Національної премії ім. Т. Шевченка, професорка НМАУ імені П. І. Чайковського), М. Максимюк (артист Російського національного оркестру), Т. Миронюк (доктор філософії, старший викладач Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка), Ю. Мойсяк (викладач Львівської музичної школи-інтернату ім. С. Крушельницької), Б. Фроляк (композиторка, лауреатка Національної премії ім. Т. Шевченка, професорка ЛНМА імені М. В. Лисенка) та багато ін.

Успішне виховання плеяди талановитих високопрофесійних музикантів спонукає розглядати феноменологію цього явища у смислових вимірах унікальної особистості вчителя як носія власної виховної концепції та відповідно індивідуального стилю педагогічної творчості, що "являє собою прояв креативної

[1] "За винятком років життя у Варшаві, Василь Олексійович постійно жив і працював у Видинові. До кінця життя зостався сам – у вісімнадцятирічному віці померла його єдина сестра, доволі рано пішов з життя зранений Першою світовою війною і тяжкою селянською працею батько, зрештою, залишила його і остання найближча людина – мати. Так і не звилося, на жаль, його сімейне гніздечко. Видно, не зміг Василь Олексійович забути своє юнацьке почуття, навіть через десятиліття пробував звідатися що-небудь про деяку пані у Варшаві. У поважному віці жив разом із родичами. Помер Василь Олексійович Куфлюк 19 жовтня 1999 року у рідному Видинові, там, де все свідоме життя ліпив із простих селянських дітей працьовитих і талановитих людей" [5, с. 35–36]

індивідуальності педагога – уяви, інтуїції, методичного артистизму, здатності імпровізувати, "індивідуального почерку" та ін. – у професійній діяльності" [11, с. 10]. Виходячи з цього, виділимо сутнісні характеристики індивідуального стилю педагогічної творчості В. Куфлюка, а саме: наявні високі моральні та етичні якості особистості вчителя; розуміння навчання як складової виховання, а не навпаки; націленість на повний розвиток здібностей дитини, які виявляються через багатогранну діяльність; максимальна підтримка учня в освітньому процесі; генерування віри у власні сили та створення ситуації успіху як необхідної умови руху особистості вперед; пошук нестандартних способів вирішення завдань виховання і навчання; створення вчителем власної, оригінальної методичної системи; втілення новаторських ідей через "творчу лабораторію педагога". Видинівський період діяльності В. Куфлюка став, по суті, етапом розвитку ідей європейської гуманістичної педагогіки на галицьких теренах. Адже "Галичина, поза сумнівом, є однією з тих символічних "останніх територій", що їх боронить і боронитиме від агресивного (пост)совєтизму – уся прозахідна українська інтелігенція. Для кожного з них Галичина є тим клаптиком України, котрий здатен – завдяки своїй польсько-австрійській спадщині – певним чином легалізувати і легітимізувати європейські амбіції всієї країни" [32]. Власне так і чинив "genius loci" Видинова В. Куфлюк – боронив свою малу "останню територію", оберігаючи і розвиваючи рідне покутське село як своєрідний природний і культурний острівець, як оазис віри в добро і красу. Відтак Видинівський феномен Василя Куфлюка постає в справжній гармонії "локусу", "генія" і "особистості".

По-перше, своєрідна місцевість Видинова мала, безперечно, власну історико-генетичну глибину і надихала В. Куфлюка як талановиту творчу особистість до збереження її ідентичності та примноження культурного потенціалу. Він не просто став на сторожі благополуччя цієї місцини, по суті відродивши село та його самобутню культуру після воєнного занепаду, але й, незважаючи на класово-державницьку ідеологію радянської виховної доктрини, всіма силами захищав у шкільній практиці цінності європейської гуманістичної педагогіки. По-друге, плекаючи в молодому

поколінні любов до рідного краю, формуючи почуття гідності та віру у власні можливості, В. Куфлюк зумів досягнути творення нового "смислу" – зародив у дітях гостре прагнення до мистецької самореалізації, а ще – забезпечив їм успіх на цій ниві через розвиток народженого силою свого генія цілком нового підходу до сприйняття висоти музичних звуків. По-третє, втілення ідей потребувало нових шляхів їх реалізації, отож В. Куфлюк всім потенціалом своєї цілеспрямованої особистості активно віднаходив нові педагогічні, психологічні, музично-методичні рішення як у виховній педагогіці, так і у реалізації своєї унікальної пісенної моноладотональної методики розвитку абсолютного слуху.

Нарешті, вирішальною рисою genius loci Василя Куфлюка була його дивовижна пасіонарна пристрасність, і навіть жертовна відданість своєму краєві, землякам, професії, учням. Життєвий шлях В. Куфлюка – показовий досвід духовного самозбереження інтелігента (а крізь призму його долі, як у краплі води, – цілої культури) в умовах цивілізаційних зрушень. Своїм життям він у період "тектонічного зсуву" середини XX століття підтвердив описаний ще П. Сорокіним "закон моральної поляризації", за яким (на противагу агресивному егоїзму З. Фрейда) в умовах криз лише деякі люди морально, розумово і біологічно деградують, "інші ж загартовуються і зберігають незламну цілісність своєї особистості" [33, с. 125]. Можливо доля порятувала молодого педагога від загибелі, розлучивши з вихованцями варшавського сирітського притулку та Янушем Корчаком, який через короткий час зробить свій величний духовний вибір, однак, печать високої самопожертви В. Куфлюк поніс по своїй педагогічній ниві крізь усе життя, не поступаючись внутрішніми переконаннями, котрі як "апостол правди і науки" декларував всім своїм життям.

Серцевиною, центральним стрижнем особистості Василя Олексійовича Куфлюка були його глибока віра та духовні переконання. Починаючи від юнацького вірша[1], в якому автор вже

[1] "Дяка, дяка, Найдорожчий
Боже мій, надіє!
Бо без Тебе я пропавший,
Зимна буря віє!"
(В. Куфлюк, Коломия, 1929 р.)

повною мірою усвідомлює Божу присутність у своєму житті й всім серцем віддає себе Його волі, життєвий шлях В. Куфлюка являє нам приклад невпинного зростання духу і служіння високим сенсам віри. Такі ж воістину християнські ідеали вищого духовного виміру, людяності, совісті, віри в добро прикладом власного життя він прищеплював своїм учням. Через їх визначні мистецькі звершення творча спадщина Василя Олексійовича Куфлюка увійшла в скарбницю національної музичної культури і мистецтва України, збагативши сучасну музичну педагогіку новаторською, єдиною в своєму роді системою розвитку абсолютного музичного слуху.

Перелік використаних джерел

1. Барладяну-Бирладник В. В. Українське село – колиска національної культури та менталітету. *Універсальні виміри української культури*. Одеса : Друк, 2000. С. 197–199. С. 198.
2. Волошин М. Вищий музичний інститут у Львові. Ілюстрований музичний календар. Львів, 1905. С. 102−104.
3. Граб У. Б. Діяльність кафедри музикології львівського університету (1912–1939 рр.) у контексті європейської академічної освіти : автореферат дис. … канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 “Музичне мистецтво” / ЛДМА ім. М. В. Лисенка, Львів, 2006. 21 с. С. 1.
4. Гумилев Л. Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению. М. : Айрис-пресс, 2009. 384 с. : ил. С. 48.
5. Гусар Д. Видинівський феномен Василя Куфлюка. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2012. 146 с. С. 23.
6. Давыдова Е. Методика преподавания сольфеджио : учеб. пособие / под ред. Ю. Рагса. 2-е изд. Москва : Музыка, 1986. 160 с. С. 32.
7. Діло. Львів, 1902. Ч. 186.
8. Завгородня Т. К. Дидактична думка на Галичині (1919-1939 рр.). Івано-Франківськ : Плай, 1998. 166 с.
9. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. Москва : Таланты XXI век, 2004. 496 с. С. 42.
10. Кияновська Л. О. Стильова еволюція галицької музичної культури XIX – XX ст. Тернопіль : АСТОН, 2000. 329 с. С. 186.
11. Колесникова В. И. Индивидуальный стиль педагогического творчества в отечественных инновационных воспитательно-образовательных концепциях 1960−1980-х гг. : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Пятигорский гос. лингв. ун-т. Пятигорск, 2006. 21 с.

12. Колесса Ф. Шкільний співаник у двох частях / Шкільний співаник. Київ : Музична Україна, 1991. 223 с.
13. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. Москва : Просвещение, 1966. 470 с.
14. Кочержук М. Українська державна гімназія в Коломиї 1892−1944. Коломия : Вік, 2011. 302 с. (Серія “Коломийська бібліотека”; вип. 8).
15. Кузик В. В. Ревуцький Лев Миколайович. Монографія. НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. Ніжин : ПП Лисенко М., 2009. 79 с.
16. Кукушин В. С. Общие основы педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов. Ростов-на-Дону : МарТ, 2009. 224 с.
17. Курляк І. Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття) : автореферат дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки”. Київ, 2000. 58 с.
18. Куфлюк В. Автобіографія. Рукопис. Б. д. / Фонди кімнати-музею В. Куфлюка в с. Видинів. 2 с.
19. Куфлюк В. Друга в’язка стонів. Рукопис, 1928−1929. Фонди кімнати-музею В. Куфлюка в с. Видинів. 186 с. С. 146.
20. Куфлюк В. Спогади. Рукопис. Б. д. / Фонди кімнати-музею В. Куфлюка в с. Видинів. 12 с.
21. Левин А. О педагогическом наследии Януша Корчака / Корчак Я. Избранные педагогические произведения. Москва : Педагогика, 1979. С. 3–21.
22. Левківський М. В. Історія педагогіки : навчально-методичний посібник. Вид. 4-е. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 190 с.
23. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / упор. Л. О. Іванова. Київ : Музична Україна, 1989. 134 с.
24. Майданська С. Вчитель. *Україна*. Київ: 1986. № 40. С. 10.
25. Медведева О. Легенда Януша Корчака: структура, стоки. Памяти Корчака : сборник статей. Москва, 1992. URL : http://www.jerusalem-korczak-home.com/p-k/om2.html (дата звернення: 28.09.2021).
26. Михайличенко О. В. Музично-педагогічна діяльність українських композиторів і виконавців другої половини XIX – початку XX ст. : історичні нариси. Суми : Мрія-1, 2005. 102 с.
27. Назайкинский Е. В. О психологи музикального восприятия. Москва : Музыка, 1972. 384 с.
28. Пахльовська О. Проблема спадщини в українській культурі та форми її імперської експропріації. Ave, Europa!: статті, доповіді, публіцистика (1989–2008). Київ : ПУЛЬСАРИ, 2008. 656 с. : іл.
29. Попадюк М. Учитель. *Голос Покуття*. 2003. 5 вересня. № 29.

30. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. Н. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. ; под ред. Г. М. Цыпина. Москва : Издательский центр “Академия”, 2003. 368 с.
31. Русова С. Ф. Вибрані твори. Київ : Освіта, 1996. 304 с. С. 11.
32. Рябчук М. Україна і європейське “чистилище”. *Львівська газета*. 2003. 1 липня. № 195.
33. Сергеева Т. Б. Педагогический смысл гуманистического учения П. А. Сорокина : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 1998. 214 с.
34. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину. Львів : Світ, 1995. 528 с.
35. Сковорода Г. С. Твори : у 2-х т. Київ : Обереги, 1994. Т. 2. 480 с.
36. Сорохтей Х. Покутська рапсодія. Прикарпатська правда. 1961. 13 грудня.
37. Ступарик Б. М. Розвиток шкільництва Галичини (1772−1939 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 1995. 494 с.
38. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. Київ : Радянська школа, 1985. 557 с.
39. Тайнель Е. З. Музично-педагогічна концепція З. Кодая та її адаптація в загальноосвітніх школах України на основі народнопісенного фольклору (на матеріалі західного регіону України) : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Київ, 1993. 180 с.
40. Терлецький Г. Пісня й забава. Українське Дошкілля: пісні, ігри, танці, вірші й загадки : для дітей дошк. віку. Київ : Муз. Україна, 1992. 142 с. (перевид. за: Терлецький Г. Пісня й забава. Краків : Українське видавництво, 1941).
41. Хоменко А. Національне виховання особистості у педагогічній спадщині М. Д. Леонтовича. *Педагогічні науки*. 2014. № 60. С. 58–65.
42. Цыбульник Ю. С. Крылатые латинские выражения. Москва : ООО “Издательство АСТ”, 2003. 830 с.
43. Чижевський Д. І. Нариси з історії філософії на Україні. Київ : Вид-во “Орій” при УКСП “Кобза”, 1992. 230 с.
44. Falkowska M. Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1989. 131 s.
45. Kufluk W. Ani od C-dur, ani od G-dur. *Śpiew w Szkole*. Warszawa, 1938/1939. R. 6. № 4/5. (Organ sekcji nauczycieli muzyki i śpiewu Związku Nauczycielstwa Polskiego).
46. Merżan I. Aby nie uległo zapomnieniu. Rzecz o Domu Sierot Krochmalna 92. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1987. 111 s.
47. Merżan I. Pan Doktór i pani Stefa: wspomnienia / Ida Merżan. – Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, 1979. 114 [2] s. (Instytut Badań

Pedagogicznych. Zakład Badań Systemów Wychowawczych. Pracownia Korczakowska).

48. Miąso J. Janusz Korczak – wybitny promotor komunikacji interpersonalnej w kontekście współczesnych paradoksow informacyjno-komunikacyjnych i jego najbliżsi współpracownicy. *Lwowsko-Rzeszowski zeszyty naukowe*. Lwow-Rzeszow 2013. Numer 1. S. 40–48.
49. Mortkowicz-Olczakowa H. Janusz Korczak. Warszawa : Czytelnik, 1978. 185 s.

О. А. Комаровська

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СУБ'ЄКТА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: НАЦІОНАЛЬНО-ВИХОВНИЙ АСПЕКТ

Мистецька освіта і цінності особистості. У житті молодої людини часто трапляються ситуації, які ставлять її перед вибором, що неминуче детермінований її цінностями, на яких вибудувані її духовні орієнтири.

Для мистецької освіти проблема ціннісного становлення особистості завжди вважалася ключовою. Наразі, з одного боку, відбувається очевидне переорієнтування навчання мистецтва в напрямі формування людини культури. Як зазначив учений-філософ – автор школи "діалогу культур" В. Біблер, людиною культури є той, хто "сполучає у своїй свідомості різні культури, орієнтований на іншого, схильний до діалогу з ним", а також це людина, яка поєднує у своєму мисленні і діяльності різні і не тотожні культури, форми діяльності, ціннісні, смислові спектри", і далі – це особистість, що здатна "не лише включатися в різні форми діяльності та мислення, а й переформульовувати самі їхні основи, сполучати різні культурні смисли", прагнути зрозуміти культуру [5, с. 291].

Як бачимо, суспільству потрібна особистість, яка здатна до комунікації, що може пронизувати різні форми буття, зокрема

об’єднувати різні сфери професійної самореалізації тощо. Такою комунікацією визнається комунікація художня, оскільки вона вибудувана на особистісних смислах – і творця, і реципієнта; поза нею унеможливлюється художнє пізнання, глибинне занурення в мистецтво, мистецька освіта як така. Недарма інший філософ М. Киященко вже на початку XXI століття виносить на перший план усіх проявів життя і знання естетичне начало: “вже неможливо уявити собі людську активність поза тим, що її естетично організовує і удосконалює. … як в усі часи, естетична енергія людей зосереджена в усіх видах мистецтва, тобто у процесах і результатах художньої творчості, сфера якої значно розширена завдяки проникненню естетичних начал в усі види культурно-творчої практики і особливо повсякдення” [9, с. 195]. З чого учений доходить до логічного твердження про те, що “сучасна цивілізована частина людства є естетизоване загальнокультурне середовище”, а всі сфери людського життя і взаємин мають розглядатись саме як сфери прояву естетичної культури його суб’єктів.

З іншого боку, мистецька палітра XXI століття постає перед нами як утілена у звуках, фарбах, лініях, формах, матеріалах, технологіях тощо певна інтонаційна “хаотичність”, строкатість, в яку закладено таку само строкатість життєвих смислів, неймовірний конгломерат цінностей і антицінностей, що іноді непросто ідентифікувати, такою високою є динаміка змін і відповідно трансформацій мистецьких уподобань, інтересів, оцінок молоді тощо.

Натомість саме мистецька освіта якнайкраще знатна “відповідати” на безкінечні і повторювані запити людства щодо усвідомлення кожною людиною смислів свого життя. Така “відповідь” дотична до ще більш глибинних проблем – духовності особистості, “породжувальною клітиною” (вираз І. Беха) котрої і є цінність, внутрішній сенс якої визначає і вчинки людини, і її життя загалом. Як образно зазначає І. Бех, “духовна цінність, щоб стати надбанням вихованця, вимагає сформованості особливого мотиву – незвичного світосприйняття, … “перетворення гусіні у метелика”. Останній, на відміну від першої здатен літати, а отже сприймає світ по-іншому” [3, с. 7].

Суголосно цьому звучить теза Д. Леонтьєва, який також аналізує феномен цінності у зв'язку із духовністю людини, підкреслюючи. що духовність не слід ототожнювати з конкретними цінностями, це сама здатність людини орієнтуватися на цінності і визначатися стосовно них; про "справжню духовність йдеться тоді, коли, по-перше, особистість не застигає в обраних раз і назавжди смислах і цінностях, а залишає їх відкритими до розвитку і діалогу з іншими смислами та цінностями; по-друге, смисли і цінності, що описані на рівні принципів, переконань тощо, … не залишаються на рівні просто слів, а виникають особистісні структури, на підґрунті яких людина поводиться інакше, ніж до цього" [12, с. 19].

Насправді, пошук "смислу життя" приваблює і пересічну людину, і філософів, психологів, митців тощо. А власне феномен "смисл життя особистості" розглядається як динамічна система, що поєднує у свідомості людини головні та другорядні для неї смисли і є стрижнем, опорою в різноманітних життєвих ситуаціях [7].

Потенціал мистецтва як багатогранної палітри виражальних засобів усіх його різновидів, а отже і мистецької освіти як цілісного, інтегрального феномену, криється в самій природі мистецтва як сфери художнього висловлювання, яке здатне змусити прожити будь-яку тему, сюжет, ситуацію тощо і "зачепити" людину цілісно, оскільки "впливає на весь організм, на всю психіку людини, неминуче розчленовану перебігом історії на різні спеціальні ролі (професійні, соціальні), в її цілісності та неподільності, відтворює її для себе в єдності минулого і теперішнього, у відчутті всього багатства творчих сил і життєвих проявів" [15, с. 122].

Як писав В. Франкл, "особистість є дещо неподільне – її неможна розділити чи розщепити, оскільки вона – єдине ціле, … особистість не тільки неподільна, вона також і не є результатом додавання, тобто її неможна не тільки розкласти на частини, а і неможна синтезувати з окремих частин… Особистість не тільки єдність і цілісність, вона ще і створює єдність і цілісність: вона створює тілесно-душевно-духовну єдність, якою і є людина" [20, с. 4-5, с. 11].

До того ж складність власне художньо-ціннісного пізнання світу і мистецтва з естетико-мистецтвознавчого погляду точно пояснює теза О. Лосєва щодо логіки форми і змісту, процесу творення (додамо – і процесу спів-творення під час сприймання), а саме: “Митець творить форму, але форма сама творить свій першообраз. Митець створює щось одне конкретне, а виходять дві сфери буття одночасно, адже те, що створюється, є як раз тотожністю двох сфер буття, образу і першообразу одночасно” [14, с. 7].

Наразі проблема розкриття потенціалу мистецької освітньої галузі в напрямі її впливу на внутрішній світ людини та її цінності постає: *по-перше*, в контексті компетентнісного підходу, що актуалізовано в освітніх системах практично всього світу; *по-друге*, в контексті пошуку психологічних механізмів привласнення людиною світових шедеврів, які накопичувались культурою впродовж тисячоліть і об’єктивно визнані художніми цінностями; *по-третє*, у зв’язку із рефлексією людиною закладених у творах смисложиттєвих цінностей і само ідентифікації у сфері цих цінностей.

Означені позиції по суті є вихідними для розуміння того, в який спосіб можливо впливати на зміст цінностей учнівської молоді, що і розглянемо далі.

Вихідні теоретичні позиції щодо формування ціннісної сфери сучасних суб’єктів мистецької освіти.

Щодо першої позиції. Феномен компетентності, що активно розробляється вченими різних країн [19], пов’язаний із готовністю людини вводити в дію набутий нею досвід знань та умінь, виявляється не лише у сформованих для такої дії навичках, а й у ставленні до власних інтелектуальних надбань і практичних здобутків та мотивації доцільно ними оперувати задля успішного життя. Відтак свого роду “формулу компетентності” можемо схематично зобразити як сукупність 1) традиційної тріади “знання, уміння, навички”, що доповнюється 2) багатоаспектним ставленням (до предмету освоєння, власних здобутків, сфери реалізації) та 3) спроможністю діяти в заданому напрямі, а також мотивовано вдосконалюватись у ньому, паралельно вдосконалюючи об’єкт

своїх зусиль. Зрозуміло, що мотивація невід'ємна від емоційної сфери особистості – її переживань, розвиненості емпатії, в першу чергу – художньої. Поза розвиненою емоційністю і вмотивованістю "введення в дію" обмежується формальними ознаками і скоріш за все не буде результативним. Як бачимо, компетентність так чи інакше пов'язана з цінностями, оскільки базується на них. Зазначимо, що серед усього комплексу ключових (життєвих, базових) компетентностей виокремлюється *компетентність культурна*, яка, зазвичай, пов'язується саме з мистецтвом.

Культурна компетентність виявляється через групу специфічних умінь і ставлень, а саме це уміння, пов'язані з орієнтуванням у культурному розмаїтті, естетичним оцінюванням явищ довкілля як об'єктів для художньої інтерпретації, встановленням різних способів художньої комунікації тощо; серед ставлень – усвідомлення загальнолюдських, естетичних і художніх цінностей, транслятором яких є мистецтво різних регіонів світу; виявлення пошани до мистецького надбання українського народу і гордості за нього, поваги і толерантного ставлення до культурного різноманіття регіонів світу; усвідомлення власної ідентичності у світовій культурній спадщині; потреба пропагування національної культури через власну мистецьку діяльність; розуміння необхідності збереження художнього надбання людства, важливості естетичних чинників у повсякденному житті тощо [6].

Як бачимо, завдяки універсальній здатності мистецтва пізнавати і втілювати багатогранність світу, культурна компетентність фактично може розглядатись як інтегральна стосовно всіх інших компетентностей, що транслюється на цінності, які формуються в особистості під впливом мистецтва.

Утілення завдань сучасної мистецької освіти, зокрема центрація на культурній компетентності особистості, достатньо швидкими темпами переорієнтовує її з суто навчального ракурсу на пріоритетно ціннісно-виховний, в якому акцентується низка "само": самопізнання через мистецтво, самовираження і самореалізація у сфері культури, самотворення і самовдосконалення в мистецькій творчості тощо, що породжує мотивацію впливати і змінювати довкілля.

А серед змістових ознак “культурної компетентності” істотну роль відіграє саме національний складник, що передбачає у визначенні орієнтирів для оцінювання навчальних результатів такі, як встановлення паралелей між мистецтвом народним і професійним, орієнтування в різновидах вітчизняного різножанрового фольклору і народних звичаях, обізнаність в особливостях мистецтва рідного краю та мистецьких традиціях етносів України та різних народів світу; уміння пояснити виразність використання етнічних мотивів у творах митців, бачити можливості використання фольклору в сучасних художніх тенденціях; а також – що важливо – виокремлювати зрозумілі для себе цінності, закладені в мистецькому творі.

Щодо другої позиції. Твір мистецтва сам по собі є цінністю, особливо якщо йдеться про визнані людством і “перевірені часом” шедеври світового масштабу, або ж про твори новітньої мистецької палітри, котрі своєю беззаперечною значущістю захопили почуття і думки багатьох людей, збентежили уяву і збурюють емоції, спонукають до дискусії, викликають бажання поділитись з іншими, повернутись до твору і ще раз пережити важливі для себе моменти художнього спілкування тощо. Заглиблюючись у твори, тобто задіюючи художню емпатію, ми безпосередньо аналізуємо і розшифровуємо мову художнього висловлювання, намагаючись осмислити специфіку цієї мови для того, аби пояснити вплив твору на себе та інших, визначити його місце в історії культури. Тобто, справжній твір мистецтва і є художньою цінністю вже сам по собі, як індивідуалізована і опредмечена художніми засобами особистісна й унікальна інтерпретація світу митцем. Водночас, у творах закладені ціннісні смисли, які “зчитуються” митцем із життя – власного, інших людей, цілих країн, життя реального теперішнього чи минулого, життя як уявного майбутнього. Інтерпретуючи життя в художніх образах і закладаючи індивідуальне чуття його “смислів”, кожен митець фактично спонукає переживати і “розкодовувати” ці смисли. У такий спосіб, змушує нас виходити “за межі” власне мистецтва.

Пригадаємо тезу А. Сохора [18] про два орієнтири художнього мислення митця – ставлення до себе (“прочитання світу крізь

призму свого “Я”) і ставлення до людей (сповіщення численних емоційно-інформаційних “імпульсів” для глибоко індивідуального осмислення твору і життя через нього).

О. Завгородня з погляду психології чітко пояснює механізми самоздійснення людини, що фактично розкриває і механізм утворення особистісних цінностей: “особистість виступає чутливим рецептором, перетворювачем і транслятором екзистенції (глибинного життя світу-в-собі й себе-у-світі) у сферу культурних форм, які можуть бути чуттєво сприйняті іншими людьми” [8, с. 85].

Як зазначав В. Роменець з приводу природи творчого процесу, що безпосередньо транслюється на художню творчість, “творчість є перехід ідеї в якусь плоть (утілення)… Утілення часто розуміють як об’єктивацію, що може відбуватися й у внутрішньому світі людини, аби те, що творить людина, мало би певну частку відчуженості. Суб’єкт-об’єктні відношення – обов’язкова умова творчості. Відчуженість дає можливість людині критично оцінювати творчий продукт. Об’єкт далі може бути втілений в якомусь зовнішньому предметі і стати доступним для інших людей” [17, с. 188]. Це пояснення дає нам розуміння того, що твір у певний момент творчого процесу починає жити своїм життям, а його автор найчастіше вже не впливає на численні інтерпретації реципієнтами або виконавцями (якщо йдеться про музикантів, режисерів, акторів тощо). Він перетворюється на об’єктивну цінність, яка існує незалежно від наближення людини до нього. Упродовж існування людства таких об’єктивних художніх цінностей накопичилась величезна кількість, яка об’єктивно не має меж і утворює безкінечний художній простір, в якому ми існуємо.

Таким чином, фіксуємо існування художніх цінностей об’єктивних і суб’єктивних, особистісних, які народжується в процесі “дотику” до них, тобто в художньому пізнанні, що є складним і багатоскладовим розгортанням, вибудуваним на вже згаданих механізмах художньої емпатії та рефлексії і базованим на художній комунікації, підчас якої і привласнюються цінності, відбувається рух до духовності.

Стосовно сутності рефлексії, що пояснює і рефлексію цінностей у мистецтві, наведемо тезу І. Беха, яка об'єднує філософське і психологічне бачення проблеми, а саме: "Виконуючи функцію осягнення внутрішнього світу, рефлексія є основою самосвідомості як єдності самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегулювання поведінки та діяльності. Рефлексія як процес мислення має своїм результатом самопізнання, яке неодмінно пов'язане з переживанням, що засвідчує ставлення особистості до пізнаного" [2, с. 22]. Учений розкриває сутність рефлексії у перебігу утворення і збагачення духовної сфери людини, що невід'ємно від системи її цінностей. Так, під час "рефлексування" відбувається свого роду "трансформація нижчого "Я" суб'єкта в "Я" духовно досконале", яке розширюється за рахунок прагнення особистості до вищих цінностей; натомість саме цінності є "реальним масштабом, орієнтиром для духовного, а простір дії духовного "Я" розширюється завдяки його самоусвідомленню суб'єктом; відповідно процес створення духовної цілісності залежить від напруженості рефлексії, що спрямовується на духовну мету" [4, с. 4].

Щодо безпосередньо художньої рефлексії, Л. Шаповалова простежує і уточнює, як в усі часи рефлексивний зміст мистецтва "відтворювався митцями через пізнання себе як частки світу або в дзеркальній інверсії – через показ світу як універсуму власної душі" [21, с. 4]. Водночас, особистість, що прагне духовної досконалості, характеризується і сильною позитивною емпатією, що складає фактично "предмет" рефлексії. В основі ж емпатії, зокрема і художньої як багатовимірної, лежить емоційність особистості, через прояви якої виходить назовні її суб'єктивне ставлення до життя. Звернімо увагу, як К. Роджерс виокремлює декілька граней (етапів) емпатії: входження у внутрішній світ іншого і перебування в ньому "як удома", коли постійно включеною є чуттєвість до зміни переживань іншого, своєрідне тимчасове життя "іншим життям" поза його оцінкою, – з одного боку, а з іншого – часте звернення до іншого з метою перевірки власних вражень і уважне "прислуховування до відповідей" [22], що також можемо зіставити з емпатією художньою.

Так, у мистецтві емпатія (художня емпатія) – це передусім “вчуття” в смисли художнього твору, ідентифікація себе з персонажами, подіями, взаєминами тощо, за якими і стоять ці смисли. Цікаве тлумачення художньої емпатії подає Є. Басін – як процес моделювання “Я”, причому і стосовно особистості “іншого”, і щодо будь-якого явища чи об’єкта – реального чи вигаданого, живого або неодухотвореного [1, с. 33]; емпатія є здібність фантазії формувати “Я-образи”, приймаючи “позицію” цих “Я” [1, с. 38].

Отже, найпершими механізмами художнього пізнання, є художня емпатія, рефлексія, невід’ємні від художньої комунікації, що безпосередньо впливають на розкриття і привласнення ціннісних смислів.

І знов-таки, серед численних ціннісних смислів постають як орієнтир багатовікові художні надбання свого народу, його фольклорні і професійні мистецькі традиції, в яких віддзеркалено національний характер, історію, вірування, народну педагогіку, а отже специфічні особливості художнього висловлювання, змістове наповнення, жанрову систему тощо.

Щодо третьої позиції. Твір мистецтва є “згустком” найрізноманітнішої інформації, свого роду художньо-інформаційна система з різними типами художньо-естетичної інформації – пізнавальної, інтелектуальної, естетичної, художньої, емоційної, психологічної, психоенергетичної, морально-етичної, особистісно-авторської, прагматичної, – що утворюють єдиний художньо-естетично-інформаційний потік, який особистість освоює в мистецькій діяльності [13] і з якої кожен вилучає близьке для себе в конкретній ситуації свого життя, відповідно до власних уподобань (які є динамічними), вже сформованих цінностей, особливостей індивідуального характеру, естетичного досвіду та багатьох інших важелів – об’єктивних і суб’єктивних.

Суттєву роль в емоційному “прийнятті” такої “інформації” відіграє приналежність саме до культурних традицій, точніше здатність особистості до самоідентифікації в художніх цінностях, і найперше – в національних традиціях своєї культури поряд з усвідомленням значущості “свого” в загальносвітовому

культурному цілому, тобто національно-культурно-ціннісна ідентичність особистості. Як бачимо, об'єднувальним чинником усіх виокремлених позицій ціннісно-виховного становлення особистості є чинник *національного виховання через художнє пізнання*. "Індивідуально-особове прилучення до культурної спадщини свого народу забезпечує особистості національно-культурну визначеність, включення до національної спільноти. Так втілюється єдність етносу і спадкоємність поколінь у ньому. Водночас доступність і всезагальність мови мистецтва руйнує національні, соціальні, часові кордони між людьми" [11, с. 473].

Практика формування ціннісної сфери учнівської молоді.

Розкриємо означені ціннісно-виховні позиції на прикладі, акцентуючи увагу на національній ідентифікації як системоутворювальному чиннику цілісного мистецько-освітнього процесу. Звернімося до навчального матеріалу із з*агальної мистецької освіти*.

Зрозуміло, що в загальній мистецькій освіті важливу роль у підтриманні мотивації до художнього пізнання відіграє *підручник*, який має бути цікавим, емоційно захопливим і водночас доцільно інформативним. У цьому плані важливим є старший шкільний вік, коли "офіційне" навчання мистецтва фактично переходить у площину власного бажання старшокласника, оскільки наразі предмет "Мистецтво" в старшій школі – це вибірково-обов'язковий курс.

Традиційно і неминуче опанування учнями будь-якого віку змісту мистецьких дисциплін відбувається під час їхнього залучення, зокрема і через підручник, у комплекс конкретних *видів діяльності* на уроках мистецтва і поза ним: йдеться про організацію художнього сприймання творів, занурення в мистецтво через його практичне творення і набуття знань про мистецтво (найчастіше, це робота з інформацією про мистецтво, формування понятійного тезаурусу тощо). Зрозуміло, що кожен з цих видів діяльності пронизаний залученням до інтерпретації творів. Однак, окреслимо деякі *ризики* в процесі організації художнього пізнання, знання про які дозволить їх уникати.

Так, одним із ризиків є кількісна і якісна розбалансованість видів мистецької діяльності; натомість встановлення і дотримання *балансу* між ними є педагогічно важливим. Причому баланс (вага кожного виду діяльності і її конкретні способи) визначається, передусім, об'єктивними тенденціями вікового розвитку учнів. Стосовно старшокласників – це зрозуміло – зростає вагомість знаннєвого чинника. Але існує ризик того, що таке зростання відбуватиметься за рахунок зниження уваги до емоційного чинника, що часто і спостерігається в педагогічній практиці: "раціо" стає сильнішим, ніж на "емоціо". Тобто розбалансованість "емоціо" і "раціо" в художньому пізнанні старшокласників, як показує практика, є істотним ризиком у процесі ціннісного становлення. Сучасні старшокласники в силу своєї перевантаженості, динамічного темпоритму власного життя, – як показують психологічні і соціологічні дослідження, – самі наче оминають етап "емоціо" в пізнанні будь-чого, наче "блокують" власний емоційно-естетичний досвід, намагаючись якнайшвидше досягти прагматичної мети – запам'ятовування інформації, що помилково дорівнюється ними до набуття знань і дає можливість (на їхній погляд) продемонструвати результати навчання. До цього слід додати: інформаційний простір, який насичений дискусійністю та інформацією різної якості і до того ж надзвичайно стрімко змінюваною, обмежує людину у власному переживанні мистецьких подій і явищ; як наслідок, суб'єкт освіти зосереджується на тому, що вже є знайомим і близьким, проте розширювати "коло переживання" мистецьких фактів і феноменів у нього іноді просто немає часу і бажання.

Але ж пам'ятаємо: емоційна сфера – основа розвитку емпатії (через художню емпатію), а далі – здатності рефлексії і саморефлексії, а отже – художнього пізнання, самопізнання і самореалізації, зокрема в мистецькій творчості, а далі й досягнення успіху в житті. Тобто емоційна сфера є фундаментом і компетентнісного становлення випускника, формування якої неможливе поза ціннісним становленням, оскільки здатність "вводити в дію" знання та уміння поза їх ціннісним проживанням та мотивацією формалізується.

Одним з найсерйозніших ризиків в організації художнього пізнання є підміна понять: “художнє пізнання” – це не здобуття знань про твір. Це комплексне, і доволі складне для організації вчителем занурення особистості у твори, яке охоплює: прийняття емоційно-інформаційних імпульсів, які надсилає нам твір. Задача педагога – *налаштувати* учнів на “прийняття” таких імпульсів, причому саме допомогти їм “емоційно відкритися”, намагаючись віднайти способи емоційного “передчуття” задля того, щоб емоційний імпульс твору вступив у резонанс із емоційними очікуваннями учня; націлювання учнів на індивідуально-образне трактування того, що було первинно “емоційно прийнято”. Це також процес, де задіяні насамперед емоції та враження. Тут важливо налаштувати учнів на “відчуття себе” в контексті твору або мистецької події (що *я* відчув, як це *на мене* вплинуло); націлювання учнів на осмислення сприйнятого, але головне, осмислення власних переживань стосовно твору, який опрацьовується; а далі й осмислення самого твору, коли цей твір входить до кола життєвих переживань і стає (або не стає) особистісною цінністю, що змушує до продовження художнього пізнання.

Таким чином, педагог постійно дбає про створення такої психолого-педагогічної ситуації, де на кожному етапі “працює” емоційна сфера як основа для саморефлексії. Підручник з мистецтва і має допомагати вчителю та учням у цьому.

Розглянемо один з підручників з мистецтва для 10 (11) класу [10] з погляду організації художнього пізнання учнів, зокрема з акцентами на вихованні національно-ціннісної позиції учнів. Підручник створено за програмою [16], яка охоплює пізнання мистецтва різних регіонів Світу: в 10 класі – це мистецтво Африканського, Американського, Індійського, Далекосхідного, Арабо-мусульманського культурних регіонів; у 11 класі – мистецтво Європи, зокрема й України.

Так, принциповою для авторів підручника стала позиція *емоційного спонукання* старшокласників, з одного боку, до переосмислення того, що вони пізнали в попередні роки навчання: усе нове (твори, поняття, історико-стильові особливості творів і

виражальні засоби тощо) має накладатися на вже накопичений і актуалізований емоційно-естетичний досвід з *дозованим уведенням* нових понять і нової для учнів інформації для збереження пріоритету "емоціо"; тому враховувався зміст створених різними авторами і колективами підручників для основної школи. З іншого боку, при неминучих змістових повторах імен митців пропонується звернутися до їхніх інших творів або ж до вже знайомих з *ускладненням творчих завдань задля розширення кола пізнання*. Поряд із цим передбачений алгоритм залучення до самостійного пошуку.

Таким, наприклад, є навчальний зміст, що стосується специфіки античного театру і розширюється за рахунок осмислення специфіки акторської майстерності, що відроджується сучасними режисерами, або ж відтворенням описів (з літературних пам'яток, вазопису, скульптури) античних танців, які також привалюють сучасних балетмейстерів. У розділах, присвячених мистецтву східних культур проводиться паралель між китайським театром і мистецтвом китайської гравюри, присвяченої саме акторській майстерності з порівнянням виражальних засобів; розглядаються китайські театральні маски. У темах стосовно індійського мистецтва встановлюється місток з європейським (наприклад, індійські сюжети в європейському балеті, зокрема, "Баядеркою"). У розділах, присвячених європейському театру (драматургія М. Метерлінка, Г. Ібсена) увага привертається до сценічного втілення драматургії з уникненням дублювання з уроками зарубіжної літератури, де ці теми вивчаються лише оглядово, тощо.

Усе ж більшість навчального змісту містить нові для учнів емоційно подані факти. Наприклад: пропонується *вперше* ознайомитися з такими непересічними іменами і творчістю зарубіжних митців XX і XXI століть, як композитори і музиканти світового рівня Комітас, Джон Кейдж, Ейтор Віла-Лобос, Карлос Гардель, Астор П'яццола, Кшиштоф Пендерецький; хореографи і танцівники Рудольф Лабан, Марта Грем, Моріс Бежар, Ролан Петі, Магі Марен, Джордж Баланчін, Хосе Лімон, Альберто Алонсо, Іржи Кіліан; скульптори Густав Вігеланд, Дьюла Пауер. Уперше школярі ознайомлюються із фресками Бонампаку, мистецтвом

живопису школи Пото-Пото, сучасними архітектурними шедеврами Арабо-мусульманського світу (Велика Мечеть шейха Зайда в Абу-Дабі та ін.). Так само уперше розглядається унікальний жанр мусульманської традиційної музичної культури – азербайджанський мугам, подається матеріал з мистецтва Грузії та Вірменії – країн, які географічно лише невеликою частиною території розташовані в Європі, проте їхнє мистецтво є важливим складником європейської культури, внесеним до світової спадщини ЮНЕСКО (наприклад, грузинське пісенне багатоголосся й виконання на вірменському інструменті дудук).

У розділі, присвяченому Україні, вводяться імена тривалий час "забутих" митців Сидора Воробкевича, Василя Барвінського, Дениса Січинського, Михайла Гайворонського та інших; є підрозділ, присвячений кримськотатарському фольклору і творчості Алемдара Караманова. На поглиблення художнього пізнання "спрацьовує" установка на емоційне осягнення школярами і розкриття в їхній свідомості єдності мистецької палітри *в часі* (різні епохи, стилі тощо) і в *просторі* – як пробудження відчуття унікальності і спільного у представників різних національних культур. Складність світових суспільних і політичних процесів, зокрема національних, спонукають до виховання доцільної *толерантності* учнів у ставленні до різних етнонаціональних культур. Це вбачається важливим, передусім, для того, аби спонукати до *національної самоідентифікації* і закріплення чуття гордості за здобутки рідної культури.

Орієнтир на "єдність у просторі і часі" детермінує досить складне для вчителя питання для дискусії з учнями, що стосується *сучасності в мистецтві*. Що насправді вважаємо сучасним? Виявляється, не всі вчителі можуть впоратися з такою дискусією саме зі старшокласниками, оскільки в кожного з них уже сформувалася власна субкультура. Насправді, проблема сучасності в мистецтві не є новою, тим не менш, залишається відкритою і заслуговує на окрему розмову. Тим не менш, проакцентуємо її значущість у контексті ціннісного потенціалу мистецької освіти. Так, "твори мистецтва, передбачена в них змістовна і зовнішньо чуттєва структура починають жити своїм справжнім, повнокровним

життям, *коли вступають у діяльну взаємодію з часом, історією, суспільними і особистими інтересами людини*. Потенційна духовна цінність мистецтва набуває чинності разом із входженням його в *культурно-історичний контекст і простір* [11, с. 199; курсив наш. – О.К.]. Обрана авторами підручника форма подачі текстового матеріалу, на перший погляд, є традиційною; але вона свідомо побудована на інтерактивному прийомі "вільної бесіди" із запрошенням до діалогу (виклад інформаційного матеріалу є лаконічним і "переривається" запрошеннями на кшталт "пригадайте", "дізнайтесь", "на вашу думку, це…. чи…" тощо). У такий спосіб відбувається свого роду культивування *суб'єктності* старшокласника, що відповідає прагненням сучасної школи виховати його як суб'єкта власного життя і успішну людину.

В основі структурування змісту – *ідея "мистецької подорожі"*, реалізація якої зумовила структурування на три розділи. Логіку побудови змісту можна позначити як поступове "наближення" до України: від найбільш віддалених від нас географічно культур – до усвідомлення власної самобутності та одночасно – європейськості: розділ перший – запрошення до "подорожі за межами Європи"; розділ другий – "подорожуємо Європою"; можливим і логічним варіантом організації навчального матеріалу (його простежуємо в деяких інших підручниках) – це погляд на Європу як єдиний культурний регіон і освоєння мистецького матеріалу за видами і жанрами мистецтва. Однак, у підручнику, що наводиться як приклад, автори запропонували подорож *країнами Європи*. Це змушує старшокласника переосмислювати внесок *кожної* європейської національної культури в спільну світову скарбницю, індивідуалізувати їх, що, у свою чергу, зумовлює ціннісне "наближення" визначних мистецьких явищ "до себе" через національно-культурну конкретизацію. Паралельно відбувається структурування емпіричного досвіду. Виявилось під час експрес-тестування, що не лише старшокласники, а й не всі учителі мистецтва мобільно орієнтуються і можуть одразу ж назвати мистецькі явища, що належать до певної національної культури, або ж вказати

приналежність митця до певної країни; таке ж спостереження стосується і студентів мистецьких факультетів.

Нарешті, третій розділ, що має назву “Україна. Повертаємось додому”, присвячений вітчизняному мистецтву; тут також послідовно проводиться лінія “подорожі”, причому учням пропонується занурюватись у мистецтво кожного регіону України: від Західної України (“повертаємось додому” з Європи) мандруємо на південь, далі захоплюємось мистецькими принадами Криму, повертаємо на схід, північ, у центральні області і завершуємо подорож у Києві.

Це дає можливість учням з кожного куточку України емоційно відчути важливість *своєї* землі для всієї країни, а всім учням разом – відчути художнє багатство кожного окремого міста, містечка, селища.

Пробудженню емоційного відгуку, а отже створенню передумов для ціннісного становлення учнів, сприяє і витриманий упродовж підручника *алгоритм занурення* в навчальний зміст, що є наскрізним для ознайомлення з мистецтвом кожного регіону або країни: рух від архітектурного обличчя (найперше, з чим зазвичай зустрічається “мандрівник”) – до інших видів мистецтва (образотворче, музика, театр, екранні), але з урахуванням специфіки кожного культури і обов’язково з виокремленням знакових, домінантних явищ, “візитівок”. Так, розділу, присвяченому мистецтву кожного регіону або країни, дібрано епіграфи-заставки, які крім коротких текстів-анотацій містять візуальний ряд (як правило, архітектурну споруду), що також скомпонований за єдиним *композиційним алгоритмом*. Але ілюстрації подано без підписів: подорожуючи, учні “упізнають” зображене, ідентифікують його. Такий прийом структурує текст і створює ефект візуально-емоційного очікування: на очікуване накладається новизна. Останнє дозволяє уникати надмірної інформативної перевантаженості, тобто уникати ризиків перетворення уроку мистецтва на урок “історії мистецтва”, або “теорії мистецтва”.

Як приклад дієвої роботи із заставками-епіграфами є запрошення “увійти до Європи”, співаючи “Оду до радості”: одразу

ж пригадуємо з учнями, хто є автором тексту і музики, зокрема частиною якого музичного твору є Гімн Європи. І, що важливо, подаємо текст у перекладі українського поета і унікального перекладача Миколи Лукаша, підкреслюючи нашу європейськість.

Акценти на "емоційності" проставлені в різний спосіб. Наприклад, завдяки уникненню "наукоподібних" назв параграфів та їхніх частин, рубрик. Адже домірна поетизація назви першою надсилає ті самі "емоційні імпульси", які формують установку на емоційне сприйняття матеріалу для подальшого осмислення, як от: назви параграфів – "Енергія руху в давньоєгипетській спадщині", "Шедеври у тропіках", "Виклик традиціям" (про образотворче мистецтво США), "Експресія барв, форм та почуттів" (про образотворче мистецтво Латинської Америки), "Художні дива Китаю" та інші; серед рубрик – "У дзеркалі сцени та екрану", "На театральних підмостках", "Музика-танець-театр", "Музична мозаїка", "У полоні Терпсихори" (нюанси в назвах продиктовані специфікою художнього матеріалу певного регіону або країни).

На поглиблення емоційності спрямовані й послідовні наскрізні зіставлення *"минуле-сучасність"*. Так, наприклад, ознайомлення з мистецтвом Німеччини охоплює творчість і Й. С. Баха, і "Скорпіонс" (Scorpions), а також, залучаючи до роздумів, містить розповідь про композитора-авангардиста Карлнхайца Штокхаузена, про експериментальні експресіоністські пошуки в хореографії Рудольфа Лабана і Піни Бауш. "Подорож" Чехією – це стародавня Прага та її авангардні будівлі, зокрема знаменитий "будинок, що танцює"; це класика А. Дворжака та "абстрактні" хореографічні експерименти нашого сучасника "знакового" Іржі Кіліана, якого називають філософом хореографії. Музичне мистецтво Польщі представлене творчістю Шопена і Кшиштофа Пендерецького тощо.

Подібні зіставлення в підручнику присутні і в площині "географічних відстаней", як *міжкультурні перегукування*. Найчастіше це втілюється як текстові інкрустації-пропозиції до учнів щось пригадати, порівняти, поміркувати тощо; це активізує пам'ять і дозволяє пов'язати у свідомості речі, які, зазвичай, бувають відірвані одне від одного. Крім того, такі зіставлення

природно пропонуються в практичних творчих завданнях, наприклад порівняти образність, “дух” (а далі і виражальні засоби, музичний інструментарій, виконавську манеру, філософію тощо) індійської раги та азербайджанського мугаму тощо.

Зіставлення з Україною присутнє в кожному розділі у спосіб, який підказує сам матеріал. Наприклад, розповідь про мистецтво Франції містить згадки про відомих українців-реформаторів Олександра Архипенка, Миколу Глущенка, Олексу Грищенка, Василя Хмелюка, Софію Левицьку, без яких важко уявити “Паризьку школу”. А подорож Австрією розпочинається біля першої віденської кав’ярні “Під синьою пляшкою”, що свого часу відкрив українець Юрій Кульчицький, якому у Відні встановлено пам’ятник. Подорожуючи Угорщиною, ведемо розмову з учнями й про перебування в Україні Ференца Ліста.

В який спосіб організовано контроль і самоконтроль мистецьких досягнень та мотивування старшокласників до дослідницької творчості?

Передусім, учні запрошуються до самоперевірки досягнень, що важливо для їхнього уміння адекватної самооцінки поряд із рефлексією власних художніх цінностей. Важливо, щоб спонукання до саморефлексії здійснювалося на позитивному емоційному тлі, що підтримує відчуття перспективи – “хочу і буду пізнавати далі”. Зокрема, кожен з трьох розділів завершується рубрикою *“Подорожуємо самостійно*”. Як один із “маршрутів” для українського розділу – мистецтво української діаспори, що охоплює творчість митців минулого і сучасності (наприклад, художниці Христини Катракіс, киянки за походженням).

До кожного розділу пропонуються тестові завдання, які можна виконати з автоматичною інтерактивною перевіркою на сайті видавництва (“Ранок”. “Інтерактивне навчання”), як от: упізнати країни за творами; упізнати митців за портретами і пригадати, яку з країн Європи вони представляють; упізнати твори і назвати авторів – українських митців.

Методичний апарат у підручнику є досить звичним і для вчителя, і для учня, що важливо, оскільки “економить” час і не розпорошує увагу суб’єктів освітнього процесу; але введено

додатковий інформативний матеріал, який розширює інформацію параграфа чи розділу і спрямований спонукати учнів до самостійного пошуку за допомогою електронного додатку, що відповідає вимогам часу і потребам та можливостям старшокласників, залучає їхні знання та уміння з інформатики тощо.

І нарешті, повернімось до *компетентностей*, якими має оволодіти випускник школи через пізнання мистецтва. Так, кожне творче завдання, кожна комунікативна діалогова "інкрустація" по тексту спрямовані на формування певної *ключової компетентності,* окрім, зрозуміло, суто мистецьких предметних. Наприклад: на соціалізацію учнів та розвиток комунікативної культури та інформативної компетентності спрямовані завдання-запрошення написати мистецькі діалоги або сценарії з сучасного життя, розповісти про щось молодшим учням, розгорнути дискусію з певного питання в соціальних мережах тощо. Підприємницька компетентність передбачає особистісні якості, що формує творча основа художнього пізнання, – гнучкість і нестандартність мислення, швидкість реакції і прийняття рішень, уміння обґрунтовувати і переконувати тощо; усі вони є важливими у будь-якій професійній сфері, що обере випускник школи, але мистецька діяльність природно базується на них. Закладена в навчальний зміст ідея мистецької подорожі логічно має продовження заохочення старшокласників випробувати свої сили в ролі екскурсовода, експерта-мистецтвознавця, менеджера, туристичного агента, критика, журналіста, педагога, режисера тощо.

Низка завдань із рубрики "творча майстерня" також апелює до знань з різних галузей. Так, математичні закономірності, присутні в мистецтві, відображаються в аналізі побудови замків і фортець, розшифруванні символіки чисел у творах різних мистецтв (наприклад, пагода Люхе, Таджмахал, додекафонія), простеженні законів симетрії у творах балету, архітектури, живопису, у французькому палацо-парковому мистецтві; безумовно, неможливо обійти увагою і "золотий перетин" у музиці або образотворчому мистецтві. Пізнаючи твори, учні осмислюють те, як інженерні здібності, знання з фізики і хімії застосовуються в розробленні

конструкцій декорацій, виборі матеріалів для виготовлення порцеляни, лаків і порід дерев для музичних інструментів тощо).

Важливим для ознайомлення сучасних школярів є поєднання пізнання мистецтва з юридичними аспектами художньої творчості; так, школярів на порозі вибору професійного вектору самореалізації і самостійного життя можуть зацікавити проблеми авторського права в мистецтві, розкриті в підручнику на прикладі долі видатного винахідника Йосипа Тимченка та винаходів кінематографу. Під час виконання різноманітних практичних творчих завдань школярі вирішують і численні екологічні та і соціокультурні питання, шукаючи в мистецтві відповіді на проблеми збереження довкілля, наприклад, під час планування нових міст або зведенні нових архітектурних споруд у старовинних містах, а отже оговорюють питання збереження мистецької спадщини; намагаються зрозуміти особливості мистецтва певної країни залежно від її природних умов і географічного розташування тощо. Усі подібні завдання скеровані на вироблення учнями власного погляду на мистецтво й усвідомлення своєї відповідальності за збереження загальнолюдської і національної спадщини. Разом, усе викладене сприяє формуванню ціннісного ставлення як до мистецтва, так і до життя загалом.

Підсумуємо. Як бачимо, проблема ціннісного становлення є багатоаспектною і відкритою, містить чимало дотичних проблем, кожна з яких потребує окремого системного вивчення та розгляду як елементу цілісної системи. До таких підсистем належать, зокрема, питання художнього пізнання, механізмів художньої емпатії і рефлексії, педагогічні механізми взаємозумовленості об’єктивних і суб’єктивних цінностей у сфері мистецтва і поза ним, питання сучасного “звучання” мистецьких творів, що безпосередньо детермінує перехід об’єктивного в суб’єктивне, а також коло проблем, пов’язаних зі взаємодетермінованістю компетентностей ключових і предметних, місця і ролі емоційного інтелекту в мистецькій освіті, критичного мислення в умовах дискусійного інформаційного простору та чимало інших.

Перелік використаних джерел

1. Басин Е. Я. Искусство и эмпатия. БФРГТЗ “СЛОВО”. М., 2010. 294 с.
2. Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ : Україна – Віта, 1995. 202 с.
3. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : “Букрек”, 2018. 320 с.
4. Бех І. Д. Рефлексія в дзеркалі духовності особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молод*і : зб. наук. праць. Кам’янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г. Вип. 15, кн. 1. С. 3–15.
5. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. Москва : Политиздат, 1991. 413с.
6. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ від 30 вересня 2020 р. № 898, додатки 19, 20. https://mon.gov.ua/ua/osvita /zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti
7. Журба К. О. Теоретико-методичні засади виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи : дис. … доктора пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2019. 575 с.
8. Завгородня О. В. Проблема особистості: інтегративно-екзистенційне трактування. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Київ-Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 84–106.
9. Киященко Н. И. Концепт и концепция эстетического воспитания. *Ярославский педагогический вестник*. 2009. № 4 (61). С. 192-196.
10. Комаровська О. А., Миропольська Н. Є., Ничкало С. А., Руденко І. В. *Мистецтво. Підручник для 10 (11) класу закладів загальної середньої освіти*. Харків : Видавництво “Ранок”, 2019. 192 с.
11. Левчук Л. Т., Панченко В. І., Оніщенко О. І., Кучерюк Д. Ю. Естетика. Підручник / за заг ред. Л. Т. Левчук. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 520 с.
12. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности. *Гуманитарные проблемы современной психологии*. Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета, 2005, № 7. С. 16-21.
13. Локарєва Г. В. Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Запорізький держ. ун-т. Запоріжжя, 2004. 599 с.
14. Лосев А. Ф. Диалектика художественной формы. Форма. Стиль. Выражение. Москва : Искусство, 1995. С. 3–296.

15. Мазель Л. А. О системе музыкальных средств. Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики. Москва : Сов. Комп-р, 1978. 159 с. С. 94–136.
16. Мистецтво. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10-11класи. Рівень стандарту. 2017. https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv.
17. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. Київ : Либідь, 2004. 288 с.
18. Сохор А. Н. Музыка как вид искусства. Москва : Музыка, 1970. 192 с.
19. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки. Москва : Изд. Дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
20. Франкл В. Десять тезисов о личности; перевод Е. Патяевой ; под ред. Д. Леонтьева. *Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия*. 2005. № 2. С. 4-13.
21. Шаповалова Л. В. Музика як аналог особистості: до проблеми рефлексивної свідомості : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня д-ра мистецтвознавства : спец. 17.00.03 “Музичне мистецтво”. Київ : Нац. муз. Академія України ім. П. І. Чайковського, 2008. 31 с.
22. Rogers C. R. Empatic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*, 1975. V. 5. № 2. P. 2–10.

О. П. Щолокова

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Останнім часом пошук прогресивних технологій навчання у галузі музично-педагогічної освіти відбувається на тлі реформування вищої школи України, стратегічною метою якої стало формування творчої особистості. У рамках цього становлення відбувається перехід від вчителя музики старого зразка до формування фахівця якісно нової формації. В його основі лежить професійна мобільність, здатність швидко пристосуватися до

сучасного динамічного середовища й бути конкурентоспроможним на ринку праці. Така позиція характеризується проявом інтеграційних процесів, а поняття "інтеграція" за довгий час свого розвитку набуло багато споріднених визначень. Вперше воно було запроваджено англійським вченим Г. Спенсером у 1857 році й характеризувало механічне об'єднання або комбінацію роз'єднаних елементів.

Етимологічно поняття "інтеграція" походить від лат. integratio – відновлення, заповнення, або integer – цілісний). Воно означає об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів; процес, або дія, що має своїм результатом, цілісність; об'єднання, з'єднання, відновлення єдності; сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин і елементів.

Для розуміння цього феномена звернемося до його визначення у різних довідниках. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що слово "інтеграція" походить від латинського integration і означає об'єднання у ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій в один організм" [12]. У соціологічному енциклопедичному словнику поняття "інтеграція" характеризується процесом, результатом якого є досягнення єдності й цілісності, погодженості у середині системи, заснованої на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів.

У педагогічному словнику поняття "інтеграція" представлено у словосполученні "інтеграція навчання". Відповідно воно тлумачиться як "відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів". При цьому виділяються різні види інтеграції: 1) тематична інтеграція (здійснення відбору та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного й всебічного вивчення важливих наскрізних тем); 2) повна інтеграція (створення інтегрованих курсів на основі об'єднання в єдине ціле знань з різних предметів).

Ідею інтеграції у педагогіці почали використовувати для встановлення природних зв'язків між елементами навчальної інформації. З тих пір інтеграційний підхід постійно знаходиться в

центрі уваги багатьох науковців, які використовують його для ефективного забезпечення педагогічного процесу. Інтеграційні тенденції (міжпредметна інтеграція, інтеграція теоретичного і практичного навчання, інтеграція форм організації навчання, інтеграція професій, когнітивна інтеграція тощо) простежуються на протязі всього XX століття. Запровадження у педагогіку понять інтеграція" та "інтегрований навчальний курс" стало важливим моментом для розвитку інтеграційних процесів в освіті. Вони показали можливість застосування глибинних зв'язків між різними знаннями.

Отже, для педагогіки проблема інтеграції не є новою. В Україні теорія інтеграції почала активно розвиватися в дидактичному аспекті з 90-х років, а відтак педагогічна наука отримала значний досвід щодо вивчення явища інтеграції, її значущості для освіти та практики використання у навчальному процесі. Проведені на протязі останніх десятиріч дослідження стали теоретико-методологічним підґрунтям для обґрунтування положень та ідей щодо формування готовності вчителя до роботи з учнями на основі інтегративного підходу і набули особливого значення в умовах інформаційного перевантаження навчально-пізнавального процесу.

Правову основу застосування поняття "інтеграція" в освіті надано у низці законів, зокрема Законах України "Про Вищу освіту" і "Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012−2021 рр.". У згаданих документах підкреслюється необхідність розширити "гуманітарний простір" в освіті. Через це перед педагогічною спільнотою постало завдання оновити зміст освіти на основі інтеграційного підходу з урахуванням світового досвіду. З огляду на це в психолого-педагогічній літературі "інтеграція" розглядається як найбільш значимий інноваційний рух освіти XXI століття, який практично перевершує інші педагогічні нововведення за широтою експериментального втілення та глибиною творчого задуму.

Так, О. Вознюк вважає, що теоретичні положення, які пояснюють сутність феномена інтеграції у сучасній педагогіці, можна об'єднати загальним поняттям "інтегративний підхід". На її

думку, в результаті інтеграції окремі самостійні елементи поєднуються та синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, а також керування й зближення теорій навчання і виховання. При цьому інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо.

Разом з тим дослідниця наголошує, що інтеграція знань – це не тільки їх об'єднання усередині галузі; це також поєднання кожної частини знання всередині себе з метою збільшення власної цілісності; процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування. В освітньому процесі формування інтегративних знань виконує певні функції: світоглядну, яка є складовою наукового пізнання і систематизуючу, яка створює певну систему знань у змісті освіти.

Подібні думки висловлюють науковці Н. Булгакова та І. Ларіонова. Так. наголошуючи на ролі інтегративного підходу у вирішенні протиріч, які існують у навчальному процесі, Н. Булгакова пише: "У змісті навчання все більше актуалізується потреба забезпечення через систему окремих навчальних дисциплін цілісного бачення особистістю навколишнього світу та органічного включення в нього через власну діяльність. Отже, це багатоаспектна проблема, а інтегративний підхід щодо створення єдиного інформаційного простору, спрямований саме на розв'язання суперечностей…". Авторка вважає, що під час професійної підготовки має відбуватися формування загальних компетенцій майбутніх фахівців з трьох категорій: інструментальної, міжособистісної та системної.

І. Ларіонова також наголошує на необхідності вирішення важливих завдань сучасного професійного навчання й підкреслює можливості інтегративності у цій сфері. На її погляд, під інтегративними тенденціями у професійній підготовці фахівців необхідно розуміти пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти, обумовлені вимогами суспільства та професійної спільноти до професійного становлення особистості фахівця з певними

інтегральними властивостями. У зв'язку з цим необхідно передбачати побудову професійної підготовки на принципах комплексності, циклічності, суб'єктності та інноваційності, результатом реалізації яких стає рівень професійної підготовки випускника, що відповідає сучасним вимогам (запитам) держави і суспільства.

Найбільш повно характеризує поняття "інтеграція" М. Прокоф'єва у дослідженні, присвяченому проблемі підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів та вчителям початкових класів. Учена розглядає інтеграцію як процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між елементами на основі достатньої підстави; у його структурі зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів, а в результаті формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями. Разом з тим вчені підкреслюють, що інтегративні процедури не обмежуються суто інтелектуальною роботою або "новим, інтегрованим" структуруванням змісту матеріалу, який викладається. Актуальними сьогодні стають процеси і процедури набуття необхідних навичок та умінь, а також розвиток відповідних здібностей.

У дослідженнях в галузі педагогіки мистецтва інтеграція розглядається у площині проблеми формування музичних здібностей і пов'язується з поглибленням творчих якостей особистості. З урахуванням цих особливостей інтеграційні тенденції проявляються як у середині системи, так і під час взаємодії освітніх закладів, спрямованих на зростання системного освітнього контексту, усуненням дублювання, раціональним комбінуванням навчальних елементів. Відтак організація роботи над художнім матеріалом з метою набуття необхідного музичного досвіду ґрунтується на поєднанні різних видів пізнання: науково-пізнавальної обробки художньої інформації, яка передує роботі над інтерпретацією та композиційною роботою; процесів самопізнання і самооцінювання з подальшою свідомою корекцією власних недоліків; пізнання – передбачення, прогностичних уявлень щодо застосування набутого досвіду в імовірних педагогічних ситуаціях.

Інтегративними можуть виступати уміння влучно і непередбачено застосовувати набуті знання з різних музичних дисциплін під час опанування та вирішення практичних завдань. При цьому навчальна інтеграція реалізується не шляхом поєднання змісту дисциплін, а можливістю застосування спільних методів навчання. Поєднання різних методів сприяє виникненню порівнянь і асоціацій, активізує довготривалу пам'ять студентів. Її метою стає підвищення ефективності процесу пізнання і розвитку незалежно від того, на якій інформації базується зміст навчання – теоретичних знаннях, формуванні практичних навичок або досвіду творчої діяльності, що дозволяє виділити у навчальних предметах основні змістові лінії, представити їх у концентрованому вигляді з узагальненням головних ідей.

Така інтеграція може відбуватися на основі естетичних категорій, які є значимими для музичного і хореографічного мистецтва (художній образ, художній стиль, жанр, сюжет тощо), що дозволяє використовувати у навчальному процесі різноманітні типи їх взаємозв'язків: категоріальні, понятійні, емоційно-смислові, комунікативно-семантичні та композиційні, а також включати у фахову підготовку методичні знання, спрямовувати їх на набуття практичного досвіду в музично-педагогічній діяльності.

Отже, виявилась гостра необхідність застосовувати інтегративний підхід в системі фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Його головною ознакою стає те, що він поєднує багатий досвід передової музичної педагогіки з новітніми досягненнями в галузі музичної психології та педагогіки, розкриває специфіку їх застосування в практиці музичного виконавства, що дозволяє створити цілісну стратегію розвитку студента в процесі фахового навчання. При цьому формування професійно-виконавських умінь стає не самоціллю, а засобом вирішення кардинальних музично-виховних і музично-навчальних завдань. Відповідно стратегічним напрямком оновлення навчального процесу стає інтеграція матеріалу з різних фахових дисциплін, що сприятиме активізації сприймання і досягненню цілісності знань як підґрунтя музичного навчання студентів. З цієї позиції розглянемо проблему розвитку музичного слуху учнів.

Музичний слух належить до своєрідних людських здібностей. Він значно відрізняється від біологічного аналогу і розвивається на основі музичного досвіду, знань та умінь. У науковій літературі його розглядають як особливу здатність, завдяки якій людина має можливість точно сприймати музику, відчувати і виконувати музичні твори. Поза сприйняттям музики або її відтворення в уяві ця здібність не існує. Адже музичний слух розвивається під час сприймання музичних звуків, які, на відміну від шумових, мають особливі властивості: вони відібрані і організовані у певну систему в процесі розвитку музичної культури і виховання людини.

Відомий вчений у галузі музичної психології Б. Теплов підкреслював, що прямим проявом музичного слуху є безпосереднє впізнавання, запам'ятовування і відтворення музичних звуків [46, 304]. Більш виразно це поняття трактує А. Готсдинер. Він зазначає, що термін "музичний слух" у широкому значенні застосовується для визначення здатності чути і розуміти музичні звуки, зокрема такі його характеристики як висота, гучність, довжина і зафарбованість, а також переживати і розкривати зміст музичних творів [17].

Головна особливість музичного слуху полягає в тому, що його потрібно розглядати набагато ширше, ніж просто слух людини. Робота музичного слуху вимагає складних слухо-рухових, слухо-зорових, слухо-тактильних, зорово-рухових та інших зв'язків, в яких сенсорно-перцептивні процеси не можна відокремити від емоційних і рухових, від процесів, мислення, уяви і пам'яті. На думку М. Старчеус, слух музиканта є сукупністю фізіологічних і психологічних систем, об'єднаних спільною роботи або підпорядкуванням, взаємним доповненням або паралельними діями. На його роботі відбиваються властивості особистості, її мотиви, потреби, улюблені пізнавальні стратегії тощо [44]. Музичний слух є необхідною умовою будь-якого упізнавання музичних творів. Завдяки власним емоціям і свідомості, людина сприймає музику як звукові образи і осмислену музичну мову.

У науковій літературі музичний слух розподіляють на зовнішній, тобто здатність сприймати музику, яка звучить реально, і внутрішній слух (за С. Майкапаром) [28]. У даному випадку мова

йде про спрямованість енергії звуку: назовні – до матеріалу, який звучить, або в глибину – до усвідомлення чуттєвих уявлень і переживань. Зовнішній слух упорядковує усі звучання, які сприймаються слухачем. Ступінь його розвитку зазвичай оцінюється здатністю швидко у різних умовах упізнавати висоту окремих звуків, інтервали, акорди, ритмічні рисунки і метричні схеми. Натомість внутрішній слух (термін М. Римського-Корсакова) – це здатність відтворювати музичні образи поза їх реальним звучанням. Такий різновид слуху часто називають внутрішніми слуховими уявленнями, тому що завдяки йому людина здатна внутрішньо чути й сприймати музику поза зовнішніми джерелами звуку. Завдяки внутрішньому слуху вона може мисленнєво уявляти (за нотним записом або по пам'яті) окремі звуки певного тембру, мелодичні і гармонічні побудови і навіть цілі музичні твори. Говорячи про внутрішній слух, часто згадують геніального композитора Л. Бетховена, який на вершині творчості втратив слух, але продовжував створювати музичні твори, сприймаючи звуки своїм внутрішнім слухом. Диференціація музичного слуху за цими якостями відповідає двом психічним процесам, завдяки яким у свідомості людей відбувається відображення реального світу, зокрема сприймання предметів або явищ та уявлення про них.

Музичний слух, як одну з унікальних здібностей людини намагаються осмислити фахівці різних наук (психологи, педагоги-музиканти, музикознавці, акустики). Багато з їх праць, створених у другій половині XIX і XX столітті залишаються актуальними до нашого часу. Серед них відзначимо роботи Г. Гельмгольця "Вчення про тонпсихологію як фізіологічна основа для теорії музики", К. Штумпфа "Походження музики", М. Гарбузова "Зонна природа музыкального слуха", Б. Теплова "Психологія музичної діяльності", С. Майкапара "Музичний слух, його значення, природа, особливості і методи правильного розвитку", Г. Любомирського "Музичний слух, його виховання і удосконалення", І. Гейнріхс "Музичний слух і його розвиток", М. Старчеус "Слух музиканта", а також праці Б. Асафьєва, Л. Мазеля, А. Готсдинера, М. Гарбузова, Є. Назайкінського, С. Науменко, Д. Кірнарської, С. Гребельника,

П. Бережанського, Е. Хайде та ін. [6; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 27; 28; 34; 35; 36; 44; 45; 46; 49; 57; 63].

У сучасному розумінні поняття “музичний слух” характеризується таким чином: це спеціальна здібність людини, яка ґрунтується на її загальних психологічних і фізіологічних властивостях. Він не існує поза сприйманням музики або її відтворення в уявленнях. Музичний слух передає психіці не тільки акустичну картину твору: завдяки досвіду, емоціям і свідомості він сприймає музику як осмислену музичну мову і звукові образи, що передаються емоційно та інтелектуально. Така здатність дозволила Б. Асаф’єву зазначити: “музика – це мистецтво інтонуючого смислу” [4]. Музичний слух піддається розвитку у процесі музичної діяльності на всіх етапах навчання, а його якість залежить від сформованості усіх компонентів.

Музичний слух вже з початку навчання розвивається цілісно, але з різною ефективністю. Механізм його розвитку полягає у формуванні різних за складністю окремих функцій. При цьому під час формування музичного слуху між цими функціями встановлюються нові зв’язки і залежності, надаючи слуху нових якостей. Ці процеси у деяких учнів проходять швидко, відкриваючи нові можливості для використання слуху у музичній діяльності. У інших учнів вони розвиваються повільно і тільки у необхідних межах. Це зумовлено тим, що в слуховому розвиткові музиканта завжди проявляються його особистісні властивості, які впливають на мотивацію учіння, вибір шляхів самореалізації й творчу активність. Поступово дослідники у своїх наукових працях почали виділяти різні види музичного слуху: мелодичний (звуковисотний), метро-ритмічний, гармонічний (інтервальний), поліфонічний, фактурний, архітектонічний, аналітичний, фактурний, абсолютний, надаючи кожному з них власних характеристик. Отже, в цілому музичний слух утворює загальну цілісність і динамічну єдність, яка впливає на вибір музичної спеціалізації, на творчі плани і результати діяльності. Це зумовлено тим, що кожен з його видів несе в собі особливе навантаження у смисловому відтворенні музичного твору, а також у спрямованості слухового контролю на ті задачі, які стоять перед музикантом.

У міру того як слух музиканта розвивається і розширюється слуховий досвід між його видами встановлюються нові зв'язки, а також утворюється нова цілісність з новими функціями й підвищується активність слуху. Музикант починає усвідомлювати, управляти і контролювати роботу свого слуху відповідно до професійних і творчих задач. Не випадково відомі педагоги-музиканти (К. Мартінсен, Й. Гофман, Л. Ауер, К. Михайлов, Г. Нейгауз, Ю. Янкелевич та ін.) звертали увагу своїх учнів на важливість постійного спостереження за своїми музично-слуховими діями. Враховуючи ці думки, вважаємо за необхідне розкрити особливості кожного виду музичного слуху і показати, як вони зв'язані між собою. Згідно існуючих уявлень про кожний вид музичного слуху розкриємо їх характеристики.

Провідне місце серед усіх видів музичного слуху надається мелодичному (звуковисотному). Його роль у загальній характеристиці проявляється в тому, що з усіх слухових подразників (висота, гучність, тривалість, тембр) висота є найбільш сильним подразником. Під час педагогічної перевірки він проявляється найбільш яскраво у порівнянні з іншими подразниками, тому що зміна звуку за висотою набагато помітніша, ніж його інші характеристики. Так, Б. Теплов відмічав, що не може бути музикальності поза відчуттям музичної висоти. Він вважав, що мелодичний слух є основним носієм музичного змісту. У ранньому дитинстві ця здібність проявляється у вигляді звуковисотного слуху. Він розвивається раніше інших компонентів завдяки тому, що дитина чує одну мелодію різними голосами – дитячими, жіночими, чоловічими, а іноді навіть на різних музичних інструментах. Під час її сприймання у дитини узагальнюється те, що для мелодії залишається незмінним – звуковисотний рух і ритмічна організація.

Мелодія схожа на вербальне висловлювання. Для багатьох людей поняття музика і мелодія є схожими, тому музичний слух вони асоціюють з мелодичним. Мелодичний слух забезпечує не тільки сприймання окремих нот та інтервалів, а й і всю мелодію або фразу цілісно. Б. Теплов вважав, що в основі мелодійного слуху лежить відчуття ладу. Це дозволяє розрізняти ладові функції звуків

мелодії та їх взаємне тяжіння. Відтак ладово-тональні функції характеризуються такими поняттями як “стійкість”, “нестійкість”, “напруга”, “розрядка”, які виявляються в контексті музичної композиції.

Завдяки такої здатності музикант може сприймати експресію, виразність музики та її емоційно-смислові аспекти. Найбільш простим її проявом стає відчуття тоніки – прагнення закінчувати мелодію цим звуком, а всі інші сприймати як незавершені. Іншими словами, мелодичний слух проявляється у сприйманні та відтворенні мелодії не як ряд окремих звуків, а як ряд інтервалів, які передають настрій і стають вираженням змісту музичного твору у певній формі. Тут можна пригадати відоме висловлювання Б. Асаф’єва, а саме: “Інтонація – фактор першорядної важливості осмисленого звучання, а не просте відхилення від норми” [4]. Удосконалення мелодичного слуху в музичному навчанні відбувається двома способами: перший безпосередньо спрямований на роботу над музичною інтонацією – цим найважливішим елементом звукових утворювань. Здавна відомо, що кожна мелодія є ланцюжком органічно поєднаних між собою інтервалів. У процесі розгортання музичного руху мелодичний інтервал завжди виявляє певну ступінь напруги, яка виникає під час подолання певної відстані. Відтак мелодичний рисунок і його інтервали мають завжди переживатися музикантом під час виконання музичного твору.

Другий спосіб формування мелодичного слуху пов’язаний з якісним сприйманням і відтворенням мелодичного цілого – горизонтально розгорнутих звукових послідовностей. За своєю логікою вони мають бути структурно і логічно завершеними. Звукові системи, які визначають сукупність звукових відношень у межах різних музичних культур, називають музичними ладами, а психологічний інструмент, за допомогою якого ладові системи усвідомлюються, називають ладовим відчуттям. Важливо зазначити, що вже Б. Теплов поєднував поняття висоти звуку і сприйняття його ладової якості. Він писав, що відчуття музичної висоти і ладове відчуття утворюють справжню єдність” [46, 175].

Відтак вчені в галузі музичної психології та педагогіки прийшли до висновку, що основою музичного слуху є ладове відчуття [13; 21; 46]. Таке відчуття не просто відображує властивості звуку. Механізм сприймання ладового відчуття належить до психологічних актів. Це зумовлено тим, що під час сприймання звуків людина надає їм емоційне переживання. Таке переживання і стає ладовим сприйманням. Воно виникає як суб'єктивний образ під час відчуття висоти звуків тільки у музично підготовленої людини.

Звуки отримують ладову якість тільки в системі музичного ладу на рівні сприймання. Така якість виявляється тоді, коли у людини існує ладове відчуття, тобто вміння відчувати стійкість і нестійкість звуків, їх взаємних тяжінь і переходів до тоніки. Відтак відчуття висоти звуків може бути тільки фізіологічною основою для виникнення ладового відчуття і ладового сприймання. У сучасній методичній літературі багато педагогів-музикантів звертають увагу на те, що вміння горизонтально слухати музику є життєво важливою якістю, яку необхідно розвивати і удосконалювати у процесі кваліфікованого навчання.

На відміну від мелодичного гармонічний (інтервальний) слух є здатністю розрізняти два або більше звуків, які звучать одночасно, а також відчувати послідовності акордів та сприймати і відтворювати багатоголосну музику. Він формується на основі мелодичного слуху і допомагає помітити різницю у висоті звуків або одночасно почути вертикальне звучання, осмислити звуки, які його становлять. У гармонічному сприйманні акордів розрізняють два моменти: 1) сприймання ладових функцій акордів; 2) сприймання самого характеру вертикального звучання акордів. Прикладом недостатнього розвитку гармонічного слуху є невміння відрізняти консонанси від дисонансів, слухова "байдужість" до ладових функцій акордів, а іноді до їх фальшивого звучання.

Відомо, що гармонічний слух не формується сам по собі, його розвиток може відставати від звуковисотного слуху, а тому вимагає відповідної роботи педагогів. У цьому зв'язку відома музикант і педагог Л. Маккінон зазначає, що для музиканта-виконавця головним є "розуміння смислу" акордів [29]. Вона вважає, що

гармонія дає дуже багато для розуміння музичної інтерпретації, тому незнання її особливостей ускладнює процес виконання музичних творів.

У порівняння з гармонічним, поліфонічний слух проявляється у здатності диференційовано сприймати і уявляти рух двох або більше мелодичних голосів у загальній звуковій картині музичного твору. Ці голоси можуть рухатися паралельно, або вступати і рухатися у різний час, наздоганяючи один одного. Одночасне буття мелодичних, тембральних, ритмічних, гармонічних пластів музичного твору вимагає розвиненості поліфонічного слуху та сформованості поліфонічного мислення як слухача, так і виконавця.

Само поняття "поліфонічний слух" широко використовується у музично-педагогічній літературі. Його у різних аспектах застосовують такі відомі музиканти-педагоги як О. Алексєєв, Л. Баренбойм, І. Браудо, К. Ігумнов, А. Каузова, Б. Міліч, Л. Ніколаєв, С. Савшинський, Г. Ципін. Не зважаючи у розбіжності у його трактуванні, усі музиканти схиляються до думки, що цей феномен вимагає спеціального вивчення та створення належних умов для цілеспрямованого розвитку.

Цікаво, що Б. Теплов, під час співставлення особливостей сприйняття гармонічного та поліфонічного звучання зазначає, що для початкового розвитку поліфонічного слуху потрібні поліфонічні твори [45]. Натомість науковець З. Рінкявічюс, який відомий своїми дослідженнями в галузі поліфонічного слуху, розуміє "поліфонічний слух" як "здатність чути, відстежувати та співвідносити рух декількох мелодій, мелодичних ліній, ширше – фактурних пластів, що розгортаються одночасно".

Наступним розглянемо метро-ритмічний слух. Ритм належить до основних елементів музики. Він обумовлює певну закономірність у розподілі звуків у часі проявляється як відчуття темпу і розміру. Перший повідомляє про здатність зберігати швидкість вже встановленого руху, другий повідомляє про здатність знаходити певні відношення між різними метричними одиницями. Але треба зазначити, що чуття ритму не належить до чисто слухових здібностей. Воно обов'язково зв'язане з м'язовим

відчуттям. Людина підкоряється ритму під час руху або танцю. Якщо ритм змінюється, то змінюється й характер рухів. При цьому м'язова реакція може і не проявлятися зовнішніми рухами, а залишатися прихованою навіть для самого слухача, але включаючись у в музичне сприймання, спрямовує його емоційно.

Спеціальними дослідженнями було доведено, що чуття ритму завжди супроводжується руховими реакціями, які можуть проявлятися у вигляді несвідомих реакцій, наприклад, відбивання ритму ногою, акомпанування рухами пальців, тулуба тощо. Тобто музично-ритмічні переживання людини так чи інакше зв'язані з її м'язовими відчуттями. Цю позицію можна доповнити думкою Е. Жак-Далькроза, який вважав, що поза тілесного відчуття ритму не може бути сприйнятий музичний ритм.

Прояв музичного слуху по відношенню до тембру і динаміки називають темброво-динамічним слухом. Завдяки йому музикант здатний відрізняти кольори звуків різних музичних інструментів і співочих голосів за тембрами. Цей вид музичного слуху є важливим для всіх видів музичної діяльності, починаючи від сприймання. Адже музика, яка не має тембру, подібна картині, яка не має фарб. Але особливого значення він набуває у виконавстві. Чим більшою є градація нюансів у тембральному спектрі виконавця, тим досконалішою виявляється його гра.

Сприймання динаміки не викликає значних труднощів у музиканта, адже він повсякденно чує її не тільки в музиці, а й в навколишньому середовищі, у різних немелодичних звуках. Встановлення їх спільності у цих окремих сприйманнях призводить до виділення динаміки у музичних творах і сприяє розвитку її уявлень. Зазначимо, що у цьому виді слуху яскраво проявляється механізм синестезії (грец. Συναίσθηση). У такому явищі сприймання розлад одного органу почуттів поруч з його специфічними відчуттями викликає нові відчуття, які відповідають іншому органу чуття. У музичному мистецтві синестезія проявляється в тому, що роздратування слухового аналізатора викликає зорові асоціації. Володіючи таким різновидом тембрально-динамічного слуху, музикант чує звучання у певному кольорі. За спогадами сучасників, таким слухом володіли М. Римський-Корсаков, О. Скрябін,

М. Чурльоніс. Оскільки темброво-динамічний слух найяскравіше виявляється у виконавській діяльності, його необхідно розвивати у процесі музичного навчання, тому що на початковому етапі юний музикант часто не помічає тембральних особливостей його звучання.

Ще один вид музичного слуху, який необхідно розглянути, архітектонічний. Саме його відомий психолог А. Готсдинер вважав вищим ступенем розвитку музичного слуху. Цей вид слуху поєднує в собі мелодичний, гармонічний і поліфонічний слух, а також почуття форми. Він визначає різні закономірності побудови музичного твору на всіх рівнях і зв'язаний з відчуттям його форми. З урахуванням таких властивостей цей вид слуху часто порівнюють з архітектурою або скульптурою, в основі яких лежить форма [17]. Зазначимо, що в музичному мистецтві форму розглядають як конструкцію і як динамічний процес. Вона виявляється у результаті поєднання частин твору в одно ціле. Зокрема Б. Асаф'єв, розглядав форму з двох позицій: як процес і як відкристалізовану схему, тобто конструкцію. Він вважав її двома сторонами одного явища [4].

Завдяки музичній пам'яті архітектонічний слух набуває певного рівня компетенцій, що дозволяє йому орієнтуватися у просторі звукової матерії, знаходити певну звукову конструкцію. За допомогою архітектонічного слуху можна зрозуміти, як окремі мотиви, фрази і речення складаються у цілісну форму. Він стає надзвичайно важливим для людей, які займаються музичною діяльністю.

Продовжується також традиція розглядати музичний слух з двох позицій: як єдність інтонаційного і аналітичного слуху або виключно як аналітичний слух. Адже згідно думки Б. Теплова ці два різновиди музичного слуху можна поділити на дві групи: до першої групи відносяться визначення, які у поняття музичного слуху поряд із звуковисотною стороною включають темброві, динамічні та інші моменти (Крис, Гекер, Циген та ін.). Другу групу утворюють позиції авторів, в яких вони розуміють музичний слух тільки як звуковисотний (М. Римский-Корсаков, Варро та ін.)" [45].

Розвиваючи цю традицію, відома вчена-психолог Д. Кірнарська акцентує увагу на понятті “аналітичний слух”. Вона вважає його тонким інструментом, який розподіляє звуковий потік і розкладає його на мікрочастини – звуки, а потім збирає у осмислене ціле. Вчена це пояснює таким чином: “Завдяки аналітичному слуху можна відрізняти одну послідовність звуків від іншої. Будь-яка зміна звукової конфігурації стає тепер помітною – навіть один звук, який не співпадає за висотою з попереднім, уже утворює мелодичний крок. Якщо послідовність звуків повторюється точно, то ми отримуємо точне повторення як у різних куплетах однієї пісні; якщо мелодія змінюється незначно, то прозвучить варіативне повторення; якщо ж мелодія буде зовсім іншою, не схожою не попередню, то для мелодії пісні вона стане заспівом, а для мелодії танцю другим коліном” [23].

Далі вчена зазначає: “аналітичний слух проникає у музичний розвиток, фіксуючи неперервний ланцюжок у змінах музичних одиниць, прослідковуючи перебіг музичних подій, схожих га музичний вірш, музичну повість або музичний роман”. Відтак аналітичний слух контролює усі ці відношення.

Разом з тим серед учених, які проводили психологічні дослідження в галузі людських здібностей і впливу музичного слуху на професійний розвиток музиканта, постійно висловлювалися суперечливі думки. Зокрема музичний слух розглядався у двох окремих напрямках: як відносний і абсолютний. Відносний слух характеризувався здатністю визначати висоту звуків завдяки порівнянню з іншими, вже відомими раніше звуками; натомість абсолютний слух – здатністю визначати висоту окремих ізольованих звуків. Одні вчені вважали, що ці два види слуху зовсім різні й не залежать один від другого. Інші науковці дотримувалися думки, що абсолютний слух з’являється в результаті розвитку відносного слуху. Вони бачили різницю тільки в тому, що для відносного слуху ладова якість окремого звука виявляється після ладотонального настроювання, тобто особливого виду психологічної установки, в той час як людям з абсолютним слухом не потрібне ладове настроювання для упізнавання ладової якості окремого звука.

Аналізуючи результати досліджень науковців у цій галузі знань можна констатувати, що й сьогодні залишається багато питань, які вимагають свого вирішення. Так, дослідник абсолютного слуху С. Гребельник [19] вважає, що абсолютний слух потрібно розглядати поруч з іншими компонентами музичного слуху в їх генетичній єдності. Отже, погляди сучасних науковців в галузі музичної психології дозволяють зробити такі висновки:

– Музичний слух належить до своєрідних здатностей людини, завдяки яким вона може сприймати й відчувати музику та виконувати музичні твори. Розвиток музичного слуху залежить від складних сенсорно-перцептивних процесів, в основі яких лежить емоційна і рухова активність, а також мислення, уява і пам'ять. Музичний слух піддається розвитку на всіх етапах музичного навчання.

– Музичний слух поділяється на такі види: мелодичний (звуковисотний), метро-ритмічний, гармонічний (інтервальний), поліфонічний, фактурний, архітектонічний. У сукупності ці різновиди називають відносним слухом. Окремим видом виступає абсолютний слух, який характеризується здатністю визначати висоту ізольованих звуків, а також чути звуки у різних музичних тональностях. Термін "абсолютний слух" походить від латинського слова *absolutus*, що перекладається як "незалежний, необмежений, досконалий" [32]. Довгий час цей різновид музичного слуху залишався поза увагою дослідників. Відповідно не існувало й самого поняття "абсолютний слух". Таку неуважність науковців Є. Назайкінський пояснює тим, що до XVII століття назви нот не закріплювалися за певною висотою звуків. Крім того, не існували еталони настроювання музичних інструментів за допомогою камертонів. Тому специфічним функціям абсолютного слуху, які властиві сучасним музикантам у їх професійній діяльності, не можна було знайти пристосування [34, 68-69].

Перші натяки на особливу властивість абсолютного слуху пов'язують зі спогадами про виконавську діяльність маленького В. Моцарта. У об'яві на його концерту зазначалося: "Окрім всього, виконавець буде здалека найточніше упізнавати окремо і в акордах усі звуки, які тільки можна відтворити на фортепіано або на інших

інструментах: дзвонах, скляному посуді, годинниках тощо". Тоді слух юного Моцарта називали "прекрасним", "феноменальним" та "ідеальним". З тих пір у науковців з'явився інтерес до цієї унікальної здібності, але само поняття почало поступово формулюватися лише у другій половині XIX століття. З наукової точки зору цей феномен намагалися обґрунтувати німецький психолог К. Штумпф у праці "Tonpsychologie", яку він опублікував у 1883 р., а потім музикознавець і акустик Г. Ріман у роботі "Катехізіс фортепіанної гри" (1929 р.).

З використанням даного поняття можна також зустрітися у статтях М. Римського-Корсакова і висловлюваннях С. Танєєва. Так, за спогадами С. Майкапара, С. Танєєв характеризував свій слух таким чином: "Нота "до" для мене мала особливий характер звучання. Я упізнавав її так же швидко і вільно за таким певним характером її звуку, як ми відразу упізнаємо обличчя знайомої людини. Нота "ре" вже мала зовсім іншу, але також конкретну фізіономію, за якою я її терміново упізнавав і називав. І так усі ноти". У цьому висловлюванні спостерігається здатність хлопчика швидко і вільно розпізнавати окремі звуки [27, 103].

Аналогічний приклад використав Б. Теплов у монографії "Психологія музичних здібностей". Він привів такі спогади композитора К. Сен-Санса: коли мені було два з половиною роки, я опинився перед маленьким фортепіано, яке не відкривали декілька років. Замість того, щоб просто стукати по всім клавішам, я перебирав одну клавішу за іншою і не відпускав її поки звук зовсім не стихав. Бабуся пояснила мені назви нот і запросила настроювача, щоб привести інструмент до порядку. Під час настроювання я був у сусідній кімнаті і вразив усіх тим, що називав усі ноти, які натискував настроювач. Усі ці подробиці я сам чудово пам'ятаю [45].

Ще один приклад стосовно наявності у Ш. Гуно абсолютного слуху наводить психолог і музикант Д. Кірнарська. Коли композитор був маленьким хлопчиком, він почув жалібний крик торговки у інтервалі малої терції "до-ми бемоль". Хлопчик миттєво зреагував на цю інтонацію таким чином: ця жінка кричить на до, яке плаче!". Отже у свідомості малюка інтонація злилася з висотою звука. На думку

дослідниці, це і є моделлю справжнього, високого абсолютного слуху, який розвивається як посилення усіх музичних ресурсів свідомості: інтонаційного слуху, почуття ритму і аналітичного слуху [23, 172]. Характерною особливістю вивчення абсолютного слуху з самого початку дослідження стало його протиставлення відносному слуху, що відображено у семантичному визначенні понять “абсолютний” і “відносний”.

У цьому зв’язку дослідник П. Бережанський [6] відмічає, що протиставлення цих двох компонентів музичного слуху стало методологією дослідження абсолютного слуху. З одного боку звужувалася осмислення відносного слуху, а з другого – абсолютний слух представлявся однією здатністю впізнавати і характеризувати окремі звуки. При цьому відносний слух розглядався на рівні генетичного дослідження, а абсолютний слух залишався на рівні феноменологічного пояснення. Наприклад, цікаве визначення абсолютного слуху представлено у монографії С. Майкапара про природу і значення розвитку музичного слуху. Для нас важливо, що цей композитор і педагог не тільки поділяв музичний слух на дві категорії: абсолютний та відносний, а й зазначав наступне: “Люди, які мають від природи абсолютний музичний слух, розрізняють не тільки відношення тонів, а й їх абсолютну висоту, тоді як володіння одним відносним слухом означає лише здатність відрізняти інтервали, акорди, тобто відношення висоти тонів і нездатність відрізняти абсолютну висоту окремих ізольованих звуків” [28, 15]. З тих пір у науковій літературі й закріпилася традиція поділяти музичний слух на відносний і абсолютний.

Новий, важливий етап у вивченні абсолютного слуху почався з появою у 1947 році у монографії Б. Теплова “Психологія музичних здібностей”. У цій праці вчений узагальнив існуючий досвід досліджень і надав глибокий аналіз сутності абсолютного слуху. Спочатку він писав: “Абсолютний слух – це здатність чути в ізольованих звуках музичну висоту” [45, 122]. Таким чином вчений розглядав абсолютний слух тільки як можливість точно фіксувати звукову висоту, не розкриваючи інших його властивостей.

Разом з тим, засновуючись на результатах попередніх досліджень, Б. Теплов прийшов до висновку, що “точність упізнавання, очевидно, не може стати критерієм абсолютного слуху”. Він звернув увагу на те, що час реакції упізнавання у таких осіб є дуже коротким, а процес упізнавання звуків не базується на відчутті інтервалів і “внутрішньому проспівуванні” [45, 127-128]. Тобто абсолютний слух дозволяє, не використовуючи настроювання і не порівнюючи висоту даного звука з іншим “еталоном”, швидко його впізнавати і називати. Також Б. Теплов виявляє ще на одну особливість абсолютного слуху, а саме: справжній абсолютний слух розвивається та підтримується звичайною музичною діяльністю, не вимагаючи будь-яких особливих поза музичних вправ [45, 147]. Такий погляд на цей феномен дозволив впритул підійти до пояснення та вивчення цього музичного явища.

У наукових дослідженнях другої половини ХХ століття зацікавленість проблематикою абсолютного слуху не тільки не згасала, а й набула нових обертів. Цікаву думку з цього приводу висловила німецька дослідниця Ева-Марія Хайде. Завдяки проведеному експериментальному дослідженню вона з’ясувала, що не можна провести чіткої межі між абсолютним і відносним слухом. Вчена прийшла до логічного висновку, що дану здібність можна розвинути, тобто можна навчитися чути абсолютну висоту звуків.

Разом з тим висловлювалися й зовсім протилежні погляди і судження стосовно природи абсолютного слуху та його значення для професійної музичної діяльності, а також можливостей і способах формування. Зокрема відносний музичний слух визнавався спеціальною музичною здібністю, у той час як абсолютному слуху відводилась тільки елементарна здатність впізнавати і відтворювати точну висоту окремих музичних звуків, акордів або тональностей, не порівнюючи їх з попереднім звучанням. Сама назва цього терміну передбачала наявність в ньому чогось досконалого і недосяжного, оскільки така здатність стосується не тільки музичних звуків, але й усього, що людина чує кожного дня, наприклад звуки автосигналів або спів птахів і крик

тварин. Відтак абсолютний слух розглядався як окремий слуховий феномен, тому вся увага дослідників спрямовувалась на вивчення різних компонентів відносного слуху. Але при цьому вчені визнавали, що учні з абсолютним слухом вимагають особливого підходу. Для них звичайні методики, в основі яких лежить розвиток відносного слуху, не підходять.

Довгі роки дослідження абсолютного слуху супроводжувалися протилежними і гострими поглядами на його природу і походження. Досить розповсюдженою стала версія генетичної обумовленості абсолютного слуху. Вона підкріплювалася відомостями, що у дітей професійних музикантів частіше спостерігається гарний музичний слух, зокрема й абсолютний, а також яскраві музичні здібності. Таку позицію підтримували американські вчені, які досліджували реципієнтів з абсолютним слухом та їх родичів. Вони помітили, що абсолютний слух частіше проявляється у тих піддослідних, у яких в родинах були люди з абсолютним слухом. За висновком цих вчених, генетична обумовленість абсолютного слуху існує безумовно, але він розвивається й збагачується в процесі занять музикою. Разом з тим цей вид музичного слуху зустрічається настільки рідко, що не піддається загальному вивченню. Тому вчені почали шукати ті відмінні властивості абсолютного слуху, за якими його можна діагностувати.

До сьогоднішнього дня в сучасній музичній педагогіці щодо абсолютного слуху не має однозначної відповіді на питання: чи потрібно розвивати в учнів цей вид слуху або достатньо розвивати тільки відносний слух? Адже досліджуючи це явище вчені помітили, що наявність такого слуху не завжди пов’язана з музичною обдарованістю. Тобто абсолютний слух зустрічається не часто навіть у професійних музикантів, а прості любителі музичного мистецтва можуть і не знати, що вони мають таку здібність і навіщо вона їм потрібна. Разом з тим людина з абсолютним слухом добре запам’ятовує висоту звуків, тому деякі вчені вважають, що цю здібність можна розвинути, тренуючи музичну пам’ять. Суттєвим є те, що абсолютний слух допомагає сприймати музику у окремій тональності. Це привносить у

сприйняття додаткову якість, тому що за деякими тональностями музичних творів закріпилися певні характеристики. Наприклад вважається, що тональність фа мажор відповідає настрою пасторальності (у цій тональності написана 7 симфонія Л. Бетховена і Балада № 2 Ф. Шопена, “Мрії” Р. Шумана), а тональність до мінор характеризує урочистість та піднесеність (соната № 8 “Патетична” Л. Бетховена, увертюра до опери М. Лисенка “Тарас Бульба”).

До переваг музикантів з абсолютним слухом відноситься й наявність так званого “кольорового слуху”, коли музичні тональності викликають певні кольорові асоціації. Тобто у людині, яка слухає музику, усі тональності здаються начебто зафарбованими у певний колір. Наприклад, відомо, що М. Римський Корсаков вважав тональність мі мажор “синьою, сапфіровою, нічною”, натомість О. Скрябін дуже полюбляв тональність до мажор за її урочистий характер. У музичній енциклопедії даний різновид музичного слуху представлений таким чином: “Абсолютний слух – це особливий вид довготривалої пам’яті на висоту и тембр звуку: здатність впізнавати і визначати, використовуючи назви нот, висоту окремих звуків мелодії, акорду, навіть немузичних звуків, відтворювати голосом або на інструменті з нефіксованою висотою звуків звуки заданої висоти, не порівнюючи їх з іншими, висота яких відома” [57]. Але таке формулювання також не розкриває усіх його особливостей, тому що абсолютний слух не можна вважати особливим видом пам’яті, адже він проявляється тільки у її властивостях. Крім того, важливою ознакою упізнавання звуків виявляється не тільки висота, тобто частота коливань, а ладове відчуття звуків.

Схожі позиції науковців представлені у журналі “Наука і життя”. На думку дослідників, абсолютний слух – це здатність точно пам’ятати висоту звука, яка дозволяє людині визначити і назвати будь-яку почуту ноту без попереднього прослуховування раніше відомих нот; психофізіологічною основою абсолютного слуху є особливий вид довготривалої пам’яті на чистоту звука. Можливість визначати ноти після прослуховування “еталонного” звука з’являється у всіх музикантів на певний час, довжина якого

залежить від тренованості, але тільки люди з уродженим абсолютним слухом мають таку здатність постійно.

Інший погляд стосовно абсолютного слуху був представлений на сторінках Медичної енциклопедії: "… існує дві категорії абсолютного слуху, які відрізняються між собою і за походженням і за механізмом. Один вид абсолютного слуху є якістю, яку можна розвивати вправами. Така якість властива будь-якій професійній дії в галузях, в яких експлуатується рефлекс розпізнавання висоти. Окрім загальних випадків, абсолютний слух такого типу проявляється у співаків до свого голосу, у скрипалів до скрипки тощо". Він є досить специфічним, оскільки здатний згасати або підкріплюватися завдяки вправам.

Передбачається, що цей вид абсолютного слуху має центральне коркове походження. Він схожий на умовні рефлекси і розповсюджений доволі широко. Другий вид абсолютного слуху є часто ідеопатичним механізмом незрозумілого походження. Цей вид абсолютного слуху є вродженим. Він не піддається вправам, але має загальні якості до всіх видів звуків, які сприймаються [30].

Вивчаючи феномен абсолютного слуху усі вчені погоджуються, що для музичній діяльності значення абсолютного слуху є досить вагомим. Виконуючи в ній аналітичну функцію, він сприяє розвитку музикальності людини в цілому. Зокрема абсолютний слух допомагає легше вирішувати музичні завдання у диригентській і композиторській діяльності. Завдяки абсолютному слуху музикант маж можливість безпосередньо відчувати висоту кожного звуку, характер тональності, в якій представлений музичний твір, швидко сприймати гармонію і модуляції, що відбуваються у творі. Він дозволяє вільно оперувати музичними уявленнями, швидше виучувати музичний твір і, відповідно, оволодівати широким музичним матеріалом.

Значення абсолютного слуху для музичної діяльності відмічає також С. Гребельник. Він звертає увагу на те, що така якість у музикантів виконує важливу аналітичну функцію, сприяючи в цілому розвитку музикальності. Абсолютний слух надає можливість безпосередньо чути висоту кожного звуку і характер тональності, диференційовано сприймати гармонію, більш легко

усвідомлювати модуляцію і осмислено сприймати голосоведення у багатоголосній музиці. На всіх етапах професійного навчання абсолютний слух допомагає учням вільно оперувати звуковисотними уявленнями, спираючись на відчуття тональності, точно виучувати музичні твори і скоріше оволодівати музичним репертуаром. Досить часто абсолютний слух виявляється вже в ранньому дитинстві, приблизно у 3-5 років після знайомства з музичним інструментом і назвами нот. Оскільки людина з абсолютним слухом добре запам'ятовує висоту звуків, вчені припустили, що цю здібність можна розвинути, тренуючи музичну пам'ять.

Підкреслимо, що з перших спроб визначити і сформулювати поняття "абсолютний слух" паралельно відбувалися спроби сформувати і розвинути цю здібність у людей, які її не мають. У цьому плані цікавими були експериментальні роботи Е. Жак-Далькроза, В. Келера, Е. Мальцевої, М. Гарбузова, М. Антошина, Л. Маккіннон, П. Вейса. Але, на жаль, їх висновки не призводили до позитивних результатів. Деякі з цих авторів добивалися певних успіхів у своїй роботі, але не могли довести, що їх методики дійсно сприяють формуванню абсолютного слуху, оскільки критерієм його якості є швидка, і разом з тим, стійка реакція на відгадування почутих звуків.

Водночас відомі випадкові досягнення певних успіхів у формуванні абсолютного слуху у педагогів-практиків, які не ставили своєю метою його розвивати, а досягли позитивних результатів під час використання власних методик навчання. В цьому плані цікавими є роботи Г. Любомирського, Б. Трічкова, Б. Уткіна, в яких автори досягли позитивних результатів з учнями, які не мали абсолютного слуху.

Аналізуючи наукові праці тих років П. Бережанський [6] зауважує, що позитивні результати дослідження можливі тільки к тому випадку, коли визнати абсолютний слух спеціальною музичною здібністю, яка розвивається і формується в музичній діяльності і обумовлює її успішність. За його визначенням, абсолютний слух – це інтеріоризована здатність сприймання ладотональних ступеневих якостей окремих звуків, яка

проявляється у короткій за довжиною реакції, відносному характері їх упізнавання в звичайних умовах музичної діяльності. Підсумовуючи вище викладене, зазначимо наступне:

1. Абсолютним слухом називають здатність упізнавати й відтворювати абсолютну висоту окремих звуків, не спираючись на їх порівняння з іншими, раніше відомими звуками. Вчені вважають, що така його якість виконує важливу аналітичну функцію, сприяючи в цілому музикальності людини. У музичних професіях вона допомагає безпосередньо відчувати висоту кожного звуку, характер тональності, в якій представлений музичний твір, швидко сприймати гармонію і модуляції, що відбуваються у творі.

2. Характерною особливістю вивчення абсолютного слуху з самого початку дослідження стало його протиставлення відносному слуху, що відображено у семантичному визначенні понять “абсолютний” і “відносний”.

3. Довгі роки дослідження абсолютного слуху супроводжувалися протилежними і гострими поглядами на його сутність і походження. Досить розповсюдженою стала версія генетичної обумовленості абсолютного слуху. Вона підкріплювалася відомостями, що у дітей професійних музикантів частіше спостерігається гарний музичний слух, зокрема й абсолютний, а також яскраві музичні здібності.

Протягом останніх десятиліть з’явилися цілий ряд досліджень, в яких абсолютний слух порівнюється, а іноді й протиставляється відносному слуху. При цьому підкреслюється принципова рівність цих понять у головному: у першому і в другому випадках людина чує і називає висоту звуків та їх відношення, але діє при цьому по-різному. Якщо людина з абсолютним слухом не порівнює, а миттєво називає звуки, то особа з відносним слухом цих результатів досягає з певними зусиллями.

Більшість дослідників, які працювали над вирішенням цієї проблеми, пояснювали феномен абсолютного слуху особливостями пам’яті у різних варіантах. Така позиція була характерна для В. Кауфмана [22], який вважав, що абсолютний слух проявляється через пам’ять для впізнавання і відтворення звуків. Це положення не може викликати ніяких сумнівів, але воно ніяк не розкриває його

внутрішньої сутності.. Такий прояв абсолютного слуху є чисто зовнішнім. Адже усі спроби на протязі понад ста років сформувати абсолютний слух у людей за допомогою тренування і удосконалення пам'яті на окремі звуки не дали позитивних результатів.

Іншої думки дотримувався Б. Теплов. Стосовно музичного слуху він вважав, що "за своєю сутністю він має бути звуковисотним слухом, інакше не буде "музикальним" [45, 93], але потім вчений визнав, що основу музичного слуху утворюють дві здатності: ладове чуття – здатність емоційно переживати і сприймати ладові якості звуків й музично-слухові уявлення – здатність їх представляти та відтворювати [45, 182].

Вчений все більше утверджувався в думці: якщо музика є вираженням емоційного переживання, то музичний слух має бути "емоційним слухом", отже поза емоційним моментом не може бути музичного слуху. Таким емоційним компонентом музичного звуку є ладова якість, а емоційним компонентом музичного слуху стає ладове відчуття. Він писав, що відчуття музичної висоти і ладове відчуття утворюють справжню єдність" [45, 175]. Обидва вони виростають з ладового відчуття. У якості однієї з основних музичних здібностей ладове відчуття разом зі здібністю до слухових уявлень утворює основу відносного і абсолютного музичного слуху.

Б. Теплов висловив припущення, що абсолютний слух за своєю сутністю виконує сенсорну функцію. Тобто не може бути ніяких властивостей або видів пам'яті, які відрізняють носіїв абсолютного і відносного слуху, тому що у пам'яті немає специфічних особливостей. Врешті решт був зроблений висновок, що у людей з абсолютним і відносним слухом різниця існує не у пам'яті, а у сприйманні окремих звуків. Люди, які не мають абсолютного слуху, не чують в ньому однієї з його якості.

При цьому деякі дослідники стверджували, що саме висоту окремого звука чують носії абсолютного слуху. Цю позицію Б. Теплов обґрунтував так: "Люди з абсолютним слухом дійсно чують музичну висоту інакше, ніж люди, які не мають абсолютного слуху. Вони чують її в ізольованих звуках, тоді як останні чують її

тільки у звуковисотному русі, в переході від одного звуку до іншого. Далі вчений уточнює: “Абсолютний слух є здатністю чути в ізольованому звуці музичну висоту” [45, 149-150].

Така аргументація Б. Теплова знаходиться у площині теорії двох компонентів висоти звуку, яку розробляли психологи – М. Майєр, S. Nadel, К. Штумпф. Автори цієї теорії доводять, що зміна висоти звуків змінює їх темброві властивості. Вони виявили, що із зміною висоти звука у відчутті змінюється “протяжність” і “кольоровість звуку”. Відповідно у відчутті вони виділяли два компонента: висоту і тембр і за сприйманням цих компонентів поділяли людей на музикальних або не музикальних.

Розвиваючи їх ідеї, Б. Теплов також вважав, що поняття “музична висота” є окремою властивістю звука, відокремленою від тембру. Він писав: “Відчуття висоти є не диференційованим і містить не розчленовані висотні й темброві моменти. Відділення висотних і темброві моментів створюється у процесі музичної діяльності” [45, 89]. На його думку, відчуття музичної висоти виникає тільки під час сприймання звуковисотного руху, а у ізольованих звуках музична висота не відчувається, оскільки поглинається тембром. Відтак вчений сформулював три ознаки відокремлення “музичної висоти” від тембру: переживання руху в певному напрямку; переживання інтервалу як своєрідного співвідношення звуків за висотою; можливість інтонувати звук голосом”. [45, 86-87].

Крім того він зазначав, що на відміну від першої ознаки, яка може спостерігатися під час не розчленованого, “тембрового” сприймання висоти, дві останніх зв’язані виключно з висотою, відділеною від темброві компонентів, тобто чистою музичною висотою [45, 88]. На основі цих позицій він бачив вирішення проблеми розвитку абсолютного слуху таким чином: “Розвинути абсолютний слух – це значить перш за все зламати “темброву установку” на окремий звук і знайти шлях до відокремлення музичної висоти. Але це можна зробити тільки у процесі вирішення задач, які вимагають саме виокремлення музичної висоти. Такою задачею, як відомо, є відтворення звука голосом” [45, 150]. Разом з тим практика показує, що інтонування висоти окремого звука є

доволі легким завданням для багатьох людей. Ті особи, які здатні чисто заспівати окремий звук, можуть відокремити його від тембру і відчути його висоту.

Значний інтерес для розуміння сутності абсолютного слуху представляють дослідження М. Гарбузова. Раніше вважалося, що кожний музичний звук є своєрідною звуковисотною точкою, яку можна вирахувати математично. Ця точка виражається числом коливань в секунду і виражається у герцах.

М. Гарбузов своїми дослідженнями в галузі музичної акустики показав, що не тільки окрему висоту, а й найближчі до неї люди сприймають як одну звуковисотну якість. Таку особливість сприймання вчений назвав зоною окремого музичного звука. Він довів, що музичний слух сприймає всю звукову шкалу рівномірних за висотою точок у вигляді зон музичної якості. У середині цих зон зміна частоти коливань викликає тільки відчуття змінювання висоти, але після переходу у іншу зону разом з відчуттям зміни висоти звука виникає нове сприймання його якості. Одночасно відбувається й зміна у відчуттях тембру [13; 14].

Відкриття М. Гарбузова підтвердило попередні висновки вчених і разом з тим дозволило зробити висновок, що у сприйманні музичного звука необхідно виділяти три елемента, а саме: висоту, яка відображує частоту коливань, тембр і ладову якість звуку. У сукупності вони набувають якостей, що визначають конкретне і однозначне переживання звуку. Згідно теорії М. Гарбузова, зони якості також мають ладову основу. У октаві налічується дванадцять таких зон, які відповідають хроматичним темперованим музичним звукам.

Зазначимо, що на той час існувала ще одна точка зору. Вчені сперечалися між собою щодо кількості якостей звуку, які змінюються, критеріях їх розрізнення і значення в музичному сприйманні. Ці позиції були пов’язані з дослідженнями явищ октавної схожості звуків. Ряд науковців (Ф. Брентано, С. Надель, Г. Ревеш, Ю. Тюлін) звернули увагу на те, що під час музичного руху збільшуються або зменшуються деякі параметри звуковисотного ряду. Кількість звуків, які повторюються через октаву, вони вважали проявом музичної якості. Ці дослідники по-

різному називали відчуття, які проявляються під час сприймання музичних звуків у різних октавах, але не пояснювали, в чому проявляється схожість звуків у різних октавах і як вона себе проявляє.

Зокрема Ф. Брентано розподілив висоту звуку на якість, світлість і тембр. Він стверджував, що різна висота звуків на протязі однієї октави змінює їх характеристики. У межах октави усі можливі варіанти якості вичерпуються і з переходом до іншої октави якість однакових звуків залишається незмінною, а змінюється тільки їх світлість і тембр. Підтримуючи цю позицію, Г. Ревеш називав "музичною або тоновою якістю" таку ознаку відчуття звуку, яка повторюється у октавах, а "висотою" – якість, що змінюється на протязі усієї звукової шкали.

Узагальнив ці думки відомий музикознавець, професор Ю. Тюлін. У монографії "Вчення про гармонію" він зазначав наступне: "Наш слух всю звукову шкалу оцінює за відношенням до одного октавного відрізка. Усі можливі перестановки набувають лише колористичного значення і не мають логічного завершення тонів" [47, 27]. Підсумовуючи думки дослідників стосовно сприйняття звуків на протязі октави, він зазначав, що головною якістю, котра обумовлює октавну схожість звуків та індивідуалізує їх, є ладова якість.

Відтак учені в галузі музичної психології та педагогіки прийшли до висновку, що основою музичного слуху є ладове відчуття. Таке відчуття не просто відображує властивості звуку. Механізм сприймання ладового відчуття належить до психологічних актів. Це зумовлено тим, що під час сприймання звуків людина надає їм емоційного переживання. Таке переживання і стає ладовим сприйманням. Воно виникає як суб'єктивний образ під час відчуття висоти звуків тільки у музично підготовленої людини.

Звуки отримують ладову якість в системі музичного ладу на рівні сприймання. Така якість виявляється тоді, коли у людини існує ладове відчуття, тобто вміння відчувати стійкість і нестійкість звуків, їх взаємних тяжінь і переходів до тоніки. Відтак відчуття

висоти звуків може бути тільки фізіологічною основою для виникнення ладового відчуття і ладового сприймання.

Зазначимо, що відносний слух завжди розглядається як багато компонентне явище і система здібностей, котре розвиваються в результаті довготривалих вправ. Йому присвячені численні підручники і посібники, розробляються спеціальні методики формування його окремих компонентів. Натомість абсолютний слух залишається мало дослідженим феноменом, основною характеристикою якого є здатність розпізнавати висоту звуків.

Дослідженнями останніх десятиліть доведено, що абсолютний слух мають не тільки видатні музиканти, а й музиканти середнього рівня, а також фахівці, які тільки настроюють музичні інструменти. Такий слух може виявлятися навіть у людей, які зовсім не люблять музику. Так, J. Davies у праці "The Psychology of Music" зауважує: "Володіння абсолютним слухом ніяк не робить вас гарним музикантом. Це не значить, що ви розумієте музичні відношення, це також не свідчить про чуття ритму. Це просто доводить, що у вас є абсолютний слух. J. Davies (1978 р.) [52, 121].

Отже спостерігається певна невідповідність. З одного боку доведено, що абсолютний слух і музичний талант зв'язані між собою. Підтвердженням цього є те, що серед геніїв – музикантів переважають особистості з абсолютним слухом. Разом з тим абсолютний слух не завжди пов'язаний з музичними здібностями і у повсякденному житті ніякої ролі не відіграє, крім чисто утилітарної. Також добре відомо, що спів звуків не призводить до формування абсолютного слуху ні у дітей, ні у дорослих, навіть у професійних співаків, які кожного дня відтворюють різні звуки голосом. Більш того, відомі випадки, коли абсолютний слух проявлявся у дітей, які не могли чисто інтонувати. Якби проблема розвитку абсолютного слуху зводилася тільки до вміння виділяти висоту окремих звуків, то відтворення їх висоти голосом сприяло упізнаванню, запам'ятовуванню, а відтак і розвитку абсолютного слуху.

Вивчаючи цей феномен учені також висловлюють різні точки зору з приводу того, чи є наявність абсолютного слуху генетичною обумовленістю і як спадковість впливає на розвиток цієї якості.

Прибічники даної теорії аргументують свої думки тією обставиною, що у сім'ях професійних музикантів набагато більше дітей виявляється з абсолютним слухом. Зокрема американські вчені, які досліджували людей з абсолютним слухом та їх родичів, прийшли до висновку, що абсолютним слухом частіше володіють ті особи, які мають родичів з абсолютним слухом. Разом з тим, з однаковими спадковими якостями абсолютний слух швидше розвивається у дітей, які почали займатися музикою у ранньому віці. Це дозволило зробити висновок, що генетична схильність до абсолютного слуху, імовірно, існує, але удосконалюється під час занять музикою.

Цікавими можна вважати й висновки, зроблені групою генетиків Нью-Йоркського університету. Вони провели обстеження біля трьох тисяч студентів американських коледжів і консерваторій. При цьому з'ясувалося, що тільки 8% студентів з Європи і Америки мають абсолютний слух, в той час як у респондентів з азіатських країн (китайських, корейських, японських) цей показник досягав 70%. Таку розбіжність вони пояснили тим, що жителі азіатських країн розмовляють переважно мовою з так званим тоновим наголосом. Особливістю цієї мови є змінювання значення слова у відповідності від висоти ударного складу. Звичка з раннього дитинства розпізнавати висоту вимовлених звуків, різниця між якими іноді буває не більше чверті тону, мабуть й розвиває у цих народів абсолютний слух. Отримана інформація стає побічним доказом того, що абсолютний слух не є вродженою якістю і може розвиватися у процесі занять. Однак виявилося, що процент видатних музикантів серед цих народів не більший, ніж у європейців.

Такий висновок дозволив вченим зробити наступне припущення: якщо здатність упізнавати висоту звуків є вродженою, то її можна дослідити, вивчаючи реакцію мозку. За допомогою магнітно-резонансного томографа був сканований мозок музикантів з відносним і абсолютним слухом. Дослідження виявило серйозні відмінності у роботі мозку. Під час визначення висоти звуку у людей з відносним слухом спостерігалася значна активність тієї частини мозку, яка пов'язана з робочою пам'яттю.

Інша картина спостерігалася у музикантів з абсолютним слухом. Коли їх просили назвати ноту, вони зверталися до довготривалої пам'яті. Відповідно було зроблено припущення, що у цій категорії музикантів інструмент ідентифікації звуків знаходиться у мозку набагато глибше. Люди з активним абсолютним слухом можуть чітко відрізняти висоту звуків будь-якого тембрального зафарбування, зокрема й немузичних звуків, наприклад дзвін стакану, гуркіт грому та ін.

Проведені дослідження також показали, що абсолютним слухом володіють приблизно одна людина з тисячі, а питання стосовно природи абсолютного слуху й сьогодні залишається відкритим. Разом з тим видатні музиканти у своєму слуховому арсеналі мають не тільки абсолютний слух: їх здатність миттєво розпізнавати окремі звуки підсилюється загальною високою музикальністю, чутливістю до осмислення кожного звуку. На думку Д. Кірнарської, абсолютний слух не відмирає у свідомості видатного музиканта, тому що включається до контексту інших слухових даних, серед яких значне місце займає відносний слух, адже гарний музикант однаково вільно користуються у різних ситуаціях як абсолютним так і відносним слухом [23]. Відкритим також залишається питання щодо якості окремого звуку для його упізнавання.

На сьогоднішній день особливості цієї здібності до кінця ще не розкриті. Найбільш стійкою залишається думка, що для людей з абсолютним слухом кожний звук у відповідності з тембром має своє обличчя, тобто розрізняючи тембри за кольором, вони упізнають кожний окремий звук. Тут можна пригадати думку Б. Теплова, який писав: "Тембр виступає властивістю окремого звука як такого, а музична висота властивістю, котра характеризує звук по відношенню до інших звуків. Це положення відноситься тільки до людей, які не мають абсолютного слуху. Сутність абсолютного слуху полягає в тому, що і музична висота, і тембр характеризують кожний окремий звук" [45, 149].

Отже деякі дослідники припускають, що абсолютний слух можна розглядати як найгостріший тембровий слух. При цьому різниця у тембрах є такою тонкою, що кожний звук

характеризується світліше або темніше залежно від сусіднього звука. Згідно іншої версії щодо природи абсолютного слуху вчені акцентують увагу не тембровому відчутті, а на надзвичайній пам'яті на музичну висоту. Відомо, що звичайна людина може пам'ятати висоту конкретного звука і пригадати його на протязі півтори хвилини. Музиканти з відносним слухом можуть повторити звук через 8-10 хвилин, а музиканти з абсолютним слухом пам'ятають висоту звуків безкінечно довго. Відтак вони вважають, що абсолютний слух – це довготривала пам'ять.

Абсолютний слух також розподіляють на активний і пасивний. Пасивний слух дозволяє упізнавати і називати висоту звуку, але не допомагає швидко відтворити цей звук. Людина з абсолютним слухом може зробити це дуже легко, упізнаючи й відтворюючи будь-який звук. У 1985 р. значну роботу з теоретичного і експериментального дослідження щодо можливості формування і розвитку абсолютного слуху здійснив С. Гребельник [18].

Використання у пошукових експериментах різних методик дозволило йому зробити висновок, що абсолютний слух є специфічною музичною здібністю, яка формується на протязі життя в музичній діяльності та відіграє в ній найважливішу роль. Автор зазначає, що психологічним механізмом формування абсолютного слуху виявляється процес засвоєння в музичній пам'яті системи звуковисотних еталонів звуків темперованого строю октавного хроматичного звукоряду. Формування абсолютного слуху відбувається шляхом засвоєння суспільно відпрацьованої системи сенсорних еталонів, тобто 12-ти хроматичних звуків у межах октави рівномірно темперованого строю. Кожен сенсорний еталон має дві ладотональні орієнтації – мажорну і мінорну, завдяки чому 12 хроматичних звуків набувають кольору однойменних тональностей.

На думку дослідника, засвоєння еталонів абсолютного слуху відбувається за допомогою сенсорно-мнемічних дій, спрямованих на обстеження музичного матеріалу, в якому вони знаходяться. У результаті спонтанного запам'ятовування виділені з музичного тексту еталони залишаються у довготривалій пам'яті [18]. На

наступному етапі відбувається розвиток сформованого абсолютного слуху у продуктивній музичній діяльності. У результаті поєднання звукових висот за еталонами формуються нові якості абсолютного слуху – тональний, селективний, позатембровий і активний слух. Вчений вважає, що абсолютний слух може бути сформованим у будь-якому віці, починаючи з чотирьох років. Але чим раніше він утворюється, тим стає стабільнішим і краще розвивається у музичній діяльності.

Близьку позицію висловлює й сучасний дослідник абсолютного слуху П. Бережанський [6]. Він ставить питання, що саме чують люди, які мають абсолютний слух, у окремих звуках? Відповідаючи на нього, вчений зазначає, що особливою якістю, яку мають тільки люди з абсолютним слухом, є ладове відчуття. Усі інші якості окремого звуку сприймаються незалежно від абсолютного або відносного слуху. Люди з абсолютним слухом чують в окремих звуках їх ладове відчуття, отже чують окремий звук як музичний звук і тому можуть дати йому музичну назву.

Така здатність надає окремому звуку індивідуальну якість і особливий характер звучання, за якими він упізнається. Вчений пояснює таку особливість музичного слуху специфікою його моно-ладо-тональної природи. На її основі виникає здатність сприймати і розрізняти не звуки чорних і білих клавіш, а хроматичні і діатонічні щаблі моно-ладо-тональності. П. Бережанський пише, що людям з абсолютним слухом не потрібне ладове настроювання, у них сприймання окремих звуків накладається на раніше засвоєний і закріплений моно-ладовий контекст. Завдяки цьому звуки сприймаються як певні й конкретні точки, упізнаються і наділяються у сприйманні конкретною музичною якістю [6].

На відміну від людей з абсолютним слухом особи, які його не мають, не можуть відчути в окремому звуці ладове тяжіння, тобто вони чують кожний звук як фізичний і шумовий, тому не можуть визначити його ступенєве значення. Для таких людей ладова якість під час сприймання звуків виявляється тільки у мелодичному або гармонічному сполученнях і співвідношеннях. Тільки за цих умов люди з відносним слухом можуть визначити їх ступеневе значення. У своєму дослідженні вчений переконливо доводить, що здатність

сприймати ладову якість окремих звуків, а відтак і абсолютний слух формується за умов розвитку ступенєвого, моно-ладового и моно-тонального відчуття. Він зазначає, що для людей з абсолютним слухом окремий звук виявляється ізольованим від музичного контексту, тому володарям абсолютного слуху для упізнавання ладової якості окремого звуку не потрібне попереднє настроювання на певний лад. За переконанням дослідника, "ладове почуття, на відміну від інтервального почуття, служить основою абсолютного слуху, оскільки індивідуальні ладові якості кожного ступеня закріплюються за кожним звуком ладу і стають його індивідуальною ладовою якістю. Однозначність критерію дозволяє кожен звук ладу чітко диференціювати, сприймати, засвоювати, запам'ятовувати й впізнавати" [6].

Разом з тим, цей факт також підтверджує, що тільки абсолютний слух або тільки відносний слух окремо не стають достатніми для успішної професійної музичної діяльності. Гарним професійним музичним слухом можна вважати їх поєднання у професійній діяльності. Це підтверджує наявність майже сто процентного володіння абсолютним слухом у видатних музикантів.

Підсумовуючи вищевикладене можемо зазначити наступне: сутність абсолютного слуху полягає у можливості сприймати ладову якість окремого звуку, тобто чути в окремих звуках ладову якість. Саме сприймання ладової якості надає окремому звуку ті індивідуальні якості, за якими він сприймається і запам'ятовується. Абсолютний слух розподіляють на активний і пасивний. Пасивний слух дозволяє упізнавати і називати висоту звуку, але не допомагає швидко відтворити цей звук. Людина з абсолютним слухом може зробити це дуже легко, упізнаючи й відтворюючи будь-який звук. Порівнюючи музикантів з абсолютним слухом і музикантами, які мають відносний слух можна зробити висновок, що їх однаковість полягає в наступному: і перші й другі чують і фіксують звукові відношення і запам'ятовують висоту звуків, але роблять це по-різному. Якщо людина з абсолютним слухом не замислюється і не порівнює, а діє миттєво, то для людини з відносним слухом необхідні пені зусилля.

Здатність миттєво розпізнавати окремі звуки підсилюється загальною високою музикальністю, чутливістю до осмислення кожного звуку. Абсолютний слух не відмирає у свідомості музиканта, тому що включається до контексту інших слухових даних, серед яких значне місце займає відносний слух, тому професійний музикант однаково вільно користуються у різних ситуаціях як абсолютним так і відносним слухом.

Перелік використаної літератури

1. Агажанов А. П. Методика изучения ступеней лада в абсолютной системе сольфеджио. Воспитание музыкального слуха. Вып. 2. Москва, 1985. С. 41-58.
2. Агажанов А. П. Об абсолютной и релятивной системах курса сольфеджио. Воспитание музыкального слуха. Вып. 1. Москва, 1977. С. 78-85.
3. Антошина М. Н. Интонационная настройка по камертону вклассах сольфеджио. Москва, 1962.
4. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.; Л., 1965.
5. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. Л., 1979.
6. Бережанский П. Н. Абсолютный музыкальный слух (сущность, природа, генезис, способ формирования и развития). Москва, 2000, 101 с.
7. Большая медицинская энциклопедия. 3-е изд. Москва, 1988.
8. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва,1997.
9. Брайнин В. Б. О некоторых возможностях развития абсолютного слуха. Материалы VII международной научно-практической конференции “Методолого-методическая подготовка учителя музыки”. 2002.
10. Вейс П. Ф. Абсолютная и относительная сольмизация. *Вопросы методики воспитания слуха*. Л., 1967. С. 67-107.
11. Веллек А. Виды абсолютного слуха. Homo musicus, 95: Альманах музыкальной психологии. Москва, 1995. С. 17-28.
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Перун, 2005. 1728 с.
13. Володин А. А. О восприятии переходных процессов музыкальных звуков. *Вопросы психологии*. 1972. № 4. С. 51-60.
14. Гарбузов Н. А. Зонная природа тонального слуха. Проблемы физиологической акустики. Т. 2. М.; Л., 1950. С. 139-152.
15. Гейнрихс И. П. Музыкальный слух и его развитие. Москва, 1978.

16. Гельмгольц Г. Вчення про тонпсихологію як фізіологічна основа для теорії музики. СПб., 1975.
17. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. Москва, 1993.
18. Гребельник С. Г. Формирование и развитие абсолютного слуха как музыкальной способности : дис. ... канд. психолог. наук. Москва, 1985.
19. Гребельник С. Г. Формирование у дошкольников абсолютного музыкального слуха. *Вопросы психологии*. Москва, 1984. № 2.
20. Гущина Я. В. Загадочный феномен абсолютного слуха. Костомукша, Республика Карелия, 2020 г.
21. Карасева М. В. Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха. Москва, 1999.
22. Кауфман В. И. Абсолютный слух. Труды института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева. Т. 18. Л., 1947. С. 169-170.
23. Кирнарская Д. К. Музыкальные способности. Москва : Таланты-XXI век, 2004, 604 с. 24. Краткий музыкальный словарь. Слух. Л., 1959.
25. Логинова Л. Н. Теоретические проблемы практической дисциплины. *Воспитание музыкального слуха*. Вып. 3. Москва, 1993. С. 49-61.
26. Любомирский Г. А. Музыкальный слух, его воспитание и усовершенствование. Киев, 1924.
27. Майкапар С. М. Годы учения. М.; Л., 1938.
28. Майкапар С. М. Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития. СПб, 1915.
29. Маккіннон Л. Игра наизусть. М. Классика XXI. 2006. 152 с.
30. Малая медицинская энциклопедия. Москва : Медицинская энциклопедия. 1991. С. 96.
31. Мальцева Е. А. Абсолютный слух и методы его развития. Основные элементы слуховых ощущений. Москва, 1925. С. 33-55.
32. Музыкальная энциклопедия. Гл. ред. Ю. В. Келдыш. Т. 5. Москва, 1981.
33. Мюллер Т. Вопросы методики сольфеджио. О связи слуха и памяти с сознанием в образовании музыканта-профессионала. Воспитание музыкального слуха. Вып. 1. Москва, 1977. С. 8-24.
34. Назайкинский Е. В. Взаимосвязи интервальных и ступеневых представлений в развитии музыкального слуха. Воспитание музыкального слуха. Вып. 1. Москва, 1977. С. 25-77.
35. Назайкинский Е. В. Слух Асафьева. Воспитание музыкального слуха. Вып. 3. Москва, 1993. С. 62-80.
36. Науменко С. І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів. Київ, 1995. 160 с.
37. Носуленко В. Н. Психология слухового восприятия. Москва,1988. С. 216.

38. Орлов Г. Психологические механизмы музыкального восприятия. Вопросы теории и эстетики музыки. Вып. 2. Москва, 1963. С. 181-215.
39. Пеев И., Кристева С. Болгарский метод “столбица” Б. Тричкова. Вопросы методики воспитания слуха. Л., 1967. С. 109-129.
40. Петрушин В. И. Музыкальная психология. Москва, 1997.
41. Рагс Ю. Н. Слух музыкальный. Музыкальная энциклопедия. Т. 5. Москва, 1981. С. 102-105.
42. Риман Г. Катехизис фортепианной игры. 3-е изд. Пер. А. Буховцева. Москва, 1929.
43. Римский-Корсаков Н. А. Музыкальные статьи и заметки. СПб, 1911.
44. Старчеус М. С. Слух музыканта. Москва : Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 2003.
45. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., Лань, Планета музыки, 2020. 488 с.
46. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Москва : Наука. 1961. 312 с.
47. Тюлин Ю. Н. Учение о гармонии. 3-е изд. Москва, 1966.
48. Уткин Б. И. Воспитание профессионального слуха музыканта в училище. Москва, 1985.
49. Хайде Э.-М. В поисках абсолютного слуха. *За рубежом*. 1987. № 46.
50. Abraham O. Das absolute Tonbewußtsein. Sammelbände der Internationalen Musikgesellschaft. Bd 3. Leipzig, 1901. S. 1-86.
51. Baird J. W. Memory for Absolute Pitch. Titchener Commemorative Volum. Worc. (Mass.), 1917.
52. Boggs L. P. Studies in Absolute Pitch. *American Journal of Psychology*. 1907. № 18. P. 194-205.
53. Brady P. T. Fixed-scale mechanism of absolute pitch. J. Scoust. Soc. Amer. Vol. 48. 1970. P. 883-887.
54. Brentano P. Untersuchungen zur Sinnespsychologie. Leipzig, 1907.
55. J.Davies (1978) The Psychology of Music. London. P. 121.
56. Heyde E. Was ist absolutes Hören? München, 1987.
57. Levitin D. Absolute memory for musical pitch. *Perception and psychophysics*. LVI/4 1994. P. 414-427.
58. Meyer M. Is the memory of Absolute Pitch capable ofdevelopment by training. *Psychological Review*. 1899. № 6. P. 514-516.
59. Meyer M. Zur Theorie der Gerauschempfindungen. Zeitschrift für die *Psychologie*. 1903. № 31.
60. Mull H. K. The acquisition of Absolute Pitch. American Journalof *Psychology*. 1925 № 36. P. 489-493.

61. Nadel S. Zum Begriff der Musikalität. Zeitschrift für Musikwissenschaft. Hft 1. 1928.
62. Rakowski A. Direct comparison of absolute and relative pitch. Symposium on Hearing Theory. Eindhoven (Holland), 1972. P. 1-4.
63. Revesz G. Einführung in die Musikpsychologie. Bern, 1946.
64. Wedell C. H. The Nature of the Absolute Judgement of Pitch. *Journal of Experimental Psychology*. 1934. No 17.
65. Weinert L. Untersuchungen über das absolute Gehör. *Archiv für die gesamte Psychologie*. 1929. № 73.
66. Stumpf C., Die Anfänge der Musik, 1911 (рус. “Происхождение музыки”. Л., 1927).

Л. М. Ліхіцька

РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ′ЯЗКІВ ДИСЦИПЛІН МИСТЕЦЬКОГО ЦИКЛУ

Сучасний стан розвитку мистецької освіти в Україні покликаний забезпечити ефективну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями в умовах інтеграційних процесів. Проте музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва не може зреалізовувати свою інтегративну функцію в умовах застосування традиційної системи побудови навчальних дисциплін. Традиційна модель музично-виконавської підготовки студентів мистецьких навчальних закладів не завжди вирішує проблему подолання стереотипів “предметного” мислення, тому її необхідно змінити на інтегративну. Практичну музично-виконавську підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно забезпечити цілісним розумінням інтегрованого курсу “Мистецтво”, що певною мірою зніме проблему “розрізненого мислення” майбутніх фахівців, коли відокремлені предметні знання та уміння студентів заважають їм у професійній діяльності.

Теоретичною основою формування музичних здібностей школярів є концепції музично-ритмічної діяльності (Е. Абдуллін, Б. Асаф'єв, М. Бернштейн, Д. Елькін, Е. Жак-Далькроз, К. Завалко, Ю. Коджаспіров, С. Миколінська, С. Науменко, К. Орф, А. Полякова, О. Реброва, Т. Ротерс, В. Теплов, К. Шторк та ін.). Учені наголошують на необхідність зростання ролі ефективного розвитку музичних здібностей школярів, оскільки в процесі занять з музичного мистецтва та хореографії відбувається особистісне зростання, формування свідомості учнів, їх здатності до сприйняття та глибокого відчуття творів музичного мистецтва. У цьому процесі у школярів активно розвиваються здібності, активізується творча уява, абстрактне та логічне мислення, фантазія, самозосередженість, увага, пам'ять, воля, наполегливість, емоційність, тощо.

Розвиток музичних здібностей учнів здійснюється, в основному, на уроках музичного мистецтва та у позаурочній діяльності творчих колективів. Основною метою викладання інтегрованого курсу "Мистецтво" є досягнення високого рівня мистецької освіти в умовах впровадження нагальних завдань "Нової української школи". Розглядаючи теоретико-методичні засади інтегрованого навчання музичного мистецтва слід підкреслити, що вони дозволяють всебічно охоплювати жанри мистецтва, діалог традицій та новаторства, мистецтво у культурі минулого, тощо, що загалом спрямовує майбутніх учителів музичного мистецтва на розробку новітніх методик опанування мистецтвом.

Аналіз вітчизняних концепцій застосування інтегративного підходу свідчить про те, що хоча історичний досвід інтеграції змісту освіти є достатньо вивченим, але на практиці інтегративні зв'язки застосовуються не завжди. Ідеї міжнаукових зв'язків та інтеграції широко практикуються у всьому світі, але інтерпретуються по-різному, спираючись на різні національні, регіональні, соціальні й інші мотиви. Доречно зазначити, що *ідея* (від грець. "idea" – "вид, образ, поняття") – це: "поняття про річ; умопоняття, подання, уявлення предмету; розумове зображення. Думка, вигадка, винахід, вимисел, задум" [21, 65]. У даному

випадку, виникає логічне зв'язування необхідне для навчальної діяльності, а саме: "ідея – принцип – теорія навчання", у якому ідея пропагує міжнаукові зв'язки – і реалізується в теорії навчання через інтегративні взаємозв'язки. З цієї позиції необхідно розглянути значення категорії "інтеграція". Інтеграція (лат. integratio – відновлення, заповнення; від integer – цілий); поняття, що означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи в ціле, а також процес, що веде до об'єднання окремих дисциплін" [21, 72]. Але це лише одне з багатьох трактувань інтеграції сучасною наукою. Існує й ряд інших трактувань, що мають нерідко зовсім інший зміст. Простежимо найбільш істотні, на наш погляд, з них.

На думку Б. Кедрова, у сфері освіти під інтеграцією варто "розуміти таку форму взаємодії, що передбачає наявність у різних сфер знань загальних дослідницьких завдань, цілей і проблем, а також створення специфічної єдиної системи пізнавальних засобів, необхідних для вирішення й реалізації даних проблем і цілей" [6, 173]. У цьому – позиція фундаментальної науки стосовно застосування категорії "інтеграція" у сфері педагогіки. Саме поняття інтеграції є багатогранним і складним. Найбільш повніше це підтверджують сучасні лінгвістичні та енциклопедичні джерела, подаючи різні – суспільні, політичні, економічні, промислово-виробничі, філософські та інші значення цього поняття.

У працях І. Козловської виокремлено такі однокореневі поняття:

– інтеграція – процес чи стан відбудови, відновлення, поповнення, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин;

– інтегральний – цілісний, єдиний, неподільний стан; інтегратор – фактор, відновник (пристрій для інтегрування);

– інтегративний – процес, у якому реалізується зовнішня та внутрішня, змістовна та процесуальна сторони інтеграції;

– інтегрований – цілісний, без внутрішніх суперечностей стан, що задається ззовні;

– інтеграційний – процес, який зреалізовується за допомогою інтегративних засобів;

– інтегрування – процес віднайдення інтегралу (цілісності) за елементами;

– зінтегрувати – повністю виконати інтеграцію (досконала дія);

– вінтегрувати – уведення нового терміну, який означає поетапну діяльнісну інтеграцію певних елементів у задану систему з наявністю домінуючих із них [7, 13-14].

Отже, інтеграція наукових знань – об'єктивно існуючий процес. Узагальнюючи тлумачення цього важливого поняття доцільно зазначити, що інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації; процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої і суспільно-політичної діяльності людей, а в своїх найглибших основах – матеріальною єдністю світу, всезагальним зв'язком, ізоморфізмом структур в якісно різноманітних об'єктах.

Інтеграція знань базується на одній із найважливіших характеристик знань, тобто системності. Утворення в свідомості студентів інтегрованої системи знань, умінь та підходів вже давно трактується як важлива умова сучасного навчання. Із системою знань тісно пов'язана ідея їх цілісності, причому цілісність вважається однією з внутрішніх властивостей системи. Звідси маємо вихід на такі ключові проблеми дидактики, як вибір змісту освіти, структурування навчального матеріалу. Реалізація ідеї інтеграції в сучасній вищій школі підтверджує сенс змін у системі навчання, що спричиняє появу якісно нових ефектів сприймання явищ у взаємозв'язку обумовленостей.

Аналіз праць зарубіжних теоретиків і практиків науки, філософії, соціології, психології й педагогіки свідчить про те, що вони також звертаються до поняття інтеграції. І якщо в недавньому минулому їх ідеї піддавалися обструкції, то сьогодні можна з повною впевненістю стверджувати про аксіологічну значимість їх діяльності. Із числа таких сподвижників нового бачення освіти (Р. Дьюї, С. Леймі, Д. Сіск, С. Коплейн, В. Лай, М. Гийом, П. Ніклов, Р. Хенві та ін.) доцільно особливо виділити діяльність

Роберта Хенві, який обґрунтував наприкінці 70-х рр. XX століття у США й Канаді теорію й практику глобальної освіти.

Відповідно розробленій Р. Хенві концепції, окрема особистість здатна до гармонічного "вливання" у будь-яку систему взаємозв'язків між людьми – екологічну, соціальну, культурну, політичну, економічну та ін. Глобальна освіта бачить головну умову успішності навчання в придбанні знань, навичок і вмінь тих, кого навчають, за допомогою крес-культурної грамотності, тобто через розуміння індивідуумом – представником якогось певного менталітету – культури інших народів [30]. Таким чином, об'єктом глобальної освіти стає світ як єдине ціле, як величезна глобальна громада, у якій благополуччя й щастя одного її члена цілком залежить від благополуччя й щастя інших її членів.

Поряд з тенденціями, характерними для загальноосвітньої школи (відновлення освіти, духовне оздоровлення, толерантність, рефлексія, міжнаукові зв'язки тощо), варто розглядати також питання про кардинальний перегляд професійної підготовки й функції викладача вищої школи. Викладач вищої школи виконує своє високе призначення, якщо він "поєднує фундаментальну наукову кваліфікацію із професійно-педагогічною культурою, є духовно розвинутою особистістю із цілісним гуманістичним світовідношенням..." [2, 112].

Особливо цінним у вивченні проблеми інтегративних шляхів розвитку освіти є спроба пояснення теоретико-методологічних підходів до визначення сутності інтеграції як педагогічного явища. З цієї позиції важливим є взаємозв'язок поняття "інтеграція" з такими категоріями в педагогіці, як "система", "синтез", "комплекс". З погляду системного підходу в інтегративному навчанні найважливішими етапами в становленні вітчизняної педагогіки є: запропонована К. Ушинським методика пояснювального читання, як головного предмету: переважно через знання з географії, природознавства й історії (друга половина XIX ст.); метод концентрації змісту навчальної діяльності (початок XX ст.): через спрямованість навчання на задоволення основних потреб учнів; розроблена М. Зарецьким акордна система, або інтеграція дисциплін через конкретний тематизм програм (20-і рр.

XX ст.); запропонований Н. Поповою цикловий метод, тобто об'єднання всіх навчальних предметів у певні родинні цикли (20-і рр. XX ст.); метод разових завдань – С. Іванова (20-і рр. XX ст.); лабораторно-дослідницький метод, апробований Н. Поповою, тобто поєднання спостереження й досвіду, моделювання одного явища засобами різних предметів; опорою в такій системі бачилося зв'язування стрижневих педагогічних блоків "Природа. Праця. Суспільство" і закладення евристичних знахідок учнів (30-і рр. XX ст.); активізація навчальної діяльності учнів через розроблені Б. Ананьєвим "координаційні сітки", за допомогою яких матеріал з одного предмета екстраполювався при вивченні іншого предмета (50-і рр. XX ст.); система політехнічної освіти, запропонована В. Кондаковим і О. Федоровою (70-і рр. XX ст.); система глобальної освіта (аналог системи Р. Хенві, розроблений С. Боткіним й Б. Кедровим (70-90 рр. XX ст.); гуманітаризація природознавчих наук (90-і рр. XX ст. – 2000-і рр.) [26, 29].

З іншого погляду можна розглядати інтеграцію як складний структурний педагогічний процес, що вимагає навчання студентів диференційовано розглядати будь-які явища, інтегративно застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретного завдання в навчальній діяльності. Адже інтегративний підхід включає: сутнісну, холістську, поліцентричну, філософську, технологічну, особистісно-орієнтовану складові цього складного поняття.

Тому інтеграція передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів. Інтеграція знань наочніше показує їх доцільність. Закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань виражаються більш об'ємно. Інтеграція знань сприяє їх повноті – однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. Оперативність знань, тобто готовність застосовувати знання у варіативних ситуаціях, характеризує точне знання способів їх застосування у практичній діяльності.

Інтегративні знання набагато легше застосовувати учням у нових непедбачених ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує учнів до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій. Інтегративний підхід передбачає, що уміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу (або з одного предмету в інший), лежить в основі творчого підходу до художньо-музичної діяльності особистості [5, 298].

Необхідно підкреслити, що в останні десятиріччя у вивченні проблеми інтеграційних процесів у шкільній мистецькій освіті чималий внесок додала й психологічна наука. Досить показовий у цьому аспекті приклад з проведенням експериментальної роботи в сфері розвитку асоціативного мислення Ю. Самаріна [25, 125]. Сутність його психолого-педагогічної концепції полягає в тому, що будь-яке знання є вже асоціація, а їх сума – не що інше, як система знань.

У зв'язку із цим, доречно погодитися з висловом В. Медушевського про значення духовності у музичній культурі: "Завдання шкільної музичної освіти – дати дітям можливість почути цей істотний зміст серйозної музики, рішуче відмінний від войовничої бездуховної естради, сформувати їх музичний слух як орган пошуку небувалої краси, повернути їх серця культурі й традиції, відвернувши від вульгарності поп-культури – від диявольської антитрадиції низькості. Досвід історії говорить, що нездійсненно це на відстані від Церкви" [15, 31].

Сутність нового етапу розвитку інтеграційних процесів на початку XXI століття може визначатися як подолання кризи науково-емпіричного педагогічного мислення на інноваційних наукових засадах. Однією з важливих основ на шляху подолання кризи виступає новий гуманітарно-освітній простір. На думку А. Данилюка, такий освітній простір певним чином дозволяє вирішувати завдання міжпредметної інтеграції. Освітній простір завершує історичну низку форм організації навчання на інтегративній основі, він вбирає в себе все краще, що було накопичено інноваційною педагогікою за минуле століття [4, 79].

Отже, з проведеної нами аналітичної роботи з'ясовано, що: незважаючи на різні варіанти розуміння інтеграції, вона усе глибше проникає в професійну педагогічну свідомість учителів та учнів; під педагогічною інтеграцією ми розуміємо сумарне взаємопроникнення знань із різних областей на рівні окремих асоціацій, символів, категорій у рамках окремо взятої навчальної дисципліни (наприклад, предметів "Музичне мистецтво", "Мистецтво"); у музичній педагогіці в цілому й сфері професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема, слід зазначити, що назрів переломний момент, коли широке застосування на уроках міжнаукових зв'язків та інтегративного підходу повинно призвести до формування цілісної картини оточуючої нас дійсності, при цьому виокремлюючи музичне мистецтво як особливий та найбільш ємний спосіб творчого мислення учнів й прояву їх емоційності.

На думку багатьох науковців у сфері мистецької освіти (Е. Абдуллін, О. Апраксіна, Б. Асаф'єв, А. Болгарський, Л. Горюнова, О. Єременко, А. Козир, Л. Масол, В. Медушевський, В. Назайкінський, О. Нечаєва, О. Олексюк, Г. Падалка, Ю. Рагс та ін.), цілісність системи навчання забезпечується розвитком процесів міждисциплінарної інтеграції, отже інтегративна функція є важливою і визначальною функцією в музично-виконавській підготовці майбутнього фахівця.

Проте музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва не може зреалізовувати свою інтегративну функцію в умовах застосування традиційної концепції побудови навчальних дисциплін. Традиційна модель музично-виконавської підготовки студентів мистецьких навчальних закладів з її антиінтеграційною сутністю не вирішує проблему подолання стереотипів "предметного" мислення, адже її необхідно змінити на інтегративну. Існуючу практику музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно забезпечити цілісним розумінням інтегрованого освітнього процесу, що зніме проблему "розрізненого музичного мислення" майбутніх фахівців, коли відокремлені предметні знання та уміння студентів не

управляють їх діями на практиці – в навчанні та професійній діяльності.

Сучасне розуміння сутності й завдань загальної мистецької освіти вимагає нових підходів до тлумачення процесу формування музичних здібностей школярів. На думку О. Лобової, цей процес передбачає послідовне та систематичне розширення художньої ерудиції учнів, набуття ними навичок вокальної й інструментальної виконавської діяльності, становлення основ етики й естетики музичного сприймання, послідовне ознайомлення з життям і творчістю представників національного та світового музичного мистецтва тощо [13].

Доцільно зазначити, що процес формування свідомості передбачає спрямовуючу роль вчителя та можливість для самоорганізації та саморозвитку учнів, що розглядається в контексті розвитку їх здібностей в рамках шкільної музичної освіти.

На наш погляд, формування музичних здібностей бере витоки, насамперед, з розвитку в цілому особистості школяра. Розвиток музичних здібностей дітей шкільного віку представлений в системах музичної освіти О. Апраксіної, А. Болгарського, О. Єременко, Е. Жак-Далькроза, К. Завалко, К. Орфа, З. Кодаї, О. Лобової, Л. Масол, С. Науменко, Г. Падалки, Ш. Судзукі, Б. Яворського та ін. Одна з провідних ідей розвитку музичних здібностей дітей шкільного віку заснована на тому, що ритм виступає важливою складовою частиною музичного навчання й виховання школярів, що найбільш оптимально відображається у виразних рухах.

На думку С. Науменко, розвиток музично-ритмічного чуття у школярів є вкрай важливим для повноцінного сприйняття музичних творів. З цього приводу вчена зазначає, що необхідно розвивати музично-ритмічні здібності через наявну в учнів пластику, виразну рухову сферу, тобто розвивати пластичне інтонування. З цією метою слід активно використовувати вправи на розвиток ритмічної пульсації, акцентуації, виразності музично-ритмічного виконання твору спираючись при цьому на емоційне переживання школярем мистецьких творів [16, 181].

У роботах науковців з проблеми розвитку музичних здібностей школярів простежується поєднання загального музичного розвитку; розвитку творчого потенціалу; фізіологічного вікового розвитку школярів; загального і спеціального музичного виховання школярів; розвитку музикальності учнів; чуття ритму; зростання культури поведінки та формування навичок злагоджених колективних дій; сприйняття музичних образів і передавання їх у русі (див. рис. 1).

Рис. 1. Схематичне зображення розвитку музичних здібностей школярів

Зростання ролі ефективного розвитку музичних здібностей школяра пов’язано з тим, що музичне мистецтво повинно відігравати основну культуротворчу роль у процесі становлення його як творчої особистості. В умовах динамічної зміни вимог до музичного навчання школярів продовжується зріст попиту на позакласні форми роботи, де вокально-хорові жанри, традиційно популярні, набувають нової якості, багато в чому завдяки технічному прогресу, трансляції телешоу естрадної спрямованості, численним конкурсам та фестивалям дитячої та юнацької творчості, що приваблюють молодь. Виходячи з цього, та враховуючи процес оновлення педагогічної парадигми, професійна

підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має відповідати потребам сучасної школи і бути певним чином переглянута.

Важливу роль у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей учнів відіграє диригентсько-хорова підготовка. Коло диригентсько-хорових дисциплін для студентів факультетів мистецтв включає в себе хоровий клас, хорове диригування, хорознавство, спецкурси за кваліфікацією, теорію та методику роботи з навчальним хоровим колективом, що у сукупності з музично-теоретичними предметами складає процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку вокально-хорових здібностей учнів. Проаналізувавши міжпредметну вокально-хорову підготовку студентів факультетів мистецтв можна дійти таких висновків:

1. Необхідна спрямованість вчителя музичного мистецтва на роботу з дітьми та юнацтвом, що потребує відповідного репертуару та прикладів для вивчення.

2. Необхідне врахування професійної різнорідності студентів-початківців, що складають випускники музичних шкіл, коледжів чи музичних студій при загальноосвітніх школах. Найменшою групою є випускники педагогічних та музичних училищ, що мають розвинений музичний слух, підготовку з диригентсько-хорових дисциплін та методики постановки голосу. Випускники музичних шкіл і студій мають дуже різний обсяг знань і навичок, найчастіше базовий. Проте це не свідчить, що дана група не є перспективною. Навпаки, практика свідчить, що більшість студентів за роки навчання добре розвиваються на заняттях з сольного співу та хору, що надає їм можливість продовжувати музичну діяльність у якості артистів хорових колективів, а іноді й солістів, керівників дитячих хорів і вокальних ансамблів та ін.

З цього приводу основну увагу в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів доцільно приділити розвитку їх музичного слуху, ладового відчуття, інтонаційної чистоти звучання, тощо.

Доцільно зазначити, що Б. Теплов визначив відчуття ладу як емоційне переживання певних залежностей між звуками: адже ми

наділяємо звуки мелодії певними характеристиками, в основі яких лежить емоційне переживання стійкості або нестійкості звуку, закінченості або незавершеності звороту мелодії, мажорного чи мінорного забарвлення музичної фрази, тощо [28]. Всі ці відчуття залежать не від висоти звуків, а від їх взаємовідносин, вони не виникають при сприйнятті окремих звуків, а лише у разі їх ладової організації. Особливості ладового виховання слуху розкриваються з урахуванням комплексного розгляду ладу як сукупності трьох його основних складових:

– мелодійних тяжінь у звукоряді ладу,

– характерних акордів ладу,

– функціонального зв'язку акордів і звуків у ладовому співвідношенні.

Слід підкреслити, що методичний комплекс будь-якої навчальної дисципліни будується на низці принципів. Принципи вокально-хорової роботи майбутніх учителів музичного мистецтва зі шкільним хором розглянемо на прикладі розвитку музичного слуху та відчуття ладу К. Пігрова, які описані в його працях, а саме "Керівництві хором" [19, с. 41-77], так і в "Сольфеджіо" [20], та можуть бути лаконічно перелічені так:

1. Чиста співацька інтонація у сукупності з культурою звуку, сформованого на правильному диханні, є фундаментом художньо досконалого виконання вокально-хорових творів.

2. Хоровий стрій (горизонтальний та вертикальний) є, у першу чергу, правильним інтонуванням щаблів ладу, інтервалів між ними та акордів, які вони утворюють. Цим поглядом К. Пігров кардинально відрізнявся від своїх сучасників, зокрема П. Чеснокова: в роботах з хорознавства першої половини XX сторіччя можна зустріти тільки приклади інтонування інтервалів та акордів поза ладом. Саме розвиток почуття ладу, ладових тяжінь, виховання чистоти інтонування щаблів К. Пігров ставить за основу свого "Сольфеджіо".

3. Інтонування звуків одних і тих самих інтервалів або акордів, але побудованих на різних щаблях ладу буде різним (теж відрізняється від прикладів інших авторів, які розглядають акорди

тільки у залежності від якісної величини утворюючих їх інтервалів).

4. Горизонтальний стрій хору – це, в першу чергу, вміння виконувати низки секунд, великих та малих, бо поступовий рух – це основа мелодії. Звідси особлива увага до вивчення студентами тетрахордів та ладів, співу гам.

5. Інтонування мелодії є немислимим без гармонічного оточення. Повноцінне формування музичного слуху здійснюється завдяки поєднанню мелодії з гармонічною вертикаллю.

6. Розвиток ладового почуття – це не тільки розвиток внутрішнього музичного слуху, а й розвиток "ладового мислення" та вміння користуватися здобутими навичками у виконавстві.

7. Високі професійні результати можуть бути досягнуті тільки за умов нерозривного зв'язку усіх спеціальних дисциплін (хорового диригування, хорового класу, хорознавства та сольфеджіо), де одні й ті самі питання розглядаються комплексно з різних кутів зору. У якості навчальних прикладів в роботах К. Пігров використовував фрагменти з хорової літератури лише класичної та народно-пісенної стилістичної спрямованості.

Послідовники вокально-хорової школи К. Пігрова, у своїх методичних рекомендаціях [8] надавали важливі поради щодо організації співацьких занять. Так, І. Кочкіна наголошувала на тому, що необхідно:

1. Привести знання та навички студентів до якомога загального рівню, що надалі дасть можливість більш повно використовувати ансамблеві форми роботи. Орієнтуватися викладач має на середній рівень, до якого слід привести знання та навички менш підготовлених студентів. Також результатом такого кроку буде рівний подальший розвиток групи, що є одною з передумов успішного засвоєння навчального матеріалу всіма студентами курсу.

2. Інтонаційно-ладова робота не повинна обмежуватися лише теоретичними поняттями і практичними навичками співу щаблів ладу. Студентів факультетів мистецтв потрібно забезпечити конкретними методичними прийомами для інтонаційної роботи з хором, шкільними ансамблями, солістами тощо.

Важливість досягнення чистої інтонації у вокально-хоровій роботі та можливі шляхи вокального розвитку на заняттях з сольфеджіо розглядує Н. Кьон у роботі “Теоретичні основи викладання сольфеджіо у музично-педагогічних закладах” [10]. Вчена представила узагальнені результати наукових досліджень як вітчизняних шкіл, так і західноєвропейських, а також особистий досвід викладання хорового сольфеджіо. З точки зору методики виховання почуття ладу, книга “Теоретичні основи викладання сольфеджіо у музично-педагогічних закладах” не є буквальним продовженням принципів школи К. Пігрова, але цінність її полягає в численних прикладах форм роботи на уроках хорового сольфеджіо, які можуть бути використані студентами в майбутній роботі зі школярами, у тому числі ансамблеві та імпровізаційні форми роботи.

Широке використання методичної системи К. Пігрова щодо виховання почуття ладу та музичного слуху взагалі, на нашу думку, є цілком на часі. Але вона має бути приведена до відповідності сучасним потребам підготовки вчителів музичного мистецтва, особливо стосовно підбору навчального музичного матеріалу. Так, до прикладів із сольфеджіо мають бути включені не лише фрагменти класичних та народно-пісенних творів, але й велика кількість сучасних вокально-хорових прикладів та різноманітних творів шкільного репертуару. Ті ж побажання стосуються вибору програми з хорового класу и вокального ансамблю. Студенти факультетів мистецтв мають не лише навчитися роботі з актуальним репертуаром, але й накопичити певний його обсяг для початку роботи зі школярами. Доречно підкреслити, що у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання передового досвіду, їм слід обережно користуватися великою кількістю методів і форм роботи, оскільки це одразу може призвести до захоплення різноманітними видами діяльності на вокально-хорових заняттях, що без відбору найбільш ефективних не буде сприяти досягненню поставленої мети.

Отже, доцільно констатувати, що дитячі хори та вокальні ансамблі сьогодні є найпоширенішим та доступним видом дитячої творчості. Це потребує від майбутніх учителів музичного

мистецтва навичок роботи з вокально-хоровим колективом, що свідчить про затребуваність широкого вивчення як диригентсько-хорових дисциплін, так і ансамблевих форм роботи. Доцільно поширити вивчення хорового сольфеджіо, що має наближувати студентів факультетів мистецтв до досягнення високого вокально-хорового результату. При цьому необхідно враховувати, що сучасний шкільний репертуар зазнав змін, в першу чергу, у стилістичному плані, що потягнуло за собою метроритмічне ускладнення та новизну гармонічних засобів, незвичні фактурні рішення. Проте ладово-мелодичні елементи музичної мови залишились практично незмінними (на відміну від сучасного репертуару професійних хорів).

У процесі диригентсько-хорової підготовки провідними є заняття хорового класу, де проводиться ретельна робота над горизонтальним строєм хорового колективу – це не що інше, як розвиток ладово-мелодичного слуху кожного студента факультету мистецтв. Початок роботи хорового колективу – розспівування, яке є, в першу чергу, є налаштуванням “хорового інструменту”. Найбільш поширена вправа для розвитку почуття ладу – тетрахорди від звуку (мажор, мінор, фрігійський, лідійський та двічі гармонічний). Рекомендується включати вправи на спів ладів від одного звуку, виділення та спів характерних акордів. Враховуючи специфіку студентського колективу, рекомендується варіант вибудовування акордів шляхом накладення або співи звукоряду ладу з зупинкою на ступенях, що утворюють дані акорди. Цей прийом також дозволяє вирішити певні завдання щодо ансамблю: виявити більш важливі звуки, від яких залежить загальне забарвлення акорду, і другорядні. Теоретичні питання хорової інтонації та строю детально розбираються на заняттях з хорознавства. На заняттях з хорового диригування розглядаються засоби впливу диригента на стрій. На заняттях з теорії та методики роботи з хоровим колективом студенти мають можливість навчитися використовувати здобуті знання на практиці зі студентським вокальним ансамблем, що, в свою чергу, готовить їх до роботи з дитячим хоровим колективом. Якщо максимально розкрити міжпредметні зв’язки перелічених вище дисциплін,

використовуючи їх як комплекс, можна розраховувати на значно вищі професійні результати, але це потребує розуміння та співпраці з боку викладачів диригентсько-хорових дисциплін.

Готовність майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності доцільно розглядати як певну стадію розвитку його свідомості між тим, яким студент себе уявляє у процесі навчання і тим, яким себе мислить уже у статусі вчителя. Мислити себе фахівцем означає пізнавати себе (розрізняти, ідентифікувати себе) як професіонала, що реально володіє достатнім рівнем розвитку професійних якостей та здібностей.

У процесі інтегративної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів необхідно набути цілий ряд умінь та навичок, а саме:

– вміння спрямовувати навчальний процес із учнями на розкриття їх індивідуальних особливостей, на творчу самореалізацію в музичній діяльності;

– раціонально поєднувати індивідуальну та спільну (участь у творчих колективах) музично-виконавську діяльність учнів, враховуючи їх специфічні особливості, нахили та уподобання;

– визначати стиль, методи, прийоми та засоби керівництва музичною діяльністю учнів;

– вміння розподіляти педагогічну увагу на різних аспектах творчої роботи з учнями;

– захоплювати школярів музичною творчістю, створювати атмосферу емоційної відкритості та доброзичливості на основі полілогу;

– зберігати емоційну сталість, витримку в несподіваних та складних ситуаціях;

– вміння рефлексивно осмислювати, аналізувати музично-педагогічний процес;

– вміло використовувати досвід кращих педагогів-музикантів, сучасні педагогічні інноваційні тенденції в галузі музичного навчання і виховання школярів.

У музичній творчості провідну роль відіграє синтез емоційної чутливості з мисленням, абстрактного з конкретним, логіки та інтуїції, творчої уяви, активності, здатності швидко реагувати та

приймати рішення. Творчість учнів на музичних заняттях за інтегрованою програмою “Мистецтво” пов’язана з самостійними діями, з уміннями оперувати відомими їм музично-слуховими знаннями та навичками, вміло застосовувати їх у нових умовах, різноманітних видах музичної діяльності на уроках музичного мистецтва в умовах загальноосвітньої школи. З цієї позиції розвиток музичних здібностей школярів охоплює й розвиток творчо-імпровізаційних умінь та навичок, що здійснюється в процесі осягнення ними різних видів мистецтв засобами творчого варіювання у використанні музично-дидактичних ігор.

У процесі залучення дітей шкільного віку до музично-творчої діяльності, у них ефективно розвивається уява, емоційна чутливість, художня проникливість, тобто ті елементи, які характеризують особливу комплексну особистісну якість, – творче мислення. Специфіка музичних занять полягає в потребі інтересу до різновидів мистецтва, активної роботи думки, уяви, що призводить до бажання самостійно проявити себе у творчих процесах. “Без музики важко переконати дитину, яка вступає у світ, в тому, що людина прекрасна, а – це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури. Музика є одним із найтонших мистецьких засобів спрямування дітей на добро, красу, людяність” – цей вислів В. Сухомлинського конкретизує нагальне завдання музично-естетичного виховання школярів [27, 105]. Створення творчої атмосфери на уроках музичного мистецтва та у позакласній роботі з творчими дитячими колективами сприяє пануванню заохочення, підтримки найменших спроб учнів до творчо-самостійних дій, вираження власної думки, висловлення своїх суджень, тощо.

Впровадження мультимедійних технологій в систему музичної освіти розглядається з позиції можливості використання мультимедійних ресурсів різного типу (А. Бондаренко, О. Бороздін, О. Браславська, О. Гумінська, Г. Дубогризова, Т. Затяміна, Н. Новікова та ін.), спеціального програмного забезпечення, зокрема програм для створення комп’ютерних презентацій, у роботі вчителя та учнів (О. Базелюк, І. Красильніков, Н. Новікова, Н. Півнєва, О. Тарачева та ін.), особливості музичного навчання на

основі цифрового інструментарію. І. Красильніков відокремлює два напрямки застосування комп'ютера в музичній освіті – музична інформатика та електронна (комп'ютерна) музика [9, 37].

Доречно зазначити, що музична інформатика розглядає комп'ютер як засіб для вирішення завдань в різноманітних сферах музичної (композиторської, виконавської, звуко-режисерської), музикознавчої та музично-педагогічної діяльності. У другому ж напрямку – електронній музиці-комп'ютер і побудовані на його основі пристрої виступають як музичні інструменти особливого роду. Виходячи із завдань загальної музичної освіти, ми розглядатимемо проблему застосування мультимедіа з позиції музичної інформатики у музично-педагогічній діяльності.

Педагогічна творчість невіддільна від формування методологічної культури майбутнього вчителя-дослідника, яка вимагає достатньо вільного володіння провідними методами науково-педагогічного мислення. Недостатня увага до цієї сторони підготовки учителя призвела у минулі десятиріччя до того, що виникла досить гостра суперечність між науково-теоретичним знанням, педагогічною наукою і досвідом передових учителів-новаторів, що вимагав методологічного та теоретичного обґрунтування і пояснення. Якщо теоретичні системи необхідно пристосовувати для потреб практиків, то новаторські ідеї були з самого початку сформульовані як цільові ідеї та принципи.

Виконавсько-творчий аспект формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку музичних здібностей школярів є вкрай важливим тому, що у процесі педагогічної взаємодії творчі елементи проявляються у різноманітних ситуаціях, що дозволяють створити навчальну атмосферу співтворчості. У цьому процесі важливим є те, що творчість учителя транслюється та переходить у творчість учнів, які потім проявляють її в навчальній діяльності. При цьому важливою якістю вчителя як творчої особистості є високий рівень емпатії, тобто здатності до співпереживання, співтворчості. Створюючи умови для ефективної співтворчості вчителя з учнями необхідно: "уміння бути іншим, що складається із знання людей та природи спілкування, уміння сприймати та, нарешті, чисто

практичного уміння поводити себе. Крім того, знання й сприйняття себе, та найскладніше – уміння себе змінити, тобто уміння бути іншим самому" [11, 34].

Отже, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення мистецької інноваційної діяльності з ефективного розвитку музичних здібностей школярів на засадах особистісного підходу охоплює:

– акцентування на мотивацію мистецьких досягнень учнів, спрямованість на підтримку їх індивідуального розвитку;

– використання різноманітних, цікавих учням різновидів навчальної мистецької роботи;

– акцент на самопроектування та самоуправління учнів;

– партнерську взаємодію учасників навчального процесу;

– використання діалогу як форми та засобу обміну інформацією, особистісними оцінками та мистецькими цінностями;

– емоційне переживання мистецько-освітніх ситуацій та явищ;

– надання учням свободи вибору та особистої відповідальності за прийняті рішення;

– широке використання можливостей мультимедіа засобів.

Перелік використаної літератури

1. Базелюк О. Мультимедіа-технологія-мистецтво. *Мистецтво та освіта*. 2008. № 3. С. 16-18.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 190, [1]с.
3. Горчакова В. Н. Міжпредметні зв'язки сольфеджіо і спеціальності. Од. : АСП, 1997. 54 с.
4. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Дону : Изд-во Рост.пед.ун-та, 2000. 440 с.
5. Карташова Ж. Ю. Формування в студентів-музикантів готовності до інструментально-виконавської діяльності на основі інтегративного підходу. Збірник наукових праць. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 4. С. 293-300.
6. Кедров Б. М. Классификация наук. [В 3-х книгах]. Москва : ВПШ и АОН, 1961. Т. І. 472 с.
7. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). Львів : Світ, 1999. 301 с.

8. Кочкина І. М. Специфічні методи та форми викладання сольфеджіо у хоровиків (методичні вказівки). Од., 1982. 23 с.
9. Красильников И. М. Концепция музыкального обучения на основе цифрового инструментария. *Искусство в школе*. 2005. № 3. С. 37-40.
10. Кьон Н. Г. Теоретичні основи викладання сольфеджіо у музично-педагогічних закладах. Од. : КП ОГТ, 2006. 72 с.
11. Леви В. Искусство быть собой. Москва : Издат. центр "Академия", 2001. 34-56 с.
12. Ліхіцька Л. М. Інтегративні технології професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та практика. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 203 с.
13. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : [монографія]. Суми : Мрія, 2010. 516 с.
14. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*. 2004. № 1. С. 2-5.
15. Медушевський В. В. Музыкальное мышление и логос жизни. Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. Київ, 1989. С. 18-34.
16. Науменко С. І. Психологія музичної діяльності : монографія. Чернівці : ПП Видавничий дім "Родовід", 2015. 408 с.
17. Новикова Н. В. Використання мультимедійних засобів довідниково-інформаційного призначення (електронні енциклопедії) на уроках музики. *Наукові записки : зб. наук. ст. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. С. 170-176. (Серія педагогічні та історичні науки). Випуск LXXVII (77).
18. Печерська Е. Уроки музики в контексті культуротворчості. *Початкова школа*. 2006. № 4. С. 27-30.
19. Пігров К. К. Керівництво хором. Москва : Музика, 1964. 220 с.
20. Пігров К. К., Шип В. І. Сольфеджіо для диригентсько-хорових відділень музичних училищ. К. К. Пігров. В.І. Шип. Москва : Музика, 1970. 503 с.
21. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ : Вища школа, 1982. 216 с.
22. Ростовський О. Я. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи. *Мистецтво та освіта*. 2000. № 4. С. 9-13.
23. Рудницька О. Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості. Художня освіта і проблеми виховання молоді : збірник наукових статей. Уланова С. І., Ростовський О. Я. [та ін.]. Київ, 2001. С. 3-11.
24. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2005. 360 с.
25. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. Москва, 1962. 245 с.

26. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с. (Серия “Энциклопедия образовательных технологий”).
27. Сухомлинский В. А. О воспитании. 5-е изд. Москва : Политиздат, 1985. 270 с.
28. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Избранные труды в 2-х томах ; ред. Н. С. Лейтес. Москва : Педагогика, 1985. Т. 1. С. 42-222.
29. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання : навчальний посібник. Миропольська Н. Є., Рагозіна В. В., Хлєбникова Л. О. [та ін.]. Тернопіль : Навчальна книга: Богдан, 2006. 240 с.
30. Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers : a framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes, ed. W. Sleurs. Brussels : [s. p.], 2008. 316 p.

І. П. Парфентьєва, Я. Л. Яремчук

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Музика, як і інші види мистецтва, є специфічною формою художнього відображення дійсності. Глибоко і різноманітне впливаючи на почуття, волю людей, музика здатна благотворно позначатися на їх громадської діяльності, впливати на формування особистості. Ефект виховної ролі музики, а також спрямованість і характер її соціального впливу представляються найважливішими критеріями, що визначають суспільну значимість музики, її місце в системі духовно-культурних цінностей.

Сьогодні, коли світ музики представлений надзвичайно широким спектром різних стилів і напрямків, особливо актуальною стає проблема виховання у слухача доброго смаку, здатного відрізняти високохудожні зразки музичного мистецтва від низькосортних. Тому дуже важливо сформувати у юного покоління високі духовні потреби і різнобічні художні здібності. Для цього необхідно в повсякденній практиці музичного навчання і виховання

дітей використовувати високохудожні зразки музики різних культур і, звичайно, музику свого народу.

Музиці відводиться особлива роль у вихованні дитини. З цим мистецтвом людина стикається від народження, а цілеспрямоване музичне виховання він отримує в дитячому саду – а в подальшому і в школі. Музичне виховання є одним із засобів формування особистості дитини. У музичному вихованні сприйняття музики дітьми є провідним видом діяльності. І виконавство та творчість дітей базується на яскравих музичних враженнях. Відомості про музику так само даються в опорі на її "живе" звучання. Розвинуте сприйняття збагачує всі музичні здібності дітей, всі види музичної діяльності сприяють розвитку здібностей дитини.

За твердженням фахівців, дошкільний вік – важливий період для формування музичних здібностей. Ранній прояв музичних здібностей говорить про необхідність починати музичне виховання дитини якомога раніше. Дошкільний вік є періодом, коли закладаються початкові здібності, що обумовлюють можливість залучення дитини до різних видів діяльності [3]. Що стосується області музичного розвитку, то саме тут зустрічаються приклади раннього прояву музикальності, і завдання педагога розвинути музичні здібності дитини, ознайомити дитину з музикою. Музика має властивість викликати активні дії дитини. Вона виділяє музику з усіх звуків і зосереджує на ній свою увагу. Отже, якщо музика надає такий позитивний вплив на дитину вже в перші роки її життя, то необхідно використовувати її як засіб педагогічного впливу. До того ж музика надає багаті можливості спілкування дорослого і дитини, створює основу для емоційного контакту між ними.

Змістом музичного виховання дошкільника є прилучення його до різних видів музичної діяльності, формування уваги і інтересу до музики. У цей період формується, насамперед, сприйняття музики. Воно займає провідне місце в музичному вихованні дітей в цілому.

Дитина, наслідуючи дорослого, підспівує окремі звуки, кінці фраз, а потім і нескладні пісеньки і підспівки, пізніше починається становлення власне співацької діяльності. І тут завдання педагога – прагнути розвинути у дітей співацький голос, збільшити доступний

для цього віку обсяг вокально-хорових навичок. Дітей можна підводити до того, що б вони передавали у співі своє ставлення до виконуваного твору. Наприклад, деякі пісні треба співати бадьоро і весело, а інші – ніжно і лагідно.

Щоб запам'ятати що-небудь, недостатньо пасивного слухання, потрібен активний аналіз музики. Наочні посібники на музичних заняттях дошкільнят необхідні не тільки для більш повного розкриття музичного образу, але і для підтримки уваги. Без наочних посібників діти дуже швидко починають відволікатися. В. Сухомлинський писав: "увага маленької дитини – це примхлива "істота". Вона здається мені полохливою пташкою, яка відлітає подалі від гнізда, як тільки прагнеш наблизиться до неї. Коли ж вдалося, нарешті, впіймати позначку, то утримати її можна тільки в руках або клітці. Не чекай від пташки пісень, якщо вона відчуває себе в'язнем. Так і увагу маленької дитини: "якщо ти тримаєш її як пташку, то вона поганий твій помічник" [11].

У розвитку всіх видів музичної діяльності дітей дошкільного віку особливо істотним є формування музично-сенсорних здібностей. Основу цього формування становить вслуховування дитиною, розрізнення і відтворення нею чотирьох властивостей музичного звуку (висоти, тривалості, тембру і сили).

Розуміючи проблему розвитку музично сприйняття в такому широкому плані, педагог протягом усього заняття спонукає дітей прислухатися до музики, яка звучить. Тільки тоді, коли музика на занятті перестане бути звуковим фоном, коли постійно мінливий характер, настрій, які виражені в ній, діти будуть відчувати і усвідомлювати, виражати в своїй виконавській і творчої діяльності, набуті навички та вміння підуть на користь музичному розвитку. Це сприятиме головній задачі музичного виховання – розвитку емоційної чуйності, прищеплювання інтересу і любові до музики.

Доцільно підкреслити, що в даний час формуванню музично-сенсорних здібностей дітей приділяється ще недостатньо уваги. А між тим дослідження таких відомих учених і педагогів, як Л. Виготський, Б. Теплов, О. Радінова, доводять можливість і необхідність формування музичної пам'яті, уяви, мислення, здібностей у всіх дітей без винятку.

На жаль, робота з музично-сенсорного виховання в дошкільних установах організовується не завжди на належному рівні. Очевидно, це пояснюється недоліком матеріальної бази. Безумовно, сама організація використання музично-дидактичних ігор вимагає від педагога розуміння значущості та цінності музично-сенсорного розвитку дітей, великої творчості і майстерності, вміння і бажання естетично виготовляти і оформляти матеріал, а такими здібностями володіє далеко не кожен музичний керівник.

У педагогіці існують різні підходи до характеристики та класифікації методів навчання, найбільш поширеними є: наочний, словесний і практичний.

У музичному вихованні дітей вирізняються такі види музичної роботи: сприйняття, виконавство, творчість, музично-освітня діяльність. Всі вони мають свої різновиди. Так, сприйняття музики може існувати як самостійний вид діяльності, а може передувати і супроводжувати іншим видам. Виконавство і творчість переплітаються у співі, музично-ритмічних рухах і грі на музичних інструментах. Музично-освітня діяльність включає в себе відомості загального характеру у музиці як виді мистецтва, музичних жанрах, а так само спеціальні знання про способи виконавства. Кожен вид музичної діяльності, маючи свої особливості, передбачає оволодіння дітьми тими способами діяльності, без яких вона не здійсненна, і робить специфічний вплив на музичний розвиток дошкільнят. За цим та важливо використовувати всі види музичної діяльності [2; 6; 11].

Сприйняття творів музичного мистецтва в дитини і в дорослого в силу різного музичного та життєвого досвіду не однакове. Сприйняття музики дітьми раннього віку відрізняється мимовільним характером, емоційністю. Поступово, з придбанням деякого досвіду, у міру володіння промовою, дитина може сприймати музику більш осмислено, співвідносити музичні звуки з життєвими явищами, визначати характер твору. У дітей старшого дошкільного віку із збагаченням їх життєвого досвіду, досвіду слухання музики сприйняття музики народжує більш різноманітні враження.

Сприйняття різноманітності нюансів музики розвивається у дітей з раннього віку. На кожному віковому етапі найбільш яскраві виразні засоби дитина розрізняє з допомогою тих можливостей, якими вона володіє – рух, слово, гра та ін. Отже, розвиток музичного сприйняття має здійснюватися за допомогою всіх видів діяльності. На перше місце тут можна поставити слухання музики. Перш, ніж виконати пісню чи танець, дитина слухає музику. Отримуючи з дитинства різноманітні музичні враження, вона звикає до мови інтонацій народної, класичної та сучасної музики, накопичує досвід сприйняття музики, різної за стилем, осягає "інтонаційний словник" різних епох. Спостереження свідчать про те, що діти раннього віку з задоволенням слухають старовинну музику Й. С. Баха, А. Вівальді, В. А. Моцарта, Ф. Шуберта та інших композиторів – спокійну, бадьору, ласкаву, жартівливу, радісну. На ритмічну музику вони реагують мимовільними рухами. Протягом усього дошкільного дитинства коло знайомих інтонацій розширюється, закріплюється, виявляються переваги, формуються елементи музичного смаку та музичної культури в цілому. Сприйняття музики здійснюється не тільки через слухання, а й через музичне виконавство – спів, музично-ритмічні рухи, гру на елементарних музичних інструментах.

Для формування музично-слухових уявлень діти повинні зрозуміти, що музичні звуки мають різну висоту, що мелодія складається із звуків, які рухаються вгору, вниз або повторюються на одній висоті. Розвиток почуття ритму потребує знанні того, що музичні звуки мають різну протяжність – бувають довгими і короткими, що вони рухаються і їх чергування може бути мірним або більш активним, що ритм впливає на характер музики, її емоційне забарвлення, робить більш впізнаваними різні жанри. Формування вмотивованої оцінки музичних творів крім накопичення слухового досвіду передбачає певні знання про музику, композиторів, музичні інструменти, засоби музичної виразності, музичні жанри, форми.

Музично-освітня діяльність не існує ізольовано від інших видів. Відомості про музику даються дітям не самі по собі, а в процесі сприйняття музики, виконавства, творчих завдань. Кожен

вид музичної діяльності вимагає певних знань. Навчаючись співу, діти набувають знання, необхідні для оволодіння співочими навичками (звукоутворення, дихання, дикція та ін.). У музично-ритмічній діяльності дошкільнята освоюють різні рухи і способи їх виконання, що також вимагає спеціальних знань: про неподільність характеру музики та рухів, про виразності ігрового образу і його залежності від характеру музики, від засобів музичної виразності (темпу, динаміки, акцентів, регістра, пауз). Діти ознайомлюються з назвами танцювальних кроків, засвоюють назви танців, хороводів. Навчаючись грі на елементарних музичних інструментах, діти так само отримують певні знання про тембр, способи, прийоми гри на різних інструментах.

Використання фольклорного матеріалу в музичному вихованні неминуче призводить до пошуку нових форм і методів роботи з дітьми, де дитина є не просто об'єктом виховання, а стає учасником творчого акту, що у свою чергу активізує розвиток у неї музично-творчих здібностей.

Рішення задач музичного виховання дітей залежить від педагогічної майстерності, умов, методів виховання, уваги як батьків, так і вихователів. Так само важливо, щоб педагог-музикант в дитячому дошкільному закладі підготував музичну базу дитини для подальшого його розвитку.

Як показує практика, спілкування з музикою через різні види музичної діяльності – виконання, слухання, творчість, гра по слуху, і нарешті, імпровізація – дуже важливі, так як таке спілкування дає великі можливості для розвитку емоційної і інтелектуальної сфери дитини, для встановлення гармонії з навколишнім світом через отримання афективних вражень, які залишаються з ним на все життя.

Музичне мистецтво, будучи цінною скарбницею людських емоцій, почуттів, думок, переживань, при певних обставин, а також при спеціально організованому педагогічному процесі дуже впливає на формування духовного світу особистості. Повноцінність сприйняття музичних творів залежить, в першу чергу від розвитку всіх елементів музичного слуху, який відноситься до сфери індивідуальних особливостей людини. У сучасній музичній

педагогіці музичний слух розглядається як спеціальна здібність людини, що базується на його загальних психічних і фізіологічних властивостях. Даний феномен з'явився предметом дослідження багатьох наук – фізіології, психології, музикознавства, музичної педагогіки. Зокрема, важливим елементом є потреба в сприйняття музики. Потреба як ініціатор активності особистості необхідна для будь-якої його діяльності, одним з основних визначальних чинників формування художньо-естетичного ставлення дитини до музики. Потреба в музиці виникає рано, поряд з потребою спілкування з дорослою людиною, насиченою позитивними емоціями музичному середовищі. Вона розвивається з придбанням музичного досвіду. Потреба в музиці може посилюватися, якщо є для цього відповідні умови.

Дитина, 6-9 років, починає відчувати музику не тільки на тлі спілкування з дорослим, а й при самостійному її сприйнятті, слухає музику більш тривалий час. Це пов'язано з придбанням деякого музичного та життєвого досвіду, збільшеними виконавськими можливостями. При правильному педагогічному керівництві, продуманої організації музичної діяльності до цього часу у нього можна сформувати стійкий інтерес до музики. У педагогіці виявлені засоби педагогічного впливу, які сприяють формуванню інтересу дітей. Характерні засоби, що використовуються, в різноманітної музичної діяльності – нові ігрові прийоми, короткі образні розповіді про музику, наочні посібники, проблемні ситуації, виразне, яскраве виконання творів.

Заняття гри на музичному інструменті слід розглядати як процес навчання музики, а не ігрових навиків. Музичний інструмент є засобом за допомогою якого дитина залучається до музики. Основною ціллю педагога є навчити дитину молодшого шкільного віку розуміти мову музичного мистецтва, тобто музикувати відповідно до своїх можливостей, самовиражатися через інструмент та музику.

Навчаючи дитину молодшого шкільного віку гри на музичних інструментах (наприклад, баяні – акордеоні), слід розпочинати із слухового сприйняття музики і лише після цього знайомити із нотною грамотою. Музика сприймається слухом, а не зором, тому

система занять повинна бути побудованою на методах слухового сприйняття. Інструментальне музикування формує музичне мислення, емоційне сприйняття навколишнього світу, активізує творче начало і сприяє самовираженню музиканта через імпровізаційні форми роботи. Адже художньо-естетичний розвиток – це процес становлення здібностей і потенціалу особистості в різних галузях мистецтва, що забезпечує формування духовних потреб, активності естетичного сприйняття, творчої уяви, емоційного переживання та образного мислення.

Значний внесок у розробку загальної теорії розвитку здібностей здійснив відомий психолог, Б. Теплов [10]. Він вважав, що музично-слуховий процес ідентичний будь-якому пізнавальному акту і розгортається за тими ж законами, але з урахуванням специфіки звуковий організації сприйманого музичного твору. Б. Теплов у своїй роботі "Психологія музичних здібностей" дає розгорнуту характеристику зазначеному феномену. В якості основних музичних здібностей вчений виділяє відчуття ладу (фіксація сполучення звуків по висоті), здатність до музично-слуховим уявленням (музична пам'ять) і музично-ритмічне почуття (орієнтація в тривалості звуків в їх часовій послідовності) [10].

У музично-педагогічній практиці важливого значення надають розвитку основних музичних здібностей дітей молодшого шкільного віку, таким як почуття ритму, розвитку музичної пам'яті, тощо. Загалом, у теорії і практиці музичного навчання великого значення набуває розвиток музичному слуху, як одній із вирішальних ланок, що забезпечує успішний музичний розвиток учнів. Під "музичним слухом" зазвичай розуміється не тільки наявність складових його елементів, але і дія цих елементів, їх взаємозв'язок і тенденція до розвитку. Основними формами музичного слуху є: мелодичний і гармонічний слух. "Мелодичний слух, – пише Б. М. Теплов, – це музичний звуковисотний слух в його прояві по відношенню до одноголосної мелодії, а гармонічний слух - музичний слух в його прояві по відношенню до співзвуччя, а, отже, і до всякої багатоголосної музики" [10, 141].

Провідна роль звуковисотного слуху обумовлена значенням музичної висоти, тривалості, гучності і тембру, як найбільш

сильних висотних подразників. Серед них саме трансформація висоти звуку сприймається людським вухом найбільш яскраво по порівнянні з іншими характеристиками. Значення мелодійного слуху полягає у забезпеченні цілісності сприйняття мелодії. В його основі лежать звуковисотний слух, виявляється у ставленні до одноголосної мелодії, і відчуття ладу, яке визначається, як здатність розрізняти ладові функції звуків мелодії, їх стійкість і нестійкість, взаємне тяжіння. Крім того, основу мелодійного слуху, який передбачає предслишаніе, складають музично-слухові уявлення, що дозволяє сприймати мелодію цілком. Гармонійний слух, в основі якого також лежать звуковисотний слух і відчуття ладу, орієнтований на сприйняття музичної вертикалі і розуміння її складових як належать до певних функцій.

Темброво-динамічний слух поділяють на його складові тембральний (спрямований на розпізнавання тембру) і динамічний, визначає зміни його сили. Поліфонічний і фактурний слух спрямований на розпізнавання багатоголосних структур. Різниця між ними полягає в тому, що гармонічний слух дозволяє одночасно чути звуки, що становлять вертикаль; поліфонічний – розпізнавати рух голосів по вертикалі, а фактурний – розрізняти фактурні шари, які зазвичай містять як вертикальні співзвуччя, так і рух горизонтальних ліній.

Розуміння музики має дві сторони: аналітичну і інтонаційно-смислову. Інший різновид музичного слуху – інтонаційний слух, який спрямований на розпізнавання сенсу музичної інтонації. Відмінні особливості інтонаційного слуху полягають у тому, що він спрямований на виявлення сенсу музики; включає тілесно-рухові реакції людини через асоціації з рухом, жестами, пантомімою; приводить в дію мовний апарат людини через “підспівування” і промовляння звуків; веде до виникнення просторових і колірних асоціацій, створює зримий, відчутний і нескінченно різноманітний світ людських емоцій.

Особливою формою музичного слуху є абсолютний слух. Це особливий вид довготривалої пам’яті на висоту окремих звуків мелодії, акорду і навіть немузичних звуків. Він дозволяє

відтворювати (голосом або на інструменті) звуки заданої висоти, безвідносно з іншими, висота яких відома.

До специфічних проявів музичного слуху відносяться: відносний, або інтервальний, слух, при якому музикант може дізнаватися і визначати звуковисотну інтервальну відстань між звуками, ступенями звукоряду. Дана здатність проявляється в його умінні відтворювати або голосом, або на інструменті з нефіксованим висотою звуків різні інтервали, як в мелодії, так і в гармонії;

– внутрішній слух, що виявляється у музиканта в уявному поданні окремих якостей музичних звуків (висоти, тембру та ін.), а також мелодичних і гармонічних послідовностей і навіть цілих музичних п'єс в єдності їх компонентів;

– почуття музичної форми, яке виражається в здатності музиканта усвідомлювати, розуміти і оцінювати відповідність тимчасових співвідношень між різними компонентами музичного твору, їх функціональні значення в цілому.

Як показує педагогічний досвід, практично всі види музичного слуху удосконалюються в процесі занять музичною діяльністю. Тільки абсолютний слух є винятком, тому що це вроджена здібність.

Важливим компонентом музичних здібностей є наявність і розвиток почуття ритму. У музичній практиці під почуттям ритму розуміємо зазвичай здатність, що лежить в основі всіх тих проявів музикальності, які пов'язані зі сприйняттям. Музично-ритмічне почуття також може розвиватися тільки в процесі музичної діяльності. Щодо наступного компонента музичних здібностей – музичної пам'яті – дослідники наголошують на важливості розвитку її видів:

– слухової, що служить основою для успішної роботи в будь-якій області музичного мистецтва;

– логічної, пов'язаної з розумінням змісту твору, закономірностей розвитку думки композитора;

Розвиток музичного слуху дітей молодшого шкільного віку має бути одним із з основних завдань вчителя. Музичний слух, і зокрема його істотний компонент – слухові музичні вистави

(внутрішній слух), розвивається в учнів лише в процесі тієї діяльності, здійснення якої наполегливо вимагає прояви слухових здібностей. Такою діяльністю є гра на слух і транспонування, що сприяють налагодженню зв'язку між слухом студента і його орієнтуванням на клавіатурі.

"Гра по слуху" або "музикування на слух" – вид музичної діяльності музиканта-професіонала і любителя музики, який має глибоке історичне коріння. З'явився цей вид музичної діяльності ще в донотний період, він був дуже популярний в XVIII-XIX століттях, так як дозволяв спілкуватися з улюбленою музикою як індивідуально, так в процесі ансамблевого музикування. У становленні особистості професійного музиканта, вміння грати по слуху має велике значення тому, що сприяє розвитку здатності до створення музичних уявлень та єдності слухової і моторної пам'яті, які взаємно підсилюють одна одну. З боку навчання юного музиканта більш коректним до даного виду музичної діяльності буде поняття "гра по слуху".

На музично-теоретичних заняттях, де основними завданнями є цілеспрямований систематичний розвиток музично-слухових здібностей учнів, музичного мислення і музичної пам'яті, формування практичних навичок і умінь, доцільно їх використовувати в комплексі при виконанні музичного матеріалу, в творчих формах музикування, різновидів творчих робіт, а саме: підбору мелодії і акомпанементу, створення мелодії на заданий ритм або текст, дописування відповідної фрази, періоду, невеликих жанрових п'єс, виконання варіацій на запропоновану тему, транспонування. Причиною невміння більшості грати по слуху є те, що в сформованій системі музичної освіти, орієнтація, в основному, спрямована на розвиток чисто виконавських навичок. Музичні твори засвоюються з їх готового графічного зображення, тобто з нот, змушуючи при цьому слух музиканта перебувати в пасивному стані.

Навчання гри по слуху, як початкового і більш елементарного етапу гри на інструменті, слід починати якомога раніше. Найсприятливіший для цього віковий період – молодший шкільний вік. Найбільш ефективно реалізувати цей вид діяльності можна на

індивідуальних заняттях з музичного інструменту. Підтвердження цьому можна знайти у дослідженнях Т. Карнаухової, Г. Шахова, Ю. Шмалько та ін.). На думку Ю. Шмалько, "музичне мислення, як і будь-який психічний процес, існує у вигляді діяльності". Вчений-музикант передбачає, що "такою є музично-мовленнєва діяльність як процес втілення музично-слухових уявлень в структурах музичної мови", яка "мислиться як єдина психологічна основа всіх видів музичної діяльності, в тому числі й підбор по слуху" [7, 18]. Ю. Шмалько відзначає наявність "двох форм музично-мовної діяльності: усної та письмової". Автор доводить, "що психологічні закономірності гри по слух та імпровізації доцільно розглядати в єдності – як усну музично-мовленнєву діяльність". Адже гра по слуху це етап розвитку музичного мислення учня в усній музично-мовній діяльності, що генетично передує етапу імпровізації в складі цієї діяльності" [7].

Вміння грати по слуху не є вродженою здібністю музиканта. Вона розвивається протягом багатьох років в процесі реалізації особистісних потреб музиканта, а також в процесі спеціально організованих занять з педагогом. Цей вид діяльності з одного боку, сприяє прояву творчих здібностей студента, а з іншого – розвитку і закріпленню початкових виконавських навичок. Такий вид навчальної роботи розвиває ладовий, звуковисотний, гармонічний і мелодичний слух, що є важливим не тільки на початковому, але впродовж всієї виконавської діяльності. Тому формування умінь гри на слух для баяністів-акордеоністів має залишатися постійно в полі зору педагога. Для навчання гри на слух баяністів-акордеоністів заняття мають найбільш оптимальне освітнє середовище в силу їх індивідуального характеру. Педагог має можливість побудувати для кожного учня індивідуальну траєкторію розвитку з урахуванням його індивідуальних і музичних здібностей, вибрати оптимальний для даної дитини темп вивчення матеріалу, рівень його складності і, таким чином, створити ситуацію успіху навіть для не дуже обдарованих дітей.

Такий диференційований підхід у виборі навчальних засобів, у свою чергу, мотивує учнів на даний вид музичної діяльності. У процесі навчання підбору по слуху необхідно дотримуватися таких

принципів: принцип синтезу, оскільки “повноцінним музикантом може стати лише той, хто буде займатися комплексно - одночасно теорією, практикою”. Усередині музичної діяльності також присутній синтез трьох компонентів: музична теорія, музичний слух, музична практика. Так організується органічний сплав, без якого виховання музиканта не може бути повноцінним. Принцип триєдності, що виражається в такій формулі: “знати – чути – діяти”, тобто грати, співати, складати, імпровізувати, аналізувати, підбирати по слуху тощо.

Навчання гри по слуху на початковому етапі має бути підпорядковане двом основним завданням, а саме:

– розвитку музично-слухових уявлень, орієнтації на клавіатурі, елементарної творчої здатності, музичної пам’яті;

– закріпленню і відпрацюванню первинних виконавських (технічних) умінь і навичок (постановка пальців, освоєння штрихів non 1egato і 1egato, координація рухів тощо).

Процес навчання гри по слуху передбачає виконання наступних кроків – підбір мелодії, підбір баса, підбір основних функцій акомпанементу, виконання мелодії голосом з одночасною грою акордового акомпанементу, тощо. Розглянемо дані дії більш докладно. Початковим етапом навчання гри по слуху є розвиток уміння підбирати мелодію. В якості матеріалу можна використовувати короткі, популярні і нескладні в інтонаційному і ритмічному плані пісеньки, поспівки. З метою уникнення можливих непорозумінь, слід спочатку запропонувати дитині проспівати мелодію, яку він буде підбирати. Потім можна елементарно проаналізувати її: який елемент включає ступеневий рух вгору або вниз, на яких словах зустрічаються скачки.

Якщо у дитини слабко розвинені слухові уявлення, то доцільно попереднє відтворення мелодичної лінії і ритму, пропонованих педагогом пісень (показ напрямку руху мелодії рукою, відбивання її ритму). Оскільки спочатку дитина ще не знайома з поняттям тональності, доцільно вибрати тональність без знаків або з 1-2 знаками і підказати дитині від якої ноти потрібно підбирати мелодію.

Дуже важливим для закріплення навички підбору по слуху є умова підбору максимальної кількості музичного матеріалу, в основу якого входять нескладні, короткі музичні п'єси народно-пісенного фольклору. Для педагога організація такої роботи не є складною, так як дитина, як правило, із задоволенням включається в цей вид діяльності, що позитивно впливає на продуктивний розвиток слухових та виконавських умінь.

Іншим важливим і обов'язковим компонентом процесу навчання гри по слуху є підбір гармонічного супроводу, акомпанементу. У виконанні цього завдання слід дотримуватися наступної послідовності:

1. Учень прослуховує пісню з акомпанементом у виконанні педагога, де в якості супроводу використовуються тільки I і V ступеня лада;

2. Учневі пропонується зіграти акомпанемент в ансамблі з педагогом;

3. Якщо учень технічно підготовлений до одночасної гри двома руками, то далі йде об'єднання партій (мелодії – в правій руці і гармонічного супроводу – в лівій руці).

Наступним кроком і основним результатом даного виду діяльності є підбір акомпанементу самим учням без допомоги педагога. Підбір гармонічного супроводу передбачає знання і володіння певним набором гармонійних акордів, які є основою гармонічної фактури дуже багатьох пісень і мелодій. Їх вивчення має відбуватися поступово, відповідно до основного принципу навчання – "від простого до складного". Сюди відносяться не тільки тризвуку головних ступенів (T, S, D), але і акорди субдомінантової і домінантової груп, а також відхилення в тональності близької спорідненості, без яких не обходиться, практично, жодна пісня. Виконання вивчених гармонічних послідовностей слід доводити до повного автоматизму, щоб згодом, підбираючи акорди до мелодії певної пісні, учневі не треба було шукати і будувати його кожен раз заново. Слід зазначити, що вже на етапі підбору мелодій необхідне закріплення понять "лад", "головні ступені ладу", "інтервали". Надалі, при підборі гармонічного супроводу, а тим більше для аранжування мелодії

необхідно знайомство з поняттям “тризвук” і його зверненнями, септакорд і їх зверненнями, поняттями “відхилення”, “модуляція” та ін. З огляду на вік дітей, доречно при закріпленні уявлень про основних щаблях ладу (T, S, D), звернення до казкових образів.

При вивченні понять “відхилення” і “модуляція”, що є за необхідним при навчанні підбору музики, можна порівняти основну тональність з головною дорогою, по якій ми їдемо, а кожне тризвук – з розвилкою дороги, на яку можна згорнути. Пояснюючи різницю між відхиленням і модуляцією можна відзначити, що при відхиленні ми завжди повертаємося на головну дорогу, а при модуляції – назавжди з’їжджає з неї. Освоївши одне відхилення в конкретної пісні або п’єсі, учень поступово освоїть відхилення в інші тональності. Важливою частиною процесу навчання підбору музики є розділ транспонування. Перекладаючи підібрані по слуху мелодії, або вивчені по нотах нескладні п’єси в інші тональності, учні знайомляться із звуковисотним становищем ладів. При транспонуванні музичного фрагмента в різні тональності важливий не миттєвий результат переходу в іншу тональність, а поступове входження в звукову сферу нової тональності, зі зростаючою кількістю знаків альтерації в поєднанні з положенням рук на клавіатурі. Найбільш позитивним результатом транспонування буде те, що в учня зникне страх ключових знаків, і він впевненіше буде почувати себе за інструментом.

Цікавою, ефективною і улюбленою багатьма юними музикантами формою роботи на інструментальних заняттях є гра в ансамблі. Ансамблева форма музикування відіграє важливу роль в музичному розвитку дітей: прищеплює навички колективної гри, розвиває гармонічний слух, почуття ритму, дисциплінує учнів, сприяє підвищенню інтересу до занять музикою. Ансамблева гра починає практикуватися тільки після того, як учні в достатній мірі оволоділи основними засобами звуковидобування, та необхідними елементами і прийомами виконавської техніки, придбають початкові навички сольної гри на інструменті. Крім того, гра в ансамблі має велике виховне значення, оскільки організовує і дисциплінує учнів, підвищує їх почуття відповідальності перед

колективом і взаємоповаги, розвиває комунікативні навички і навички співпраці з іншими виконавцями.

Вельми значущою і продуктивною є ескізна форма роботи над репертуаром. Вона належить до числа найбільш ефективних форм розвиваючого музичного навчання, удосконалює музичні здібності учнів, стимулює оволодіння найбільш раціональними методами засвоєння нового музичного матеріалу. Робота над ескізом не тільки сприяє накопиченню специфічних виконавських умінь і навичок, але також є засобом для широкого всебічного розвитку особистості, що в кінцевому підсумку є основним напрямком роботи викладача.

Дану форму роботи Л. А. Баренбойм [2], визначає як проміжну між читанням з листа і досконалим вивченням твору, так як оволодіння матеріалом не доводиться до ступеня завершеності. Охоплюється образно-поетичний задум твору і втілюється на інструменті в темпі. При ескізній формі роботи навчальний матеріал для ознайомлення повинен бути доступний, захоплюючий, дозволяючий не ставити складних виконавських завдань, але сприяти музичному і технічному зростанню юного музиканта. При цьому методі відбувається активне накопичення досвіду роботи над творами, різноманітними в стильовому і жанровому плані. Таке накопичення служить основою для узагальнення і осмислення набутих знань, і сприяє розвитку мислення учнів, стимулює процес утворення музичних понять, допомагає самостійно і творчо розбиратися в новій п’єсі, розвиває такі деталі виконавської техніки, як гнучкість, мінливість, розмаїтість пристосувань.

Ескізно-ансамблева гра – захоплюючий і творчий процес. Вона дозволяє розширити слухові, зорові, образні уявлення дитини, зміцнює впевненість у своїх силах. Учень занурюється в музику, отримуючи безмірну радість від музикування. Перевага ескізно-ансамблевої гри від інших методів навчання в створенні та підтримці педагогом необхідного емоційного настрою, що допомагає дитині інтуїтивно схоплювати і втілювати образний зміст музичного твору. Гра в ансамблі передбачає невпинне виконання, чим дається установка на безперервність руху і розвитку музики. Також така спільна діяльність закладає основи

для виховання слухової уваги і ритмічної дисципліни. Ця форма роботи допомагає зацікавити дитину на основі її природної допитливості.

Музика, як і інші види мистецтва, є особливою формою духовної і матеріальної діяльності людей, що виражає естетичне ставлення людини до навколишнього світу. Будучи, по визначенню Б. Асаф'єва [1], "мистецтвом інтонаційного сенсу", заснованого "на історично сформованій системі звукових інтонацій", музика відображає дійсність, ідеї, образи, почуття стану людини, емоційно впливаючи на його внутрішній світ. Сприйняття музики завжди пов'язане з емоційним переживанням, мисленням, образною пам'яттю, уявою, проявом темпераменту, асоціативним рядом, адже воно засноване на активному спонуканні в слухачі його емоцій, думок, світогляду.

Освітній процес в інструментальному класі має бути спрямований на вирішення наступних завдань: розвиток музичних здібностей і музичного мислення учнів, формування виконавських умінь і навичок, виховання художнього смаку, розвиток творчої ініціативи і естрадно-виконавських якостей та ін., серед яких центральне місце в контексті нашої досвідченої роботи займає проблема розвитку музичного слуху. Музичний слух, і зокрема його істотний компонент – слухові музичні уявлення (внутрішній слух), розвивається в учнів лише в процесі діяльності, здійснення якої наполегливо вимагає прояви слухових здібностей.

Саме такою діяльністю є гра по слуху та транспонування, що сприяють налагодженню зв'язку між слухом учня і його орієнтуванням на клавіатурі. Гра по слуху – це одна з унікальних форм виконавської творчості, що має величезний розвиваючий ефект і велике значення для вдосконалення музично-виконавських умінь і навичок. Основне значення в навчанні підбору по слуху мають музичні здібності, без наявності яких творча діяльність музиканта неможлива. Гра по слуху, як багатокомпонентний вид музично виконавської творчості, органічно передбачає міжпредметні взаємодії, опору на навчальний матеріал інших дисциплін, таких, як сольфеджіо та гармонія.

Гра по слуху, як спеціальна здібність людини, базується на його загальних психічних і фізіологічних властивостях, виражається в точності звуковисотної і ритмічної фіксації на інструменті внутрішнього відчуття музичної тканини. Дана здібність піддається розвитку в процесі спеціально організованої музичної діяльності. Формування умінь гри по слуху, має ґрунтуватися на особистісно орієнтованому підході; обліку індивідуальних особливостей учнів і технології, яка передбачає послідовність наступний дій – підбір мелодії, басів, основних функцій акомпанементу, виконання мелодії голосом з одночасною грою акордового акомпанементу, тощо. Отже, актуальність проблеми теоретичного осмислення та практичного застосування феномена "гри по слуху" стосовно до процесу навчання в інструментальному класі визначається необхідністю подальшого пошуку ефективних шляхів організації даного процесу.

Перелік використаних джерел

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.; Л., 1965.
2. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. Л., 1979.
3. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Українське довкілля". О. І. Білан, Л. М, Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 264 с.
4. Нечай С. Вводимо дитину у світ музики. *Дошкільне виховання*. № 26. 2010. С. 13-17.
5. Нечай С. Музика зміцнює здоров'я. *Дошкільне виховання*. № 6. 2009. С. 22-26.
6. Швайгерт Н. Чарівну силу музики – дітям щодня. *Дошкільне виховання.* № 9. 2013. С. 32-34.
7. Шмалько Ю. Педагогічні умови розвитку ціннісно-смислової емпатії учнів у процесі слухання музики. Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки. Київ, 2021. С. 58-61.
8. Романюк І. А. Організація роботи у дошкільному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 280 с.
9. Романюк І. А. Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі : збірник методичних матеріалів // упор. І. А. Романюк. Тернопіль : Мандрівець, 2007. 104 с.

10. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Москва : Наука, 1961. 312 с.
11. Сухомлинський В. А. Сто советов учителю. Київ : Рад. школа, 1984. 254 с.
12. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. : О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 789, [2] с. (Словники України).
13. Baird J. W. Memory for Absolute Pitch. Titchener Commemorative Volum. Worc. (Mass.), 1917.
14. Boggs L. P. Studies in Absolute Pitch. *American Journal of Psychology*. 1907. № 18. P. 194-205.
15. Brady P. T. Fixed-scale mechanism of absolute pitch. J. Scoust. Soc. Amer. Vol. 48. 1970. P. 883-887.
16. Brentano P. Untersuchungen zur Sinnespsychologie. Leipzig, 1907.
17. J.Davies (1978) The Psychology of Music. London, p.121.
18. Heyde E. Was ist absolutes Hören? München, 1987.
19. Levitin D. Absolute memory for musical pitch. *Perception and psychophysics*. LVI/4 1994. P. 11-27.

АНОТАЦІЇ

А. В. Козир, В. І. Федоришин. Етнокультурний конструкт інноваційної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін

Стаття розкриває особливості сучасних тенденцій гуманізації змісту освіти, методів і форм педагогічного процесу, що ставлять високі вимоги до оволодіння майбутніми викладачами мистецьких дисциплін інноваційними засобами професійно-особистісного розвитку. Інноваційні технологічні підходи до організації музикування студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів забезпечують: високу достовірність прогнозування результатів та керівництво педагогічними процесами; аналіз й систематизацію, на науковій основі, практичного досвіду та його використання; комплексне вирішення навчальних та соціально-виховних проблем; створення сприятливих умов для особистісного акме розвитку, що дозволяє зменшити ефект впливу негативних обставин на особистість; сприяння вибору найбільш ефективних й розробці інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних проблем тощо.

Наведено приклади широкого використання авторських електронних підручників, що дозволяють майбутнім викладачам мистецьких дисциплін швидше оволодівати знаннями, вміннями та навичками роботи з учнями. Впровадження інноваційної моделі фахової підготовки майбутнього викладача мистецьких дисциплін за інтегративним підходом у навчальний процес закладу вищої мистецької освіти представлено системою блоків, а саме: адаптивно-діагностичного, корекційно-компетентісного, продуктивно-регулятивного, проектувально-акмеологічного.

Ключові слова: інноваційна підготовка, майбутні викладачі мистецьких дисциплін, блочна система, етнокультурний напрямок, акме розвиток.

The article reveals the features of modern trends in the humanization of educational content, methods and forms of pedagogical process, which place high demands on the mastery of future teachers of art disciplines by innovative means of professional and personal development. Innovative technological approaches to the organization of music making of students of faculties of arts of pedagogical universities provide: high reliability of forecasting of results and management of pedagogical processes; analysis and systematization, on a scientific basis, of practical experience and its use; comprehensive solution of educational and socio-

educational problems; creating favorable conditions for personal development, which reduces the impact of negative circumstances on the individual; promoting the selection of the most effective and developing innovative models for solving socio-pedagogical problems, etc.

Examples of wide use of author's electronic textbooks are given, which allow future teachers of art disciplines to quickly acquire knowledge, skills and abilities to work with students. The introduction of an innovative model of professional training of future teachers of art disciplines on an integrative approach to the educational process of higher art education is represented by a system of blocks, namely: adaptive-diagnostic, correctional-competent, productive-regulatory, design-acmeological.

Key words: innovative training, future teachers of art disciplines, block system, ethnocultural direction, acme development.

А. В. Зайцева. Екзистенційно-рефлексивний підхід у системі підготовки студентів факультетів мистецтв до музично-творчого розвитку учнів.

У статті розкрито духовно-онтологічну сутність екзистенційно-рефлексивного підходу в контексті парадигмальних змін у системі сучасної мистецької освіти та означено вектор його експлікації у процес підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до музично-творчого розвитку учнів. З позиції екзистенційно-рефлексивного підходу розкривається сутність процесу підготовки студентів факультетів мистецтв до музично-творчого розвитку учнів. Особливість даного процесу проявляється не тільки за допомогою зовнішнього педагогічного впливу, але й у формах екзистенціального проживання, переживання і рефлексивної фіксації суб'єктами взаємодії власних художніх смислів і цінностей в процесі спілкування з мистецтвом. Екзистенційно-рефлексивна стратегія музичного навчання, на думку автора, передбачає педагогічну установку на ціннісний аспект художньо-творчої взаємодії вчителя і учня.

Ключові слова: мистецька освіта, екзистенційно-рефлексивні стратегії, майбутній вчитель музики, фахова підготовка, музично-педагогічна діяльність.

The article reveals the spiritual and ontological essence of the existential-reflexive approach in the context of paradigmatic changes in the system of modern art education and identifies the vector of its explication in the process of preparing students of art faculties of pedagogical universities for musical and creative

development of students. From the standpoint of existential-reflexive approach, the essence of the process of preparing students of art faculties for musical and creative development of students is revealed. The peculiarity of this process is manifested not only through external pedagogical influence, but also in the forms of existential living, experience and reflexive fixation by the subjects of the interaction of their own artistic meanings and values in the process of communication with art. Existential-reflexive strategy of music education, according to the author, provides a pedagogical attitude to the value aspect of artistic and creative interaction between teacher and student.

Key words: Art education, existential-reflexive strategies, future music teacher, professional training, musical-pedagogical activity.

О. В. Хоружа. Етнопедагогічна освіта майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегрована складова системи етнокультурної освіти

У дослідженні висвітлено роль і значення етнопедагогічної освіти як інтегрованої складової сучасної етнокультурної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва. Проаналізовано рівень кореляції понять “народна педагогіка” та “етнопедагогіка”. Сформульовано авторські визначення понять “українська етнопедагогіка” та “українська етномузична педагогіка”, окреслено їх основні методи та засоби. На основі системного підходу досліджено ієрархізований взаємозв’язок етнопедагогічної та етнокультурної освіти у контексті визначення зовнішньої та внутрішню сторін цього взаємозв’язку. Шляхом аналізу терміну “етнокультура” досліджено зміст і сформульовано поняття “етнокультурна освіта”, а також розглянуто систему цінностей та виховних ідеалів педагогіки українського народу. Встановлено, що інтеграція етнопедагогічної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва до системи етнокультурної освіти забезпечується через сукупність транслюючої, диференціюючої, розвиваючої, інтегруючої та виховної функцій. Визначено основні заходи реалізації означеної інтеграції.

Ключові слова: етнопедагогічна освіта, етнокультурна освіта, майбутній вчитель музичного мистецтва, системний підхід, інтеграція, методи і засоби педагогіки українського народу.

The study reflects the role and importance of ethno-pedagogical education as an integrated component of modern ethno-cultural education of future music art teacher. The level of correlation between the concepts "folk pedagogy" and "ethno-pedagogy" is analyzed. The author’s definition of the notions of "Ukrainian ethno-

pedagogics" and "Ukrainian ethno-music pedagogy" is formulated, its basic methods and means are outlined. Based on a systematic approach the hierarchical relationship of ethno-pedagogical and ethno-cultural education in the context of defining the external and internal sides of this relationship has been investigated. By analyzing the term "ethnoculture" the content and formulation of the concept of "ethnocultural education" was studied, and the system of values and educational ideals of the pedagogy of the Ukrainian people was considered. It has been established that the integration of ethno-pedagogical education of a future music art teacher into the system of ethno-cultural education is ensured through a set of translating, differentiating, developing, integrating and educating functions. The main steps for the realization of the mentioned integration are determined.

Key words: ethno-pedagogical education, ethno-cultural education, future teacher of music art, system approach, integration, methods and techniques of pedagogy of Ukrainian people.

О. В. Соколова. Інтеграція мистецьких знань у контексті етно- та полікультурної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

У статті розкрита проблема професійної підготовки вчителів музичного мистецтва засобами художньої інтеграції та використання міждисциплінарних зв’язків. Розглянуто особливості етно- та полікультурного розвитку студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, формування їхньої свідомості на основі цілісної системи мистецьких знань. У цьому процесі виокремлено специфіку розвитку емоційно-чуттєвої сфери майбутніх учителів музичного мистецтва, накопичення ними художньо-естетичних вражень та асоціацій.

Інтеграція мистецьких знань майбутніх учителів музичного мистецтва розглянута на основі синтезування смислових елементів художніх знань і художньо-теоретичного узагальнення внутрішніх суттєвих відношень між окремими явищами мистецтва, спрямованого на розкриття ключових ідей, теорій та закономірностей за допомогою найбільш універсальних художніх категорій, як, наприклад, стиль. Базовими передумовами інтегративного художнього пізнання визначено синтез різних видів мистецтв і культурних явищ, а також функціонування психічних процесів цілісного художнього сприймання студентів факультетів мистецтв.

Ключові слова: інтеграція мистецьких знань, студенти факультетів мистецтв, етно- та полікультурна освіта.

The article reveals the problem of professional training of music teachers by means of artistic integration and the use of interdisciplinary connections. Features of ethno- and multicultural development of students of faculties of arts of pedagogical universities, formation of their consciousness on the basis of integral system of art knowledge are considered. In this process, the specifics of the development of the emotional and sensory sphere of future teachers of music, their accumulation of artistic and aesthetic impressions and associations are highlighted.

The integration of artistic knowledge of future music teachers is considered on the basis of synthesizing semantic elements of artistic knowledge and artistic-theoretical generalization of internal essential relations between individual phenomena of art, aimed at revealing key ideas, theories and patterns through the most universal art categories. The basic prerequisites for integrative artistic cognition are the synthesis of different types of arts and cultural phenomena, as well as the functioning of mental processes of holistic artistic perception of students of art faculties.

Key words: integration of artistic knowledge, students of art faculties, ethno- and multicultural education.

Д. Г. Юник, І. Д. Юник, Т. І. Юник. Запам'ятовування музичної інформації як основа формування виконавської майстерності у студентів вищих мистецьких навчальних закладів.

Розглянуто психолого-педагогічні механізми управління процесом запам'ятовування музичної інформації студентами вищих мистецьких навчальних закладів. Описано специфіку роботи структурних компонентів їх пам'яті: сенсорного регістру; короткострокової пам'яті та довгострокової пам'яті. Уточнено співвідношення понять "загальна професіональна підготовленість", "технічно-інтерпретаторська підготовленість" й "готовність концертної програми". Обґрунтовано детермінанти прояву пріоритетності першого з означених понять над другим та третім у концепції формування виконавської майстерності студентів вищих мистецьких навчальних закладів. З'ясовано, що їхня загальна професіональна підготовленість ґрунтується на якісному оволодінні як технічною оснащеністю, так і текстовим нотним матеріалом. Аргументовано визначальну роль швидкої та надійної переробки сприйнятої інформації у процесі формування нових фахових знань, творчих умінь і виконавських навичок у студентів вищих мистецьких навчальних закладів. Запропоновано ефективні методи довільного та мимовільного опанування текстовими компонентами музичних творів. Доведено кореляційну залежність успішності сценічної діяльності від доцільності

застосування цих методів.

Ключові слова: довільна пам’ять, мимовільна пам’ять, сенсорний регістр, короткострокова пам’ять, довгострокова пам’ять, студенти вищих мистецьких навчальних закладів.

Psychological and pedagogical mechanisms of management of the process of memorizing musical information by higher art educational institutions students are considered. The specifics of functioning of their mnemonic structural components – sensory register; short-term memory and long-term memory – is described. The correlation between the concepts of “general professional training”, “technically-interpretive training” and “concert program readiness” has been clarified. The determinants of the manifestation of the priority of the first of these concepts over the second and third concepts in forming the performing students’ skills of higher art educational institutions are substantiated. It was found by authors that their general professional training is based on high-quality mastery of both technical skills and textual musical material. The decisive role of fast and reliable processing of perceived information in the process of new professional knowledge formation, creative abilities and performing skills for students of higher art educational institutions is argued. Effective methods of voluntary and involuntary mastering of textual components of musical works are offered. The correlation dependence of the success of stage activity on the expediency of application of these methods is proved.

Key words: voluntary memory, involuntary memory, sensory register, short-term memory, long-term memory, students of higher art educational institutions.

В. Г. Дутчак. Інтегративні аспекти народно-інструментальної освіти в Україні: історія, сучасність, перспективи

У дослідженні представлено специфіку академічної народно-інструментальної освіти в Україні в її історичній динаміці, сучасному стані та перспективах розвитку. Проаналізовано становлення основних регіональних центрів народно-інструментальних шкіл в Україні, виміри взаємодії фольклорних й академічних традицій у їх функціонуванні, що вплинули на розвиток інструментарію, репертуарних складових, виконавських тенденцій. Відзначено інтегративний характер змісту народно-інструментальної освіти, що полягає у синтезі можливостей взаємодії сольного та форм колективної ігрової практики гри, поєднанню інструментального та вокального (зокрема, для бандуристів) виконавства.

Ключові слова: народно-інструментальна академічна освіта,

інтегративні аспекти, мистецька освіта України, регіональні центри народно-інструментальних шкіл, історія, сучасність, перспективи.

The study presents the specifics of academic folk-instrumental education in Ukraine in its historical dynamics, current state and prospects for development. The formation of the main regional centers of folk-instrumental schools in Ukraine is being analyzed, as well as measurements of the interaction of folklore and academic traditions in their functioning, which influenced the development of instruments, repertoire components, performance trends The integrative character of the content of folk-instrumental education is being noted, which consists in the interaction possibilities synthesis of solo and forms of collective playing practice, combination of instrumental and vocal (in particular, for bandura players) performance.

Key words: folk-instrumental academic education, integrative aspects, art education of Ukraine, regional centers of folk instrumental schools, history, modernity, perspectives.

Н. М. Лупак. Інтермедіальні технології в системі інтегрованої мистецької освіти.

Дослідження розкриває проблему функціонування мистецької освіти через важливий інструмент у формуванні цілісної художньої картини світу в контексті медіакультури. При цьому інтеграція знань розглянута на емпіричному, теоретичному, міждисциплінарному, міжсеміотичному, міжсуб'єктному рівнях, що сприяє формуванню інтермедіального мислення студентів та нового типу національної ментальності. У контексті інноваційної концепції філософії мистецької освіти реалізується розв'язання важливої теоретико-методологічної проблеми – перенесення культурного досвіду людства в площину практичної педагогіки. Пріоритетним напрямом у розвитку мистецької освіти виокремлена підготовка високоосвіченої особистості, здатної до інноваційної комунікативної діяльності в умовах сьогодення. Інтермедіальність (як особливий вид інтеграції) надає педагогічному процесу інноваційності, інформативності, полісемантичності: насичує освітню діяльність новим змістом через опрацювання й структурування; (аналіз, синтез, інтерпретацію) навчального матеріалу, залучення двох або більше різноформатних каналів зв'язку (медіа) до комунікативної діяльності; активізує інтелектуально-творчий процес опрацювання інформації, зокрема художньої, для отримання нових знань, особистісного смислу й нового естетичного досвіду.

Ключові слова: інтермедіальні технології, майбутній вчитель мистецтва, поліхудожня діяльність, медійний контент, інтегрована мистецька освіта.

The research reveals the problem of the functioning of art education through an important tool in the formation of a holistic artistic picture of the world in the context of media culture. The integration of knowledge is considered at the empirical, theoretical, interdisciplinary, intersemiotic, intersubjective levels, which contributes to the formation of intermedia thinking of students and a new type of national mentality. In the context of the innovative concept of the philosophy of art education, the solution of an important theoretical and methodological problem is being realized - the transfer of cultural experience of mankind in the plane of practical pedagogy. The priority in the development of art education is the training of highly educated individuals capable of innovative communicative activities in today's conditions. Intermediality (as a special type of integration) gives the pedagogical process innovation, informativeness, polysemanticity: saturates educational activities with new content through elaboration and structuring; (analysis, synthesis, interpretation) of educational material, involvement of two or more different communication channels (media) in communicative activities; activates the intellectual and creative process of processing information, including art, to obtain new knowledge, personal meaning and new aesthetic experience.

Key words: intermedia technologies, future art teacher, polyartistic activity, media content, integrated art education.

Л. О. Кияновська, Л. О. Мельник. Національні традиції музично-естетичного виховання в глобальному просторі сучасності.

Стаття присвячена специфіці функціонування музичного мистецтва в глобалізованому світі, а в зв'язку з цим – переваг і втрат музичної освіти. Відтак загальні міркування проектуватимуться на реалії української музичної освіти різних рівнів і форм, на цій основі запропонована авторська гіпотеза щодо завдань, можливостей і потреб цієї винятково важливої ділянки навчання і виховання креативної гармонійної особистості.

Запропоновані стратегії музичного навчання і виховання в школі, що побудовані на засадах природного спілкування з музикою і всебічного розвитку індивідуальних здібностей, з урахуванням вікової психології, сучасних інформаційних технологій. Вони мисляться авторами як відкрита система, запрошення до подальшого наповнення як трансформованими відповідно до сучасних викликів елементами музично-педагогічних систем

видатних українських композиторів, так і авторськими актуальними формами музичних занять.

Ключові слова: сучасність, національні традиції, музично-естетичне виховання, глобальний простір, музична освіта.

The article is devoted to the specifics of the functioning of music in a globalized world, and therefore the benefits and losses of music education. Therefore, general considerations will be projected on the realities of Ukrainian music education of different levels and forms, on this basis the author's hypothesis on the tasks, opportunities and needs of this extremely important area of training and education of creative harmonious personality is proposed.

Strategies of music education and upbringing at school are offered, which are built on the principles of natural communication with music and comprehensive development of individual abilities, taking into account age psychology, modern information technologies. They are conceived by the authors as an open system, an invitation to further filling both transformed in accordance with modern challenges elements of musical and pedagogical systems of prominent Ukrainian composers, and the author's current forms of music lessons.

Key words: modernity, national traditions, music and aesthetic education, global space, music education.

Д. О. Гусар, Л. М. Опарик. Педагогічний феномен Василя Куфлюка у світлі євроінтеграційних тенденцій розвитку української мистецької освіти.

Стаття розкриває принцип спадкоємності на шляху удосконалення процесів навчання та виховання молодих музикантів, що передбачає органічне засвоєння творчого доробку яскравих представників української музичної педагогіки, чиї професійні досягнення містять у собі не лише інноваційний, але й значний духовний потенціал. Цей важливий принцип розглянуто на прикладі творчої роботи В. О. Куфлюка, музично-педагогічна діяльність якого зумовила виникнення свого роду феномена – зростання в особливій аурі сільської музичної школи-студії десятків юних талантів.

Узагальненні визначні мистецькі звершення творчої спадщини В. О. Куфлюка, що увійшли в скарбницю національної музичної культури і мистецтва України, збагативши сучасну музичну педагогіку новаторською, єдиною в своєму роді системою розвитку абсолютного музичного слуху.

Ключові слова: педагогічний феномен В. О. Куфлюка, принцип спадкоємності, українська мистецька освіта, система розвитку абсолютного музичного слуху, євроінтеграційні тенденції.

The article reveals the principle of continuity in improving the learning and education of young musicians, which involves the organic assimilation of creative work of bright representatives of Ukrainian music pedagogy, whose professional achievements include not only innovation but also significant spiritual potential. This important principle is considered on the example of creative activity of V. O. Kuflyuk, whose musical and pedagogical activities led to the emergence of a kind of phenomenon – the growth in the special aura of the rural music school-studio of dozens of young talents.

Generalized outstanding artistic achievements of the creative heritage of V. O. Kuflyuk, who entered the treasury of national musical culture and art of Ukraine, enriching modern music pedagogy with an innovative, one-of-a-kind system for the development of absolute musical hearing.

Keywords: pedagogical phenomenon V. O. Kuflyuk, the principle of succession, Ukrainian art education, the system of development of absolute musical hearing, European integration trends.

О. А. Комаровська. Формування ціннісної сфери учнівської молоді як суб'єкта мистецької освіти: національно-виховний аспект.

Розглянуто психолого-педагогічні механізми формування ціннісної сфери особистості. Виокремлено аспект взаємозв`язку об'єктивних та суб'єктивних художніх цінностей у розгортанні художнього пізнання як багатоскладового пролонгованого процесу. Проакцентовано ціннісний потенціал твору в єдності його побутування в часі і просторі як самостійної мистецької цінності та закладених у його сенси смисложиттєвих, загальнолюдських цінностей. Визначено вихідні теоретичні позиції щодо народження цінностей сучасних суб'єктів мистецької освіти. Встановлено зв'язок між суб'єктивними цінностями та духовністю особистості, а також між її цінностями та базовими ключовими компетентностями. Виокремлено механізми художньої емпатії, рефлексії та художньої комунікації у процесі народження особистісних цінностей. Як стрижневу позиціоновано цінність національної самоідентичності людини, яку розглянуто крізь призму художнього пізнання. Проаналізовано практику формування ціннісної сфери учнів через методичне забезпечення процесу навчання мистецтва на прикладі організації змісту та комунікації в підручнику для учнів старшої школи.

Ключові слова: ціннісний потенціал мистецтва, мистецька освіта, об'єктивні і суб'єктивні художні цінності, художнє пізнання, національна ідентичність, підручник з мистецтва.

The article deals with the psychological and pedagogical mechanisms of formation of the value sphere of personality. The aspect of relation between objective and subjective artistic values in the development of artistic cognition as a multi-component prolonged process is highlighted. The value potential of the work in the unity of its existence in time and space as an independent artistic value, the value of the meaning of life and universal values is emphasized. The initial theoretical principlesof creating of values of modern subjects of art educationare determined. The connection between person's subjective values and spirituality, as well as between personal values and basic key competencies is defined. The mechanisms of artistic empathy, reflection and artistic communication in the process of creating of personal values are singled out. A core value is the value of a person's national self-identity which is considered through the prism of artistic cognition. The practice of formation of the students'value sphere through the methodological support of the process of teaching art by the example of the organization of the content and communication in the textbook for high school students is analyzed.

Keywords: value potential of art, art education, objective and subjective artistic values, artistic cognition, national identity, art textbook.

О. П. Щолокова. Інтегративний підхід у музично-педагогічній освіті.

У дослідженні розглянуті основні інтеграційні тенденції (міжпредметна інтеграція, інтеграція теоретичного і практичного навчання, інтеграція форм організації навчання, інтеграція професій, когнітивна інтеграція тощо), що сприяють застосуванню глибинних зв'язків між різними знаннями. Визначено стратегічний напрямок оновлення навчального процесу шляхом інтеграції матеріалу з різних фахових дисциплін, що передбачає активізацію сприйняття і досягнення цілісності знань як підґрунтя якісного музичного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Через призму інтегративного підходу розглянуто проблему розвитку музичного слуху учнів у творчо-практичній діяльності. Проаналізовано специфіку розвитку як відносного так і абсолютного слуху. Виокремлено значення абсолютного слуху, що включається до контексту інших слухових даних, серед яких значне місце займає відносний слух, тому професійний музикант

однаково вільно повинен користуються у різних ситуаціях як абсолютним так і відносним слухом.

Ключові слова: музично-педагогічна освіта, інтегрований підхід, розвиток музичного слуху учнів, значення відносного та абсолютного слуху, якісне музичне навчання.

The study examines the main integration trends (interdisciplinary integration, integration of theoretical and practical learning, integration of forms of learning, integration of professions, cognitive integration, etc.), which contribute to the application of deep connections between different knowledge. The strategic direction of updating the educational process by integrating material from different professional disciplines is determined, which involves enhancing the perception and achievement of knowledge integrity as a basis for quality music education of students of art faculties of pedagogical universities. Through the prism of an integrative approach, the problem of developing students' musical hearing in creative and practical activities is considered. The specifics of the development of both relative and absolute hearing are analyzed. The importance of absolute hearing is included, which is included in the context of other auditory data, among which relative hearing occupies a significant place, so a professional musician should be equally free to use both absolute and relative hearing in different situations.

Key words: music-pedagogical education, integrated approach, development of students' musical hearing, the importance of relative and absolute hearing, quality music education.

Л. М. Ліхіцька. Розвиток музичних здібностей учнівської молоді засобами міжпредметних зв'язків дисциплін мистецького циклу.

Стаття розглядає вирішення проблеми розвитку музичних здібностей учнів засобами міжпредметних зв'язків дисциплін мистецького циклу. Виокремлено інтегративний підхід, що передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів. Інтеграція знань наочніше показує їх доцільність та сприяє їх повноті – однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. Оперативність знань, тобто готовність застосовувати знання у варіативних ситуаціях, характеризує точне знання способів їх застосування у практичній діяльності. На прикладі вокально-хорової підготовки учнів проаналізовано їхні мистецькі

досягнення, використання різноманітних, цікавих учням різновидів навчальної мистецької роботи, партнерську взаємодію учасників навчального процесу, надання учням свободи вибору та особистої відповідальності за прийняті рішення, широке використання можливостей мультимедіа засобів та ін.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, розвиток музичних здібностей учнівської молоді, дисципліни мистецького циклу, вокально-хорове навчання, інтегративний підхід.

The article considers the solution of the problem of development of musical abilities of students by means of interdisciplinary connections of disciplines of the art cycle. Singled integrative approach, because intehpatsiya pepedbachaye vpaxuvannya bahatomanitnocti oznak elementiv, which intehpuyutcya, ppychomu in ppotseci nakopychennya kilkicnyx oznak i vynyknennya novoyi yakocti zbepihayutcya indyvidualni pycy intehpovanyx elementiv. The integration of knowledge shows their expediency at night. Legitimacy, necessity and coincidence in the context of the use of integrated knowledge are expressed more extensively. The integration of knowledge contributes to their completeness – the same amount of integrated knowledge is didactically more valuable than the subject. The efficiency of knowledge, that is, the readiness to apply knowledge in creative situations, characterizes the exact knowledge of the ways of their application in practice. On the example of vocal and choral training of students analyzed their artistic achievements, the use of various, interesting to students types of educational art work, partnership of participants in the learning process, giving students freedom of choice and personal responsibility for decisions, extensive use of multimedia and more.

Keywords: interdisciplinary links, development of musical abilities of student youth, disciplines of the art cycle, vocal and choral education, integrative approach.

І. П. Парфентьєва, Я. Л. Яремчук. Формування музичних здібностей дітей дошкільного віку та молодших школярів.

У статті розглядаються питання розвитку музичних здібностей у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами різних видів музичного мистецтва. Наголошується, що дошкільний вік – найкращий період для формування музичних здібностей. Ранній прояв музичних здібностей говорить про необхідність починати музичне виховання дитини якомога раніше. Змістом музичного виховання дошкільника наголошується

прилучення його до різних видів музичної діяльності, формування уваги та інтересу до музики.

Розглянуто значення розвитку основних музичних здібностей дітей молодшого шкільного віку, таких як почуття ритму, розвиток музичної пам'яті, інтонації тощо. Виокремлено особливості процесу навчання гри по слуху молодших школярів, що передбачає виконання наступних кроків – підбір мелодії, підбір баса, підбір основних функцій акомпанементу, виконання мелодії голосом з одночасною грою акордового акомпанементу, тощо. Визначено гедоністичний ефект цього виду творчої діяльності, що позитивно впливає на продуктивний розвиток слухових та виконавських умінь.

Ключові слова: дошкільний та молодший шкільний вік, розвиток музичних здібностей, сприйняття музики, спів, ритмічні вправи, елементарні музичні інструменти, творчі завдання, гра по слуху.

The article considers the issues of development of musical abilities in children of preschool and primary school age by means of different types of musical art. It is emphasized that preschool age is the best period for the formation of musical abilities. Early manifestation of musical abilities indicates the need to begin musical education of the child as early as possible. The content of musical education of a preschooler emphasizes his involvement in various types of musical activities, the formation of attention and interest in music. The importance of the development of basic musical abilities of primary school children, such as sense of rhythm, development of musical memory, intonation, etc. is considered. The peculiarities of the process of learning to play the game by ear of junior schoolchildren are highlighted, which involves the following steps - selection of melody, bass selection, selection of basic accompaniment functions, voice melody performance with simultaneous chord accompaniment, etc. The hedonistic effect of this type of creative activity, which has a positive effect on the productive development of auditory and performing skills, has been determined.

Key words: preschool and primary school age, development of musical abilities, perception of music, singing, rhythmic exercises, elementary musical instruments, creative tasks, hearing.

Відомості про авторів

Гусар Д. О. – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри естрадно-вокального мистецтва ПВНЗ “Університет Короля Данила”.

Дутчак В. Г. – доктор мистецтвознавства, професор, завідувачка кафедри музичної україністики та народно-інструментального мистецтва ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”.

Зайцева А. В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова.

Кияновська Л. О. – доктор мистецтвознавства, професор, член-кореспондент АМУ, завідувачка кафедри історії музики Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка.

Козир А. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова.

Комаровська О. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України, професор кафедри теорії та історії музики факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова.

Лупак Н. М. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Мельник Л. О. – доктор мистецтвознавства, музичний редактор у Helbling Verlag (Австрія-Німеччина-Швейцарія).

Опарик Л. М. – кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри музичної україністики та народно-інструментального мистецтва Навчально-наукового Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Парфентьєва І. П. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Соколова О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова.

Хоружа О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова.

Федорищин В. І. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова.

Щолокова О. П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова.

Юник Д. Г. – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та історії музичного виконавства Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського.

Юник І. Д. – кандидат педагогічних наук, докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Юник Т. І. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри кіно-, телемистецтва Київського національного університету культури і мистецтв.

Яремчук Я. Л. – викладач кафедри інструментального та оркестрового виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова.

ЗМІСТ

Передмова 3

Preface 7

Розділ І

ПРОДУКТИВНА НАВЧАЛЬНА МИСТЕЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ТВОРЧО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ 11

Козир А. В., Федоришин В. І.

ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ КОНСТРУКТ ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН 11

Зайцева А. В.

ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ 48

Хоружа О. В.

ЕТНОПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ІНТЕГРОВАНА СКЛАДОВА СИСТЕМИ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ 66

Соколова О. В.

ІНТЕГРАЦІЯ МИСТЕЦЬКИХ ЗНАНЬ У КОНТЕКСТІ ЕТНО- ТА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 84

Юник Д. Г., Юник І. Д., Юник Т. І.

ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 106

Дутчак В. Г.

ІНТЕГРАТИВНІ АСПЕКТИ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ 133

Лупак Н. М.

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ
В СИСТЕМІ ІНТЕГРОВАНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ 151

Розділ ІІ

ІНТЕГРАТИВНО-КОГНІТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ 173

Кияновська Л. О., Мельник Л. О.

НАЦІОНАЛЬНІ ТРАДИЦІЇ
МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
В ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНОСТІ 173

Гусар Д. О., Опарик Л. М.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН ВАСИЛЯ КУФЛЮКА
У СВІТЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ
УКРАЇНСЬКОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ 205

Комаровська О. А.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ
ЯК СУБ'ЄКТА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: НАЦІОНАЛЬНО-
ВИХОВНИЙ АСПЕКТ 253

Щолокова О. П.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД
У МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ 274

Ліхіцька Л. М.

РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ
ЗАСОБАМИ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ДИСЦИПЛІН
МИСТЕЦЬКОГО ЦИКЛУ 312

Парфентьєва І. П., Яремчук Я. Л.

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 332

Анотації 351

Відомості про авторів 365

Наукове видання

ІНТЕГРАЛЬНА СИСТЕМА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Монографія

Керівник авторського проекту – *В. І. Федоришин*.

Технічний редактор – *Т. М. Ветраченко*
Макетування – *Т. С. Меркулова*

ВИДАВНИЦТВО
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Підписано до друку *25 листопада* 2021 р.
Формат 60х84/16. Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. др. арк. 26,35. Об.-вид. арк. 18,25.
Наклад 300 прим. Зам №
Віддруковано з оригіналів

ТзОВ «Світ знань»
м. Львів, вул. Леонтовича, 2
380 (32) 255-46-40; +380 (98) 293-38-98; +380 (99) 235-59-69