

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ  
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 18

*Серія:*  
**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Кіровоград – 1999

ББК 74,055+87.827

Н 34

УДК – 370.179.2

**Наукові записки. – Випуск XVIII.** – Серія: Педагогічні науки (Художня освіта і виховання студентської молоді). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1999. – 196 с.

ISBN 966-7401-32-4

До наукових записок включені статті, що узагальнюють дані психолого-педагогічних досліджень з актуальних проблем художньої освіти і виховання майбутніх вчителів, наставників підростаючих поколінь. Збірник розрахований на наукових працівників, аспірантів, студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів, викладачів мистецьких дисциплін, учителів шкіл різного типу, кого цікавлять сучасні проблеми художньої культури, освіти і виховання молоді.

Друкується за рішенням Вченої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (Пр. № 10 від 31.05.1999 р.).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

1. Величко С.П. – доктор педагогічних наук, доцент.
2. Дряпіка В.І. – доктор педагогічних наук, доцент (відповідальний редактор).
3. Макаров Р.М. – доктор педагогічних наук, професор.
4. Мельничук С.Г. – доктор педагогічних наук, професор.
5. Радул В.В. – доктор педагогічних наук, доцент.
6. Розенберг А.Я. – доктор педагогічних наук, професор.
7. Романцевич В.К. (редактор).

Адреса редакції: 316050 м. Кіровоград, вул. Шевченка,1,  
тел. 22-56-74

ISBN 966-7401-32-4

© Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

## ПЕРЕДМОВА

Пропонований випуск наукових записок присвячується актуальній проблемі теорії та методики професійної педагогіки – художній освіті й вихованню майбутніх вчителів, наставників молоді, сьогоденних студентів вищих навчальних закладів. Адже з давніх-давен людство хвилювали таємниці художньої творчості, в якій втілено віковичний життєвий досвід народу, його мудрість, краса, погляди на різноманітні явища природи і розвитку світу. Саме завдяки художній творчості відбувається величезний вплив на духовне становлення особистості.

Нинішній етап оновлення художньої освіти і виховання молоді характеризується пошуками нетрадиційних підходів до розв'язання навчально-виховних завдань, що вимагає підготовки нової генерації педагогічних кадрів. Художньо-естетичний розвиток майбутніх вчителів має на меті зробити кожного студента безпосереднім учасником навчально-виховного процесу, який здійснює пошук шляхів і способів розв'язання проблем, що вивчаються у курсах мистецьких дисциплін. Для цього навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах має бути, по-перше, імітацією того художнього середовища, в якому доведеться працювати студентам як майбутнім учителям; по-друге, бути спрямованим на реалізацію конкретних цілей і проблем художньої культури; по-третє, виробляти у студентів уміння й навички розв'язання психолого-педагогічних ситуацій і практичних завдань мистецької освіти. Певна річ, що очікуваний результат у художньому розвитку вихованців неможливо отримати без внутрішнього прагнення педагога до змін, без його принципової переорієнтації на сучасні пріоритети в освіті. Тому ключовою проблемою педагогіки стає збагачення художньо-педагогічних знань новітніми теоріями та інноваційними методиками, висвітленням кращих набутоків у галузі викладання різновидів мистецтва. Принаймні частину цих завдань і охоплює пропонований збірник. Якщо читач знайде у цьому випуску наукових записок щось корисне і цінне для себе, своїх учнів, вихованців, то ми вважатимемо поставлену мету досягнутою.

## **ЗНАЧЕННЯ КУЛЬТУРНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

Лариса Коваль (Київ)

## **THE SIGNIFICANCE OF CULTURAL AND CREATIVE ACTIVITY IN PERSONS SOCIALIZATION**

Larysa Koval (Kyiv)

У статті акцентується увага на тому, що розв'язання проблеми переорієнтації молодіжного середовища на ідеали духовності, на усвідомлення гуманістичних зразків ставлення до світу пов'язане з новими підходами щодо педагогічного значення культури в соціалізації молоді та ролі мистецтва як засобу збереження й трансформації соціально-культурного досвіду людства.

In this article the attention is focused on solving the problem of spiritual values among young people and their awareness of humane attitude towards the world. This attitude is connected with new approaches concerning pedagogical significance of culture in socialization of young people and the role of art as the mean of preserving and transforming of cultural experience of mankind.

Проблеми духовного відродження та розвитку людського суспільства вимагають посиленої уваги вчених різних галузей знань, у тому числі й педагогічної науки, до проблем людини, вивчення потреб і факторів її формування в контексті культури. Цей культурологічний підхід посідає особливе місце в дослідженнях із соціальної педагогіки, які проводяться у різних країнах. Він полягає у вивченні реалізації здібностей людини в культурно-творчій діяльності.

Духовна культура за своєю будовою об'єднує всі сфери життя людини: діяльність, потреби, взаємовідносини. Її компонентами стають розумова, художня, естетична, екологічна, правова і політична культура формування людських стосунків. Показником рівня розвитку і досконалості людських стосунків вважають духовність як інтегративну якість особистості. Вона

виявляється у потребі жити, творити відповідно до ідеалів істини, добра і краси. Тут знаходять своє відображення і почуття людини, і рівень морально-естетичної і громадянської позиції, здатність до співчуття, співпереживання, милосердя.

Культурне середовище, збагачене животворною атмосферою загальнолюдського соціально-культурного досвіду, здатне сприяти вихованню в людини прагнення до самореалізації, формувати почуття соціальної відповідальності, навички критичного мислення. У такому середовищі формується повага до загальнолюдських матеріальних і духовних цінностей, уміння поважати особистість, здатну адекватно сприймати і творчо збагачувати навколишній світ.

Різноманітність почуттів і суджень людини породжується в її свідомості завдяки розширенню спілкування з іншими людьми, різними культурами, поглядами, далекими й близькими історичними епохами. Формування молоді в середовищі “культурного напруження” виробляє здатність до самовизначення, формування активної життєвої позиції, здатності до пошуку нових знань, терпимості до чужої думки та поглядів.

Людина, яка має широкі соціально-культурні контакти, як звичайно, задоволена життям, спокійно та доброзичливо ставиться до представників інших культур і релігій, психологій та ідеологій. Відповідне соціально-культурне середовище дає можливість створити сприятливі умови для розвитку творчої природи молоді людини, скерувати їх на забезпечення психологічної безпеки та свободи, підтримку творчих пошуків молоді й захисту її свідомості від негативного впливу, розкріпачення внутрішніх сил і заохочення успіхів.

Сучасна соціально-педагогічна практика свідчить про те, що елементи “соціальної корозії”, що мають місце в нашому суспільстві, негативно позначаються на духовному становленні студентської молоді. Споживацька психологія, прагнення до легкої наживи, потяг до сумнівних розваг, несприйняття позитивних ідеалів, зниження романтичного пафосу стають для деякої частини студентства головними мотивами життєдіяльності.

Розв'язання проблеми переорієнтації молодіжного середовища на ідеали духовності, на усвідомлення гуманістичних зразків ставлення до світу пов'язане з новими підходами щодо соціально-педагогічного значення культури в соціалізації молоді та ролі мистецтва як засобу збереження й трансформації соціально-культурного досвіду людського суспільства.

Проблеми художнього і культурного розвитку особистості, формування її духовності досліджуються вченими різних часів у різних країнах світу. Так, прибічники антропологічних учень про людину стверджують, що вона не тільки є творцем культури, а й культурою створюється. Різні культурні аспекти пронизують фактично всі сфери життєдіяльності людини. У безперервній творчій діяльності вбачається їм зміст життя індивідуальності.

У вихованні в кожного індивіда “загальної культури” бачать основний засіб подолання кризи сучасного суспільства, захисту від загрози руйнівних війн та екологічних зрушень видатні педагоги світу. Слід зазначити, що “загальна культура” традиційно визначала обсяг освіти. Історично вона була основою головних цілей виховання. У франкомовній педагогіці поняття “культура” стало фактично синонімом світогляду особистості.

З початку 70-х років ХХ століття це поняття набуло значно ширшого тлумачення. Прибічники гуманітарної орієнтації педагогіки поставили питання про залучення молоді до цілісного світу загальнолюдської культури. Під цим вони розуміли знайомство дітей і молоді з різними зразками культури й мовами різних народів, формування культури мислення, відчуттів, спілкування та поведінки.

У середині 70-х років канадські педагоги, наполягаючи на необхідності розробки проблем культурного виживання молоді, підкреслювали, що ця проблема в нашому суспільстві постала набагато гостріше, ніж коли-небудь в історії людства. Ускладнилися завдання, поставлені перед школою на новому етапі науково-технічного прогресу та суспільно-соціальних перетворень.

Для 80-х років, за словами міністра культури Франції Жака Ланга, є характерним посилення загрози “культурного

імперіалізму”, особливо в країнах, що розвиваються. Головна небезпека при цьому криється в стандартизації культур. Опинившись у складних соціально-економічних умовах, цілі народи виявилися нездатними чинити опір масивному “промиванню мозку”- так Жак Ланг назвав культурну продукцію низького гатунку, що заповонила майже всю планету [Джуринський 1989:75].

Прогресивні сили світу, в тому числі педагогічна громадськість, не можуть не передбачати ті довготривалі психологічні та моральні втрати і наслідки, яких зазнає суспільство, особливо молодь, у зв'язку з поширенням практики “культурного імперіалізму”. Реальність цієї загрози відчувається у пропаганді масовою культурою духу торгашества, культу насильства, всюдозволеності, низьких інстинктів людини, звичаїв злочинного світу. Усвідомивши цю загрозу, країни Західної Європи почали шукати засоби, щоб нейтралізувати цей тиск і захистити національні цінності, зберегти культурні традиції та звичаї.

У наші дні проблема збереження культури, її захисту від духовного вандалізму, розмивання цінностей, які створювалися протягом віків, а також захист національних культур – є одним із головних завдань людства.

Отже, культура – це певний рівень розвитку суспільства, що характеризує форми людських стосунків, саму людину як суб'єкта діяльності. Зовнішнє відображення культури визначається багатством предметної діяльності людини, сукупністю наслідків праці та думки. У вузькому смислі, культура є сферою духовного життя суспільства, яка охоплює систему виховання та освіти, духовної творчості, а також ті заклади та організації, які забезпечують її функціонування. Разом із цим під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людини, рівень володіння нею будь-якою галуззю знань або діяльності. Основу культури становлять духовні засади, тому вона є джерелом морального становлення та розвитку підростаючих поколінь. Засвоєння кожною особистістю сукупності культурних цінностей визначає міру її розвитку, соціалізації, гуманізації, рівень інтелігентності.

У духовній культурі визначне місце посідає естетична культура. Саме вона є основою морально-естетичного виховання особистості. У свою чергу естетична культура формується на основі індивідуального життєвого досвіду і завдяки цілеспрямованому вихованню з боку суспільства. Як компонент соціалізації особистості, її естетична культура виявляється в здатності розрізняти і переживати прекрасне і потворне, величне і низьке, трагічне і комічне в навколишній дійсності, керуватися естетичними цінностями в практичній діяльності людини.

Художня культура – з'єднувальна ланка між естетичною та іншими видами загальної культури особистості, її політичною, світоглядною, моральною культурою. У ній знаходить своє відбиття система суспільного виробництва, збереження, розповсюдження та засвоєння особливого роду естетичних цінностей – творів мистецтва. Мистецтво відбиває реальний світ крізь призму естетичного ставлення до нього. Художня культура надає естетичним цінностям соціального звучання.

У ході історичного розвитку суспільства мистецтво посідало одне з провідних місць у системі соціального формування особистості. Воно розглядалося як частина світу, засіб його духовно-практичного пізнання та засвоєння. З початку свого існування мистецтво являло собою практично-духовну діяльність людей, що поєднувала в собі працю, творчість, художньо-образне пізнання та самопізнання. У процесі розвитку суспільства, розподілу праці мистецтво відокремилася як самостійна сфера діяльності й набуло значення однієї з форм суспільної свідомості. Його основною функцією є доповнення життєвого досвіду особистості досвідом уявного життя для цілеспрямованого формування людської свідомості. Синтетична природа мистецтва дала змогу поєднувати духовне і практичне, результати розумової та фізичної праці людини.

Кожний елемент цієї системи має складну будову. Саме це пояснює багатогранність мистецтва, невичерпні багатства його можливостей у художній освіті та вихованні підростаючого покоління. Відповідний рівень художньої освіченості та вихованості дає змогу глибше відчувати, переживати й



усвідомлювати зміст людських почуттів і стосунків, відображених у художньому творі, розвивати й збагачувати творчі здібності студентської молоді.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

Джуринський 1989 – Джуринский А.Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность. – М.: Педагогика, 1989. – 221 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Коваль Лариса Григорівна – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор, науковий консультант.

Наукові інтереси: порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка, естетичне виховання підростаючого покоління.

## **ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЦІННОСТІ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Володимир Дряпіка (Кіровоград)

## **THE STUDENTS ORIENTATIONS TOWARDS THE VALUES OF MUSICAL CULTURE**

Vladimir Driapika (Kirovograd)

Стаття присвячена важливій і актуальній проблемі формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури. Теоретично обґрунтовуються психолого-педагогічні, естетичні й соціологічні особливості, сутність ціннісних орієнтацій студентів. Визначаються специфічні риси “молодіжної” музики в контексті традиційної та сучасної культури.

The article deals with an important and actual problem of forming the students orientations towards the values of musical culture. Pedagogical, psychological, aesthetic features and sociological essence of the valuable orientations of the students of the higher educational institutions are grounded theoretically. The specific outlines of the so called “music of the youth” in the context of traditional and modern culture are determined.

Необхідність розв’язання глобальних проблем, що постають перед людством на порозі третього тисячоліття, вимагають високого рівня освіти, зростання інтелектуальних і духовних ресурсів суспільства. Тому нині набуття знань, формування культурного потенціалу, опанування молоддю соціально-значущих надбань вітчизняного і світового мистецтва має не лише особисте, а й загальнолюдське значення.

Докорінні реформи в сучасному суспільстві спричинили суттєві зміни в людському світосприйнятті. При цьому подібні зміни швидше відбуваються не стільки у свідомості поодиноких осіб, скільки у світорозумінні окремих поколінь. У сучасних умовах це зумовлює відносне виділення молоді як у сфері художнього виробництва, так і споживання. Бурхливі ж зміни в галузі музичної культури також мають неоднозначні соціальні наслідки як позитивного, так і негативного характеру. Так, оновлюються і набувають нового змісту стосунки між основними

учасниками художнього життя молоді та відповідними інститутами, адже демократизація суспільної сфери покінчила з повновладдям соціалістичного реалізму і породила художній плюралізм. Тут пишним цвітом розквітли не тільки неформальні художні об'єднання аматорів і професіоналів, але й кооперативні комерційні спілки невибагливих “лицарів наживи” від культури. Тому по-новому постає не лише питання взаємозв'язку музичного мистецтва і реальності, але й практична проблема врегулювання тих запитів й орієнтирів молоді людини, які склалися на межі нової соціальної та художньої реальності, що знаходять своє відображення у новій соціокультурній ситуації.

Орієнтації на цінності культури регулюють характер життєдіяльності особи, бо вибір нею тих чи інших цінностей значною мірою визначає установку її діяльності у цій сфері. Суспільство ж зацікавлене у тому, щоб орієнтації молоді відповідали його справжнім цінностям, тому з'ясування факторів, які впливають на формування ціннісних орієнтацій юнаків і дівчат, є одним із найважливіших завдань сьогодення.

На основі ціннісних орієнтацій можна судити про рівень соціального, естетичного, художнього розвитку особистості, де художнє, зокрема музичне виховання, є дійовим засобом формування ціннісних установок, які завжди тісно пов'язані з певними напрямками мистецтва (жанровими, стильовими особливостями тощо). Формування ціннісних орієнтацій молоді вимагає боротьби із споживацькою психологією, потворними формами культури, пропагандою жорстокості, насильства, непристойності, оскільки це заперечує розвиток особи як суб'єкта і об'єкта естетичних стосунків. А сам виховний процес вищого навчального закладу має спиратися на дійсно цінні в художньо-естетичному плані шедеври вітчизняної та світової музичної культури.

У працях музикознавців, педагогів, соціологів (Р.І.Грубер, Л.Г.Коваль, В.П.Матоніс, Г.М.Падалка, Л.Б.Переверзєв, В.І.Петрушин, О.П.Рудницька, А.Н.Сохор та ін.) визначені три магістральні напрямки орієнтацій особистості у музичній сфері: “народна”, “серйозна” і “легка” музика. Хоча ці терміни беруться у лапки, щоб не розуміти їх буквально, поділ усієї музичної сфери, який ними відображений, аж ніяк не умовний. Як свідчать сучасні

експериментальні дослідження (Н.Б.Бакланова, Л.М.Березовчук, В.П.Матоніс, К.Б.Соколов, Н.О.Яранцева), більшість молодих людей зорієнтована на один із трьох перелічених вище напрямів; значно менша частина – одразу на два і зовсім небагато – на всі три. Між цими основними пластами пролягають глибокі, історично сформовані відмінності, але всі вони виступають невід’ємними компонентами музичної культури взагалі. Ту ж частину “легкої” популярної музики, що відрізняється найбільшою ритмічною збудженістю і підвищеною звучністю (із застосуванням електроінструментів й особливою активністю ударних), нерідко іменують “молодіжною”. Досить довгий час у вітчизняній естетичній і музикознавчій літературі, художній критиці сутність молодіжних жанрів, а точніше, феномени рок, поп-музики і джазу висвітлювалась у дещо “перекрученому” вигляді. Це стосувалось їх світоглядної оцінки (як чогось хибного) і наукового розуміння специфіки, майже не враховувалась особливість їх соціального функціонування. А суспільні явища недалекого минулого сприяли поширенню недемократичних тенденцій і у виховній роботі, де багато самостійних форм культурної активності молоді безпідставно заборонялися, що призвело до неабиякої гіпертрофії їх виявів. У свою чергу така орієнтація сприяла уособленню деяких юнаків і дівчат від активної участі в житті суспільства, відходу в сферу суто особистих інтересів і прагматизму.

Водночас соціологічні опитування (Т.Л.Голубєва, О.Н.Дем’янчук, Л.М.Масол, А.К.Троїцький) свідчать, що переважна більшість молоді, з якою ведеться музично-виховна робота, в своїх художніх уподобаннях має схильність саме до розважальних жанрів молодіжної музики. У такій ситуації значно зростає роль майбутнього вихователя, наставника, вчителя, сьогоденного студента, від якого значною мірою залежить рівень музично-естетичного розвитку вихованців. Бо ж сукупність знань, переконань, потреб, інтересів й орієнтацій наставника, його культура мислення і дії, естетична свідомість і сформована система цінностей мають стати своєрідним “містком” між світом старшого і молодшого поколінь.

З іншого ж боку, в навчальних закладах майбутніх наставників, вихователів, учителів знайомлять лише з музикою

минулого і першої половини ХХ століття, яка перебуває на досить відчутній відстані від нагальних художніх запитів і проблем сучасної молоді. Відірваність від реалій сьогоденного музичного життя, ігнорування інтересів молоді, певна консервативність та обмеженість музично-естетичних поглядів – ось що не дає змоги порозумітися вихователям і вихованцям.

Разом з тим спостерігається невідповідність вимог до музичної культури, орієнтацій молоді на її цінності фактичному рівню розвитку аксіологічних установок студентства, що посилюється суперечностями:

- між потребою суспільства в людях з широким спектром аксіологічних установок на збереження і відтворення культурного потенціалу українського народу й умовами формування ціннісних орієнтацій молоді у сферах традиційної та сучасної культури;

- між високою виховною потенцією різножанрової палітри музичної культури та її обмеженим відтворенням у навчально-виховному процесі навчального закладу і сфері вільного часу студентської молоді;

- між динамікою “технотронного” функціонування сучасної музичної культури і консервативністю навчально-виховних програм, зараціоналізованими і локалізованими формами і методами музично-естетичної освіти і виховання молоді;

- між способами спілкування вихованців засобами музичної культури, які пропонує педагог-наставник, і тими ціннісними орієнтирами та формами соціокультурної активності, що вже склались у “молодіжному середовищі”;

- між нагальною соціальною потребою гуманістичного, емоційно-інтелектуального, художньо-естетичного розвитку сучасної молоді людини і невизначеністю форм залучення студентів в активно-творчі соціокультурні процеси, які спрямовуються на збагачення морально-естетичного світу вихованців засобами музики.

Проблема цінностей особистості вже знайшла відображення у працях філософів (О.Г.Дробницький, А.Г.Здравомислов, М.С.Каган, Л.Н.Столович, В.П.Тугаринов, В.Франкл, Ю.В.Шаров та ін.), які дослідили зміст, структуру і типологію цінностей, їх значення у контексті соціалізації особи, глобальних чинників функціонування й еволюції суспільства (Я.Гудечек,

А.Камю, Г.Марсель, М.Хайдегер, К.Ясперс), розробили концепції інтегрованого розвитку освіти, полікультурної сфери, духовного і культурного самовизначення людини (Б.Бітінас, В.О.Василенко, І.Ф.Ляшенко, В.О.Разумний, Т.Є.Чередниченко). Протягом останнього десятиріччя суттєво зріс інтерес до вивчення зазначеної проблематики в Україні, особливо у площині гуманізації та гуманітаризації освіти (А.М.Алексюк, І.Д.Бех, В.Г.Бутенко, С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, Л.Г.Коваль, Л.Т.Левчук, О.Ф.Лосєв, В.І.Мазепа, С.Г.Мельничук, О.Г.Мороз, Г.М.Падалка, О.П.Рудницька, О.Я.Савченко, О.М.Семашко, А.Б.Щербо та ін.). Здійснені дослідження змісту й основних компонентів ціннісних орієнтацій особи (В.П.Анненков, Т.Ф.Брайченко, В.А.Малахов, Н.Черниш, Р.П.Шульга та ін.). Але у загальній проблемі музично-естетичного розвитку молоді залишається актуальною сфера формування орієнтацій студентів на цінності музичної культури. Вона полягає в теоретичному обґрунтуванні ціннісних орієнтацій особистості у різножанровій палітрі музичного мистецтва та дослідженні процесу формування орієнтацій студентства на справжні вартості музичної культури в умовах навчального процесу та вільного часу молоді. Головним тут постає питання, яким чином соціально та педагогічно скеровані дії в сучасних умовах можуть сприяти або перешкоджати формуванню правильних орієнтацій студентської молоді у царині музики.

За умов глибоких економічних, політичних, соціокультурних змін в усіх галузях життя сучасного суспільства з'явилась необхідність по-новому поглянути на проблему аксіологічного орієнтування студентської молоді у сфері музики. Із соціально-педагогічного погляду це зумовлено тим, що в недалекому минулому за школою, училищем, вищим навчальним закладом був офіційно закріплений статус основних інститутів соціалізації особистості, а інші інститути соціокультурної активності молоді виконували лише допоміжну роль. У вихованні були майже забуті сімейний етикет, народні звичаї, традиції, мода, неформальне спілкування молодих людей, майже не враховувався величезний вплив засобів масової комунікації (ЗМК). І при цьому культивувались ідеї безконфліктності зміни поколінь, створювалась ідеологічна ілюзія про несуперечливість входження

1 4

молоді в життя суспільства. Але об'єктивний аналіз характеру суспільного прогресу засвідчує, що на заміну монопольним становищам школи і вищого навчального закладу в справі формування і розвитку правильних орієнтацій майбутніх наставників та вихователів підростаючого покоління на цінності явищ дійсності й мистецтва має прийти всебічна взаємодія всіх інститутів соціалізації, що діють у межах правового простору.

Ця закономірність зумовлюється тим, що із сивої давнини і до сьогодення музичний досвід, установки й орієнтири молодої людини формувались начебто у двох аспектах: з боку державних інститутів (виховними і громадськими закладами, зокрема селянською громадою, церквою, школою та ін.) й у приватному житті людини – в сім'ї, колі близьких друзів, на ґрунті особистісних переваг. Ці дві сфери, котрі зумовлювали аксіологічні орієнтири людини, як звичайно, не стикалися. Але так було лише до появи ЗМК. У минулому значення державних інституцій було набагато більшим, адже вони надавали можливість сприймати музику в її “живому” концертному звучанні (виконання музики у церкві або концертному майданчику, залі тощо). У наш час зросло значення приватного життя особи, де тиражування музичних записів (платівки, касети, плівки, ТБ тощо) забезпечують формування й розвиток музичних орієнтацій юнаків та дівчат і до сьомого-восьмого класу загальноосвітньої школи, не говорячи вже про студентство, сучасна молодь має чітко сформовані музичні орієнтири, смакові установки, інтереси й ідеали, які для сучасної педагогіки є серйозною проблемою. Як зазначалося, саме ця обставина недооцінюється і майже не враховується складачами програм з музично-естетичного навчання і виховання молоді, зокрема студентської. Винятком є “Національна державна комплексна програма естетичного виховання”, підготовлена в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України, де чітко визначається: “Формуючи художню культуру молоді, систему її музичних потреб, необхідно враховувати інтерес до сучасних музичних форм, допомагаючи підростаючому поколінню відрізнити істинне від спотвореного” [Зязюн 1995:40].

Якщо ж порівняти орієнтації на музичні цінності студентів музичних і музично-педагогічних спеціалізацій та інших

факультетів вищих навчальних закладів, котрі за своєю фаховою спрямованістю зорієнтовані на виховну роботу з молоддю,- то вони спільні. Але відмінність полягає в тому (і це забезпечує саме результат навчання), що у перших музичний досвід й орієнтири формуються як активні. Тут передбачається розвиток теоретичних уявлень, вокальних й інструментальних музично-виконавських навичок тощо. У результаті молода людина засвоює ініціативне, творче сприйняття будь-якого нового для неї твору, а під час практичного музикування у психіці студентів музично-фахових спеціалізацій формуються інтонаційні, артикуляційні, стилеві та жанрові стереотипи, що надають змогу надалі сприймати будь-яку музичну інформацію як “у принципі” вже майже відому, наповнену досить знайомим емоційним змістом.

Музичні орієнтири студентів інших спеціалізацій формуються у своїй переважній більшості як пасивні й значною мірою ґрунтуються на інертному сприйманні тих чи інших композицій. Такого роду вартісні орієнтації виховуються на засадах “підказки” наставника, вихователя, керівника художнього колективу, які, пояснюючи образну побудову музичної інформації, практично будь-який твір наділяють програмою, “олітературюють” його зміст. Як наслідок, естетична свідомість студентів, які не вивчають музичні дисципліни, при сприйманні класичної, складної академічної музики майже завжди “відшукують” сюжетність, але далеко не завжди та й не скрізь знаходить підказку-пораду наставника. Тому, як звичайно, коло “відкритої” для студентства музичної інформації замикається і практично самостійно не розширюється. Як же відбивається переважання пасивних музичних орієнтацій у психіці студентів немусичних спеціалізацій на їх ставленні до музичного мистецтва і культури, зокрема молодіжної?

Нами вже зазначалося, що в сучасному житті постійно присутній музичний фон, який створюється ЗМК, особливо програмами ТБ. Технічні ж засоби, що мають забезпечувати цілеспрямоване прослуховування музики (програвачі, аудіо чи відеомагнітофони) часто використовуються лише для задоволення інтересів молоді у сфері музичного маскульту, а в загальному обсязі телепрограм роль традиційної музики також



порівняно невелика. Так, починаючи з мультиплікаційних фільмів, які дитина сприймає з перших років життя, і до розважальних передач для юнацтва молода особа часто-густо зустрічається з музичним матеріалом низького змістовного гатунку, художнього рівня, примітивного за засобами музичної виразності тощо. Але це саме той музичний матеріал і музика, що вводять памолодь у систему масових комунікацій, залучають її до світу “великого” життя. Адже ця музика пов’язана з проблемами росту і розвитку молоді, що найважливіше – вона завжди зрозуміла і доступна, не потребує втручання “підказчика-наставника”. Танцювального складу пісеньки героїв мультфільмів підкріплюються загальнодоступними зображеннями – казковими героями, веселими звірятками тощо. Такі ж неவிбагливі дитячі маршоподібні пісні з їх завзяттям і оптимізмом. Згодом рок-твори стають для юнаків і дівчат своєрідним музичним символом молодіжного періоду життя, а шлягери поп-музики і джазу починають уособлювати собою “красиве” і загадкове життя дорослих.

Тут ми знову звернемося до того, що тільки школа і вищий навчальний заклад роблять спроби (хоча й не завжди вдалі) створити деяку протидію тим музичним орієнтирам, які молодь формує вдома, в колі однолітків, друзів і котрі цілеспрямовано породжуються й впроваджуються масовою музичною культурою. Ні сім’я, ні громадськість, ні вітчизняні, а тим паче зарубіжні ЗМК майже не намагаються змінити орієнтації фонові музики, на якій, по суті, юнаки і дівчата виховуються, і котра створює у психіці молодої людини досить міцну систему інтонаційних й артикуляційних стереотипів. Точнісінько так, як студенти музичних спеціалізацій, навчаючись у школі, училищі, інституті, консерваторії, під керівництвом досвідчених викладачів формують свої орієнтири у сфері традиційної, академічної, вченої музики, їх однолітки і молодші товариші набувають подібних за своєю значущістю установок, але вже спрямованих на різнобарвний світ музичного маскульту, зокрема й молодіжної музики. Для юнаків і дівчат музика, що лунає з екранів ТБ, тісно пов’язана з їх особистим життям, бо сприймається ними як зрозуміла, доступна, правдива. І дорослішаючи, отримуючи “статус” студентства, а згодом фахівця, молоді люди

продовжують орієнтуватись лише на ту музику, котра не заперечує їх уявленням про такі музичні цінності.

Кожен педагог-наставник має бути готовим у навчальній і музично-просвітницькій діяльності виходити із об'єктивних обставин, що склалися, і переконувати вихованців в існуванні духовних, художніх і музичних цінностей, які часто виходять за межі їх повсякденного досвіду спілкування. Зрозуміло й те, що вихованці мають право і не довірятися наставнику, котрий не завжди переконливо доводить їм, "що таке добре, а що погано" у музичній культурі. Це відбувається не тому, що у сучасного юнацтва відсутні музичні орієнтації, а навпаки, музичний досвід і аксіологічні орієнтири воно має, але в своїй переважній більшості студентська молодь ще не має чіткої зорієнтованості, не пристосована до творчої переробки іншої музичної інформації, аніж композицій, на яких уже сформувались їх музичні інтереси і смакові установки. А оскільки сила емоційного впливу будь-якої аудіальної інформації досить велика, то явища молодіжної музики, які вже були засвоєні студентами немусичних спеціалізацій раніше, завжди абстрактно будуть володіти значно більшою яскравістю почуттів, доступнішим змістом і життєвішою правдою у порівнянні з творами традиційної музичної культури. І навпаки, студенти музичних і музично-педагогічних факультетів, які навчаються і виховуються здебільшого на академічному матеріалі музичного мистецтва, мають засвоїти основи сприймання, оцінки й аналізу не тільки програмних творів, але й усього розмаїття музичної культури, що оточує сучасну молодь, їх майбутніх вихованців. Головне, щоб твори музичної культури (народної, академічної, молодіжної музики) були зразками справжнього мистецтва, а їх представники – автори і виконавці – провідниками передових художніх і духовних ідей.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

Зязюн 1995 – Зязюн І.А., Семашко О.М. Національна державна комплексна програма естетичного виховання // Рідна школа, 1995, N12.- С.29-52.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дряпіка Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: соціальна робота з музично-естетичного виховання молоді.

## **ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ОБРАЗУ ПРИРОДИ В МУЗИЦІ**

Галина Дідич, Наталія Башченко (Кіровоград)

### **TRAINING STUDENTS IN TEACHING THE PUPILS OF PREPARATORY FORMS TO PERCEIVE IMAGE OF NATURE**

Halyna Didych, Nataliya Bashchenko (Kirovograd)

Стаття присвячена важливій та актуальній проблемі формування естетичного ставлення молодших школярів до природи засобами музичного мистецтва. Висвітлені естетичні властивості природи як основи її музичного образу. Розглянута проблема ролі музики у формуванні естетичного ставлення до природи.

The article is devoted to the important and topical problem of development of aesthetic attitude of the pupils of preparatory forms to nature by means of music art. The aesthetic qualities of nature as the basis of its musical image is given attention to. The role of music in the development of aesthetic attitude towards nature is touched upon.

Духовне багатство, культурний рівень людини нерозривно пов'язані з її естетичним вихованням, з вмінням бачити, розуміти, правильно оцінювати прекрасне, трансформуючи його у навколишню дійсність. Велика роль у системі естетичного виховання належить мистецтву, зокрема одному з його найпопулярніших видів – музиці. Розкриваючи у своїх образах почуття і переживання людини, музика справляє величезний емоційний вплив на особистість, розвиває її духовне начало, стимулює творчий потенціал, ставлення до дійсності: музика розкриває її в звукових художніх образах. Вона належить до виразних мистецтв, їй не властива предметна конкретність образів. Основою змісту музичних образів є почуття, переживання і стан внутрішнього світу людини.

Процес сприймання музики – створення суб’єктивного художнього образу (на основі механізму асоціації), який відображає реальні грані музичного творення в єдності його змісту і форми. Механізм асоціації зводиться до виникнення зв’язку одного відчуття з іншим. Це загальна властивість людського уявлення. Асоціативність – одна із характерних рис художнього мислення. Музика за своїм змістом безпосередньо спирається на асоціації. Вони входять у структуру її художніх образів.

Душевний світ, світ емоцій – головна галузь музичної виразності, у ній мистецтво звуків досягає граничної повноти й водночас особливо тонких відтінків у відображенні станів, переходів та змін “порухів душі”, що недоступні фіксації словом. Можна сказати, що музика (єдина з мистецтв!) не тільки “творить” емоцію, а й звертається до емоції як до матеріалу. Душевний світ, світ почуттів, а часом і почуттєвих відчуттів стає в ній основним “предметом” відображення.

Як зазначалось вище, музика за своєю природою позбавлена предметної конкретності і, як точно сформулював Гегель, “... серед усіх мистецтв має найбільшу можливість звільнитися не тільки від усякого реального тексту, а й від вираження якого-небудь конкретного змісту” [Гегель 1958: 105–106]. Гегель вбачав у цьому не тільки особливості, але й небезпеку, яка загрожує музиці замкнутися в собі самій і втратити таким чином суспільну значущість. Справді, гнучкість і багатогранність “неконкретного” виразу дозволяє “почути” у звукових формах багато варіантів змісту. Ці варіанти доступні інтерпретації, та різні люди їх сприймають вкрай одноманітно, оскільки особистий досвід слухача і досвід творця, навіть якщо вони й досить далекі один від одного, живляться однією загальнозначущою життєвою реальністю.

Яким би визначеним і навіть конкретним не був за своїм змістом музичний образ, особистий досвід відіграє величезну роль у його сприйманні. Чим більше узагальнені засоби мистецтва, тим вільнішими й суб’єктивнішими можуть бути асоціації. Завдяки їм, незалежно від задуму творця, багато творів можуть набути для нас різноманітного доповнювального змісту. Ось один з яскравих прикладів, описаний у романі Г.Гессе “Гра в бісер”.

Розповідає герой роману Йозеф Кнехт: "... день цей відбився в моїй пам'яті, являв собою не велику, але важливу подію. Сніг уже зійшов, поля стояли вологі, вздовж потічків і канав де-не-де вже пробивалася зелень, бруньки, що лопнули, та перші сережки на голих кущах загорнули все в зелений серпанок, повітря було насичене найрізноманітнішими пахощами; пахло вогкою землею, прілим листом і молодими пагонами; здавалося, ось-ось почуєш і пахощі фіалок, але для фіалок було ще занадто рано. Ми підійшли до кущів бузини, які були всипані маленькими бруньками, листки ще не проклюнулися, а коли я зрізав гілку, мені в ніс вдарив гіркувато-солодкий різкий запах. Здавалося, він увібрав в себе, злив воедино і в багато разів посилив усі інші пахощі весни. Я був збентежений... Весна, яка наступала, наповнила мене щастям..."

Кнехт зауважує, що і саме по собі переживання було досить сильним, "але тут прибавилося ще дещо". Описуючи перше знайомство з піснями Ф.Шуберта "десь у той же самий час", Кнехт говорить про пісню "Весняні надії": "Перші ж акорди акомпанеента приголомшили мене радістю пізнання: вони вже наче пахли, як пахла зрізана гілка бузини, так само гіркувато-солодко, так само сильно і всеперемагаюче, як сама рання весна! З цього часу для мене асоціація – рання весна – запах бузини – шубертівський акорд... постійна й абсолютно правильна..." [Гессе 1969:87–88]. Він говорить і про те, що глибина і багатство вражень, які одержують при сприйманні мистецтва, визначаються неповторністю особистого досвіду людини. "В цій асоціації я знайшов дещо прекрасне, яке я ні за які блага не віддам. Але сама асоціація – неодмінний спалах двох чуттєвих переживань при думці "рання весна" – це моя особиста справа. Зрозуміло, я можу розповісти про це іншим... Але передати її вам я не в змозі... Я не в змозі зробити так, щоб моя особиста асоціація викликала хоча б в одного з вас таку ж саму..." [Гессе 1969:88].

Суб'єктивні асоціації, становлячи основу музично-естетичного сприймання (активного, цілісного і цілеспрямованого переживання художніх образів, їх естетичної цінності), безумовно, збагачують його, допомагають зрозуміти найнеочікуваніші й сокровенні зв'язки суцього. При сприйманні музики ці зв'язки формуються особливо широко і для багатьох несвідомо: слухаючи

“музичну картину”, ми не аналізуємо її і не поділяємо, а співпереживаємо на основі набутого досвіду.

Коли говорять про неповну доступність музичних образів у порівнянні з літературними або образами живопису, то переважно не враховують, що простота живописних – умовна... Так, легко побачити фігури, зображені на картині, але чи означає це зрозуміти її? Зрозуміла річ, ні. Хоча значна частина глядачів обмежується саме цим рівнем сприймання. Глибока за змістом і досить складна організована музика не дозволяє “зобразити” сприймання, підмінити його простим “пізнаванням” життєвих предметів і явищ. Щоб сприйняти музику, необхідно зрозуміти її мову, для чого необхідна спеціальна підготовка. Академік Б.В.Асаф’єв писав, що “... багато хто слухає музику, а не всі її чують”. Найважливішим він вважав те, що, слухаючи музику, учні “розбиралися в тотожності й контрасті, повторності й поверненні подібного, у введенні нового, неподібного, контрастного” [Асаф’єв 1965: 25].

Музична мова, можна сказати, деякою мірою зберігає музичний твір від “спрощеного” сприймання: якщо слухач не володіє елементарними навичками та орієнтуванням у мові музики, вона залишається за порогом його почуття і переживань.

Цікавий приклад “непідготовленого сприймання” наводить Л.Толстой у романі “Анна Кареніна”. Левін – герой, якому симпатизує письменник, потрапляє в місті на концерт, де виконуються “дві дуже цікаві речі” (“нові у новому дусі”, – додає автор). Чим довше Левін слухав фантазію “Король Лір”, тим віддаленіше він почував себе від можливості створити собі яку-небудь визначену думку. Постійно починалося, ніби збиралось, музичне вираження почуттів, але в ту ж мить воно розпадалось на уривки, а інколи просто нічим, окрім примхи композитора, не зв’язані, але занадто складні звуки. Але й самі уривки цих музичних виражень, іноді добрих, виявились неприємними, тому що були зовсім неочікувані й нічим не підготовлені. Веселість і смуток, відчай і ніжність, урочистість з’являлися без будь-якого на те права, ніби почуття божевільного. Тому Левін відчував себе глухим, який дивиться на танцюристів. Він був у цілковитому збентеженні, коли закінчилася п’єса й відчував велику втому від напруженої і нічим не нагородженої музики. Толстой показує, як

враження Левіна не залишають місця для естетичного переживання. Однак не завжди слухачі усвідомлюють характер своїх вражень від музики. Інколи те “цілковите збентеження”, яке відчував Левін, повністю відносять на рахунок музичного твору, а не на відсутність необхідної підготовки слухача.

Слухання також може бути розмаїтим: різна міра конкретності уявлень, різна їх оформленість. Одні люди, слухаючи музику, бувають сповна захоплені її потоком. Звукові хвилі змушують забути про довкілля, вибухають почуття, збуджують живий емоційний відгук – переживання. Закінчилась музика – і людина ще вся під владою її стихії, але попроси її розповісти про свої переживання і вона заходить у безвихідь. Інші, навпаки, чітко уявляють собі зворушливу картину, їх сприймання розкриває враження і визначені, майже візуальні образи. Хто з них чує “правильно”? І ті, й інші. Сила враження не залежить від характеру уявлень, а лише від ступеня емоційної чутливості – глибини і рухливості емоцій, а також від того, наскільки близька та чи інша музика.

Отже, процес естетичного сприймання музики завжди діяльний та активний. Знайомство з особливостями художнього образу, технікою і нормами мови дозволяє ширше, глибше, повніше зрозуміти естетичну та змістовну функції музики.

Питання музично-естетичного виховання і саме формування в людях здібностей сприймати музику, розуміти її, “бачити” в ній прекрасне є проблемою музично-естетичного виховання школярів у нашій країні.

Краса природи, що оточує людину, є могутнім фактором, без якого неможливе естетичне виховання учнів, а художній образ цієї краси займає одне з важливих місць у системі координування основних якостей особистості. Цей образ трактується як оперативна одиниця образного мислення, яке є поліфункціональним, аmodalним, активно взаємодіє з логічно-понятійним, практичним мисленням і забезпечує реалізацію естетико-екологічної, музично-образотворчої та іншої діяльності. У музичному образі природи втілюється інтелектуальний, емотивний (емоційно-оцінний) та діяльнісний компоненти, які містять знання про взаємини людини і природи, а також національні традиції, обряди, пов'язані з навколишнім

середовищем, зі сприйманням, перетворенням та охороною природи як матеріальної і духовної основи розвитку суспільства. Ця інформація є підґрунтям для формування музично-естетичних, екологічних переконань, які, в свою чергу, виступають як регулятори поведінки школяра.

Емотивний компонент передбачає виникнення і закріплення почуття любові до природи, етноприроди, музики, яка зображує її.

Поведінково-діяльнісний компонент музичного образу природи стимулює готовність творити добро і красу в повсякденній роботі на основі застосування набутого музично-естетичного, екологічного досвіду.

Духовний вплив природи та її музичного образу позначається на пізнанні й самопізнанні дитини, на її етиці й естетиці, музичній, естетичній, екологічній та загальній культурі.

Художній (музичний) образ природи знаходить своє гідне місце і в системі неперервної валеологічної освіти в Україні. Його роль у становленні стабільності фізичного і психічного здоров'я людини, а також етноздоров'я зростає в наші дні, коли визнані й розвиваються традиції етновалеології, валеологічні аспекти українського фольклору, мистецтва.

Сприймаючи й розуміючи природу не тільки як матеріальну цінність, основу людського буття, а й духовну скарбницю, школярі вчать збагачувати її, відповідально ставитися до неї. Активізації музичного освоєння природи сприяє також вивчення народного календаря, в якому всі пори року, свята, обряди, традиції якнайтісніше пов'язані з красою рідного краю.

Стійкі естетичні погляди, смаки дітей ґрунтуються на народній естетиці, складовою частиною якої є краса природи, її музичний образ, у процесі освоєння якого утверджується гуманістична взаємодія із зовнішнім світом, розгортається музична образотворчість.

Розвиток у молодших школярів конкретних та узагальнених уявлень про довколишній світ, його матеріальні та духовні цінності, розвиток емоційного й естетичного ставлення до дійсності забезпечується насамперед мисленням образами. Без нього неможлива музично-естетична діяльність. Процес формування в учнів музичного образу природи сприяє піднесенню



духовного начала в пізнавальну, комунікативну, творчу діяльність. Цей процес позитивно позначається на виробленні в дітей гуманістичного ставлення до природи, на становленні й розвитку їхньої музично-естетичної культури.

Молодший шкільний вік найбільш сприятливий для повноцінного музично-естетичного виховання засобами образу природи в музиці. Саме в цьому віці інтенсивно розвивається сенсорна сфера дитини, збагачується її чуттєвий досвід, закладаються основи її національної самосвідомості, відповідального ставлення до природи. На зміну поверхового споглядання та репродуктивної передачі зовнішніх ознак природи приходять художнє її сприймання та образотворчість. Молодші школярі з властивою їм конкретно-образною уявою, пам'яттю, здатністю до фантазування мають великі потенціальні можливості для художнього освоєння природи тоді, коли в дитячій свідомості формуватиметься художній (музичний) образ природи. Цей образ дає дитині основний позитивний енергопотенціал, сприяє злиттю естетичних і моральних почуттів у процесі спілкування з довколишнім світом, очищає душу від негативних настроїв. Освоєння дітьми естетичних ознак і властивостей природи складає той фонд – тезаурус, який стає основою для формування їх музичного образу, для розвитку образотворчих здібностей і таланту юної особистості.

Освоєння музичного образу природи значною мірою залежить від ставлення учнів як до образу, так і до природи. Учні початкових класів властива допитливість та емоційна чутливість у ставленні до художнього змалювання природи. У процесі спостережень і детального естетичного освоєння природи у них нагромаджуються чуттєві враження, необхідні знання, проходить їх простіша систематизація, аналіз, синтез, формування понять, естетичних суджень. Музичний образ природи розвиває креативність, емпатію та інші позитивні якості молодших школярів.

Спираючись на вікові психофізіологічні особливості молодших школярів, можна визначити декілька об'єктивних та суб'єктивних передумов формування в учнів повноцінного естетичного ставлення до природного середовища і до його

музичного відображення в творах. До об'єктивних можна віднести:

а) естетичні ознаки і властивості природи, які розкриваються в процесі всього періоду шкільного навчання;

б) оцінка природи та музики суспільством;

в) багатогранна діяльність, творчість.

З-поміж суб'єктивних передумов виділяються:

а) розвиток у школярів здатності адекватно сприймати, переживати й осмислювати естетику природи і музики, пов'язаної з нею;

б) стимулювання зацікавленості, бажання створювати музичний образ самим, бажання оберігати природу.

У ставленні учнів до природи і до її музичного образу здійснюється помітний тісний, нерозривний взаємозв'язок і взаємозалежність. Матеріально-соціальні й естетичні властивості природи впливають на формування музичного образу, а він як емоційно-естетичний фактор поглиблює, зміцнює естетичні й екологічні почуття та переконання.

Музичний образ природи – це зображально-виражальна, конкретно-чуттєва й водночас синтезована, узагальнена форма змалювання в музиці, спосіб музично-естетичного освоєння.

Розрізняються макрообраз – глобальна, багатопланова її естетична картина, а також мікрообраз – частина, деталь естетичного зображення.

Виділяються основні принципи музичного образу та його функціонування:

– принцип єдності одиночного й множинного, конкретного й абстрактного в образі;

– принцип об'єктивності існування образу й суб'єктивності його сприймання;

– принцип цінності музичного образу, його здатності викликати катарсис, спонукати до творчої діяльності.

Музичний образ природи міститься в центрі організації естетичного спілкування школярів з довколишнім середовищем. Емоційні переживання, викликані музичним образом, стають імпульсом виникнення в учнів інтересу, спонукань до засвоєння тисячолітнього досвіду естетичної, еколого-емпіричної взаємодії з природою. Багатство і різноманітність асоціацій, почуттів,

викликаних музичним образом, розвивають у молодших школярів уміння ідентифікувати себе з позитивним образом-персонажем – охоронцем рідної природи, творцем естетичних цінностей. Якщо в душі учня живе музичний образ природи, то в ній нема місця для черствості, байдужості, бездуховності. Під впливом цього образу учень прагне брати активну участь у соціокультурній діяльності, в посильній образотворчості.

Музичний образ природи займає провідне місце в системі розвитку творчої діяльності та здібностей молодших школярів. Образотворчість розглядається в нашій роботі як діяльність для створення музичних образів. Визначним є положення, що образотворчість вагомо впливає на музично-естетичне виховання дітей. Виділяються такі показники музичної образотворчості дітей: чутливість до нового формотворення, до образу, схильність до узагальнення ідей, асоціацій, оригінальність мислення і дій, широта “переносу” знань з дійсності в музичну діяльність.

Природа та її музичне змалювання молодшими школярами значно ближчі й доступніші, ніж складний світ людських стосунків. Естетика природи збагачує їх сенсорну сферу, естетичний досвід, образно-музичну мову й мислення.

Для молодшого школяра властиве динамічне, ігрове начало у ставленні до образу природи, він прагне порушити стереотипи художнього сприйняття світу і дій у ньому, нав’язаних ззовні переважно дорослими. Він здатний до співпереживання краси природи.

Своє ставлення до природи та її музичного образу учні початкових класів виражають вербальним (словесним) і невербальним методами (в малюнку, письмово, в музичному образотворенні тощо).

Основними засобами у формуванні сприймання молодшими школярами музичного образу природи є музика пейзажного змісту, фольклор, а допоміжними – живопис, художня література.

У часи вульгарного соціологізму цей образ вважався відходом від реалій життя, виявом чистого мистецтва, “голим естетизмом”. Тепер, у часи екологічної біди, він виступає одним з найактивніших засобів виховання морально-естетичного ставлення до природи, оберігачем від духовного зубожіння,

спустошення, охоронцем усього живого, благородного, прекрасного на землі. Від того, як ми виховуємо своїх дітей, залежить майбутнє нашої країни, нашої Землі. Музично-естетичне та екологічне виховання займає тут не останнє місце. На нашу думку, воно буде максимальним і повноцінним, якщо здійснюватиметься в таких напрямках:

- створення цільової установки, настроєності учнів на сприймання естетичних ознак і властивостей природи, її музичних образів та на музичну образотворчість;

- створення сприятливих педагогічних ситуацій, емоційної атмосфери, використання доцільних засобів, методів і прийомів для повноцінного сприймання музичних образів природи, аналіз їх змісту, правильної оцінки;

- залучення дітей до посильної музичної творчості.

Сприятливими факторами, які впливають на музично-естетичне виховання молодших школярів засобами образів природи в музиці та музичній образотворчості, є:

- природне середовище, в якому вони живуть, контактують з фауною і флорою, з іншими предметами, явищами довколишнього світу;

- соціально-психологічне середовище в сім'ї, навчально-виховному закладі;

- інтелектуально-емоційна готовність учня до сприймання естетичних ознак і властивостей самої природи і її музичного образу.

Для молодших школярів типовою є конкретність мислення і дій. Чим швидше вони навчаться узагальнювати, тим легше сприйматимуть, розумітимуть і творитимуть музичний образ природи. Для дітей такого віку доречно брати програмні твори пейзажного змісту або спеціальні твори для дітей, де композитори ставлять за мету чітку конкретність музичних образів. У школярів відсутні роздуми про природу в широкому розумінні. Прості музичні характеристики і переживання вводять у коло чітких уявлень і понять. Концентруючи увагу на певних, типових рисах дійсності, автор полегшує огляд предмета чи явища, його пізнання і цим самим виховує чітке образне мислення. Композитор проникає в світ дитячих уяв, враховує постійне прагнення дітей до дії.

У музичних творах на тему природи часто використовується особливість музики “живописати” [Кремльов 1986: 73]. У творах для дітей музика яскравіше “змальовує”, ніж виражає. Ця “конкретність” образу передається через особливості засобів музичної виразності. Вслухаючись у голоси природи, композитори нерідко переносять їх у свою музику. Це перенесення, зрозуміло, умовне, приблизне. Слухач, сприймаючи ті чи інші імітації, уявляє ті картини, які хотів висловити в своєму творі композитор. Прикладом можуть бути “Шум лісу” Ф.Ліста, “Лісові сцени” Р.Шумана. Це явища життя, які взяли з їх зовнішньої сфери. Звукообразувальні моменти допомагають фантазії дітей, конкретизують явища. Образ стає зрозумілішим, що допомагає чіткому сприйманню. Різні поєднання ладів, тональностей, гармонії, висотного співвідношення звуків, регістрів, поєднання прозорих тонів з глибокими і насиченими, динаміка, акцентування, темп, тембри, рух, паузи, підкреслення характерних деталей (повторення ритмічного малюнка, який імітує щебет птахів, пурхання та ін.) – все це складає враження звукового живопису, що діє на наш слух і подумки викликає створюваний предмет чи явище. Уява домальовує неповне зображення в цілісний образ. Природа в музичних творах розкривається за аналогією людським переживанням і думкам.

Учитель-експериментатор протягом дослідження, а також у постійній діяльності повинен здійснювати корекційну роботу, визначати творчий профіль учня, правильно керувати процесом його сприймання та процесом музичної образотворчості, стежити за тим, щоб основні засоби виразності твору були зрозумілі дітям і використовувалися ними для розвитку уяви. Потрібно постійно виховувати увагу дітей: спостерігати за певними явищами в житті, з відображенням яких ми зустрічаємося в музичних творах (зимовий ранок, яскрава веселка, краплі роси та ін.). Музично-естетичне виховання буде ефективнішим, якщо вчитель майстерно використовуватиме дидактичні принципи наступності, послідовності, системності, наочності. Його найважливішим завданням є допомагати дітям знаходити красу в простих речах, відгукуватися на різні вияви життя, створювати красу самим.

## БІБЛІОГРАФІЯ

Гегель 1958 – Гегель Г.В. Сочинения, т. 14. – Москва: Просвещение, 1958. – С. 105-106.

Гессе 1969 – Гессе Г. Игра в бисер. – Москва: Просвещение, 1969. – С. 87-88.

Асаф'єв 1965 – Асаф'єв Б.В. Избранные статьи. – Москва: Музыка, 1965. – 144 с.

Кремльов 1986 – Кремльов Ю. О месте музыки среди искусств. – Москва: Музыка, 1986 – 272 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Дідич Галина Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента, декан музично-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: музично-естетичне виховання підростаючого покоління.

Бащенко Наталія Володимирівна – викладач музики дитячо-юнацького народного духового оркестру “Зміна” Кіровоградського ДЮЦа.

Наукові інтереси: музично-естетичне виховання підростаючого покоління.

## **ПИТАННЯ САМОСТІЙНОГО МУЗИКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Микола Гейченко (Кіровоград)

## **THE QUESTION OF YOUNG PEOPLE INDEPENDENT MUSIC MAKING IN TRAINING MUSIC TEACHERS**

Mykola Heychenko (Kirovograd)

Стаття присвячена питанню самостійного музикування, його місцю і ролі в загальній системі музично-естетичного виховання шкільної молоді, а також проблемі педагогічного керівництва процесом музикування.

The article is devoted to the question of independent music making, its place and role in the general system of musical and aesthetic education of schoolchildren and to the problem of pedagogical management in music making process.

Відомо, що музика є важливим елементом життя суспільства. “Соціальне життя взагалі і завжди вимагає, щоб його насичували музикою...”, – підкреслював А.Луначарський [Луначарський 1958: 372].

Музичне мистецтво, володіючи великою кількістю стилів і жанрів, має в своєму розпорядженні низку соціальних функцій, знаходить широке і різноманітне застосування серед школярів. Музика заповнює навчальний і вільний час. Існує велика кількість ситуацій у життєдіяльності підлітків. Ці ситуації супроводжуються звучанням музики.

Важливе завдання школи – навчити школярів не тільки переживати красу музики, але й сприймати її як факт суспільного життя.

Велику увагу музично-естетичному вихованню – складовій частині всебічного розвитку дітей – приділяли педагоги і музиканти В.Шацька, Н.Грозденська, О.Гембіцька. Вони підкреслювали, що формування у дітей естетичних потреб, смаків,

оцінок та ідеалів є необхідною умовою становлення гармонійно розвиненої особистості.

В.Шацька у своїй діяльності висувала і захищала педагогічні принципи залучення дітей до музики: "... без розв'язання основного питання, без введення учнів у світ музики кінцева мета масового музично-естетичного виховання і освіти не може бути розв'язана повною мірою. Тому навчання хорового співу, гра на музичних інструментах завжди повинні бути пов'язані з можливо більшим збагаченням почуттів і свідомості учнів музичними творами, які відповідають загальним ідейно-виховним завданням" [Шацька 1975: 89].

Особливий характер естетичного виховання потребує не забути при розробці системи і всього комплексу засобів естетичного впливу сукупність естетичного розвитку особистості. Річ у тому, що в процесі естетичного виховання індивід відчуває різного роду активні впливи. Один з них здійснюється під керівництвом педагога-вихователя, а інші – під час спілкування учня з активними засобами естетичного виховання. Адже різні дитячі іграшки, ігри, весь арсенал мистецтва і літератури, художня самодіяльність та всі види творчої діяльності – це ті засоби естетичного виховання, які переслідують естетико-виховні завдання і розв'язують їх найбільш активно й дійово.

Система естетичного виховання, яка має спільну кінцеву мету з народною освітою, розв'язує своє специфічне завдання і мету особливими засобами. Вона не ставить перед собою головним навчання, а робить акцент на вирішенні важливих завдань. Система естетичного виховання виходить за рамки народної освіти. В її орбіту входить уся робота, яка виконується позашкільними дитячими, культурно-освітніми, фізкультурно-спортивними закладами, трудовими колективами, громадськими організаціями тощо. Вона не обмежена як система народної освіти певним віком, бо естетичне вдосконалення триває все життя, а спілкування з мистецтвом – одним з найсильніших засобів естетичного виховання – не припиняється ніколи.

Сучасна педагогіка в тісній творчій співдружності з психологією запропонували чимало прогресивних форм морального та естетичного виховання, у тому числі й засобами мистецтва.



Л.Виготський у “Психології мистецтва” погоджується з тими, хто бачить “спорідненість між педагогікою та мистецтвом”, маючи на увазі виховний, перетворювальний вплив на людину. Він надає важливого значення тій ролі, яку в “переплавці” людини покликано відіграти мистецтво.

Однак, у той час, коли перетворювальний вплив мистецтва на індивіда не регламентований, педагогічне перетворення в цілому програмується і спрямовується на досягнення певного результату у формуванні якостей особистості.

Сучасна концепція (система) естетичного виховання розв’язує цілий комплекс соціально та індивідуально важливих проблем.

Кардинальним положенням для сучасної школи є принцип загального естетичного виховання і художньої освіти молодого покоління. Не можна говорити про всебічний розвиток особистості без естетичної освіти, сформованих художніх ідеалів, намагання та вміння творити красу. От чому естетичне виховання є обов’язковим у будь-якій школі.

Як відомо, дитину можна ввести в музику різними способами. Один – спосіб активного, практичного музикування, інший – спосіб слухання музики. Сучасна музична педагогіка з її установкою на загальне музичне виховання, музичну грамотність, усіх без винятку, дітей особливу увагу звертає на перший з цих способів. Завдання залучення дитини до радощів самостійного і до того ж творчого за своїм характером музикування протягом значного періоду часу виявилось центральним завданням у світовій музичній педагогіці. Були вироблені й багаторазово перевірені на практиці різні форми і методи активного способу музичного виховання. Відомо, що активне музикування сприяє найбільш ефективному розвитку всіх компонентів музичних здібностей: уваги, музичного слуху, музичного сприйняття, пам’яті, емоційного та усвідомленого ставлення до явищ музичного мистецтва.

Самостійне музикування в поєднанні з практикою слухання музики сприяє проникненню у світ прекрасного, допомагає пізнанню законів мистецтва, має першочергове значення у музично-естетичному вихованні.

“Музикування – виконання музики в домашніх умовах, поза стінами концертного залу; і в більш широкому розумінні – взагалі

гра на музичному інструменті” [Г.Келдиш 1959: 162]. Таке тлумачення музикування як однієї з сторін музично виконавської діяльності читаємо в “Энциклопедическом музыкальном словаре”. Однак, дослідження Б.Асаф’єва, Л.Баренбойма, Н.Ветлугіної, Д.Кабалевського, К.Орфа, В.Цукермана, Д.Шостаковича та ін., нові досягнення в галузі методики музично-естетичного виховання школярів як у нашій країні, так і за кордоном, дозволяють значно розширити поняття терміна музикування.

На наш погляд, музикування – це вид музичної діяльності, в процесі якої виявляються як художнє знання, вміння та навички (рівень гри на музичному інструменті, володіння голосом, манера виконання), так і естетичні можливості виконання (виразність, емоційність, інтерпретаційні якості) музичного твору.

Слід вирізнити музикування за жанром – інструментальне та хорове; за видом (організацією) – індивідуальне, групове та колективне; за рівнем – професійне та аматорське (самодіяльне); за формою діяльності – комітатне, проміжкове, активне.

Стосовно до інструментального та хорового музикування необхідно сказати, що на практиці воно охоплює гру та спів в ансамблі, читання з аркуша, імпровізацію, самостійне вивчення музичних творів з нот та ін.

Проблема використання музикування на уроках музики та в позакласній роботі розв’язувалася передусім у молодшому шкільному віці (Н.Вишнякова, Л.Дмитрієва, В.Лапченко, І.Лаптев, А.Паламарчук, А.Пілічяускас та ін.).

Система колективних занять В.Лапченка побудована на оптимальному поєднанні гри та співу. Він доводить, що “колективна форма навчання школярів молодших класів на гурткових заняттях ансамблю народних інструментів у поєднанні із співом... сприяє поглибленому розвитку музичних інтересів” [Лапченко 1970: 19].

А.Паламарчук у своєму дослідженні доводить, що ефективне формування музичного інтересу першокласників пов’язане з підвищенням рівня їх музичної діяльності, яка заснована на розвитку музичних здібностей.

Л.Дмитрієва у дослідженні системи творчих завдань у музичному вихованні молодших школярів розглядає творчість

та гри на музичних інструментах як самостійні розділи уроку, що створюють умови для активного нагромадження учнями музичного досвіду.

Відомий литовський педагог А.Пілічяускас розробив систему колективного навчання гри на народних інструментах на уроках музики в загальноосвітній школі. Він зазначає, що така форма навчання значно допомагає дітям чистіше і краще співати, швидше розвиває звуковисотний слух.

Н.Вишнякова показала, що позакласні творчі музичні заняття, які проводились за запропонованою нею методикою, формують у всіх дітей, незалежно від початкового рівня музичних здібностей, творчу активність, що виявляється у змозі вільної вокальної імпровізації.

І.Лаптев дослідив проблеми ефективності використання різних груп елементарних інструментів в умовах 1–3 класів початкової школи. Дослідник прийшов до висновку, що гра на елементарних музичних інструментах є дійовим засобом музичного розвитку учнів початкових класів загальноосвітньої школи, сприяє активному формуванню співочих навичок у дітей з низьким рівнем музичних даних, що є наслідком компенсаторного значення інструментального музикування.

Серед досліджень, які деякою мірою розкривають специфіку музикування в підлітковому та юнацькому віці, слід віднести праці Ю.Алієва, Б.Бриліна та ін. У цих дослідженнях розкриті зміст і методика роботи з формування вокальної майстерності та навичок гри на гітарі.

Як відомо, любов до великої музики почуття не природне. Якщо учень підготовлений до сприймання музики, співу, гри на музичному інструменті, якщо його діяльність у сфері музики стає звичкою, тоді вона переростає в потребу.

Ю.Алієв зазначає, що “вищий ступінь розвитку пізнавальних інтересів у галузі музики безпосереднім чином пов’язаний з розвитком музичних почуттів, потреб та інтересів і полягає в прагненні використати здобуті знання й уміння (у сприйнятті та співі) на практиці, самостійних заняттях музикою: у домашньому музикуванні, у зібранні фонотеки, у відвідуванні концертів, у читанні літератури про музику. А в кінцевому підсумку – у впливі на навколишній світ для його

перетворення... Музична освіта, яка не веде до наступної самоосвіти і загального розвитку, не відповідає по суті своєму призначенню” [Алієв 1975:37]. З цим твердженням не можна не погодитись.

У дисертаційному дослідженні Б.Бриліна розглядаються можливості формування музично-естетичного смаку школярів засобами популярних музичних гуртів. На підставі конкретно-соціологічних досліджень автор доводить, що музично-естетичний смак учнів, які грають у гурті, розвивається повільно, внаслідок чого створюється розрив між інтересами школярів і завданнями, які стоять перед сучасним мистецтвом.

Думку про розвиток музикування неодноразово висловлював видатний композитор сучасності Д.Шостакович: “Необхідно всіляко підтримувати саму ідею... музикування. Нехай музика увійде в будинки... людей не тільки по радіо, телебаченню, на платівці чи магнітофонній стрічці – нехай вона зазвучить у своїй первозданності, як квартет чи тріо, як клавірний переклад опери, балету чи симфонії, як пісня чи романс на дружній вечірці” [Шостакович 1957: 293].

Важливе значення гри на музичних інструментах надають у своїх працях видатні педагоги та дослідники О.Апраксина, Л.Баренбойм, Н.Ветлугіна.

Музикування є центральним елементом системи музичного виховання австрійського композитора К.Орфа, основою педагогічної практики голландського музиканта П'єра Ван Хауве та багатьох інших.

Питання, пов'язані з дитячою музично-інструментальною діяльністю, вивченням способів формування художнього сприйняття та музично-творчого розвитку дітей, досліджували Б.Яворський, Б.Асаф'єв, В.Каратигін, Н.Брюсова, В.Шацька, З.Кодаї та ін.

Залучення широких мас до різних видів музично-виконавської діяльності (участь у хорових колективах і невеликих оркестрах) та виховання у слухача “Інстинкту виконавця” (Б.Асаф'єв) розглядалось у цьому разі як одна з умов розв'язання поставлених завдань [Асаф'єв 1973: 18].

Композитор З.Кодаї підходив до постановки масового музичного виховання із загальнодержавних позицій. В її основі

лежить визнання визначальної, універсальної ролі хорового співу. Тому в його концепції музичного виховання вважається малодоцільним використання інструментальної музики.

Необхідно відзначити таке: якщо стояти на позиції визнання необхідності всебічного розвитку особистості, то переважна увага, яка надається З.Кодаї хоровому співу, стримує можливість розвитку різноманітних здібностей дитини.

К.Орф вбачає головну мету своєї системи в розвитку творчого потенціалу особистості. “Ким би не стала в майбутньому дитина – музикантом чи лікарем, ученим чи робітником, – писав К.Орф в передумові до своєї книги, – завдання педагога полягає в тому, щоб виховувати у ньому творче начало, творче мислення. В індустріальному світі людина інстинктивно хоче творити і в цьому їй необхідно допомогти. Адже прищеплення бажання та вміння творити відібуваються в будь якій сфері майбутньої діяльності” [Орф 1970: 21]. Музичне виховання, за системою Орфа, здійснюється в процесі елементарного музикування. Сутність цієї діяльності у синтезі з мовою, до того ж не стільки в семантичному розумінні, скільки у зв’язку з ритмічною і звуковою сферою мови – (“мовні вправи”).

За визначенням К.Орфа, “елементарна музика – це не музика сама по собі. Вона пов’язана з рухом, танком і словом: її потрібно створити самому; в неї потрібно входити не як слухач, а як її творець” [Орф 1970: 21]. Таким чином, у наявності є систематичний і творчий характер діяльності.

Проте, на наш погляд, у характері елементарного музикування спостерігається надлишок у використанні ударних інструментів, переважна увага до ритму і недооцінка ролі мелодії. У системі К.Орфа не набуває належного розвитку такий вид діяльності, як активне сприйняття музики; не розкривається зміст виховної роботи, її послідовність при введенні дітей у світ музики.

Велику цінність становить концепція музичного виховання, яку розробив Д.Кабалевський. Вона спрямована на залучення дитини до музики способом розвитку активності її сприймання: вчити не лише слухати, але й чути музику, не лише сприймати, але й співпереживати. Такий підхід до вивчення музики лежить

у руслі сучасних дидактичних концепцій і є аналогічним до методів викладання інших шкільних дисциплін.

Для того, щоб ставлення дітей до мистецтва було усвідомлено стійким, “Програма” Д.Кабалевського пропонує залучення школярів до музики в усій її різноманітності, а також у живих формах спілкування з музикою, що містить у собі формування навичок музикування.

Те, що в цій системі музичного навчання з самого початку пропонується всебічне виявлення знань у практичному музичному досвіді школярів, у музикуванні, у словесних судженнях, значно підвищує доступність цих знань, їх проникнення в діяльність, свідомість учнів.

Отже, основні успіхи, якими пишається сьогодні педагогіка, досягнуті власне у галузі активного музикування. Завдання полягає вже не стільки в пошуках методів активного музикування, як у їх подальшому вдосконаленні та розробці, і, головне, в тому, щоб якнайшвидше поширити нагромаджений у нас в країні і за кордоном позитивний досвід.

Що стосується засобів слухання музики в музично-естетичному вихованні, то вони, на нашу думку, ще не знайдені, а якщо й знайдені, то не отримали відповідного поширення методи, які б дозволили навчити, всіх без винятку дітей слухати, любити, розуміти мову музики. Ефективність та якість роботи в цій галузі повинна бути кращою, хоча пошуки нової, більш удосконаленої методики ведуться.

Принагідно варто пікреслити, що проблема педагогічного керівництва розвитком музичних здібностей підлітків у процесі самостійного музикування ще недостатньо розроблена. Ця проблема є одним з важливих важелів розв’язання багатьох аспектів музично-естетичного розвитку школярів: їх естетичних інтересів, смаків, потреб та ідеалів.

Отже, створення науково обґрунтованої методики педагогічного керівництва процесом самостійного музикування підлітків є гостро актуальним і необхідним для сучасної школи та позашкільних закладів у музично-естетичному вихованні дитини.

## БІБЛІОГРАФІЯ

- Луначарський 1958 – Луначарский А.В. О народном образовании. – Москва: Педагогика, 1958. – 420 с.
- Энциклопедический музыкальный словарь / Под ред. Г.В.Келдыша. – Москва: Гос. научн. изд. БСЭ, 1959. – 671 с.
- Шацька 1975 – Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – Москва: Педагогика, 1975. – 215 с.
- Лапченко 1970 – Лапченко В. Педагогические основы коллективного обучения учащихся начальных классов игре на народных инструментах: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Киев, 1969. – 25 с.
- Алієв 1975 – Алиев Ю. Подросток – музыка – школа. – В сб.: Вопросы методики музыкального воспитания детей. – Москва: Музыка, 1975. – 150 с.
- Шостакович 1957 – Шостакович Д. О времени и о себе. 1926-1975. – Москва: Сов. композитор, 1957. – 360 с.
- Асаф'єв 1973 – Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Москва: Музыка, 1973. – 144 с.
- Орф 1970 – Орф К. Система музыкального воспитания / Под ред. Л.А.Баренбойма. – Москва: Музыка, 1970. – 182 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гейченко Микола Іванович – заслужений працівник культури України, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: музично-естетичне виховання підростаючого покоління.

## **ФОРМИ І МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ**

Тетяна Пляченко (Кіровоград)

## **FORMS AND METHODS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHERS OF MUSIC AT THE END OF XIX – THE BEGINNING OF XX CENTURY**

Tetiana Pliachenko (Kirovograd)

Стаття висвітлює історичний аспект проблеми професійної підготовки вчителів музики. Узагальнюється нагромадження у цій галузі науково-методичний та практичний досвід, проводиться критичний аналіз форм і методів професійного навчання педагогів-музикантів у провідних вітчизняних навчальних закладах кінця XIX – початку XX століть.

The article highlights the historical aspect of the problem of the professional training of a teacher of music. The scientific-methodical and practical experience in this branch is generalized, the critical analysis of forms and methods of the professional training of teachers-musicians in leading educational establishments of this country at the end of XIX – beginning of XX centuries is carried out.

Професійна підготовка педагогічних кадрів у різні історичні періоди завжди зумовлювалась вимогами, що ставили перед учителем суспільство, передова теорія і практика педагогічної освіти. У цьому зв'язку на різних етапах розвитку музично-педагогічної системи поставало питання про зміну характеру підготовки вчителів музики (співів) у спеціальних навчальних закладах, щоб відповідно із запитами шкільної практики озброїти студентів знаннями педагогічної теорії, сформувати у них фахові вміння та навички, розвинути їх професійне мислення, прищепити професійно необхідні якості.

Удосконалення наявної системи професійної підготовки сучасного вчителя музики можливе тільки на основі глибокого вивчення основних закономірностей та механізму



функціонування цієї системи, критичного аналізу нагромадження в цій галузі науково-методичного та практичного досвіду, впровадження нових форм і методів навчання, що відповідають вимогам сьогодення. Одному з цих аспектів і присвячена ця стаття.

Критична оцінка досвіду підготовки музичних педагогів потребує детального вивчення форм, методів та педагогічних принципів, покладених в основу професійної музичної освіти. У кінці XIX – на початку XX століть лише декілька навчальних закладів проводили підготовку вчителів такого профілю і давали їм у повному обсязі музично-теоретичні знання, практичні навички масової музичної роботи, забезпечували методичну підготовку до вокально-хорової роботи з дітьми та дорослими.

Провідними навчальними закладами у цій галузі були Московське Синодальне училище церковного співу та Регентське училище у Санкт-Петербурзі. Завдяки реформі у навчальній системі Синодального училища (1886 р.) було впроваджено вищу освіту для шкільних учителів співу.

Ефективність оригінальної системи навчання, яку започаткував директор училища С.В. Смоленський, визначалась багатьма факторами: відповідністю спеціальної та загальної підготовки учнів обраному фаху; цілеспрямованістю навчальних планів на здобуття фундаментальних знань з фаху; врахуванням специфіки музично-педагогічної професії; систематичністю перевірки знань; реалізацією міжпредметних зв'язків у циклах спеціальних дисциплін; введенням різних видів практики учнів у межах одного навчального закладу; творчими контактами з професійними музичними колективами; цілеспрямованою методичною підготовкою учнів.

Прогресивність нової системи навчання була підтверджена високим рівнем підготовки фахівців, серед яких були відомі музичні діячі та композитори М.Данилін, М.Ковін, П.Чесноков.

У Синодальному училищі впроваджувались різноманітні форми та методи навчання: наукові семінари, відкриті репетиції, зведені концерти, індивідуальні та групові заняття, взаємонавчання учнів, комплексне вивчення хорових творів у різних виконавських класах.

Багатокомплектний тип підготовки учнів перетворював вихованців училища на універсальних фахівців – виконавців, композиторів, педагогів, дослідників. Велике значення у професійній підготовці майбутніх учителів надавалось вивченню педагогіки, психології, а також низці спеціальних методик (методика викладання хорового співу, методика постановки голосу, методика роботи з хорами різних типів).

Характерною особливістю підготовки вчителів співу і регентів у Синодальному училищі була неперервність і зв'язок усіх ланок освіти: початкової (2-класна школа при училищі), середньої (співацьке відділення) та вищої (регентське відділення – VI–IX класи).

Регентське відділення здійснювало підготовку вчителів співу для церковно-приходських шкіл, а також давало право випускникам викладати у середніх навчальних закладах.

Профілізація кожного ступеня хорової освіти була проведена і М.А.Римським-Корсаковим у Регентських класах Придворної Капели, вона також містила три ступені, вищий з яких – Учительські курси – також готував учителів музики (співу), регентів і церковних композиторів. Але програми Синодального училища відзначалися більшою професійною спрямованістю навчання, ніж програми Регентських класів, і повною мірою відповідали вимогам до підготовки шкільних учителів-музикантів.

Навчальні програми Синодального та Регентського училищ були детально продумані та обгрунтовані. В одній із постанов правління Синодального училища за 1904 рік говориться, що воно (училище) "... за своїм статутом не повинно випускати знаменитостей скрипкової і фортепіанної гри чи фахівців з інших музичних предметів, а має готувати досвідчених учителів у межах правильної постановки церковного хору; ... більшість із тих, що закінчили курс в училищі запрошується викладачами у заклади, де проводяться заняття лише з цілим класом відразу, і ... вже на шкільній лаві бажано привчити вихованців до відповідних занять і знайомити їх із способами та прийомами правильної постановки викладання цілому класу" [Металов 1911 :93].

Цей принцип визначив і форми організації навчальної діяльності вихованців училища. Введення групових занять з

профілюючих предметів (диригування і спільна гра, читка партитур, постановка голосу) розв'язувало деякі проблеми методичного навчання, в результаті чого знімалося питання трансформації методів індивідуальної підготовки майбутнього вчителя в систему прийомів масової вокально-хорової роботи.

Заняття з диригування та спільної гри проводились у групах по 7–8 осіб. У цьому класі набувалися навички хорового та інструментального диригування. Учні вчилися працювати над партитурами, оволодівали різноманітними диригентськими прийомами і методами, а також мали можливість тут же закріпити їх у роботі з навчальними ансамблями, які могли виконувати хорові та камерні інструментальні твори.

Такий вид роботи вимагав не тільки знання форми і стилю твору, а й виконання на фортепіано складних партитур, що в свою чергу позитивно впливало на інструментальну підготовку учнів. Незважаючи на те, що на цей предмет відводилось тільки 2 години на тиждень, зміст занять і педагогічний репертуар були досить об'ємними: основи та подальший розвиток диригентської техніки (5–6 класи), робота над літургіями, месами, духовно-музичними творами М.Глинки, П.Чайковського, П.Чеснокова (7–9 класи).

Специфіка викладання читки хорових партитур у Синодальному і Регентському училищах полягала в тому, що вивчення цього курсу було пов'язане не тільки з грою на фортепіано, а й на скрипці, а для найбільш здібних учнів і на віолончелі. Для цього в училищі було впроваджено обов'язкове навчання гри на скрипці, що, на наш погляд, сприяло розвитку у вихованців таких професійних якостей, як гострий музичний слух, чистота інтонування, вміння визначити характер звуковедення і тембральне забарвлення звука. Можемо стверджувати, що застосування такого методу роботи над партитурами дозволяло не перевантажувати голосовий апарат учнів, зберігаючи в процесі праці над хоровими партіями необхідний характер звуковедення, фразування, специфічну інтонацію тощо.

Заняття у групах по 5–7 осіб давали можливість грати складні хорові твори з акомпанементом, що збагачувало репертуарний запас учнів, а також розвивало навички читки з аркуша. Програмою Синодального училища (1911 р.) на цей предмет

відводилося по 3 уроки на тиждень у IV–V класах і по 2 уроки – у VI–IX.

У програмах з елементарної теорії музики, гармонії та контрапункту обсяг знань також визначався вимогами практичної вокально-хорової роботи вчителя. На заняттях з музично-теоретичних дисциплін учні гармонізували хорали, проводили гармонічний аналіз хорових творів з вивченням музичних форм. Матеріалом для гармонізації були не абстрактні вправи, а відомі церковні наспіви та побутові мелодії.

Заняття з постановки голосу починалися з першого року навчання (підготовчий клас) і проводились у колективній формі щоденно по одній годині. На цьому етапі навчання учні засвоювали вокальні основи: правила співацької постави, механізм співацького дихання та звукоутворення. Застосовувались вокальні вправи на розвиток рухливості голосу, відпрацювання навичок кантиленного співу, включаючи елементи двоголосся.

Матеріали для занять у вокальному класі підбиралися із збірників дитячих пісень А.Аренського, М.Балакірева, О.Гречанінова, А.Лядова, М.Римського-Корсакова, П.Чайковського, шкільного збірника Московської етнографічної комісії.

Вокальні заняття у підготовчому класі проходили паралельно з заняттями із сольфеджіо (три уроки на тиждень) та хорового співу (також три уроки на тиждень). На нашу думку, вивчення цих трьох дисциплін на початковому етапі професійного навчання було добрим підґрунтям для вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя.

Індивідуальні заняття з вокалу проводились лише на останньому році навчання (двічі на тиждень по 20 хвилин) і були більш ефективними, ніж у підготовчому класі, коли співацький апарат у хлопчиків ще не був сформований.

У цьому ж класі (дев'ятий рік навчання) у програму вводився предмет “Теорія постановки голосу” (1 година на тиждень), який передбачав вивчення методики навчання співу та необхідних для цього теоретичних питань: особливості вокального звука; механізм співацького дихання та робота звукоутворювальних органів; типи співацького дихання; характеристика та діапазони

співацьких голосів; співацькі регістри; методика постановки голосу у дітей та дорослих; методика роботи над різними типами звуковедення. Значне місце у програмі відведено вивченню фізіології та анатомії співацьких органів.

Важливим, на наш погляд, у програмі з теорії постановки голосу є те, що в ній передбачені всі сторони вокально-хорової діяльності музичного педагога, включаючи добір і систематизацію педагогічного репертуару.

Закріпленню співацьких та диригентських навичок значною мірою сприяли і щоденні заняття у хоровому класі. Для старшокласників хор був своєрідною творчою лабораторією, де вони двічі на тиждень працювали з хором уставного співу (учні VI–VII класів) та учнівськими хорами (учні VIII–IX класів). Така практика давала можливість майбутнім учителям і регентам отримати досить серйозну вокально-хорову підготовку.

Теоретичний курс з хорової справи у Синодальному училищі був розроблений С.В.Смоленським (2-томний “Курс хорового церковного співу”, 1885р.). Методи, що застосовувались у навчанні раніше (асоціативний, аналітико-синтезуючий, “концентричний”, варіативного повтору), були доповнені новими – проблемним, порівняльного аналізу, кореляції, взаємонавчання. У результаті цього підготовка хормейстерів та вчителів співу досягла вищої якості.

На наш погляд, великий інтерес являють собою такі форми організації навчальної діяльності учнів, які забезпечували єдність теоретико-методичної та практичної підготовки майбутніх учителів і будувалися на принципі взаємозв'язку навчальних дисциплін.

Так, наприклад, для вихованців Регентського училища профільюючим предметом був інтегрований курс “Читка хорових партитур за фортепіано в зв'язку з керівництвом хором”, в якому поєднувались теоретичні розділи з галузі хорознавства, методики постановки голосу, елементарної теорії музики, гармонії, сольфеджіо, аналізу музичних форм, а також передбачалось оволодіння практичними навичками хорового диригування та гри на фортепіано хорових партитур.

Педагогічний репертуар з цієї дисципліни складали досить складні твори: “Великий канон”, “Многолетія”, концерти для

двох хорів Д.Бортнянського, 4-голосні концерти для хору М.Березовського, найкращі зразки хорової музики Л.Бетховена, В.Моцарта, П.Чайковського, М.Глинки, М.Римського-Корсакова, О.Бородіна, О.Архангельського.

Можна припустити, що застосування методу комплексного вивчення таких творів не тільки підвищувало диригентсько-хорову майстерність і рівень загально-музичної та методичної підготовки учнів, а й сприяло розвитку такого важливого для шкільного вчителя вміння, як різнобічна робота над музичним твором.

Важливим, на наш погляд, було введення у цикл вокально-хорових дисциплін курсу “Народна пісня”. Він містив декілька розділів і передбачав вивчення основних методів творчого засвоєння пісенного репертуару: практичні навички етнографії, теоретичний аналіз характерних ладів і ритмічних побудов народних пісень; методи гармонізації та аранжування народних пісень; систематизація пісенного матеріалу, опублікованого в різних збірниках.

Для узагальнення спеціальних теоретичних знань та систематизації методичних прийомів, якими за час навчання оволоділи майбутні вчителі, на завершальному етапі навчання у Регентському училищі вводився курс “Методика викладання співу”, в Синодальному училищі – “Методика церковного та шкільного хорового співу (в зв’язку із завданнями музичної освіти взагалі)”. Ці предмети містили всі основні розділи методики викладання співу в школі: завдання, обсяг і методи викладання співу в навчальних закладах різного типу згідно з їхніми програмами; принципи організації учнівського хору; навчальні засоби, посібники та підручники для викладання співу в школі; добір та систематизація навчального матеріалу.

Корисним для майбутніх учителів було вивчення методів викладання початкового співу в народних школах, а саме: проведення перших уроків співу, написання пробних конспектів уроків; організація музично-виховної роботи з дітьми, що мають різний рівень розвитку; знайомство дітей з елементами музичної грамоти; методи роботи, спрямовані на розвиток у дітей молодшого шкільного віку музичного слуху, гармонічного, ладо-тонального та ритмічного почуття, вивчення приказок, дитячих

та народних пісень; методика сольфеджування у межах терції; методи роботи над 2-голоссям; вивчення принципів організації дитячого хору.

На заняттях з цього предмета вивчався розділ “Методика хорового (не шкільного) співу та керування хором”, зміст якого багато в чому нагадує програму сучасного курсу “Хорознавство” та “Методика викладання диригування”.

На жаль, ми не можемо детальніше відтворити зміст занять з методичних дисциплін, але перелік навчальних посібників і тем, що входили до програми Синодального та Регентського училищ, дає можливість припустити, що випускники цих навчальних закладів отримали ґрунтовні теоретико-методичні знання у цій галузі. Списки рекомендованої літератури склали такі праці: “Методичні замітки з викладання співу в народних школах” А.Пузиревського, “Співи в школі” Н.Ковіна, “Співи в початковій російській школі” В.Комарова, “Методика шкільного хорового співу” Д.Заріна, “Загальнодоступний самоучитель церковного співу” А.Кастальського, “Початковий підручник хорового співу” Н.Кашкіна і А.Нікольського [Методика 1911 :26].

Виходячи з програмних вимог з методики викладання, можемо сказати, що глибокий зв’язок теоретико-методичної та практичної підготовки учнів, покладений в основу цих навчальних курсів, сприяв ефективності навчання та формування навичок роботи з дітьми, які реалізувались у процесі неперервної педагогічної практики під час щоденних занять старших вихованців з молодшими.

Усе вищесказане свідчить про те, що високий рівень професійної підготовки випускників Синодального та Регентського училищ підтвердив доцільність системи навчання вчителів співу для шкіл різного типу, розрахованої на тривалий період (10 років), що ґрунтується на принципах взаємозв’язку предметів, єдності теорії і практики.

## БІБЛІОГРАФІЯ

Металов 1911 – Металлов В. Синодальное училище церковного пения в его прошлом и настоящем. – Москва, 1911. – 120 с.

Методика 1911 – Методика церковного и школьно-хорового пения в связи с задачами музыкального образования вообще // Программы музыкальных

предметов и истории искусств Московского Синодального училища. – Москва, 1911. – 96 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пляченко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, завідувачка кафедри хорового диригування і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка вчителя музики.



## **ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРИ УРОКУ МУЗИКИ**

Володимир Кривозуб (Кіровоград)

### **THE MOST IMPORTANT ELEMENTS OF THE STRUCTURE OF THE MUSIC LESSON**

V. Krivozub (Kirovograd)

Стаття присвячується аналізу основних структурних елементів уроку музики. Характеристика структури уроку дозволяє вчителям музики ефективно організувати діяльність учнів із засвоєння навчального матеріалу, творчо розвивати їх музично-естетичні інтереси та музичні здібності. Результати дослідження можуть бути використані вчителями музики та студентами музично-педагогічних факультетів у курсі методики музичного виховання.

The article is dedicated to the analysis of most important elements of the structure of the music lesson. These elements help music teachers make their lessons more effective and have their students absorb the material they study more efficiently? Create their musical and esthetic interests and develop their musical abilities. The results of this research work may be applied to the course of methods of fostering musical abilities by the music teachers and students of music teachers' training faculties.

Аналіз педагогічної практики та програм з музики для загальноосвітніх шкіл дозволяє виокремити такі структурні елементи уроку музики: організаційний момент, вокально-хорова робота, вивчення основ музичної грамоти, сприйняття (слухання) музики, рух з музичним супроводом, гра на дитячих музичних інструментах, імпровізація, слуховий та ритмічний диктанти, підбиття підсумків та домашнє завдання.

В основі виокремлення запропонованої структури уроку лежить теоретична закономірність, сповідувати яку має кожен учитель і яку не повинні відчувати учні. Для них урок музики повинен проходити на єдиному подихові, являючи собою цілісний процес, котрий розкриває закономірності музичного мистецтва і знайомить дітей з музичними творами.

У свідомості вчителя кожен урок має поділятися на окремі етапи, структурні елементи, які реалізуються відповідно до складеного ним плану. Вже стало традицією починати урок організаційним моментом, котрий відразу ж переходить у наступний етап – вокально-хорову роботу. Розспівування класу, робота над творами шкільного репертуару, сприймання творів, які звучать у записові, виконуються самими учнями, а також учителем разом з учнями. Ці види роботи можуть чергуватися у найрізноманітнішій послідовності. Будучи тісно взаємопов'язаними, вони органічно поєднуються з вивченням основ музичної грамоти, імпровізацією та грою на музичних інструментах. Обов'язковий структурний елемент уроку – рух під музику, а місце його розташування (на початку, в середині чи в кінці уроку) визначає сам учитель, виходячи із раціонального введення його у зміст того чи іншого уроку, рівня взаєморозуміння між учителем та учнями, мікроклімату учнівського колективу, налаштованості учнів на сприйняття теми, їх активності в роботі, дисципліни в класі тощо. У структурі уроку слуховий і ритмічний диктанти посідають різні місця. Якщо на уроці достатньо уваги приділялось грі на музичних інструментах, у тому числі й шумових, коли діти вигадували найрізноманітніші ритмічні вправи, то в його структуру не варто залучати ритмічний диктант, можна обмежитися тільки слуховим. Якщо ж учні займалися вокальною імпровізацією, то немає необхідності на цьому ж уроці проводити слуховий диктант. Наприкінці кожного заняття необхідне підбиття підсумків, запис до щоденника домашнього завдання.

Названі вище структурні елементи неможливо стиснути у відведені для заняття музикою часові рамки, тобто 45 хвилин, проте в цьому й немає потреби. Визначення структури уроку залежить від змісту навчального матеріалу, необхідного для опрацювання та засвоєння учнями, а також від мети та завдань запланованого уроку. Важливу роль відіграє і творчий підхід вчителя до інтерпретації кожної конкретної теми. Отож, зупинимося на змістові структурних елементів уроку музики.

Організаційний момент займає 2–3 хвилини уроку. Після дзвоника під звуки передбаченої програмою музики учні заходять до кабінету, займають свої місця. У кожного з них має бути

5 0

щоденник, підручник, зошит для запису нотного та літературного тексту пісень, ручка. Музичне привітання може бути досить різноманітним. Скажімо, вчитель проспівує “Доброго дня” у висхідному рухові за ступенями мажорного тризвука, а клас відповідає “Доброго дня” за тими ж ступенями в низхідному рухові. Учителі, котрі довгий час працюють із класом, відразу ж помічають відсутніх і відмічають їх у журналі. Не варто робити перекличку, оскільки на це витрачається додатковий час і порушується цілісність уроку.

З перших хвилин спілкування учнів з музикою вчителеві необхідно зібрати всю їхню увагу й спрямувати на творче, емоційне сприйняття музичного твору, який прослуховується в запису або виконується у класі. Створювана психологічна установка на досягнення цілісності інфраструктури уроку дозволяє найбільш оптимально підійти до розкриття теми, забезпечити учнів необхідними знаннями й відпрацювати заплановані вміння й навички. У цьому разі важлива роль відводиться особистості вчителя, його вмінню створити ділову атмосферу з перших хвилин заняття, налаштувати школярів на емоційно-усвідомлену працю в класі.

Вокально-хорова робота – логічне продовження уроку, який почався з музичного привітання, котре переходить у серію розспівувань. Залежно від мети і завдань, що реалізуються на занятті, розспівування можуть складатися із 2–5 вокальних вправ, спрямованих на вироблення плавності й кантилени звучання, гнучкості та рухливості дитячого голосу, легкого і дзвінкого проспівування голосних звуків, вироблення чіткої дикції та артикуляції тощо. У роботі над вокальними вправами використовують методи музичного навчання, а саме показ, пояснення, розповідь, ілюстрація, вправа, спів з голосу (за слухом), метод абсолютної та відносної сольмізації, контрасту, зіставлення та ін. У міру ускладнення вокального репертуару й нагромадження досвіду вокально-хорової роботи вправи ускладнюються, до розспівування залучаються дво-, три- і чотириголосні номери з певними технічними та художніми складнощами.

Досвідчені вчителі планують на урок саме ті розспівування, які прямо чи опосередковано виводять на формування в учнів

тих вокально-хорових навичків, котрі будуть відпрацьовуватися у подальшому пісенному матеріалові. При цьому використовується наочність, зокрема плакати з виписаними на них вправами.

Вправи на плакаті мають бути оформлені художньо і грамотно, аби дітям було приємно з ними працювати.

Для розспівувань використовуються фрагменти творів, що передбачені програмою для прослуховування у класі та в позаурочний час. Цей методичний прийом у своїй педагогічній діяльності використовувала Н.Л.Гродзенська, і він забезпечував позитивні результати. Свого часу видавництво “Освіта” випустило комплект плакатів, котрі як розспівування пропонують фрагмент з першої теми “Болеро” М.Равеля, фрагменти основних тем I, II, III і IV частин симфонії №40 В.Моцарта, тему нашестя з першої частини Симфонії №7 Д.Шостаковича, арію з “Бразильської бахіани” №5 Е.Віла Лобос, пісню Клерхен з музики до трагедії Й.Гете “Егмонт” Л.Бетховена та ін.

Якщо в школі таких плакатів немає, то вчитель самостійно підбирає головні, побічні та єднальні теми із тих музичних творів, котрі передбачені програмою із слухання, далі, трансформуючи їх у зручну для дітей тональність, використовує як розспівування. Проспівування головних, єднальних та побічних тем з відомих творів вітчизняних і зарубіжних композиторів дозволяє учням глибше й свідоміше сприйняти виучуваний музичний твір. Пройдуть роки, діти закінчать школу, стануть дорослими і розпочнуть самостійне життя, будуть чи не будуть спілкуватися з музикою, а проте, коли почують знайому тему, згадають твір, композитора, шкільний урок музики. Отож, ефективність названого методичного прийому не підлягає сумніву.

У кожному творові шкільного репертуару трапляються окремі фрази й речення з певними технічними та художніми складнощами. Виокремивши такого типу фрагменти, їх можна вводити в структуру уроку як вокальні вправи. Працюючи над розспівуванням, учитель продовжує формувати в учнів вокально-хорові навички, одночасно долаючи технічні та художні труднощі навчального матеріалу. В результаті такого підходу здійснюється підготовка до роботи над творами шкільного репертуару.

Програмою передбачене вивчення на кожному уроці музики двох творів шкільного репертуару. Починаємо роботу спочатку над однією піснею. Знайомимо школярів з її змістом, історією створення, вивчаємо заспів або приспів. На цьому ж уроці продовжуємо вивчення другого твору, поглиблюючи та збагачуючи коло музично-художніх образів. Реалізуючи принципи єдності технічного та художнього, емоційного та свідомого начал, учитель у свідомості школярів проектує єдиний підхід до виконання пісні класним хором.

На уроці музики вокально-хорова робота над твором шкільного репертуару займає значну частину часу. Під час вивчення мелодії діти закріплюють елементи музичної грамоти, проводиться робота над чистотою інтонування, точною передачею ритмічного малюнка. Одночасно розшифровується ідейно-художній зміст твору, за допомогою основних засобів музичної виразності досягаємо точного відтворення музичного образу виконуваного твору. Досягненню поставленої мети сприяє активність учнів, котра стимулюється інтересом до виучуваного твору. Якщо вчителю вдається зацікавити клас, то процес роботи над виучуваною піснею буде значно ефективнішим.

Певну складність являє собою вокально-хорова робота над шкільним репертуаром, що передбачений для акапельного виконання. Підготовка до співу акапела має проводитися вже з першого класу, і якщо вона проходить послідовно й систематично, то другокласники зможуть вільно співати без супроводу. У третьому класі передбачено виконання двоголосних творів. Робота над двоголоссям цікава як для вчителя, так і для учнів. Навички двоголосого співу в молодших школярів починають формуватися раніше, підготовка до співу двоголосся починається із проспівування нескладних канонів у другому класі. А вже в п'ятому підліткам посилене відтворення партитур триголосого складу. Усвідомлена робота над триголоссям триває і в позаурочний час.

Вокально-хорова робота над багатоголосими партитурами дозволяє не лише відтворювати, а й насамперед за все, сприймати виконувану музику. Обидва моменти сприяють розширенню загальнокультурного та музичного світогляду школярів, залученню їх до відтворення складних і цікавих творів.

Формування вокально-хорових умінь та навичків – важливий етап подальшого музичного розвитку дітей. Від того, наскільки успішно будуть сформовані вокально-хорові навички в наших школярів, залежатиме їхнє зацікавлення музикою в дорослому житті, а значить – і розвиток художньої самодіяльності у трудових колективах, де вони працюватимуть.

На уроці музики вокально-хоровою роботою мають бути охоплені всі учні класу. Неправильно чинять ті вчителі, котрі звільняють від співу дітей, які співають фальшиво. Їх необхідно обережно залучати до вокально-хорової роботи, аби й вони відчували себе повноцінними членами хорового колективу. Згадаймо досвід Д.Б.Кабалевського, котрий серед завдань, що ставилися перед уроком музики, виділяв необхідність створення на базі кожного класу хорового колективу. “Кожен клас – хор”! – говорив великий музикант. Ось ідеал, до якого ми маємо прагнути.

Паралельно з освоєнням вокально-хорового репертуару проводиться робота з вивчення основ музичної грамоти, що теоретично виділяється в окремий структурний елемент уроку музики. Зрозуміло, що вивчення основ музичної грамоти не може бути самостійним видом роботи на уроці, оскільки урок являє собою цілісний процес, що має на меті розкрити зміст теми.

Оволодіваючи творами шкільного репертуару, вчитель разом з учнями визначає, в якій тональності написана пісня, визначає ключові та випадкові знаки альтерації, темп, інтервальне співвідношення, членування пісні на фрази і речення, сольфеджує мелодію з називанням ступенів. Учні поглиблюють свої знання в галузі теорії музики, без чого неможливе грамотне виконання і сприйняття музичних творів. Знання основ музичної грамоти школярам необхідне не тільки для того, аби вони могли самостійно розібратися в мелодії, що сподобалась, вивчити та виконати її, а насамперед для орієнтації в основних засобах музичної виразності, оволодівши якими, учень зможе правильно охарактеризувати розглянутий музичний твір. Необхідно пам’ятати, що грамотний музично-педагогічний аналіз прослуханого твору можливо здійснити не стільки на базі образної (літературної) характеристики музичного твору, скільки з урахуванням основних засобів музичної виразності.

Як структурний елемент уроку, вивчення основ музичної грамоти тісно переплітається з імпровізацією. Створюючи інструментальні, вокальні та ритмічні мотиви, учні роблять відповідні висновки, аналізують і визначають завершення музичної думки, використовують динаміку та нюансування, метроритмічний малюнок, записують створену мелодію в її нотному вигляді, підбирають гармонійний супровід.

З вивченням основ музичної грамоти тісно пов'язане слухання музики, що виділяється в окремий структурний елемент уроку. З першого класу в учнів необхідно формувати навички культури сприймання музики. Інколи молодші школярі слухають музику із заплющеними очима, що дозволяє чіткіше уявити образи, навіяні спілкуванням з музичним мистецтвом. Дехто з дітей прагне відтворити звучання і показати, яким чином видобувається звук на тому чи іншому інструменті. Буде краще, коли вони візьмуться за це після прослуховування, а під час звучання музики уважно вслухатимуться в неї. Якщо вчитель буде вимагати від учнів дотримання правил слухання музики, починаючи з першого уроку, надалі питання дисципліни зніметься саме по собі.

Головне – захопити дітей тими творами, які вивчаються на уроці. У цьому плані програма з музики криє в собі великі можливості. У першій четверті першого класу учні знайомляться з трьома китами – піснею, танцем і маршем. Різноманітна музика звучить уже на першому уроці. Далі починається заглиблення в кожний жанр. Укладачами програми підібраний настільки захопливий репертуар, що діти працюють на уроці з максимальною віддачею, емоційно-усвідомлено сприймаючи кожен новий твір. Сприйняття музичних творів посилюється ще й тим, що всі вони тісно пов'язані з дитячим життям, відтворюють події, в яких діти самі беруть участь.

Послідовно заглиблюючись у зміст програми, учні розмірковують над тим, про що говорить музика, яким чином у ній поєднуються почуття й думки, які риси людського характеру вона виражає, чи може музика що-небудь відтворювати, малювати картини природи. Роздуми дітей та їх участь у виконанні музичних творів народжує бажання йти далі,

знайомитися з новими композиторами, музичними творами, жанрами, стилями, характерами.

Сприйняття музичних творів буде ще більш усвідомленим, якщо на уроці передбачається взаємозв'язок з літературою, образотворчим мистецтвом, історією. Використання знань, набутих під час вивчення історії, дасть можливість учням якнайповніше уявити собі ті історичні події, які зафіксовані у кантаті С.С.Прокоф'єва "Олександр Невський". А слухання окремих хорових номерів поглибить уявлення школярів про історичні події, що про них йтиме мова на уроках історії. Вивчаючи кантату "Олександр Невський", доцільно провести паралель між подіями, що відтворені в ній, та подіями другої світової війни, розповісти третьокласникам про те, що у перервах між боями солдати не розлучалися з музикою, вона надихала їх, зміцнювала сили. Вчитель може прочитати фрагменти з поеми О.Твардовського "Василь Тьоркін", дати прослухати частівки, де музика й слова доповнюють одне одного. На наступному уроці тема Великої Вітчизняної війни триватиме прослуховуванням "Новоросійських курантів" Д.Шостаковича. Зв'язок з творами образотворчого мистецтва доповнить і посилить враження школярів. Вчитель може зробити виставку художніх творів на тему Великої Вітчизняної війни. А самі учні візьмуть активну участь у роботі над виучуваною темою, коли, прослухавши музику, прочитавши художній текст, переглянувши картини, зроблять свої замальовки. Цю роботу вони зможуть продовжити на уроці образотворчого мистецтва, прослухавши попередньо ті музичні твори, які вони вже чули на уроці музики. Таке співробітництво у викладанні навчальних дисциплін забезпечує позитивний педагогічний результат, урізноманітнює хід і структуру уроку.

У процесі сприймання музики школярі дізнаються багато цікавого про життя і творчість тих композиторів, твори яких вони слухають. Знайомляться із епохою, в якій жив той чи інший митець, різноманітними стилями й жанрами. Все це розширює загальний та музичний кругозір учнів, викликає у них потребу подальшого, вже самостійного, вивчення творчості композиторів.

Рух під музику займає 5–7 хвилин часу. Найчастіше цей вид роботи вводиться в структуру уроку музики в молодших класах,



учні яких, виходячи із своїх психолого-фізіологічних особливостей, тривалий час не можуть концентрувати увагу на вивченні передбаченого матеріалу. Їм необхідний перепочинок і тоді в урок вводиться музична пауза. Проте, до плану уроку музична пауза вводиться не лише для розрядки та переключення уваги школярів, головним чином вона сприяє розвиткові у дітей відчуття метроритму, який в свою чергу забезпечує найбільш ефективне сприйняття та відтворення музики.

У кожному класі завжди можна зустріти кількох учнів, які займаються у танцювальних колективах. Цим дітям на уроці необхідно надати можливість для виявлення їх здібностей. Вони разом з класом розучують комплекс танцювальних рухів (елементи вальсу, польки, танго, народних та сучасних танців), закріплюють їх і виконують під музичний супровід. Від уроку до уроку музичний супровід може змінюватися, а рухи залишаються незмінними. Не варто на кожному уроці розучувати нові варіанти танцювальних рухів, оскільки для їх відпрацювання потрібен час, а на уроці його кількість обмежена. Доцільно вивчити близько 5 таких рухів і використовувати їх протягом чверті або півріччя, доповнюючи новими елементами. При виконанні танцювальних рухів мають місце чіткість, синхронність, координація. Одночасне виконання танцювальних рухів під музику не тільки закріплює у дітей відчуття метроритму, а й дисциплінує їх, розвиває відповідальність і вимогливість до себе і друзів. Музичний супровід може виконувати сам вчитель, учень класу, який навчається гри на музичному інструменті в музичній школі, проте можна скористатись й магнітофонним записом.

Роботу тих школярів, які розучують танцювальні рухи, проводять музичну паузу, забезпечують музичний супровід власним виконанням, наприкінці уроку необхідно оцінити. А найважливіше те, що діти реалізують свій творчий потенціал під час уроку. Проведення ними музичної паузи – це проба власних сил, вияв самостійності в роботі. Участь школярів у проведенні музичної паузи підносить їх авторитет в очах ровесників, формує активну життєву позицію.

Учитель повинен розумно використовувати цей структурний елемент уроку. Як засвідчує практика, інколи після проведення музичної паузи в класі порушується дисципліна, важко

сконцентрувати увагу дітей, активізувати їх до творчої діяльності на уроці. Отож, контроль за дисципліною необхідний, музична пауза не повинна перетворюватися у звичайну розвагу на уроці, це має бути повноцінний вид діяльності, котрий не можна ігнорувати. Введення музичної паузи в структуру уроку цілком залежить від задуму й плану вчителя. Вона може бути проведена і в першій половині уроку, і в другій, і в середині заняття. Вчитель самостійно визначає її місце на уроці.

Значно рідше в урок вводиться гра на музичних інструментах (металофони, ксилофони, сопілки, кастаньети, трикутники, ложки, барабани, тріскачки та ін.). Не кожна школа має такий багатий інструментарій, але там, де його використовують, урок проходить цікаво і змістовно, в дітей спостерігається особливий потяг до музичних занять. Інтерес, що виникає у дітей, стає стимулом для їх об'єднання в позаурочний час в ансамблі, творчі колективи, а це в свою чергу сприяє вдосконаленню їхніх виконавських навичок, розширенню репертуару.

Розподіляючи клас на групи, ми залучаємо школярів до ігрової діяльності. Одні учні виконують мелодію на сопілках, інші акомпанують на трикутниках, треті – на ложках. Програмою передбачене розучування та виконання ансамблем ряду творів, для виконання яких можна підбирати різні інструменти. Все залежить від творчої фантазії вчителя та учнів. Відтворення мелодії в ансамблі на уроці музики від учнів вимагає зібраності й сконцентрованості, активної роботи думки. Учні, які навчаються в музичній школі чи студії, самі можуть зіграти вивчену п'єсу, а клас їм підіграє на кастаньетах, трикутниках чи брязкалці.

Гра на музичних інструментах в ансамблі починається з виучування та оволодіння кожною партією зокрема. Коли в ансамблевих групах партії вже вивчені, тоді вчитель об'єднує дітей, послідовно залучаючи до гри весь клас. Гра в ансамблі дозволяє дітям впевнено сприймати та орієнтуватися в диригентському жесті, закріплювати знання основних елементів музичної грамоти, осягати мову музики, процес її розвитку, визначаючи форму музичного твору.

Під час музикування в дітей розвиваються музично-творчі здібності, формуються вміння й навички, прагнення до імпровізації.

Інструментальна імпровізація на уроках музики трапляється досить рідко. Лише деякі підлітки, які захоплюються музикою і володіють музичними інструментами, намагаються імпровізувати і роблять це досить успішно. На уроці таким учням необхідно надати більше самостійності. Своїм ентузіазмом вони забезпечать творче натхнення усьому класові й самі організують ансамблеву гру, складуть і розпишуть партії, вивчать їх з групами однокласників, після чого запропонують власний твір увазі слухачів. Ініціативу таких учнів необхідно підтримувати й заохочувати, а після уроків бажано створювати сприятливі умови для їхнього подальшого творчого розвитку.

Учні початкових класів з великим задоволенням беруть участь у вокальній імпровізації. Діти створюють мелодію для запропонованого віршованого тексту, а інколи настільки захоплюються, що й самі пишуть вірші. Перш ніж розпочати роботу над вокальною імпровізацією, вчителю необхідно зробити дітям установку, пояснити, що від них вимагається, показати кілька варіантів імпровізацій мелодій. І тоді клас візьме активну участь у роботі. Займаючись вокальною імпровізацією, діти зможуть краще орієнтуватися у ладі, матимуть розвинене почуття його, в них успішно формуватимуться вокально-хорові навички.

Школярі люблять займатися ритмічною імпровізацією. Використовуючи груповий та колективний методи роботи, вчитель може запропонувати дітям шумові інструменти, за допомогою яких діти відтворять ритмічні малюнки. Створити нескладний музичний супровід до мелодії зможуть навіть слабенькі в музичному плані діти. Успішне виконання такого завдання дасть їм упевненість у власних силах, сприятиме розвитку музичності.

Слуховий та ритмічний диктанти викликають особливий інтерес у школярів різних вікових категорій. На кожному уроці вчитель відводить кілька хвилин на розвиток в учнів внутрішнього слуху, ладово-слухових уявлень, чуття ритму, музичної пам'яті. Слухові та ритмічні диктанти – невід'ємний елемент уроків музики в загальноосвітній школі.

Наприкінці уроку необхідно підбити підсумки, виділити ключові поняття, визначити рівень засвоєння їх школярами. Виділяючи ключові поняття, вчитель звертає увагу на те, що діти

запам'ятали краще, а що – гірше. Саме з урахуванням цього моменту складається план-конспект наступного уроку. Повторення основного матеріалу дає можливість ще раз виявити у дитячій пам'яті основні, опірні сигнали. Учням, що брали активну участь на уроці, виставляються оцінки, заохочуються школярі, відповіді яких були найбільш глибокими й грамотними.

Посильне домашнє завдання завершує структурну шкалу уроку музики. Вчитель самостійно визначає обсяг і рівень складності домашнього завдання. Проте, який би характер воно не мало, завдання повинно бути творчим, передбачати міжпредметні зв'язки (література, історія, образотворче мистецтво), а також таким, що не потребує багато часу для його виконання. Підготовка учнів до наступного уроку і виконання ними домашнього завдання повинні бути мажорних тонів і спрямованими на самозбагачення та самовдосконалення особистості школярів.

Учні молодших класів вивчають мелодію і слова пісні, роблять замальовки на основі вражень, що навіяла їм зустріч з музикою, імпровізують, створюючи вокальні і ритмічні мелодії, слухають музику і знаходять у ній відповіді на питання, що їх цікавлять. Разом з батьками вони відвідують концерти і беруть участь в їх обговоренні. А ще вони вивчають інструментальні п'єси (для тих, хто навчається гри на інструменті) та ін. Підлітки самостійно переписують текст пісні і вивчають його разом з мелодією, продовжують образотворчу діяльність, розпочату в молодших класах. Вони створюють вокальні, інструментальні та ритмічні мелодії, записують їх у нотних зошитах. Учні, які оволодівають мистецтвом індивідуальної гри на інструменті, готують складніші твори, передбачені програмою, підбирають необхідні для уроку грамзаписи, в разі необхідності переписують їх на магнітофонну стрічку, готують реферати за тематикою шкільної програми, підбирають твори образотворчого мистецтва, потрібні для уроку літературні зразки. Разом з батьками і самостійно відвідують концерти, організовують музично-просвітницьку роботу з учнями початкових класів та багато іншого.

Виконання домашнього завдання стимулює інтерес школярів до музичної діяльності, поглиблює і розширює рівень музичної

культури кожного учня, залучає до скарбниці світового музичного мистецтва.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кривозуб Володимир Федорович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового диригування та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми музично-естетичного виховання школярів на уроках та в позакласній діяльності.

## **РОЛЬ ВЗАЄМОДІЇ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОГО СПІЛКУВАННЯ З МУЗИЧНИМ ТВОРОМ**

Тетяна Стратан (Кіровоград)

## **THE ROLE OF THE ARTS INTERACTION IN THE PROCESS OF ARTISTIC INTERPRETATION OF A MUSICAL COMPOSITION**

Tatiana Stratan (Kirovograd)

У статті теоретично обґрунтовується важливість використання різновидів мистецтва у процесі художнього спілкування з музичним твором. Визначаються педагогічні принципи взаємодії мистецтв, які спрямовуються на вдосконалення художньої ерудиції, емоційно-почуттєвої проникливості, вербально-виконавської інтерпретації студентами творів мистецтва.

The author gives a theoretical proof of the importance of various arts use in the process of artistic interpretation of a musical composition. The author also defines pedagogical principles of the arts interaction, which are supposed to improve artistic erudition, emotional understanding and students performance of the arts composition.

Важливість і значущість різновидів мистецтва в духовному розвитку особистості завжди хвилювала представників науки і культури. Ще в давнину Арістотель наголошував на необхідності впливати на молоде покоління мистецтвами трьох видів: за допомогою фарб і образів, голосу і слова, гармонії та ритму. Ця думка не втрачала своєї значущості протягом усього розвитку людства і набула особливої актуальності у наш час.

Проблема комплексного мистецького навчання і виховання знайшла своє відображення у педагогічних ідеях К.Стеценка, М.Леонтовича, М.Лисенка, Б.Яворівського; формувалась у виступах П.П.Блонського, С.Т.Шацького, В.М.Шацької, розробляється й осмислюється в ґрунтовних працях

6 2

Є.В.Квятковського, Б.Т.Лихачова, Б.М.Неменського, В.В.Неверова, Ю.У.Фохт-Бабушкіна, Г.П.Шевченко, Б.П.Юсова.

Визначаючи сутність взаємодії мистецтв, дослідники виходять насамперед із принципу цілісності організму, його життєдіяльності, а також із розуміння природи взаємодії різних органів чуття, фізіологічною передумовою якої є здатність центральної нервової системи до асоціювання. Важливою є думка Ю.А.Самаріна про те, що вирішальне значення у навчанні відіграють внутрішньосистемні асоціації, котрі забезпечують динамічність знань, умінь та навичок з певної навчальної дисципліни. І тільки достатній рівень внутрішньосистемних асоціацій забезпечує творчу діяльність спеціаліста.

У наукових працях, присвячених міжпредметним зв'язкам, висловлюється думка про те, що використання принципу системності в навчанні не можна обмежувати рамками одного лише предмета (І.П.Павлов), що розвиток мислення учнів відбувається лише в процесі взаємодії і взаємозв'язку різних галузей знань, їх взаємного збагачення, що сприяє загальному розвитку особливості.

У підготовці вчителів музики широкого профілю проблема взаємодії мистецтв займає особливе місце, оскільки спрямовується на розв'язання важливих питань формування педагогічної майстерності. Головна мета полягає не лише в тому, аби поглибити художній тезаурус студентів (що є також важливим і необхідним), а й у тому, щоб використати їх в органічному взаємозв'язку для глибокого розуміння і переживання емоційно-образного змісту твору, активізації безпосереднього емоційного відгуку, розширення меж образних уявлень, що є можливим тільки в контексті розмаїття засобів художнього пізнання.

Відомо, що художній образ – це специфічне, особливе відтворення дійсності. Він являє собою єдність загального та індивідуального, об'єктивного і суб'єктивного, раціонального та емоційного. Його повноцінне розуміння відбувається тоді, коли суб'єкт художньої взаємодії прагне розкрити не тільки загальні риси змісту і форми, а й своєрідне, неповторно індивідуальне авторське втілення, проникнути в глибинні прошарки твору і вступити у діалог з автором. Такий складний процес осягнення змістової форми передбачає мобілізацію різноманітних знань і

вмінь, які в кінцевому підсумку дозволяють проникнутися почуттями і переживаннями, відображеними в творі, відчуті їх як свої власні. Тому різні сторони процесу художнього пізнання повинні не уособлюватись, тісно пов'язуватись і розглядатись не як абстрактні “позаісторичні схеми”, а осмислюватись як “змістовні сторони самої форми” (Л.Мазель).

Навчитись і навчити такого виду концентрації знань і вмінь – завдання нелегке і потребує як від педагога, так і від студента великого напруження і зусиль, оскільки передбачає не тільки глибокі знання в галузі будови мистецьких творів, зокрема музичних форм, їх розвитку і зв'язків, численних відомостей з музично-теоретичних дисциплін, а й розуміння специфічної мови інших видів мистецтва, уміння доповнити і збагатити певний художній образ. Залучення різновидів художньої творчості у їх взаємозв'язку в процес художнього спілкування, їх уміле використання викладачами будь-яких музичних дисциплін сприяє вдосконаленню процесу діалогового спілкування з твором та його автором, розвитку глибокої емоційної чуттєвості і проникливості, озброєнню студентів знаннями, вміннями відповідними методами та прийомами, що вдосконалюють і збагачують процес педагогічного спілкування.

Які ж різновиди мистецтва і як доцільніше і правильніше використовувати в процесі професійного становлення студентів-музикантів? Проблема взаємозв'язку мистецтв складна і багатогранна, і висвітлити повно її різні сторони та аспекти є досить важким питанням. Тому визначаються найбільш суттєві педагогічні принципи використання взаємодії мистецтв у процесі спілкування з музичним твором:

- 1) принцип історизму;
- 2) принцип художніх аналогій;
- 3) принцип художнього перевтілення.

Виділені принципи щільно переплітаються і зумовлюють один одного, але кожен з них на певному етапі навчально-виховного процесу набуває домінуючої ролі й спрямовується на розвиток емоційно-пізнавального і дієво-творчого компонентів художнього пізнання, що загалом сприяє системному і послідовному розв'язанню поставлених завдань. Розглянемо



докладніше суть кожного з визначених принципів та їх роль у вдосконаленні процесу художньо-педагогічного спілкування.

Принцип історизму. Використання цього принципу допомагає студентів увійти у конкретну історичну епоху, відчути її духовний клімат. Важливим є не тільки викладення біографічних відомостей про того чи іншого автора, розповідь про історичні події та умови, в яких створювався твір, а й відтворення “художньої культури світу”, того спільного духу, який поєднує суміжні мистецтва, виявлення спільних ліній розвитку художнього мислення та його детермінант, що можливо на основі принципів комплексності і міждисциплінарності, інтеграції всіх видів художньої творчості, створення культурно-художнього контексту, в умовах якого складається образний світ того чи іншого художнього твору, відтворення системи художніх цінностей, подання цілісного уявлення про художню культуру певної історичної епохи, що ґрунтується на виявленні її духовно-змістового смислу.

Аналіз інтегральних і диференціальних тенденцій розвитку художньої культури дозволяє зробити висновок про те, що різновиди мистецтва, поєднуючись між собою, доповнюючи неповторними ознаками один одного, створюють якісно нові й глибокі за силою емоційного впливу утворення, гармонійно і цілісно впливаючи на особистість.

Використання принципу історизму в процесі художнього спілкування дозволяє відтворити “дух епохи”, проїнятися світовідчуттям певної історико-культурної формації, “настроїтися” на сприймання певного твору, який є носієм спільних ідейно-художніх концепцій з іншими видами мистецтва.

Принцип історизму лежить в основі і зумовлює використання в процесі художнього пізнання іншого важливого принципу – художніх аналогій.

У чому полягає його суть?

У дослідженнях відомих психологів (Л.С.Виготського, Б.Г.Ананьєва, Б.М.Теплова, П.М.Якобсона та ін.) доводиться, що збудження, яке виникає у зорових центрах головного мозку людини, поширюється також і на слухові органи, і навпаки, слухові відчуття іррадіють, перекривають зорові центри, що спричиняє створенню якісно нових відчуттів і переживань, які

виникають на основі цілісної реакції свідомості, а не її окремих частин. Таке всебічне, повне сприймання художнього образу уподібнюється до сприймання навколишньої дійсності, що відображається у головному мозку не в окремих її проявах, а цілісно, різнобічно, у єдності слухових і зорових вражень. Ці висновки є особливо цінними, оскільки свідчать, що використання різновидів мистецтва сприяє збудженню асоціативного механізму, спричиняє до активної роботи всі компоненти свідомості особистості. Чому це відбувається?

Огляд взаємодії мистецтв в історико-культурному аспекті показує, що мистецтва поєднані у своїй суспільній функції. Їх єдність полягає в самому предметі – навколишній дійсності, об'єктивній реальності, що втілена в художніх образах, визначається їх походженням і виявляється в генетичних, морфологічних і функціональних зв'язках. Але разом з тим мистецтва володіють своїми специфічними особливостями, іконічними знаками, за допомогою яких відтворюється той чи інший художній образ. Тому повнота і характер відображення різних сторін дійсності в різних видах мистецтва неоднакові. З'ясувати це питання допоможе класифікаційний підхід до проблеми.

Уже в Античну епоху Арістотелем вперше були сформульовані основні принципи морфологічного аналізу, що викладені в його “Поетиці”. У ній висловлюється думка, що єдиною основою всіх мистецтв є наслідування природи, навколишньої дійсності (мімезис). Пропонуючи розрізняти мистецтва за засобами, предметом і способом наслідування, тобто за видом, жанром і родом, Арістотель виділяє групу мистецтв, яким притаманні всі ознаки (синтетичні мистецтва). Подальше розроблення ця проблема знайшла в працях Лессінга, який загострює увагу на специфічних ознаках кожного з мистецтв, на їх можливості відображати всю повноту навколишньої дійсності прямими (безпосередніми) і опосередкованими засобами виразності. Більш ґрунтовно арістотелівська концепція була надалі розвинена Гегелем, який вперше у розвитку естетичної думки здійснив діалектичний принцип єдності історичного і логічного. Він стверджував, що всі мистецтва розвиваються як система, що породжена “світовим станом”, “духовним кліматом епохи”.

Післягегелівська естетика розвинула тенденції створення численних класифікацій, але найбільш повно це питання висвітлено М.С.Каганом у праці “Морфологія мистецтв”. Класифікація мистецтв подається і в працях А.Я.Зіся, А.Н.Сохора, Ю.А.Кремльова, В.В.Ванслова та ін. Важливим є твердження дослідників про те, що безпосередньо відобразити дійсність у цілому, так, як вона сприймається п’ятьма відчуттями людини, не здатне жодне з мистецтв (Ю.А.Кремльов). Але здатність будь-якого виду мистецтва засобами прямого і опосередкованого відображення викликати певні асоціації, впливати на різні органи сприйняття спричиняє цілісну, ініціативну людську свідомість (мається на увазі суб’єкт художнього спілкування) до активної дії. Про це твердить теза Б.Асаф’єва стосовно музики. Музичні інтонації “виникають у постійній співзвучності з поетичними образами та ідеями чи з конкретними почуттями (зоровим, м’язо-моторними), чи з вираженням афектів і різних емоційних станів, тобто у взаємному супроводженні. Так створюються міцні асоціації...” [Асаф’єв 1971:189].

Яскраві асоціативні комплекси властиві як процесу композиторської творчості, так і процесу слухачького сприймання, в яких певну роль відіграють і зорові образи.

Дослідники стверджують, що під впливом зорових уявлень емоційний відгук слухача стає яскравішим і сильнішим: “Переживання, що є первинним явищем при сприйманні твору, частково може бути і вторинним, з’являючись як реакція на зорові образи, спогади, асоціації” (О.Г.Костюк). Це явище пояснюється фізіологами, зокрема вченням О.О.Ухтомського та І.П.Павлова про домінанту як принцип роботи нервових центрів. Суть його полягає в тому, що при надходженні сигналу іззовні в корі великих півкуль мозку утворюється панівний домінуючий осередок збудження, який, за словами О.Ухтомського, є “центром”, що найлегше відгукується на подразнення та інтенсивно підсумовує в собі збудження, ними викликані. Панівний осередок посилюється за рахунок інших, ослаблених.

Ці закономірності властиві й музичному сприйманню. Слухаючи твір, у слуховій зоні кори великих півкуль її мозку утворюється вогнище домінантного збудження. Зорові уявлення, що виникають під час слухання музики, зумовлені існуванням

підпорядкованих осередків збудження. Завдяки їм інтенсифікуються нервові процеси у панівному вогнищі (О.Г.Костюк). Звідси випливає, що художні образи інших видів мистецтва здатні збагатити емоційну реакцію слухача, збільшити його інтерес до твору, сприяти активному продукуванню уявлень. Цю думку можна застосовувати і до інших видів мистецтва.

Відшукування художніх аналогій – процес складний і вимагає насамперед від реципієнта ерудованості та освіченості, знань із різних галузей мистецтва. Значну роль тут відіграє володіння суб'єктом художньої взаємодії специфічною мовою кожного окремого мистецтва, яка втілює разом з тим і такі начала, що набувають ширшого універсального характеру. Такого роду універсальні компоненти художньої мови розкриваються по-різному в різних мистецтвах. Так, наприклад, така художня категорія, як інтонація, найповніше розкривається як змістовний і формоутворювальний фактор у музичному мистецтві. Все багатство засобів музичної виразності, різноманітність музичних елементів (мелодія, гармонія, ритм тощо) мають інтонаційну основу. І в цьому плані вона тісно пов'язується з мовою, зі словом, особливо з поезією. Інтонавання – це одна з важливих форм вираження художньої думки, оскільки, як стверджує Б.В.Асаф'єв, інтонація була і є для людини знаходженням у звуці музикальному і в словесній мові її ідейного світу. Термін “інтонація” можна застосовувати і до інших видів мистецтва, зокрема живопису, оскільки в широкому розумінні інтонація означає засіб мислення в художніх образах, безперервність розгортання художньої думки, суттєву якість мистецтва.

Знаходження спільних ознак різновидів мистецтва, загальних принципів художнього впливу, які реалізуються за допомогою конкретних мовленнєвих засобів певних видів мистецтва, дозволяє поглибити та активізувати процес художнього спілкування, привернути увагу, підвищити інтерес до твору, що сприймається. Концентрований вплив, який здійснюється за допомогою засобів виразності (лад, темп, характер, інтонація, ритм, фігури супроводу, мелодія, мотивні співвідношення в музиці); строфіка вірша, його ритм, рима, “інструментовка”, смислові значення слів (прямі й переносні), синтаксичні конструкції в поезії; лінії, фарби, їх співвідношення, композиція,

6 8

предмети, явища, життєві ситуації в живописі сприяють зверненню до особистості у всій її повноті й цілісності, впливають на різні шари психіки (емоції, інтелект, глибини підсвідомості та вершини свідомості), апелюють до найпростіших безумовних рефлексів того, хто сприймає, а також до всього життєвого досвіду, включаючи культуру, нагромаджену багатовіковим розвитком людства. Використання множинного і концентрованого впливу твору сприяє “ударності художнього ефекту” і є необхідною умовою для розвитку асоціативно-образного механізму художнього сприймання, який є основним структурним компонентом процесу художнього спілкування.

Знаходження асоціативних зв’язків, художніх аналогій повинно здійснюватись за спільністю жанрово-стильових особливостей, ознаками яких є:

- єдність світосприймання і художнього бачення світу авторів;
- єдність творчого методу, способу художнього пізнання, образного втілення дійсності (з урахуванням специфічних особливостей різновидів мистецтва);
- схожість за образно-емоційним змістом, засобами вираження.

Взаємозв’язок між мистецтвами слід здійснювати на рівні окремих творів, окремих художників, шкіл, епох тощо. Художні паралелі проводяться за основними принципами асоціативних зв’язків: за тотожністю, за суміжністю (доповнення) і за контрастом. Використання художніх аналогій у процесі пізнання-розуміння емоційно-образного змісту твору сприятиме глибокому проникненню в його сутність, спонукатиме суб’єкта художнього спілкування до ґрунтовного аналізу інтонаційно-виражальних комплексів мистецтва, внаслідок чого відбувається активізація емоційно-чуттєвої сфери того, хто сприймає, більш повне осягнення “підтекстового” смислу змістової форми художнього образу.

Збагачуючи художній образ своїми специфічними особливостями, взаємодіяльні мистецтва сприяють створенню такої ситуації, яка стає значущою для суб’єкта художнього спілкування. Думки, спогади, почуття стають співзвучними твору, починають неначебно “жити” на рівні вищих потенцій переживання і мислення. Активізуючи внутрішні сили, різновиди

мистецтва, вступаючи у взаємодію, залучають суб'єкта мистецького спілкування до "чужої" життєдіяльності, створюють можливість перевтілення і перенесення активності індивіда на більш широку галузь, ніж мистецтво, тобто в реальну дійсність. Забезпечуючи процес повноцінного емпатійного проникнення в сутність твору, взаємодія мистецтв дозволяє:

- поглибити і посилити процес художнього спілкування, надати пізнанню й оцінці онтологічного статусу, тобто перетворити їх у реальні стани суб'єкта художньої взаємодії;

- забезпечити проникнення у внутрішні глибини твору, збагнути його істинну суть, здійснити "вихід" за зовнішні параметри твору в його серцевину;

- досягнути надзавдання твору, розкрити художню концепцію світу;

- забезпечити не зовнішній, поверховий прийом художньої інформації, а глибоке співпереживання і співчуття, здійснити повноцінний діалог з автором твору, зрозуміти його внутрішній світ, ціннісні орієнтації, почуття і світосприймання.

Отже, використання взаємодії мистецтв у процесі аналізу мистецького твору спрямовується на відтворення адекватної психологічної моделі художнього образу в свідомості того, хто сприймає, "входження" в простір художньої реальності, творче переосмислення запропонованого автором життєвого матеріалу, що призводить до інтеріоризації ідейно-образного змісту, вдосконалення специфічних ознак процесу художнього пізнання.

Принцип художнього перевтілення передбачає введення взаємодії мистецтв у творчо-перетворювальну діяльність студентів (інсценізація, театралізація тощо).

Обраний принцип, зокрема інсценізація українського фольклору, якнайбільше сприяє здійсненню процесу ідентифікації з художнім образом, "входженню" у внутрішній світ іншого, "вбиранню" в себе його переживань і почуттів. Чим зумовлюється вибір інсценування української музично-поетичної творчості?

Однією з унікальних особливостей українського фольклору, як уже зазначалося вище, є можливість одночасного синтезу декількох мистецтв: музичного, поетичного, хореографічного, театрального тощо, які у сукупності утворюють те неповторне

художнє ціле, що специфічно і комплексно впливає на особистість. Завдяки такій можливості поєднувати різні види мистецтва українська музична спадщина є багатющим матеріалом для вивчення суспільно-політичної народної думки і є своєрідним конденсатом духовної історії людства. Але висвітлення світогляду, побуту, надання певних історичних знань тощо – це тільки одна із можливостей українського фольклору. Головна його риса – здатність акумулювати величезний емоційний потенціал. Гармонія слова і музики, витончена художня форма народної пісні, її багатий зміст, ідейна та емоційна насиченість, поетичність вислову та вишуканість української мелодії, багаті контрапункти сприяють розвитку творчих здібностей особистості. Особливого значення набуває здатність музично-поетичної творчості поєднувати різні види художньої діяльності: імпровізування, спів, гру, елементи хореографії, театральне втілення образів. Особливо важливим видається прямий зв'язок з дією, елементами акторської майстерності, мімікою, рухами та жестами, що дозволяє перевтілитись у художній образ, а також сприяє розвитку багатьох обдарувань особистості. Співучість інтонаційної мови, багатство її образного змісту, взаємодія з різновидами мистецтва допомагає не тільки активному розвитку суто музичних здібностей (почуття ладу, слуху, ритму тощо), а й вдосконаленню техніки педагогічного спілкування, емоційно-почуттєвої культури та емпатійних здібностей, зокрема мистецтва перевтілення, володіння словом, інтонацією голосу, виразністю зовнішніх ознак, тобто мімікою, жестами, акторською майстерністю. Українська музично-поетична творчість позитивно впливає також і на емоційно-вольову сферу, психіку, а головне – розвиває глибокі почуття, здатність до співпереживання і співтворчості, що є надзвичайно важливим у діяльності вчителя.

Доцільність запропонованих педагогічних принципів використання взаємодії мистецтв полягає в тому, що вони дозволяють впровадити різновиди мистецтва в аналітико-синтетичну і творчо-перетворювальну діяльність студентів, активізувати таким чином усі сфери самовияву особистості,

різнобічно підійти до процесу вдосконалення педагогічної майстерності студентів-музикантів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

Асаф'єв 1971 – Асаф'єв Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. Изд. 2-е. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стратан Тетяна Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва.



**ЗНАННЯ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ  
УКРАЇНСЬКОГО ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА  
ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ  
ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Ельза Заруба (Кіровоград)

**KNOWLEDGE OF A UKRAINIAN CHOR  
HISTORICAL DEVELOPMENT AS AN  
IMPORTANT CULTURAL FACTOR OF A  
FUTURE MUSICAL TEACHER**

Elza Zaruba (Kirovograd)

Стаття висвітлює питання, пов'язані з формуванням національних ознак хорового співу в Україні на одному з його етапів. Знання історичного процесу розвитку хорового співу є необхідним компонентом формування художньої культури майбутнього вчителя музики.

This article elucidates questions connected with the national Features formation of choral singing in Ukraine at the stage of its formation. Knowledge of the historical process of development of choir art is a necessary component of a future musical teacher cultural formation.

Становлення української державності, формування національної свідомості та духовного потенціалу суспільства вимагає підготовки нової генерації фахівців, здатних розв'язувати навчально-виховні завдання в новій моделі системи освіти України. Вузівська підготовка творчої особистості вчителя музики, що моделює його багатогранну діяльність у школі, вимагає складних за своєю структурою професійних якостей, які формуються в процесі навчання.

Однією з найважливіших спеціальних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя музики є хорознавство. Програмні вимоги курсу передбачають оволодіння теоретичними основами хорового співу та методикою роботи з хором. Важливого

значення для здійснення в майбутньому практичної хорової діяльності набувають також знання історії хорової культури як вітчизняної, так і зарубіжної.

Аналіз праць (посібників, методичних розробок, окремих статей) з хорознавства свідчить про те, що їх автори (К.Дмитревський, К.Пігров, Вл.Соколов, П.Чесноков) зосереджують свою увагу головним чином на питаннях керування хором, формування “хорового звучання”, “чистого інтонування”, строю, ансамблю, організації хорового колективу.

Суттєвим зрушенням у цьому напрямку можна вважати позицію В.Краснощокова, який вперше в своїй книзі зробив короткий історичний огляд вітчизняного й зарубіжного мистецтва.

Музично-педагогічні факультети України ще не забезпечені ні єдиними програмними вимогами, ні посібниками з курсу “Хорознавство”, в яких питання історичного аспекту хорового мистецтва отримали б належну розробку. На наш погляд, вивчення хорознавства не повинне обмежуватись тільки засвоєнням теоретичних його основ та методики хорового співу. Формування професійних якостей і особливо художньої культури вчителя музики потребує також і знань з історії української хорової культури та основних етапів її розвитку.

Наукові дослідження з питань хорознавства, посібники “Історія української музики” [Гордійчук 1989: 137-217] та “Нариси з історії української музики” [Архімович 1964: 107-134] свідчать, що хоровий спів, який склав основу розвитку музичного мистецтва, уже з часу свого зародження відігравав важливу роль у духовній сфері наших предків, виступаючи виразником способу їх життя і побуту. Саме світогляд і моральні норми виявились тим фундаментом, на основі якого сформувався “виховний статус” хорового співу.

Органічне поєднання музики і слова, багатство та розмаїття засобів виразності сприяли доступності хорового жанру, а колективна природа і творчий характер процесу хорового співу зробили його однією з найбільш поширених й улюблених форм колективної виконавської музичної діяльності. Ці та інші фактори зумовили з часом впровадження хорового співу в сферу навчання та виховання, відіграючи важливу роль у формуванні музичної

культури, емоційної сфери, моральних якостей, естетичних ідеалів широких верств населення.

У міру розвитку людства розширювались і функції хорового співу. Уже з часів Київської Русі мистецтво, зокрема хорове, складало основу культурного і суспільного життя. Значні досягнення виявились головним чином у жанрі народно-пісенної творчості, у перших формах церковного співу. Музика звучала в ратних походах, була складовою частиною побуту княжого двору. В цей період почали формуватися і певні співацькі норми, які спочатку пов'язувалися з народно-пісенною творчістю, а пізніше – церковною музикою.

Після введення 988 року християнства хоровий спів стає невід'ємною частиною богослужіння й ефективно використовується церквою як засіб художнього і морального впливу на народні маси протягом багатьох тисячоліть.

Церковний спів у Київській Русі був винятково вокальним, одноголосим і не допускав використання інструмента. Ця система давньоруських одноголосих наспівів згодом отримала назву знаменний розспів.

З появою цього виду церковного співу виникла необхідність у власних співацьких кадрах. Для їх підготовки почали організовуватись спеціальні центри і школи. Здійснення процесу навчання співу зумовило і появу перших рукописних видань співацьких книг для потреб богослужіння. Серед багатьох заснованих на той час культових закладів особливо виділявся Києво-Печерський монастир, в стінах якого виховався цілий ряд майстрів хорового співу (піснетворець Стефан, який був деместиком хору, чернець Григорій Печерський та ін.). У часи Володимира Святославовича в Києві був організований великий хор, який діяв при новозбудованій Десятинній церкві.

Подальший шлях розвитку хорового співу пов'язаний з багатоголоссям, виникненню якого сприяла тривала кристалізація народно-пісенних традицій, поступове формування та вдосконалення виконавської манери.

Появу багатоголосся в Україні дослідники відносять до XVI, а дехто – навіть XV ст. Проте широке масове його впровадження, як засвідчують історичні джерела, розпочалося з другої половини XVI ст.

Спочатку багатоголосся мало досить примітивний характер. Це був переважно унісонний спів з розгалуженням у терцію, кварту, квінту, секунду. Згодом він набув більш конкретного змісту. Відбувається поступове визрівання та відшліфування поліфонічних прийомів письма (підголоски, імітація, тематичний контраст), а також формування гармонічного стилю, основу якого склали терцеві співзвучання, мажорний і мінорний лади октавної будови. Все це підготувало ґрунт для виникнення нового виду співацького мистецтва – партесного багатоголосся, який успадкував окремі їх риси.

Партесний спів (спів за партіями) – один з найпоширеніших видів багатоголосся, який прийшов на зміну монодії. Він став великим досягненням у розвитку музичної культури XVI ст. Основу партесного співу склала хорально-гармонічна, три- і чотириголоса фактура з деякими елементами імітаційної поліфонії, з контрастним зіставленням загальних хорових тутті й окремих хорових партій при збереженні акапельності.

Фактура партесних піснеспівів переважно стандартна: ведучий голос доручався тенору, а бас відігравав роль гармонічного фундаменту, альт подвоював тенора, причому дуже часто. Тексти для творів партесного стилю запозичувались з літургії, всеношної та інших церковних служб.

Особливого поширення партесний спів набув у богослужінні й системі шкільної освіти. Для духовенства партесний спів виступав як захід боротьби проти національно-релігійного гноблення з боку Речі Посполитої, а в системі освіти – як важливий засіб музично-художнього й загального виховання та навчання дітей і молоді.

Велику роль в утвердженні партесного співу в хоровій практиці відіграли братства – громадсько-релігійні організації, які існували майже в усіх визначних культурних центрах тогочасної України. Спочатку вони виникли на західноукраїнських землях, захоплених феодалною Польщею, а згодом поширились по всій Україні.

Наприкінці XVI ст. існувала досить густа їх мережа. Спочатку братські об'єднання мали просвітительський характер (читання різних священних книг, виконання церковних піснеспівів). З розвитком суспільно-культурних відносин братства зробили

багато корисного в поширенні освіти і музичної грамоти серед населення.

Чимало братств проводили особливо активну діяльність у цьому напрямку, зокрема найстаріше Львівське братство, яке виникло наприкінці 30-х років XVII ст., Острозьке, Перемишльське, Київське. Вони готували кадри не тільки для письменних, а й досить освічених людей.

У XVI – XVII ст. Україна відзначалась досить високим рівнем розвитку освіти, культури серед інших держав Європи. У музичній культурі того періоду хоровий спів займав основоположне місце і виконував важливу суспільно-політичну функції. Він був обов'язковою дисципліною в школах, колегіумах, духовних семінаріях, академіях. Згідно з програмними вимогами цих та інших навчальних закладів музика входила до складу основних наук. Так, випускники старших класів повинні були складати іспит з музичних предметів, а сів по нотах був обов'язковим для всіх. Постійна співацька практика зумовила реальну можливість виконання поряд з одноголосими багатоголосі композиції і сприяла збагаченню багатоголосся новими традиціями.

Головним осередком загальної й музичної освіти на початку XVII ст. був Київ. Поширенню ідей просвітництва й гуманізму сприяє заснований Петром Могилою в Києво-Печерській лаврі Київський колегіум, в якому хорове мистецтво досягло досить високого рівня. Згодом цей заклад перетворився у першу в Україні вищу школу – Києво-Могилянську академію (1701 р.), значення якої для розвитку музичної освіти виходило за межі Києва і всієї України.

Іntenсивно розвивалась хорова культура і на західноукраїнських землях. Незважаючи на складність соціально-економічних і політичних умов, важливу роль у цьому відіграла незалежна організація музичної освіти, завдяки якій за порівняно короткий час з'явилась велика кількість професійних музикантів, співаків, регентів. Як і в Східній Україні, велику роль у поширенні хорового співу в Західній Україні відіграли братства. Підготовка в братських школах грамотних і музично освічених регентів, учителів співу і навіть композиторів відіграли велику історичну роль у розвитку музичного професіоналізму в Україні та в захисті рідної культури від полонізації.

Інтенсивному розвитку партесного співу сприяла також поява перших музично-теоретичних праць, посібників, трактатів. Ґрунтовною теоретичною працею основ партесного співу, яка помітно виділялась серед інших, була “Ґраматика музикальна” М.Дилецького.

Освічений музикант, видатний композитор, педагог і теоретик М.Дилецький був одним з відомих освічених українських прогресивних діячів, які сприяли розвитку музичної культури ХVІ ст. Його трактат, який протягом наступних двох століть був цінним посібником для композиторів, теоретиків, учителів музики, охоплював досить широке коло питань теоретичного і методичного напрямку. Одним з перших автор висвітлив важливі музично-естетичні тенденції свого часу, розкрив виховне значення хорового співу, обґрунтував теоретичні основи партесного співу та систематизував основні його положення, а також зробив класифікацію співацьких голосів і визначив їх функції.

Велику цінність для хорової виконавської практики мала розробка М.Дилецького, в якій висвітлені питання методики хорового навчання та виховання. Він запропонував досить широкий і різноманітний арсенал методів і прийомів. На думку М.Дилецького, основу формування вокально-слухових умінь та навичок повинне скласти засвоєння ступенів, а також використання в практичній музичній діяльності імпровізації. Ці та інші його позиції не втратили своєї актуальності й для сучасної музичної педагогіки.

Вагоме місце займало багатоголосся і в народно-пісенній творчості. На відміну від культової музики, що розвивалась відповідно до суворих норм, народному багатоголосцю притаманний імпровізаційний характер виконання, який сприяв виникненню найрізноманітніших його форм.

З часом багатоголосий спів проникає і в міський музичний побут. Інтенсивний розвиток партесного співу наприкінці ХVІ ст. – початку ХVІІ ст. сприяв появі нових його форм і видів. Особливо значного поширення в міському домашньому музикуванні набуває спів позацерковних духовних піснеспівів з віршованими текстами: духовні гімни, пісні релігійного змісту. Під впливом партесного співу в Україні зародились і такі позацерковні духовні кількоголосні пісні, як канти і псалми.

Як своєрідний пісенний жанр, кант став синтезом інтонацій української, польської і білоруської пісенності. Традиції народної творчості позначились на тематиці, образах, мелодиці, ритміці, структурі кантів. Щодо музичної форми, то кант являв собою триголосу куплетну пісню, яка виконувалась хором або ансамблем співаків без супроводу. Два верхні голоси рухались паралельними терціями, а бас, як звичайно, був гармонічною опорою. Ладову основу кантів складала мажоро-мінорна система. Мелодії мали переважно гомофонно-гармонічний склад і характеризувались плавністю, повторністю окремих мотивів, секвенційністю.

Для змісту українських кантів уже на ранніх етапах було характерне прагнення правдивого відображення життя і побуту простої людини. Якщо на початковому етапі становлення канти обмежувались переважно релігійною тематикою, то згодом їх зміст значно розширився. У домашньому музичному побуті міст з'явилися і утвердились ліричні, жартівливі, сатиричні, урочисто-панегіричні, морально-повчальні канти. Чимало кантів присвячено темі соціальної нерівності й несправедливості. Великого поширення набули канти і серед учнів колегіумів та академії.

З середини XVII ст. кант проникає і в Росію. Високого розвитку досяг він у період Петра I. У придворному побуті столиць розквітає тип урочистих "віватних" кантів.

Одночасно з кантом великого поширення в домашньому музикуванні отримав і такий вид багатоголосної пісні духовного змісту, як псалми. Характер музики і поетичні тексти псалмів були досить різноманітні: прославлення, роздуми, скарга, прохання. Подібно до кантів вони також мали триголосу, гомофонно-гармонічну фактуру і писались у простій двочастинній формі.

І канти, і псалми були явищем нового типу, характерним для музичного побуту українських міст, де поєдналися й трансформувались елементи фольклорної пісенної традиції та професійної музики. Кант відіграв велику роль у процесі жанрового розшарування хорової музики XVII ст., а також у прискоренні розвитку світських її тенденцій. Він був тією життєдайною основою, з якої бере свій початок світська музика.

Період побутування кантів в Україні охоплює понад два сторіччя. Вони стали обов'язковою складовою частиною театральних вистав: духовної шкільної драми і лялькового театру – Вертеп. Авторами кантів були відомі на той час поети і композитори Г.Сковорода, російський композитор В.Титов. Вплив канта виразно відчутний у творчості багатьох українських і російських композиторів.

Розвиток хорової культури наступного XVII ст. проходив у складних умовах гострої соціально-політичної боротьби народу за свою незалежність. Народний гнів у середині XVII ст. перетворився на всенародний рух, який очолив видатний державний діяч Богдан Хмельницький. Національно-визвольна війна (1648-1654 рр.) під його керівництвом завершилась возз'єднанням Східної України з Росією.

Незважаючи на політику поневолення і національного гноблення, що проводив російський царизм стосовно українського народу, музично-культурний розвиток в Україні того часу характеризується збагаченням жанрів народної творчості й зростанням інтересу до неї передових поетів, письменників, музикантів, інтенсивним поживленням музичного життя міст, зародженням нових видів і форм хорової музики. Хорове мистецтво і надалі визначало основний напрямок розвитку музичного життя.

Важливу роль у підвищенні професіоналізму в хоровому виконавстві відіграла реформа в галузі церковної музики. Зміст її стосувався питань упорядкування структури хорів, а також співацької техніки: звуковедення, дикції, тембрового забарвлення та ін. Так, замість наявного раніше позначення голосів (“путники”, “вершники”, “нижники”), були встановлені чотири хорові партії: дискант, альт, тенор і бас. Виробляються й утверджуються певні вимоги щодо звукоутворення, звуковедення, дикції, тембрового забарвлення звуку тощо. Реформа привела до найвищого розквіту партесного багатоголосся, який знайшов своє втілення в жанрі партесного концерту.

Партесний концерт – велика форма хорової музики “партесного століття” (середина XVII ст. – середина XVIII ст.), розрахована на велику кількість виконавців. У цьому з найбільшою силою виявились гуманістичні тенденції того



періоду, які, проникаючи в церковну музику, сприяли новаторським пошукам щодо змісту, форм і засобів виразності.

Партесні концерти створювались для восьми- або дванадцятиголосового хору, а інколи і декількох. Форма партесного концерту – одночастинна циклічна, яка складалась з декількох розділів, контрастних за музичним матеріалом і прийомами викладу, а також характером музики. Методика концертів близька до побутових пісенних джерел.

Основу розвитку концерту складала зіставлення компактного звучання хорового туті з окремими групами хору в поєднанні з розгорнутими хоровими діалогами. У хорових туті використовувався акордово-гармонічний тип мислення, а в діалогічних епізодах або перегукуваннях хорових партій – переважно імітаційна поліфонія.

Незважаючи на те, що серед партесних концертів помітна вже жанрова різноманітність (концерт урочистий лірико-епічного, розповідного типу, драматичного характеру), характер мелодики зберігався мало індивідуалізованим.

Музична мова концертів надзвичайно багата і різноманітна. Автори досить широко використовували поліфонічні прийоми розвитку музично-теоретичного матеріалу. Гармонічна мова збагачувалась завдяки мелодичним фігураціям голосів, постійним їх зіткненням, перехрещенням, переплетенням, що часто призводило до дисонуючого співзвучання. Відчуття ладу підтримувалось ясними та чіткими каденційними зворотами.

З часом у сферу церковної хорової музики почали проникати нові віяння. Традиційні жанри культово-хорових піснеспівів зазнають впливу світських тенденцій, який приводить до появи нового жанру культової музики – духовного концерту.

Духовний концерт, на відміну від партесного, складався з кількох частин. За видом композиції хорові концерти а капела являли собою велику, розвинену циклічну форму. Структура твору, як звичайно, ґрунтувалась на контрастному зіставленні трьох або чотирьох частин. Блискучі зразки духовного концерту створили композитори М.Березовський, Д.Бортнянський, А.Ведель.

З розвитком хорового виконавства і підвищенням його професійного рівня виникла потреба в кваліфікованих співацьких

і музичних кадрах. Загострення цієї проблеми особливо помітне з другої половини XVII ст. Пояснення таким обставинам можна знайти в тому, що Україна після возз'єднання 1654 року почала готувати співацькі кадри і для Росії.

У ряді історичних документів трапляються відомості про виклики в російські столиці півчих, регентів, учителів співів. Придворні хори забезпечувались співаками головним чином з України. У зв'язку з цим набуло актуальності розв'язання питання організації спеціальної музичної освіти.

Слід зауважити, що початковий етап становлення музичної освіти в Україні був пов'язаний з викладанням музики і співів у братських школах і колегіумах. Одним з найбільших осередків підготовки музичних кадрів була Київська академія, яка виникла на основі Київського колегіуму. Роль її в підготовці музичних виконавців, педагогів-теоретиків і навіть композиторів була істотною протягом XVII – XVIII ст.

Музика входила до складу основних наук закладу. В академії існувало два хори – братський і конгрегаційний (що виступав у конгрегаційному – актовому залі). Хоровий спів був не лише засобом навчання, а й художнього виховання, супроводжуючи такі заходи, як урочисті свята і зустрічі, дні випусків та академічних диспутів. Учні академії здійснювали також й активну музично-просвітницьку діяльність. Серед її вихованців були відомі представники української культури: філософ-мандрівник Г.Сковорода, композитори М.Березовський та А.Ведель. Важливу роль у вихованні співаків-хористів та виконавців – інструменталістів відігравав і такий навчальний заклад, як Глухівська музична школа (1738 р.), відкрита згідно з указом царя. Це була перша в Росії співацька школа, яка готувала кадри співаків і музикантів, насамперед для царського двору.

Навчання в школі здійснювалось за досить широкою програмою. Тут навчали не тільки співу, а й гри на музичних інструментах. Особливо великою популярністю серед учнів користувалися такі інструменти, як бандура та скрипка. Серед викладачів школи уже тоді були видатні майстри, здатні виховати нові кадри музикантів.

Глухівська школа проіснувала кілька десятків років. Згодом вона стала своєрідним філіалом Придворної співацької капели в

Петербурзі. Вихованці школи працювали в імператорських придворних капелах, соборах, монастирях і приватних капелах знатних вельмож.

Отже, в Україні наприкінці XVII – початку XVIII ст., незважаючи на несприятливі історичні умови, склалися й розвинулися різні форми музичної освіти, починаючи від опанування співу по нотах при церковних хорах і до виникнення спеціальних музичних шкіл, перша з яких була організована в Глухові.

На наш погляд, значення основних етапів розвитку хорової культури є необхідним для вчителя музики не тільки для впровадження в хорову практику з дітьми співацьких традицій, що склалися віками, а й для формування його художньої культури.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

Гордійчук 1993 – Гордійчук М.М. Історія української музики. – Т.1. – К.: Наукова думка, 1993. – 448 с.

Архімович 1964 – Архімович Л., Каришева Т., Шресер-Ткаченко О., Шеффер Т. Нариси з історії української музики. – К.: Мистецтво, 1964. – 306 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Заруба Ельза Семенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового диригування та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: музичне виховання учнівської та студентської молоді засобами хорового співу.

## **ДЖЕРЕЛА РОЗВИТКУ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ**

Алла Растригіна (Кіровоград)

## **SOURCES OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' SPIRITUAL VALUES**

Alla Rastrygina (Kirovograd)

Подается характеристика джерел розвитку духовних цінностей студентів у навчально-виховному процесі вищого закладу освіти з огляду на педагогічну концепцію духовного становлення особистості, метою якої є подолання дефіциту духовної культури студентської молоді. Дослідження найважливіших джерел розвитку духовності студентів дають можливість досягти певних висновків щодо критеріїв її функціонування.

Here is propounded a description of sources of students' spiritual values development in academic and educational process in a higher educational institution, based on pedagogical conception of a person's spiritual coming-to-be, the aim of which is to overcome deficiency of spiritual culture of student youth. Investigation of the most important sources of development of students' spirituality makes it possible to attain certain conclusions with regard to criteria of its function.

Розглядаючи проблему розвитку духовних цінностей студентської молоді, необхідно зазначити, що педагогічна концепція духовного розвитку особистості спирається на принцип творчого характеру розвитку, сформульованого в культурно-історичній теорії розвитку психіки і свідомості, в психологічній теорії діяльності і спілкування як рушійних силах розвитку А.Г.Асмоловим, Л.С.Виготським, В.В.Давидовим, А.В.Запорожцем, В.П.Зінченком, І.С.Коном та ін. У професійно-педагогічній освіті утвердився особистісно-дійовий підхід, який розглядає її як процес створення, формування образу фахівця, що має свій індивідуальний творчий стиль діяльності, розвиває і реалізує свої сутнісні сили, володіє педагогічним баченням світу і професійною майстерністю.

Педагогічній науці і практиці 80–90-х років притаманна спроба відновити пріоритет духовності у вихованні, оскільки для

подолання згасання виховної функції сучасної школи необхідне звернення до духовності. Останнім часом у педагогіці утвердилось поняття “життєтворчість” (В.М.Доній, І.Г.Єрмаков, Г.М.Несен, Л.В.Сохань) як зовнішній вияв результатів духовного розвитку особистості. Філософський підхід до педагогічної теорії характеризує життєтворчість як вищий ґатунок життя, а сенс життя вбачає в натхненості, що втілює ставлення людини до світу. Звертаючись до аксіологічної культури виховання, педагогіка осмислює національні й загальнолюдські цінності, такі, як людина, духовність, життєтворчість. І це тому, що в системі цілей виховання на перший план висувається процес повноцінного життя, самореалізації людиною своїх сил і здібностей. Творчість у житті – це засіб розв’язання особистістю життєвих завдань, який дозволяє індивіду повністю розкрити свої сутнісні сили, здібності і внести свій індивідуальний доробок у цінності суспільства, в удосконалення міжособистісних стосунків, збагачення духовного світу людини.

Дослідниками процесу професійної підготовки (О.О.Абдулліна, В.В.Анісимов, С.Б.Єлканов, І.А.Зязюн, В.О.Семічено, Н.М.Тарасевич, М.М.Поташник та ін.) відзначено, що її характерною рисою є підвищення вимог не тільки до самостійної навчальної діяльності, а й до роботи студентів над собою. І саме духовність відіграє певну роль у формуванні самобутності кожної людини, оскільки рівняючись на загальнолюдські цінності, особистість у практичному досвіді, в спілкуванні, в спільній діяльності знаходить розуміння самоцінності й цінності інших людей.

Наступний показник цілісності особистості поданий аксіологією виховання при вивченні ціннісних позицій особистості, які спрямовують і визначають відбір та інтеріоризацію зовнішніх впливів, їх активне прийняття чи неприйняття. Виражено його через ставлення до об’єктивних цінностей, їх усвідомлення і переживання як потреб, що мотивують поведінку сьогодні й програмують майбутнє, визначають самовдосконалення особистості, розвиток її творчої індивідуальності. Наприклад, простежується залежність моральної культури як виду духовної творчості від здатності людини емоційно-естетично сприймати духовні цінності.

Отже, духовність – це, на наш погляд, характеристика індивідуальності, її системи цінностей, самобутньої для кожної людини, яка керується потребою жити і реалізувати свої можливості у творчому навчанні й праці на якісно високому, максимально доступному їй рівні, що досягається через прагнення до істини, добра і краси способом самовдосконалення. Система цінностей складає внутрішній стрижень культури, духовну квінтесенцію потреб та інтересів індивіда. А пошук, відкриття, прийняття цінностей складає духовну біографію особистості, послідовність інтенсивних переживань морально-естетичного характеру, подій і вражень, моментів вибору, спілкування з людьми і самим собою.

Багатьох сучасних дослідників поєднує загальна позиція у розумінні духовності культури, яка забезпечується тим, що вона є втіленням творчих сил істоти духовної – людини. До вивчення названого зв'язку одним із перших звернувся Е.В.Соколов у монографії “Культура і особистість” [Соколов 1969]. Автор у духовному житті виділяє дві сторони – емоційну й розумову. На його думку, зрілість розуму, моральної свідомості та естетичних почуттів – мета культурного розвитку особистості. Найбільш повне дослідження цієї проблеми проведено Н.Б.Криловою. [Крилова 1990]. Виділяючи філософсько-педагогічні аспекти культури виховання, вона підкреслює, що культура – це не тільки сума цінностей, а й творчий потенціал людей, їх духовність і моральність. Це також і якість ставлення людини до самої себе, до суспільства, до своєї діяльності, світу природи.

Зазначене положення розвиває О.С.Газман [Газман 1996] у своїй концепції базової культури особистості як необхідного мінімуму загальних здібностей людини, її ціннісних уявлень і якостей, без яких неможлива як соціалізація, так і оптимальний розвиток генетичних обдарованостей особистості. Таким чином, культура спеціаліста – це складне динамічне утворення, що містить духовність як певну систему цінностей.

Духовність не може буди добута ззовні, тому процес її набуття повинен впливати з особистісно-необхідного пошуку, наповнення в собі нових духовних цінностей, смислових орієнтирів, нових ідеалів і життєвих цілей. Звідси важливість визначення в духовності аспекту самостійності, яка спирається

на свободу вибору і відповідальність. Справжня духовність – це прагнення до духовності, переживання невдоволеності собою, подолання суперечностей, тобто “сходження” (М.К.Реріх). Тому є сенс розглядати не просто духовність, а розвиток духовних цінностей як процес прилучення до духовності.

Розуміючи розвиток як оновлення способом послідовних прогресивних внутрішніх і зовнішніх змін, ми розглядаємо духовний розвиток як процес комплексного, інтегративного розгортання ціннісних орієнтацій людини, що передбачає гармонійне прагнення до істини, добра і краси. Їх взаємопроникнення, взаємозбагачення дає нову якість особистості – духовність.

Аксіологічний підхід у педагогіці розглядає виховання як участь у самореалізації особистості, тому в духовному розвитку акцент ставиться на пробудженні внутрішніх потенційних резервів людини, її здатності до вдосконалення себе, на актуалізації духовних потреб і цінностей. Оскільки духовний розвиток людини відбувається під впливом багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів, він потребує роботи всіх психічних процесів: сприйняття, спостереження, почуттів, мислення, уявлення, волі. Таким чином, духовний розвиток – це комплексний процес, феномен унікального життя особистості. Зіставлення духовності в рамках психолого-педагогічної науки з різноманітними інтегративними результатами розвитку особистості дає можливість досліджувати духовність як систему цінностей у контексті культури і в той же час у культурі життєтворчості вбачати результати розвитку духовних цінностей особистості.

Змістовною основою концепції розвитку духовних цінностей є засвоєння і творче введення студентами в свою духовну лабораторію комплексу найважливіших джерел духовного розвитку. На думку О.М.Олексюк, у процес навчання у вищому навчальному закладі впроваджено найважливіші джерела духовного розвитку студентів, які “працюють” при умові скоординованості навчальних дисциплін на основі цілісного бачення змісту освіти, що адекватно відображає картину світу [Олексюк 1995: 132].

Емпірична дійсність потребує розвиненої здатності рефлексувати, філософствувати, тому роль філософії як фактора розвитку духовних цінностей специфічна. Вона дає осмислення світу і себе в ньому, розкриває життя як духовне зусилля, як виявлення призначення і покликання, як становлення і самовдосконалення людини. Філософія як “свідомість вголос” (М.Мамардашвілі), як “вільне мислення абсолютного духу” (Гегель) завжди звернена до пошуку істини, добра і краси. Вона визначає мету життя, його сенс, тобто виходить на головний шлях духовного розвитку – пошук сенсу життя.

Для того, щоб філософія виконувала свою роль у розвитку духовних цінностей, ми спираємося на її специфічні сторони. Специфіка філософії полягає в тому, що вона ставить питання про духовні цінності, вчить, як будувати життя, бути щасливим, тобто реалізується її світоглядна функція; специфічним є також акцент на рефлексії, на філософському потенціалі кожного студента, де природа філософії пов’язана з духовним розвитком особистості. Важливо підкреслити інтегративну, об’єднуючу роль філософії в контексті з іншими джерелами – в діалогічному перехрещенні мислителів, письменників, художників. І, нарешті, філософія допомагає інтегрувати знання, черпати їх із “витоків своєї душі”, використовувати їх для особистої життєтворчості.

Перед філософією як джерелом розвитку духовних цінностей ставляться такі завдання: 1) розвивати філософське мислення, розумову і моральну самостійність студентів; 2) розкривати ціннісно-смыслову реальність життя, його проблеми і протиріччя; 3) стимулювати духовний розвиток студентів через самопізнання, індивідуальний стиль діяльності; 4) формувати вміння синтезувати знання і життєвий досвід, сприяти створенню інформаційного попиту, народженню питань про своє призначення і покликання.

Мистецтво як джерело розвитку духовних цінностей для студентів вищого навчального закладу освіти має основоположне значення, духовна потреба спілкування з мистецтвом для майбутнього вчителя є домінуючою. Не маючи на меті подання повної характеристики мистецтва, зупинимося на його специфічних особливостях та впливі на духовний розвиток студентів.



По-перше, мистецтво звертається безпосередньо до емоційної сфери і через переживання, катарсис задовольняє прагнення людини до краси, естетичного ідеалу. Нечасте спілкування з різними видами мистецтва збіднює переживання, приводить до асоціативного несприйняття. По-друге, в житті людини виникають питання, на які неможливо відповісти в межах наукових парадигм, вони осмислюються в рамках філософії, мистецтва, релігії і виступають як форми самопізнання. По-третє, мистецтво відкриває широке поле для самовираження, розкриття творчих здібностей, тому художній розвиток студентів актуалізує їх внутрішній творчий потенціал.

Співдружність мистецтв для майбутнього вчителя стає витоком духовних пошуків: у художників він вчиться вміння спостерігати духовний світ реальної людини, в акторів театру черпає засоби акторської майстерності й перевтілення. Музичне мистецтво, у всьому розмаїтті його жанрів, стилів та напрямків, сприяє формуванню естетичного ставлення до навколишнього світу, викликаючи почуття співучасті, співпричетності та ін. Отже, в духовному розвитку акцент ставиться на вміння бачити і встановлювати асоціативні зв'язки між видами мистецтва. Таким чином, мистецтво як джерело духовного розвитку актуалізує творчі можливості людини, дає досвід переживань, розвиває емоційну сферу особистості, формує духовний ідеал краси.

Наука як джерело розвитку духовних цінностей студентів виконує роль фундаменту. І це тому, що освітній процес здійснюється в єдності з самоосвітою і є потужним фактором розвитку особистості, її духовно-творчих можливостей. Сила науки полягає в тому, що істина утверджується тільки доказом, а не силою, не вірою, нічим, що вгамувало б вільний критичний дух людини. У цьому виявляється гуманізм науки, без якого не може йти мова про духовність.

Специфіка названого джерела розкривається в нижчезазначених положеннях. Роль науки полягає в систематичному пошуку й утвердженні істини. Саме через істину здійснюється внутрішній зв'язок науки і духовності. А в поняття "духовність" як найважливіший елемент входить особливе ставлення до істини, вірність їй, прагнення до об'єктивного розуміння. Як предметно організоване сприйняття людиною світу

і себе в ньому, наука безперервно актуалізується і розширюється на рівні живої діяльності суб'єктів, змінює і формує їх. У цьому її педагогічне призначення. Стимулюючи розвиток пізнавальних можливостей, творчих здібностей, наука розвиває систематичність, самостійність мислення, здатність до пошуку, критичність. Вона задовольняє потребу в пізнанні, забезпечуючи цим духовне зростання. Наука відкриває студентам широкі можливості самовдосконалення через наукову творчість, дослідницьку діяльність у різних сферах знань. Сучасний студент повинен володіти навичками наукового пошуку, діагностики, методами вивчення особистості дитини та ін. Кожна галузь науки вносить свій вклад у духовний світ особистості, допомагає відпрацьовувати професійну поведінку, розвивати національну педагогічну самосвідомість та її історичні традиції, а також відрефлексовувати свій індивідуальний і педагогічний досвід. Результат, що можна прогнозувати, – це студент-дослідник з особистісно-гуманною орієнтацією, з глибоким духовним досвідом, здатним до філософської, педагогічної, духовної рефлексії.

Усвідомлення ролі християнства у вітчизняній культурі дозволяє вважати вивчення релігії як джерела розвитку духовних цінностей студентства досить актуальним, хоча необхідно зазначити, що вибір віри чи відмова від неї – особиста справа кожної людини. Християнство протягом двох тисячоліть виховувало людство, піднімало його духовні сили, воно і сьогодні є своєрідним моральним кодом, що тією чи іншою мірою визначає наші ідеали, цінності, помисли і дії. Головними цінностями його є: любов до ближнього, доброзичливість, прагнення до досконалості. Богословська наука стверджує, що духовність як істинний сенс життя можна знайти тільки в пізнанні Бога, в єднанні з Ним і в любові до Нього, а також в узгодженні свого життя з волею Божею.

Специфіка християнської релігії полягає, насамперед у тому, що вона пропонує через десять Божих заповідей, в яких сконцентровано народну мудрість і життєвий досвід багатьох поколінь, практичне керівництво до добропорядного життя. І деякі студенти в пошуках відповіді на питання “Навіщо і як жити?” – звертаються до релігії. Ідеалом краси, з погляду

християнства, є духовна краса, яка передбачає любов і гуманність до кожного, терпіння, вміння пробачати, вірити в себе, в людей.

Одна з найцікавіших сторін релігії як джерела духовного розвитку розкривається в духовно-педагогічному досвіді православного подвижництва. Образ чернецтва, здатного до внутрішнього подвигу (Сергій Радоніжський, Пансій Величківський, Серафим Саровський та ін.), поєднував у собі святість особистого життя, любов до освіти, літературний хист, вміння привертати до себе і духовно виховувати велику кількість учнів. Досвід духовного наставництва може допомогти студентам оволодіти прекрасним засобом виховання – щирим словом, художнім образом, поетичною метафорою. Релігія як форма розвитку культури створила величезні цінності в творах живопису, музики, архітектури, літератури. Шляхи їх осмислення і переживання здійснюються через вивчення християнських мотивів і сюжетів у творах мистецтва. Таким природним чином відбувається інтеграція двох джерел духовного розвитку – релігії та мистецтва.

У сучасних умовах лише для небагатьох студентів духовність – це вияв віри в Бога, в безсмерту душу. Скоріше вони обирають шлях перетворення з людини за формою в людину, за сутністю через ломку гордині, “уладнання” душі через любов. У такому разі релігія ставиться в центр процесу засвоєння джерел духовного розвитку.

Послідовність засвоєння студентами джерел духовного розвитку може бути різноманітною, вибраною кожним з них індивідуально:

- 1) “зіркоподібний засіб” – одне джерело висвітлюється і притягує до себе інші, асоціативно пов’язанні з першим;
- 2) послідовне впровадження джерел у духовний розвиток відповідно до вікових категорій студентства;
- 3) одночасне збагачення духовного світу всіма джерелами і поступове поглиблення їх сприйняття і переживання.

Дослідження джерел розвитку духовних цінностей студентів дозволяють зазначити, що:

– всі вищеназвані джерела завдяки специфіці кожного відіграють важливу роль, але гармонія духовного розвитку є

тільки в тому випадку, коли всі джерела інтегруються, створюючи систему, індивідуальну для кожного студента;

– чим більше джерел “працюють” на особистість, тим яскравіше її духовний пошук, духовне зростання, самовдосконалення;

– лише в духовному просторі, де відкрита можливість поліфонічного взаємозбагачення найважливіших джерел розвитку духовних цінностей, має місце духовна “дорослість” студентів педагогічного вищого навчального закладу;

– всі джерела взаємозбагачують один одного і пов’язані нерозривними зв’язками в науковій, художній, педагогічній творчості, що в результаті дає нову системостворювальну якість – духовність.

Отже, при створенні певних умов вищий заклад освіти має бути тим осередком, де відбуватиметься процес залучення студентів до духовних цінностей. А найважливішим критерієм їх розвитку стануть не стільки набуті знання, навички, вміння, скільки усвідомлене кожним студентом прагнення до істини, добра і краси. Тоді метою їх навчання буде не просто навчальна діяльність, а діяльність духовна.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

Газман 1996 – Газман О.С. Педагогика свободы: путь к гуманистической цивилизации XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. М.: Иноватор, 1996. – 196 с.

Крилова 1990 – Крылова Н.Б. Эстетический потенциал культуры. – М.: “Прометей”, 1990. – 144 с.

Олексюк 1995 – Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки. Дис... доктора пед. наук. – К., 1995. – 386 с.

Соколов 1969 – Соколов Е.В. Культура и личность. – Л.: О-во “Знание”, 1969. – 55 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Растрігіна Алла Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка кафедри педагогіки Київського державного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: проблеми формування ціннісної системи майбутнього педагога.

## **ЕСТЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНИХ СТОСУНКІВ СТУДЕНТІВ**

Лариса Перевозник (Кіровоград)

## **ESTHETIC ASPECTS OF MORAL RELATIONSHIP OF STUDENTS**

Larysa Perevoznyk (Kirovohrad)

У статті на основі емпіричного досвіду досліджуються деякі проблеми морального виховання студентів, формування краси та гуманістичної спрямованості людських стосунків у студентському середовищі як необхідної умови загального професіоналізму майбутнього вчителя.

There is research in these article of some problem of moral teaching of students, forming of beauty and humanistic direction of human relationship in student environment as necessary condition of general professionalism of future teacher on the base of empirical experience.

Відома хрестоматійна теза про те, хто і що прикрашає: людина – місце чи місце – людину, мабуть, і у віддаленій перспективі не розв'яжеться. Найімовірніше її можна віднести до розряду вічних проблем. Але все-таки теорія і соціальний досвід, зокрема педагогічний, аргументовано свідчать на користь активної соціальної ролі людини. Ця роль виступає вагомішою і результативнішою, якщо сама людина вихована, культурна. Відомий філософ і соціолог Е.Фромм вважав, що найважливіший плід зусиль людини – її власна особистість: “Головне життєве завдання людини – дати життя самій собі, стати тим, чим вона є потенційно. Найважливіший плід її зусиль – її власна особистість. Можна дати об'єктивну оцінку тому, наскільки успішно людина справилася з цим завданням, якою мірою зуміла вона реалізувати свої потенційності. Якщо вона з цим завданням не справилася, можна визнати її поразку й оцінити її як те, чим вона і є, як її моральну поразку” [Фромм 1997: 194].

Бути красивим зовнішньо – це природне бажання людей, особливо молодих, зокрема студентів. Внутрішнє бажання індивіда трансформується в зовнішній фактор – бути кращим,

красивішим, бути визнаним певним соціумом: передусім колом товаришів. А це логічно приводить до цілком виправданої впевненості в своїй особі. Сьогодні цій часто блискавичній трансформації молоді активно допомагає мода. На думку соціолога Г.Зіммеля, якщо кожен одягається так, як йому подобається, не рахуючись з умовностями, то в цьому виявляється індивідуальне, професійно-станове, характерне для окремої вузької групи, в певній мірі соціалізаційне та загальнолюдське. Нерідко всі роки навчання студенти (частіше студентки) натхненно і вперто себе перероблюють, удосконалюють свою зовнішність: щось відрізають, щось додають, перефарбовують і т.д. Як завжди, орієнтиром, ідеалом такої досконалості виступають “кінозірки”, “зірки” естради, кумири та інші своєрідні ідоли сучасної молоді. Але бути схожим на матір Терезу, постійно, на рівні рефлексії, виявляти справжній гуманізм, добро, жертвенність, альтруїзм сьогодні не модно. Крім того, серед переважної більшості студентів існує погляд, що люди, які не обтяжені совістю, мораллю, високими моральними ідеалами, в цілому мають набагато більше переваг себе реалізувати і досягнути вершин соціального успіху, ніж ті, які мають високі моральні ідеали та вартості. Можливо, це і має місце, але, як свідчать наукові джерела і соціальна практика – винятково в суспільствах раннях, нерозвинутих, традиційних, і суспільствах з перехідною економікою. Якраз Україна і належить до останніх. Загалом же в теорії і практиці ринкового суспільства переважає погляд про неможливість серйозного економічного реформування суспільства без змін у морально-етичній сфері.

У контексті цих роздумів досить оптимальною і перспективною має вигляд думка про те, що виховання морально-етичних вартостей, естетика, справжня краса моральних стосунків виступає частиною професійної компетентності майбутніх учителів. А повсякденне спілкування із студентами в ході навчально-виховного процесу, спостереження та розмови і бесіди в студентському середовищі відносно проблеми, як розуміти такі поняття, як “сучасник”, “сучасна дівчина”, “сучасний юнак”, “сучасна молода людина”, все більше переконують у тому, що відвертий чи прихований цинізм та абсолютна демократичність і розкріпаченість, як духовна, моральна, так і фізична, в розумінні

зазначених проблем не виступають основними і безпечними критеріями цих понять. У переважній більшості студентів критеріями та ознаками при розумінні цієї проблеми виступають: енциклопедичність, високий рівень освіти, світогляд, мислення, загальний рівень культури, відповідальність за свої вчинки, здатність вільно спілкуватися з різними людьми в різних аудиторіях, самоаналіз і самокритичність, здоровий прагматизм, тощо.

Звичайно, треба зважати на факт масштабної комерціалізації всіх сфер українського суспільства, що ніби то, на перший погляд, не сприяє формуванню моральних якостей майбутнього вчителя. Але цей погляд поверховий. Незважаючи на різку зміну моральних орієнтирів і стереотипів у реальному житті, яке виступає наслідком нових економічних відносин та державних пріоритетів щодо приватної власності та очевидне зубожіння широких верств населення (погіршення матеріального становища студентів також є реальністю сьогодення), можна об'єктивно говорити і про певні перспективи та зрушення в моральному вихованні студентської молоді.

На практиці виявляється, що студенти набагато прагматичніші й практичніші, ніж про них думають викладачі. Специфіка навчально-виховного процесу в деяких вузах та на окремих факультетах вузів, що готують художню, творчу інтелігенцію на професійному рівні, зокрема музично-педагогічному, полягає в тому, що, на відміну від основної маси студентів, студенти, наприклад, того ж музпеду постійно перебувають у кількох колективах, а саме: з одного боку, в академічній групі, з іншого в групі творчій, професійній, тобто в колективі, де вони відпрацьовують, удосконалюють свою професійну майстерність і проводять постійну концертну діяльність. Слід зауважити, що і самі абітурієнти мають також досвід перебування в декількох колективах. Як звичайно, абітурієнти закінчили музичні школи чи музучилища і мають як загальноосвітню, так і музичну підготовку. З погляду соціологічного аналізу це означає, що вони уже мають, а впродовж навчання на факультеті розвивають навички соціальної комунікації і взаємодії й постійно несуть моральну відповідальність за свою індивідуальну майстерність перед

колективом, коли “моральність у вчинках окремої людини дещо більшою мірою виступає результатом колективної моральності” [Зіммель 1996: 346]. Це виступає значним моральним підґрунтям у формуванні моральних якостей майбутнього вчителя.

Друга особливість полягає в тому, що значна кількість студентів музично-педагогічного факультету курс ознайомлення з ринковими умовами проходить не на словах, теоретично, а на власному практичному досвіді: очевидний факт, що багато студентів, навіть молодших курсів, професійно “підробляють” і стимулюються не лише морально, а й матеріально, а це сприяє формуванню самостійності та певною мірою – матеріальної і моральної незалежності: “... чим ширше соціальне коло, тим більше розвинуті саме господарські відносини, тим частіше зобов’язаний я служити інтересам інших, якщо хочу, щоб вони служили моїм інтересам. Завдяки цьому вся атмосфера соціального життя стає більш моральною...” [Зіммель 1996: 346].

Причому, треба мати на увазі, що для цього факультету названа ситуація є традиційною, а не винятковою ознакою ринкових реформ. Не слід також й ідеалізувати цю ситуацію чи оцінювати її як кон’юнктуру, а треба визнавати її фактологічно, реально. Зворотна сторона цієї ситуації теж має дещо прагматичний характер: стосунки в “богемному” середовищі далеко не ідеальні, ніде правди діти. Але весь час перебуваючи в творчій, художній аурі, студенти добре знають її проблеми, тому й інфантильність у них значно короткостроковіша, ніж у студентів інших факультетів, крах ілюзій та ідеалів, так характерних для молоді, відбувається значно раніше і більш-менш безболісніше. Сама творча аура виступає активним вихователем цієї когорти студентської молоді.

Необхідно зважити і на той факт, що соціальна диференціація в українському суспільстві насамперед дзеркально відбилася в молодіжному середовищі. “Голдова”, “золота молодь”, “молода еліта” заявила про себе значно раніше ринкових реформ, ще наприкінці 80-х років. А масштабна комерціалізація освіти різних рівнів лише відтінила цей загально суспільний процес. Поки що ця проблема в науці майже не досліджена, але реальні факти свідчать: комерціалізація освіти реально вплинула на стосунки



між студентами як на індивідуальному, так і груповому рівнях, сприяла зростанню певних елементів відчуженості.

У сучасних умовах перед студентами виникла дилема вибору життєвого шляху. Ще зовсім недавно держава піклувалася про випускника, направляла його за призначенням. Чимала кількість випускників вузів, як могла, чинила опір цьому. Сьогодні ж бажане нібито досягнуто: сам шукай роботу. Але її не має. Така ситуація пригнічено діє на багатьох і не сприяє формуванню оптимізму і віри у власні сили. Перебороти невпевненість та з цим пов'язані певні комплекси можуть допомогти всім студентам і випускникам цикли консультацій, невеликі навчально-методичні курси в рамках психолого-педагогічних наук, які б посилили можливості студентів у пошуках роботи та в самопідготовці й самовихованні. Це, до речі, давно здійснюється в сучасних цивілізованих країнах.

Переважає більшість студентів музично-педагогічного факультету в результаті концертної діяльності постійно перебуває, так би мовити, у всіх на очах. Аксиома: факультет готує вчителів, але “видовищна” зайнятість студентів покладає як на студентів, так і на викладачів подвійну відповідальність у формуванні моральних якостей і побутового та світського етикету, шляхетних манер і своєрідного шарму в поведінці. Епізодичною роботою, уривками цього досягнути не можливо. Мова може йти про створення певної системи, реалізація якої привела б не тільки до формування вишуканих манер у майбутніх учителів і концертмейстерів, а й до зрушень у цій проблемі в загальноосвітній школі – виховані випускники набулі правила і норми, визнану суспільством поведінку будуть трансформувати на оточення – учнів, учителів, батьків. Назріла необхідність і розробки програми “спадковості” в системі загального виховання й морального зокрема, в школі та вузі. На сьогодні цей розрив очевидний.

При аналізі проблеми естетичних аспектів моральних стосунків у студентському середовищі виступає досить актуальною і така ситуація, що на цьому факультеті розв'язується вже сьогодні проблема вивчення історії українського народу, традицій, звичаїв, обрядів та фольклору. Студенти залучаються до активної участі в підготовці й реалізації сценаріїв різних

народних, релігійних та етнічних свят. Усе це створює сприятливі умови для підвищення загального рівня інтелектуальної, музичної, моральної та естетичної культури студентів і реальні можливості для виховання гідності, патріотичних почуттів у студентів як громадян України. Гальмом на шляху до підвищення ефективності цього процесу часто виступає не однозначна, нерідко полярно суперечлива оцінка історичного минулого, традицій, звичаїв і обрядів, що звучить з вуст відомих науковців, політиків та ідеологічно заангажованих засобів масової інформації (ЗМІ).

Проблема, з якою стикається кожен вихователю чи в дитячому садку, чи у вищій школі, – це проблема: чому “моральний бур’ян” самотужки і досить швидко сам проростає, а високі ідеали, гуманізм, добро культивується довго, повільно, в багатьох випадках мало результативно і мало ефективно. Наука досі не може дати остаточної відповіді на це питання. Можливо, причини треба шукати в штучності, неприродності окремих методів і засобів виховання, в моралі “подвійних стандартів”, яка відтворюється старшими поколіннями, що набули власного негативного досвіду внаслідок невиправданої молодіжної романтики. Можливо, в пошуках того, що відповідає внутрішній потребі особистості. У суспільствах з традиційно добре розвиненою системою формальної освіти, молодь самостійно вибирає форми навчально-виховного процесу. Значною мірою культура людства ґрунтується саме на цьому виборі. Відсутність його, однозначність приводить, як правило, до підсвідомого внутрішнього протесту. Так склалося еволюційно, що замість отримання індивідуального досвіду, який завжди пріоритетніший, у навчально-виховному процесі відбувається орієнтація на вчителя, старшого, на його досвід. При цьому і досвід молодих, отриманий таким чином, і їх соціальні дії далеко не завжди є передбаченими.

Вчити молодь творити добро (а добро, соціальна справедливість, соціальний захист малозахисених верств населення, рівні можливості самореалізації особи, гідні людські умови життя і т.д. – ознаки високого рівня соціалізації, культури і цивілізації суспільства) – це проблема формування і виховання все нових і нових поколінь, водночас і стара, як світ, і нова в

9 8

начально-виховному процесі. Без її розв'язання не може бути й мови про людину, людяність і людство.

Оскільки виховні засоби у вузі мають свої особливості, порівняно з шкільною системою виховання, то доцільно йти кількома шляхами:

– по-перше, максимально використовувати аудиторні можливості навчально-виховного процесу (курси, спецкурси, окремі теми);

– по-друге, шукати активні методи і форми виховання: диспути, рольові та навчальні ігри тощо;

– по-третє, шукати нестандартні і неформальні розв'язки, які б відповідали динаміці самого життя і тим соціальним змінам, що відбуваються в незалежній Україні;

– по-четверте, уважно вивчати й ініціювати будь-які самодіяльні, творчі пропозиції з середовища студентів стосовно позитивних зрушень у моральному вихованні учительської і студентської молоді.

Треба враховувати, що вищий навчальний заклад – це фундаментальна основа, яка закладає і формує свідомі погляди на життя, спосіб життя й часто сприяє виробленню загальної лінії поведінки та життєвої філософії, внутрішньої гармонії особи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

Зіммель 1996 – Зіммель Г. Избранное. В 2-х томах. Том 2. Созерцание жизни. – М.: Юристъ, 1996. – 607 с.

Фромм 1997 – Фромм Э. Человек для себя. Иметь или быть? – Минск: Изд. В.П.Ильин, 1997. – 416 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Перевозник Лариса Михайлівна, викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: загальна соціологія, соціологія освіти і виховання, морально-етичні проблеми сучасного українського суспільства.

## **ТВОРЧИЙ ПІДХІД У РОБОТІ НАД СУПРОВОДАМИ ШКІЛЬНИХ ПІСЕНЬ У КЛАСІ МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА**

Анатолій Рубан, Неоніла Рубан (Кіровоград)

## **THE CREATIVE APPROACH IN THE WORK OVER ACCOMPANIMENT OF SCHOOL SONGS IN CLASS OF MUSICAL INSTRUMENT**

Anatolly Ruban, Neonila Ruban (Kirovograd)

У статті йдеться про один з найважливіших видів музикування вчителя музики загальноосвітньої школи – спів під власний супровід. На основі власного досвіду автори показують методику роботи зі студентами над цим виконавським видом. Зокрема, ця методика містить процес осмислення поетичного тексту (виявлення змісту твору та визначення його художнього значення), а також передбачає музично-гармонічний, метро-ритмічний аналіз супроводу оригіналу і на його основі створення інших видів акомпанементу (ритмо-гармонічних, елементів варіювання).

The article runs about one of the most important methods of a musical teachers activity in general educational school – the choir practice with one's own accordion accompaniments. According to their own experience the author's show the methodics of working with students over the above mentioned type of activity. Besides, this method includes the process of comprehension of poetic text (determination of content of work and discovering its artistic meaning) and foresees the musical-harmonious, metrorhythmical analysis of original's accompaniment and creation of the other types of accompaniment on it's basis (rhythmical – harmonious elements of varying).

Музичний інструмент у практичній діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи відіграє значну роль. Виконавство на ньому охоплює, окрім гри соло, і такий специфічний вид музикування, як акомпанемент – власному співу, хору, солістам і т.п.

Художньо виконуване акомпанування є інтонаційно-ритмічною опорою співу: через акомпанемент передається

задуманий учителем темп пісні, динаміка, фразування. І нарешті, через художній акомпанемент як складову частину музично-виконавської діяльності вчителя музики в учнів формується почуття прекрасного.

Особливої ваги набуває акомпанемент у поєднанні з власним співом під час першого показу нової пісні, яка вивчатиметься з учнями. Емоційний показ пісні вчителем викликає в учнів пізнавальну активність, а отже, полегшує розучування, сприяє засвоєнню.

Неабияку роль відіграє акомпанемент і під час розучування пісні. Про це, зокрема, говорять деякі дослідники [Квасниця 1972: 44], підкреслюючи, що вмiлим варіюванням акомпанементу (то виділяючи якийсь звук, то поступово зменшуючи звучність) учитель допомагає учням в інтонуванні і тим самим виховує їхній слух. Крім того, акомпанемент у розучуванні пісні є “засобом розвитку метро-ритмічного чуття і гармонійного слуху”, сприяє в “розкритті музично-емоційного змісту пісні” і, що найважливіше, слугує “зовнішнім збудником як перший імпульс музичного уявлення дітей”.

Хоч спеціальна література містить не так уже й багато відомостей про мистецтво музичного супроводу, однак можна виділити цілу плеяду відомих музикантів, майстерне акомпанування яких несло такий же високий емоційний заряд, який вони показували у сольному виконанні. Акомпанування таких великих майстрів, як С.Рахманінов, М.Мусорський і багато інших, сприяло повнішому розкриттю музичних образів сольної партії (вокаліста), захоплювало слухачів глибиною, проникливістю, виховуючи в них високі музично-естетичні ідеали. “Натхненний акомпанемент автора, – пише А.Нежданова про С.Рахманінова, – надавав виконанню особливої чарівності, глибокої проникливості, яскравої виразності” [Нежданова 1974: 36].

А.Люблінський у праці “Теорія і практика акомпанементу” доводить нерозривну художню єдність акомпанементу і сольної вокальної партії на основі принципів естетики історії мистецтва. Він вважає безпідставним погляди на супровід лише як на ритмо-гармонійну опору, яка нібито виконує вторинну функцію у

творах. На його думку, акомпанемент охоплює весь музичний матеріал. Отже, акомпанування – досить серйозний і складний вид музичного виконавства. Тож запорукою успішної праці вчителя музики має стати вдумлива, творча робота над шкільною піснею, над її поетичним текстом. Розглянемо методику розучування пісні: поетичного тексту, вокальної партії і музичного супроводу.

Насамперед студент знайомиться з назвою пісні й текстом, виявляє зміст, загальний характер, а також визначає смислові нюанси кожного куплета окремо. Адже все це він має відобразити у співі й акомпанементі. Інакше виконання куплетів пісні буде одноманітним, що значно знижує її художні якості. Покажемо орієнтоване розкриття змісту поетичного тексту пісні “Новорічна” (муз.А.Філіпенка, сл.Г.Бойка). У творі йдеться про те, як веселяться, співають і танцюють діти у новорічне свято. Відповідно зміст куплетів такий: 1-й – усіх друзів вітаємо з Новим роком; 2-й – Дід Мороз приніс дітям подарунки. Приспів: танок навколо ялинки.

Розкриваючи зміст пісні, важливо водночас виявити головні слова у реченнях віршів і згодом виділити їх у співі та гри (у 1-му куплеті – друзів, пісню; у 2-му – Дід Мороз; у приспіві – малята, танцювати). Після смислового аналізу тексту пісні слід приступити до вивчення її музичної мови. Ця робота спрямовується на визначення двох основних дій – співу мелодії та гри музичного супроводу. Студент має бездоганно знати і мелодію, і акомпанемент, грамотно й вільно виконувати, що великою мірою сприятиме успішному виконанню.

Щонайперше необхідно чітко уявляти мелодію. Іншими словами, треба вміти відтворювати голосом мелодію інтонаційно правильно, художньо й вільно, причому як з інструментом, так і без нього. Ці виконавські завдання виникають у ході розучування пісні. Музично-слухове уявлення мелодії студент звичайно набуває, починаючи з програвання її з листа. Однак інструментальна підтримка не гарантує чіткого співу мелодії без інструмента.

Програючи мелодію, студент загострює слухову увагу на інтонації, оскільки баян її підказує. Для стійкого уявлення мелодії пісні головну неабияку увагу під час розучування слід приділяти

вмінню співати без інструмента, добиватися чистоти співу й художності, вокальності виконання.

Сольфеджуючи мелодію пісні без інструмента, студент зосереджує й активізує свій слух, аналізує і вдумується в інтонаційні особливості пісні. Якщо він має слабкі навички сольфеджування, то їх неодмінно треба вдосконалювати, вивчати мелодію пісні без інструмента, хоча спочатку це буде нелегко. Навчившись з першого разу правильно сольфеджувати мелодію без інструмента, можна швидше уявити і запам'ятати, чого постійно вимагають умови роботи кожного вчителя музики (необхідність володіння широким репертуаром, але, як звичайно, бракує часу для його розучування).

Щоб швидко запам'ятати мелодію, студент аналізує її структуру, виявляє повтори, подібні мелодичні звороти. Наприклад, у "Новорічній" А.Філіпенка 1-а фраза ( 1-4 такти) і 2-га фраза (5-8 такти) однакові, 3-я (9-12 такти) і 4-а (13-16 такти) – подібні мелодичні звороти. Крім того, завчаючи мелодію голосом, напам'ять, доцільно програвати гармонію на баяні лівою рукою. Зауважимо, що найефективніше грати гармонію на слух, а вже потім зв'язати з оригіналом (про важливість цієї навички йтиметься далі). Свідченням мисленневого уявлення має бути вільний, чистий спів пісні зі словами без інструмента.

Подальша робота над піснею спрямовується на вивчення музичного супроводу в оригіналі та вироблення комплексу обов'язкових акомпаніаторських навичок, а саме: гри мелодії одноголосно (правою рукою); гри гармонії в ритмі пісні (лівою рукою); гри мелодії і гармонії (обом руками). Кожний вид акомпанементу має свої позитивні сторони, що сприяють засвоєнню музичної мови пісні.

Працюючи над піснею, студенту доцільно комбінувати виконавські види (ці завдання у ході роботи в класі). До того ж підкреслимо, що він має вільно оперувати музичним матеріалом. Так, під час занять з хором або з одним учнем студенту на педпрактиці нерідко доводиться грати не тільки у вихідній тональності, а й підбирати зручнішу для цього виконання, тобто транспонувати. Розучуючи з дітьми пісню, треба також уміти переходити з одного виду акомпанементу на інший (скажімо, з гри мелодії одноголосно на акомпанемент в оригіналі і т.п.).

Додамо: специфіка роботи вчителя музики така, що він мусить знати багато пісень і вміти їх грати художньо.

На жаль, гра акомпанементів студентами часто-густо не відповідає вимогам: бракує грамотності виконання, навичок вільно оперувати музичним інструментом. Причиною цього вважаємо не досить кваліфіковане розучування акомпанементів, формальне заучування їх з листа. Успішно розв'язувати це завдання, на нашу думку, допоможе методика, побудована на творчо-аналітичній роботі над супроводами і спрямована на розвиток і набуття вмінь грати акомпанементи на слух, добиваючись вільного та якісного виконання.

Запам'ятавши мелодію, студент грає її на слух в одноголосному викладі: виявлені помилки аналізує (встановлює інтервал, звукове співвідношення). Одночасно з мелодією студент підбирає на слух гармонію і ритмічний малюнок у лівій руці, а потім пильно звіряє з оригіналом. Загострює увагу на тих ладових функціях, які неправильно підібрав на слух. Підкреслимо, що почуттєве уявлення функцій має підкреслюватись їх теоретичним обґрунтуванням. Зокрема, не можна переносити акорд зі слабкої долі на сильну.

Як звичайно, зразком гармонізації у 2-4-дольних розмірах є одна функція(зрідка – 2 і більше) на такт, отже, досить часто не на кожний звук мелодії припадає нова функція. Важливо, щоб студент, аналізуючи гармонію в пісні, не тільки знав той чи інший акорд у певній тональності, а і його функціональне значення.

Наприклад: у першому такті “Новорічної” А.Філіпенка на першій долі грається акорд ля-мажор, який відповідає домінантовій функції, а на другій долі – ля-септакорд, він належить до домінантсептакорду. Під час транспонованого виконання, якщо не вдається підібрати на слух якийсь із акордів, теоретичне знання допоможе встановити його в іншій тональності. Паралельно з гармонією усвідомлюється ритмічний рисунок у лівій руці.

Тож, спираючись на теорію і слухове сприймання, студент засвоює ескіз пісні (мелодію+гармонію), виробляє вміння правильно грати його на слух у різних тональностях (як мінімум, від малої секунди до малої терції вниз і вгору). Виконуючи цю роботу, він, по суті, збагачується комплексом акомпаніаторських



навичок, необхідних у розучуванні пісні з дітьми. Підбір на слух заважкий для початківців, тому потрібне терпіння і час, щоб навчитися робити це швидко й безпомилково. Та наполегливість і цілеспрямованість у самостійних заняттях студента з вироблення цієї навички приведуть до добрих наслідків. Зокрема студент, у якого добре розвинена навичка підбирати на слух, достатньо лише чітко й правильно знати мелодію, мисленно, щоб відтворити її на інструменті. Подальша робота зосереджується на художності виконання.

Особливе значення має точність вибору інструментного штриха, що відповідає характеру пісні. Природно, для цього перед розучуванням на інструменті студент визначає характер пісні, а отже, і співу. Найуживаніші штрихи, що підкреслюють характер пісні, такі: легато – наспівні, повільні пісні; стакато – швидкі, танцювального характеру: маркато – маршоподібні.

Зауважимо одразу, що в піснях поряд зі штрихом, який домінує, застосовуються ще й інші. Якщо студент не продумає штриха, то під час гри і співу може порушитись ансамблева злитість – який-небудь звук невиправдано виділяється (на баяні) або, навпаки, не підкреслюється.

Для прикладу розберемо штрихи першого речення “Новорічної” А.Філіпенка.

У цій швидкій веселій пісні восьмі ноти виконуються стакато, четвертні – нон легато, акцентами виділяються ноти, що вказують наголошені склади у головних словах. Усвідомлене розуміння штриха пісні необхідно перенести на звучання інструмента, що дасть змогу досягти найбільшої синхронності, ансамблевої єдності між голосом та інструментом. Продовжуючи працювати над піснею, студент звертає увагу на якість виконання штриха на інструменті. І тут допомагають характерні для співу якості – наспівність, співучість. Зосереджено вслухаючись у звучання голосу, певним чином виховуємо культуру штриха на інструменті.

Коли розучується пісня на інструменті треба приділяти увагу звуковеденню, і, зокрема, зміні міху. Розподіл розтягування і стискання міху диктується побудовою фраз пісні, тобто зміна міху доцільна не в середині фрази, а тільки по її закінченні. Скажімо, у “Новорічній” А.Філіпенка – розподіл міху такий: розтягування – 1-а фраза (4 такти), стискання – 2-а фраза (4 такти). В

акомпанементі голосу особливого значення набуває рівність ведення міху, що сприяє наспівності, м'якості виконання. Поширеним недоліком баяністів у грі на інструменті є різка зміна міху, що супроводжується поштовхом, який досить часто порушує характер мелодії. В такому разі не обійтися без пильного контролю за якістю звука.

Вагомим фактором, який впливає на художність виконання, є сила або гучність звука на інструменті, що повністю визначається силою звучання голосу. Попередньо продуманий виконавський план пісні може містити, залежно від художніх завдань і сили голосу виконавця, найрізноманітнішу за силою звучання динаміку від «р» до «f». З огляду на це студент виробляє вміння грати акомпанемент із заданою силою звука.

Розстановка всієї аплікатури в розучуванні мелодії пісні не обов'язкова, оскільки у студента має бути достатній запас аплікатурних зв'язків (вироблених у грі на баяні), які допомагають у ході виконання орієнтуватись у виборі аплікатури. Уточнення потребують лише незручні для гри фрагменти пісень або поєднання нот, складні для виконання точності штриха.

Набувши вміння грати ескіз пісні, студент розучує акомпанемент в оригіналі.

У піснях шкільного репертуара найпоширеніші два види акомпанементів – який дублює мелодію (акордовий або одноголосний з елементами 2-4-голосся) і який не дублює мелодії (фігураційний, варіаційний). Кожен з названих видів супроводу має певні художні цінності. У піснях здебільшого дається якийсь один вид акомпанементу, хоч трапляється й поєднання кількох видів супроводу. Природно, що в них через різноманітність акомпанементів посилюється емоційно-виконавське звучання.

Гадаємо: майбутньому вчителю (паралельно з вивченням акомпанементу в оригіналі) бажано вміти створювати і грати й інші види акомпанементів.

Назвемо деякі пісні з акордовим акомпанементом (дублює мелодію): “Ось такі чудеса!” А.Філіпенка, “Ми з мамою” Р.Бойка та ін. Аналіз структури акордів показує, що, як звичайно, нижні звуки мелодії акордові, тобто входять до цієї функції. Ясна річ, уміння гармонізувати мелодію значно спрощує і прискорює процес вивчення оригінального акомпанементу пісні. З-посеред

пісень із фігураційним акомпанементом назвемо “Відлетіли журавлі” В.Іванникова, “Рукавичка” Ю.Рожавської. Цей вид супроводу являє собою ритмо-гармонічні акорди, що відбивають функції такту в певному ритмі. Такі акорди охоплюють гармонічні звуки в тісному розташуванні голосів, причому акорди фігурації обрамовують як акордові, так і неакордові звуки мелодії (наприклад: 1-а та 2-а долі “Відлетіли журавлі” В.Іванникова).

Акордові фігурації можуть мати найрізноманітніші ритмічні малюнки. Ритмо-гармонічні акорди здебільшого грають на слабку і відносно слабку долі.

Наприклад: у “Новорічній” А.Філіпенка в лівій руці грається акомпанемент бас-акорд восьмими тривалостями, а в правій – на першій та другій долях паузи, а на рахунок „і” – 3-4-х голосні акорди (перший такт – ре-мажор, другий такт – соль-мажор, ре-мажор).

Іншим видом може бути гармонійна фігурація в акомпанементах, тобто згруповані в певному ритмі гармонійні (переважно) звуки. Ці фігурації звичайно починаються зі слабкої долі, скажімо, як у деяких піснях.

Нерідко в піснях (аккомпанементах) у кінці фраз на витриманих нотах записаний підголосок. Підголоски бувають найрізноманітніші щодо ритму й мелодійного малюнка. Так, у пісні “Марш юних космонавтів” А.Філіпенка (19-й такт) підголосок арпеджований, а в “Новорічній хороводній” А.Островського (6-й такт) гамоподібний і т.д. Отже, до складу підголосків можуть входити акордові й неакордові звуки. Підголоски сприяють розвитку мелодії, підкреслюють ритмічну пульсацію пісні. У той же час підголосок допомагає співакам підготуватись до вступу у наступну фразу. Оскільки підголоски є не в усіх піснях, то бажано, щоб студент умів імпровізовано створювати їх. Зокрема, в “Новорічній” А.Філіпенка підголосок у 12-му такті другої долі може бути таким: у мелодії звук ре, а в супроводі звуки ре-ля-сі-до-дієз шістнадцятими тривалостями.

Серед акомпанементів, які не дублюють мелодії, найоригінальнішими є варійовані форми супроводу, що приваблюють грайливістю, барвистістю, рухливістю (фрагменти з акомпанементів “Пісня про маму” О.Сандлера і “Пісня

Лисички” з дитячої опери “Коза-дереза” М.Лисенка). У мелодійному плані варіації досить різноманітні: з чергуванням арпеджованих, гармонійних, хроматичних, стрибкоподібних зворотів. Варійованими акомпанементами переважно є акордові (поряд з неакордовими) звуки.

Нерідко у варіації прослуховуються звуки мелодії, які збігаються з нею (“Пісня Лисички” – 9-й такт на 1 долю), але можуть бути ритмічно зміщені (10-й такт на 1 долю в цій же пісні). Перш ніж створювати варійований акомпанемент на ґрунті пісні (характеру, темпу, ритму), треба встановити тривалість варіації, орієнтований діапазон, накреслити контур можливих мелодійних зворотів. А тоді, спираючись на знання мелодії та гармонії пісні, приступаємо до імпровізованого виконання варійованого акомпанементу.

В оперуванні музичним матеріалом варіювання, безперечно, є вищим етапом. Воно імпровізовано створюється на основі досить розвинених музично-слухових уявлень (мелодійних і гармонійних), а також на запасі технічних засобів гри на баяні, як-от: знання гам, арпеджіо тощо з певною аплікатурною свободою.

Створювати варійовані акомпанементи можна тільки для тих пісень, де їх нема в оригіналі. Ті ж варійовані акомпанементи, які є в оригіналі, студент вивчає з нот, причому не механічно, а мислено їх уявляючи і по змозі інтонуючи голосом. Пісня як художній твір містить не тільки спів, а й суто інструментальні епізоди, зокрема вступ і проґраш. Музичні вступи шкільних пісень дуже різноманітні. Так, в одному разі вони побудовані на новому музичному матеріалі (“Азбука” А.Островського, “Ой зима, ти зима” Л.Левітової.)

Обсяг цих вступів – 4 такти. Підкреслимо, що остання функція вступу – підготовка до початку співу. У “Святковій” А.Філіпенка вступ – 2 такти, ритмічна пульсація; “Що нам осінь принесла?” З.Левіної – 2 такти, гармонійні акорди і т.д. Є вступи як фрагмент із пісні (“Пісня про школу” М.Дремлюги) або як приспів (“Батьківщина в нас міцна” А.Філіпенка). Проте є пісні без музичного вступу (“Осінь пісенька” Д.Васильєва-Буглая, “Жабка” А.Карасьова) або зі вступами, які дають лише тональний настрій (“Веснянка” Г.Лобанова).

У такому разі, на нашу думку, є простір для творчого підходу до вибору музичного вступу, один з варіантів якого – вичленення епізоду із закінчення мелодії пісні (куплета або приспіву) у межах 4-8 тактів. Причому мелодію можна грати не тільки одноголосно, а й в акордовому викладі, що додасть яскравості, динамічності звучанню.

До виконавського плану пісні нерідко входить інструментальний програш, який не тільки дає змогу співакам підготуватись до наступного куплета, а й слугує певним художнім цілям. Аналіз акомпанементів переконує, що досить часто програш – це вступ, який програється після кожного куплета (“Святковий марш” А. Філіпенка). Але в деяких піснях немає ні програшу, ні вступу. Тоді студенту слід придумати і вичленити фрагмент із пісні й зіграти його програш після одного з куплетів.

Вступ і програш як виконавські компоненти несуть певний емоційний заряд, який має захоплювати слухача глибиною, яскравістю виконання. Виразно виконаний вступ зацікавлює слухача наступним звучанням пісні і, навпаки, некваліфіковане виконання перших тактів послаблює інтерес до неї. У програші мають посилюватись музичні думки, що вже прозвучали, створюючи благодатний ґрунт для нових смислових штрихів.

У роботі над піснею не можна залишити поза увагою завершального її епізоду – коди. Закінчення співу й акомпанементу часом збігаються (“В зоопарку” А.Островського). Після співу буває інструментальне завершення, причому обсяг його різний – від одного акорду (“Вийди, вийди, сонечко” укр.нар.пісня) до кількох тактів (“Берізонька” А. Філіпенка).

Динаміка пісень визначається їх характером, темпом. Часто повільні пісні завершуються на тихій динаміці, веселим пісням властивий емоційний кінець. Нерідко перед закінченням пісні темп уповільнюється, розкриваючи зміст. Отже, кінцівка має бути виконана в характері, залишити емоційний слід у слухача. Недбалість виконання останніх тактів знижує глибину сприйняття твору учнями.

Для створення завершального образу в співі (зокрема під власний акомпанемент) неабияке значення має артистизм, сценічна культура виконання. Важливі постава виконавця, вміння володіти інструментом. Необхідний також безпосередній контакт

зі слухачами, внаслідок якого виконавець передає своє розуміння пісні й відчуває відповідний емоційний відгук. Під час показу пісні голова виконавця, його обличчя, очі мають бути спрямовані до слухача, а не вбік чи додолу, як це часто буває; рекомендується не дивитись на клавіші.

Суттєвий засіб вираження змісту пісні – це міміка виконавця. Характер швидких шкільних пісень веселий, оптимістичний; повільних – ласкавий, м'який, відповідно і спів має бути, як кажуть, “на посмішці”. Приємно, коли очі виконавця не виражають розгубленості, а іскряться радістю, безпосередністю, коли він захоплює настрої дитячої аудиторії.

Таким чином, пісня лише тоді справляє емоційний вплив на внутрішній світ учнів, коли виконується як концертний творчий номер, тобто коли в її розучуванні приділяється найсерйозніша увага всім виконавським художнім тонкощам.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

Квасниця 1972 – Квасниця З. Значення фортепіано в роботі вчителя музики середньої школи. – У кн.: Музика в школі. К.: Музична Україна, 1972. – 103 с.

Нежданова 1974 – Нежданова А.В. Воспоминания о Рахманинове. – М.: Советский композитор, 1974. – 215 с.

Люблінський 1972 – Люблинский А. Теория и практика аккомпанемента. – Л.: Музыка, 1972. – 71 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Рубан Анатолій Іванович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: психолого-педагогічні передумови навчання студентів музично-педагогічних факультетів гри на інструменті.

Рубан Неоніла Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: психолого-педагогічні передумови навчання студентів музично-педагогічних факультетів гри на інструменті.

## **ВИХОВАННЯ “ЛЮДИНИ КУЛЬТУРИ” У СФЕРІ ВІЛЬНОГО ЧАСУ СТУДЕНТСТВА**

Тетяна Гаміна (Кіровоград)

## **EDUCATION OF “MAN OF CULTURE” IN STUDENTS’ LEISURE TIME**

Tetyana Hamina (Kirovograd)

Проблема формування естетичної культури молоді не може бути розв’язана тільки за умов оптимізації навчально-виховної сфери закладів освіти, бо багато в чому ефективність цього процесу залежить від використання студентами свого вільного часу.

The problem of development of aesthetic culture of young people can't be solved only by improvement of educational process in universities because the effectiveness of this process depends on how students spend their leisure time.

Сутність вільного часу перебуває у прямій залежності від його структурної організації та основних функцій. Під структурною організацією розуміється побудова і внутрішня форма змісту, що виступає єдністю стійких взаємозв’язків між різними видами діяльності студентства у вільний від навчання час. Тут ми дотримуємося найбільш поширеного структурного поділу, що ґрунтується на марксовому положенні, де вільний час поділяється на “дозвілля” і “більш піднесена діяльність”. Але з огляду на завдання даної статті останній компонент ми умовно визначатимемо як “більш одухотворена діяльність”, що не суперечить сутності явища, а лише конкретизує й уточнює його.

Важливо підкреслити, що сфера дозвілля більш консервативна, ніж сфера навчання і праці, бо у ній набагато сильніші та яскравіші звичаї, традиції, сталі норми буття і відпочинку, заботони, упередження, котрі швидко змінити не можна. Дозвілля входить до форми суспільно-структурних інститутів, тобто до сфери життєдіяльності, що є передумовою його права на існування і визнання. Дозвілля – це об’єктивна соціальна необхідність з особистою специфікою і законами.

Відомо, що воно розрізняється за своїм якісним наповненням, тобто змістом. На це впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні фактори. До перших ми відносимо наявність і рівень розвитку культурної інфраструктури, що передбачає дотримання і виконання певних соціально-культурологічних умов, а до особистісних причин слід віднести вміння і прагнення студентів організувати та мобілізувати свій вільний від навчання час. Але незважаючи на “досягнення” у справі споживання студентською молоддю переважно “розважальних” цінностей культури, за нинішніх часів її вже не влаштовує така досить “інертна роль” [Дряпіка 1997:182]. Поступово дозвілля перетворюється з простого відпочинку в деякий специфічний вид діяльності. За висловом Х.Онашовського (Німеччина), – це також специфічний вид праці, яку треба вміти виконувати, “не марнуючи часу” [Онашовский 1986: 21]. Адже дозвілля – це продукт взаємодії трьох елементів: типу часу, діяльності та досвіду (Н.Андрієвська, Ю.Плиска).

Перший із елементів дозвілля – ТИП ЧАСУ (вільний час або зайвий, резервний), тобто залишок часу після фізичної або розумової праці (це час для сну, приймання їжі, різного роду занять й інших обов'язків), після чого людина відводить час для себе, бо свобода ніколи не буває абсолютною (вона відносна). Як зауважує К.Робертс (Англія), не існувало ще цивілізації, яка коли-небудь керувала б життям громадянина і обов'язково надавала йому (відповідно до рівня розвитку) вільний час, за якого діяльність особистості не могла регламентуватися законами, звичаями, релігією або моральністю, а найімовірніше була справою вибору, її зорієнтованістю.

Наступний елемент дозвілля – це ТИП ДІЯЛЬНОСТІ: ігри, забави, розваги. Тут людина мовби дистанціюється від звичного життя за допомогою певного співвідношення часу, місця і різних регламентацій. Вони допомагають особистості ніби звільнитись від фізичної, соціальної, емоційної, фізіологічної напруги.

Третій елемент дозвілля – це ДОСВІД, який містить у собі свою особистісну винагороду, коли внутрішнє її задоволення визнається цілком виправданим, обґрунтованим. Наприклад, робота на присадибній ділянці може здаватись рутинною працею для однієї людини і відпочинком для іншої.



І якщо у повсякденному житті часто відбувається ототожнення понять “вільний час” і “дозвілля”, то в науковому, соціально-психологічному аспектах останнє визначається як “час самоцінної діяльності”.

Інша частина вільного часу – “більш одухотворена діяльність” є сукупністю художніх, естетичних, науково-інтелектуальних та інших занять, де найбільш активно сконцентровано й ефективно здійснюється духовний розвиток особистості студента. Така діяльність вільно обирається молодою людиною і перебуває за межами її абсолютних регламентованих обов’язків. Це всі види творчості, а в аспекті статті – це самодіяльна, художня, наукова творчість, громадська робота, участь у вихованні молоді тощо.

Слід наголосити, що всі перелічені види діяльності й ті, котрі належать до “більш одухотвореної діяльності”, певною мірою виконують і регенеративну функцію, але вона не є тут провідною, домінуючою. Усі особливості впливу “дозвілля” і “більш одухотвореної діяльності” на культурний розвиток молодої людини підкреслюється багатьма дослідниками. Вчені однак не погоджуються у тому, що всі ці види діяльності несуть у собі як функції відновлення фізичних і духовних сил людини, так і її розвитку. Про це яскраво наголошує Г.Дюмазедьє (Франція): “Завдяки будь-якій розвазі особистість може відійти від повсякденної нудьги розв’язання обмежених рутинних, трафаретних завдань”. Але за усією прозорістю меж між “дозвіллям” і “більш одухотвореною діяльністю” вони принципово не збігаються. Одночасно будь-який із компонентів структури вільного часу має привілейоване право і здатність розвивати людину або відновлювати її сили. Головне питання, на наш погляд, має полягати у тому, які з них у цьому процесі будуть відігравати домінуючу роль, а які супутню, допоміжну (об’єктивно і з погляду самої людини). Природно й те, що соціально-психологічна сутність вільного часу за таким поділом не змінюється, оскільки обидві його частини необхідні для розвитку людини. У цьому якраз і виявляється діалектична взаємодія “дозвілля” і “більш одухотвореної діяльності”, що гармонійно доповнюється і взаємозбагачується. Дуже багато в структурі вільного часу залежить від самої особистості- рівня духовного, культурного,

естетичного, художнього розвитку, її вартісних орієнтацій та індивідуальних здібностей і здатностей.

З іншого боку, якщо “більш одухотворена діяльність” стає провідним компонентом сфери вільного часу студентської молоді, то це в цілому гармонізує її зміст, робить більш насиченою “прогресивними видами діяльності”. І навпаки, коли домінуючим компонентом структури є “дозвілля” (пов’язане переважно з різними видами розваг), то це значно зубожнює зміст вільного часу студентства в цілому.

Ці положення ми доповнемо й тим, що за мірою реалізації змісту вільного часу або, іншими словами, за характером впливу основних видів діяльності на формування культури особи, всю діяльність студентів у цій сфері можна диференціювати за трьома основними типами вільного часу:

**ТВОРЧО-ДІЯЛЬНИЙ** тип. Набір занять у цьому аспекті характеризується однією загальною ознакою – створення або відтворення духовних, культурних, естетичних, художніх цінностей, що містить у собі художню творчість, громадську, науково-дослідну, просвітницьку роботу тощо. Аксиологічний профіль цих занять активізує формування естетичної культури студентства.

**КУЛЬТУРНО-СПОЖИВАЦЬКИЙ** тип. При всьому багатстві й розмаїтості видів таких занять (читання літератури з питань мистецтва, відвідування театрів, концертів, виставок, слухання музики тощо) їх об’єднує одна загальна властивість – “споживання” цінностей культури, що справляє значно менший вплив на індивіда, ніж їх створення або відтворення.

**РЕКРЕАТИВНИЙ** тип. Він об’єднує студентів, які надають перевагу відпочинку в компаніях ровесників, дискотеках, кав’ярнях й інших розважальних закладах, тобто заняттям, що обслуговують функції емоційно-психологічної та фізичної рівноваги.

Подана типологія співвідноситься з диференціацією сфери вільного часу на “дозвільницьку” і “більш одухотворену діяльність”, де “творчо-діяльний” і “культурно-споживацький” типи характеризують головним чином останню, а “рекреативний” є яскравим виявом “дозвільницької” сфери.

Ми усвідомлюємо, що як споживання цінностей культури, так і відпочинок поряд з творчо-діяльним типом вільного часу особи є активними факторами її розвитку.

Так, спираючись на філософські праці М.О.Бердяєва, М.О.Лосського, П.Ф.Флоренського та інших учених, сучасна педагогічна наука вважає за можливе як визначальну мету виховання розглянути Людину Культури, що означає такий тип особистості, ядром якого виступають суб'єктивні властивості, що зумовлюють міру її свободи, гуманності, духовності, творчості. Так, Д.А.Белухін, т.В.Бондаревська, Л.Г.Коваль, В.І.Дряпіка, В.С.Лутай, Б.І.Попов, О.Я.Савченко, А.В.Фурман та інші дослідники дають аргументовану характеристику їх основних параметрів, першочергово зазначаючи, що людина культури – вільна особистість, яка здатна до самовизначення у світі культури.

З педагогічного погляду це означає виховання у молоді таких взаємопов'язаних якостей, як високий рівень самосвідомості, почуття власної гідності, самоповаги, самостійності, самодисципліни, незалежності суджень, що поєднуються з повагою до поглядів інших людей, спроможності до орієнтування у різнобарвному світі культури [Белухін 1996:143].

Людина культури – гуманна особистість. Гуманність – вершина моральності, бо в ній пошана до людей, усього живого поєднується з милосердям, добром, здатністю до співпереживання, розуміння цінностей і неповторностей кожної людини, кожного явища. Педагогічні аспекти виховання цих якостей полягають у необхідності всебічної гуманітаризації змісту освіти, гуманізації її методів і всієї системи виховних стосунків.

Людина культури – духовна особа. Виховання духовності – це шлях відродження національної інтелігенції, створення головної внутрішньої передумови для розвитку творчої індивідуальності. Виховання такої особистості передбачає розвиток духовних потреб у пізнанні й самопізнанні, рефлексію до краси, спілкування, творчість, автономію свого внутрішнього світу, пошук сенсу життя, щастя, ідеалу. Навчання – основа духовності, але щоб знайти такі якості, воно повинно мати відповідний зміст, зорієнтований на загальнолюдські цінності, найкращі зразки національної і світової культури.

Людина культури – особа творча, вона варіативно мислить, з розвинутим почуттям нового, прагненням до його створення. Педагогічно значущі орієнтири творчої особистості сконцентровані в таких характеристиках, як розвиток здібностей, потреби в перетворювальній діяльності, досить великому обсязі засвоєних знань, умінь, як поєднання аналітичного й інтуїтивного мислення, як здатність і потяг до життєтворчості.

Мета виховання людини культури містить і практичну підготовку її до життя й діяльності в певному культурному середовищі. А в наш час воно досить складне: умови ринкової економіки, діалог культур і народів, міжнаціональне спілкування, нова релігійність, підвищення ролі не суспільного, а приватного життя тощо. Але головне, на наш погляд, полягає у тому, що пошук способів реалізації особистісного підходу надає можливість відновити ціннісні орієнтації у вихованні, подолати ставлення до особистості як до “гвинтика” виховної системи.

Важливим результатом орієнтації виховання на особистісний підхід має стати і своєрідне відновлення доцільного зв'язку між особистістю і колективом. Тут доречно сказати, що відомий психолог В.Франкл у праці “Людина в пошуках сенсу” підкреслював: “Без визначення сутності загальнолюдських цінностей і відповідно мети й завдань виховання не можна спроектувати кожен конкретну індивідуальність, неповторність, які саме і виявляються за допомогою співвідношення її з чимось загальним, з деяким еталоном, що закладений у загальну програму виховання. Якщо цього немає, то не зрозуміло, відносно чого (або кого) визначати індивідуальність й особливість кожної конкретної особи, кожної конкретної ситуації, а відповідно і конкретний сенс конкретної ситуації” [Франкл 1990:39]. У трактуванні змісту виховання багато загального знайшла дослідник М.П.Стурова у працях В.Франкла і вітчизняного вченого-практика А.С.Макаренка. Підкреслюючи загальні моменти, в яких погляди Макаренка і Франкла досить близькі, вчена відзначає й те, у чому вони розходяться: “У Макаренка носієм системи стосунків, яка здатна переорієнтувати особистість, є колектив, що розглядається як умова розвитку особи, її потенційних можливостей і вияву індивідуальності. У Франкла ж колектив ототожнюється з деяким механізмом, що придушує

особистість і протидіє її індивідуальності” [Стурова 1995:100]. Певною мірою він розглядає колектив як бездуховну масу, що подавляє в собі гідність і справжню цінність людей, як безликий натовп, але водночас визнає, що існування особистості певною мірою знаходить сенс лише у спільноті, від якої залежить навіть цінність самої людини. “Саме у товаристві, суспільстві людина може реалізувати себе як особистість, знайти сенс свого існування, орієнтуючись на щось, що не є нею самою” [Франкл 1990:45]. Ми також дотримуємося думки, що особистість – основа колективу, а не навпаки.

Особистісно ціннісно орієнтоване виховання має сприяти подоланню технократичних тенденцій у педагогічному мисленні, котре виявляється в орієнтаціях педагогів на озброєння вихованців знаннями, вміннями і навичками без урахування того, яке мотиваційне ядро, яка культура формується при цьому. Особистісно ціннісно орієнтоване гуманістичне навчання і виховання – це педагогічно і соціально регульований процес з культурною ідентифікацією, соціальною адаптацією і творчою самореалізацією особистості. Все це дає підставу говорити про нього як про виховання гуманістичного типу, яке має альтернативний характер стосовно як колективістського виховання, так і виховного навчання в їх традиційному розумінні, бо в цих виховних системах різні ціннісні підвалини. Основними цінностями особистісно зорієнтованого виховання виступають:

- 1) людина як предмет виховання;
- 2) творчість і вільний вибір цінностей як засоби розвитку людини в культурі;
- 3) культура як середовище, що “вирощує і живить” особистість.

Гуманістичні цінності зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно зорієнтовану. Сутнісними ознаками цих змін мають бути навчання і виховання студентства з максимально можливою індивідуалізацією, створення умов для саморозвитку, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей. Методологічно це має спиратися на принцип природовідповідності й мотиваційно-процесуального забезпечення навчального процесу. Особистісно орієнтована система вузівської освіти вимагає побудови навчально-виховного

процесу на діагностичній основі (спочатку діагностика, а потім засоби впливу на вихованця). Найголовнішими ознаками особистісно зорієнтованого гуманістичного навчання і виховання є багатоваріативність методик, уміння організовувати навчання на різних рівнях складності, утверджувати позитивне ставлення студентської молоді до справжніх цінностей культури як у навчанні, так і сфері їх вільного часу.

Стосовно суто соціальних засад розв'язання зазначених проблем, то вони покликані допомогти студентам у визначенні свого статусу як особистості через їх "включення" у систему соціальних зв'язків і виконання різних соціальних ролей. Тому це принципове положення розглядається як підґрунтя організації не тільки навчального процесу закладів освіти, але й доцільне використання студентами свого вільного часу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

Белухін 1996 – Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М. – Воронеж: НПО "Модэк", 1996. – 317 с.

Дряпіка 1997 – Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект). – К.–Кіровоград: Державне Центрально-Українське видавництво, 1997. – 215 с.

Онашовський 1986 – Онашовский Х. Психология активной личности // За рубежом, 1986, №1. – С. 18-23.

Стурова 1995 – Стурова М.П. Макаренко и Франкл о ценностных ориентациях личности // Педагогика, 1995, №5. – С. 99-103.

Франкл 1990 – Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 310 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гаміна Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія педагогіки, порівняльна педагогіка, естетичне виховання учнівської та студентської молоді.

## **СПЕЦИФІКА ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Ангеліна Бутник, Євгенія Полевнича (Кіровоград)

### **PECULIARITIES OF THE TEENAGER'S ESTHETIC ATTITUDE TO MUSICAL ART.**

Angelina Butnic, Evgenia Polevnicha (Kirovograd)

У статті подані результати дослідження особливостей естетичного ставлення підлітків до музики. Виходячи з новоутворень підліткового віку, розглядається специфіка естетичного сприйняття, переживання та оцінки музичного мистецтва, а також обґрунтовуються напрямки педагогічної роботи з формування основних компонентів естетичного ставлення до музики.

The article deals with the results of the examination of peculiarities of teenagers attitude to music. Taking into consideration some new psychological properties of the juvenile age the authors dwell upon the specific features of the esthetic perception, experience and evaluation of musical art, and they group different ways of fostering the main components of the esthetic attitude to music in the process of teaching.

Соціально-економічна перебудова в нашій країні орієнтує загальноосвітню школу на подальше вдосконалення системи навчально-виховної роботи, в тому числі естетичного виховання.

Одним із завдань естетичного виховання є формування у підростаючого покоління естетичного ставлення до дійсності та мистецтва. Реалізація цієї проблеми не можлива без знання вчителем вікових особливостей своїх вихованців.

Знання новоутворень підліткового віку дозволяє визначити основні напрями педагогічної праці щодо формування естетичного ставлення до музичного мистецтва. Не менш важливе значення в цьому аспекті має також розуміння специфіки виявлення у підлітків естетичного ставлення до музики, що передбачає вміння естетично сприймати музичні твори, емоційно переживати їх образно-естетичний зміст, правильно оцінювати на підставі загальноприйнятих естетичних критеріїв. Для цього

розглянемо особливості сприйняття, переживання та оцінки музики учнями підліткового віку.

Природно, що сприймання музики в цьому віці перебуває на більш високому рівні, ніж у молодших школярів. Такі властивості сприйняття, як емоційність, обміркованість, асоціативність, вибірковість у підлітковому віці, починають інтенсивно розвиватися. Однак, властива підлітку емоційна неврівноваженість, підвладність випадковим, нерегульованим нахилам може негативно позначатися на змістовній стороні спілкування з музичним мистецтвом. Так, у ряді досліджень зазначається зростаючий інтерес підлітків переважно до легкої, розважальної, особливо танцювальної музики. Виконуючи інтегральну, комунікативну функцію, такого роду музика стає не просто фоном, але й важливим компонентом спілкування, що цілком природно для підліткового віку. Але, якщо орієнтуватися в такому спілкуванні лише на розважальність, то “стаючи поступово єдиною духовною потребою, розважання неминуче веде до перенасичення, вбиваючи зрештою всі естетичні ідеали та здібності” [Кабалевський 1981: 103]. Спілкування підлітка тільки з легкою, розважальною музикою значно обмежує та штучно звужує емоційну сферу, перешкоджає формуванню естетичного ставлення до справжнього мистецтва, яке допускає свідоме сприйняття, тонкий емоційний відгук, складну аналітичну роботу думки. Ось чому використання на цій стадії розвитку музично-освітніх, виховних дій особливо необхідно.

Для підліткового віку характерна різка анатомо-фізіологічна перебудова організму, що викликає його інтенсивний психічний розвиток. Передусім, відбуваються суттєві зміни розумової діяльності, розвиваються здібності “до формального розумового оперування” (Ж.Піаже), з кожним роком нарощується здатність до абстрактного мислення, змінюється співвідношення між конкретно-образним і абстрактним мисленням на користь останнього. Ці особливості суттєво впливають на характер та зміст музичного сприйняття. Підліток усе частіше запам’ятовує окремі музичні уривки чи невеличкі твори; завдяки спілкуванню, систематизації цього матеріалу відбувається формування певних моделей ладу, жанру, форми. У свою чергу розумові операції зіставлення, порівняння, узагальнення створюють основу для



формування стійкого емоційного ставлення до певних музичних творів, а також появи власного оцінювального ставлення до музики, що сприймається.

Однією з важливих передумов формування естетичного ставлення ми вважаємо розробку сучасними дослідниками проблеми музичного сприйняття підлітків. Так, у дослідженні Л.В.Горюнової підкреслюється, що коло музичних інтересів підлітків не обмежується музикою яскравою, життєстверджувальною, героїчною. Автор робить висновок, що їм не чужа музика лірична, мелодійна, спокійна. Використовуючи для формування музичного сприйняття метод інтонаційно-тематичного аналізу, Л.В.Горюнова довела, що у підлітків можуть бути сформовані навички простежування та видозмінення основного тематичного матеріалу, фіксації послідовності звучання основних тем музичного твору.

В.Д.Остроменський, досліджуючи проблему музичного сприйняття, зробив висновок, що при сприйманні підліток підходить до музики як до спеціального змісту, до якого він ставиться глибоко особистісно. Йому особливо близькі ті музичні твори, що втілюють життєстверджувальний початок, оптимізм. Музичні твори, наповнені таким змістом, викликають у нього яскравий емоційний відгук. Однак, при сприйнятті творів, в яких втілені глибокі емоційно-моральні проблеми, підліток стикається з труднощами: з одного боку, допитливу молоду людину цікавить “емоційна суть” твору, з другого – осягнення його музичного образу ускладнюється обмеженими знаннями особливостей музичної мови, що часто знижує інтерес до певного музичного твору. В зв’язку з цим виникає спеціальне завдання озброєння підлітків знаннями, що допомагають “музичному спостереженню” (Б.В.Асаф’єв), сприйманню таких творів, які б стимулювали розвиток здатності до диференціювання різноманітних компонентів музики та їх художнього осмислення.

Особливу увагу проблемі музичного сприйняття приділяє Ю.Б. Алієв, який в одному із завдань свого дослідження переслідує мету виявити ті взаємозв’язки, що характеризують процес музичної діяльності підлітків у ході їх загального та музичного розвитку. При цьому важливу роль відіграє правильний вибір музичного матеріалу, який не тільки сприяє

заохоченню підлітків до музики, але й позитивно впливає на формування моральних почуттів. Н.Л.Гродзенська для виховання музичного сприйняття використовує методи формування музичної культури. Її концепція ґрунтується на розвитку сприймання музики в процесі спостереження, “пізнання творів за схожістю та відмінністю”. Пізнання складається з того, що, з’ясувавши суттєві ознаки музичного твору, слухач співвідносить його з тим чи іншим жанром. Суттєві ознаки музичного твору, на думку Н.Л.Гродзенської, краще виявляються при зіставленні декількох подібних творів при їх порівнянні. В.К.Білобородова в своїх дослідженнях доводить можливість та необхідність навчання школярів навичок аналізу музичних творів у доступному для їх віку обсязі (загальна характеристика музики, аналіз окремих засобів виразності, порівняння одного твору з іншим). При цьому обумовлюється методика: спочатку навчити виділяти головне в музиці (її емоціональний зміст, загальний характер), далі аналізувати використані композитором засоби музичної виразності.

Винятково важливе значення для вивчення музичного сприйняття, переживання та оцінки має психологічна концепція аперцепції. З цього погляду викликає інтерес монографія Є.В.Назайкинського “Про психологію музичного сприйняття”. Незважаючи на те, що в ній сприймання музики розглядається з позицій музикознавства і в центрі уваги автора перебувають об’єкти, явища, категорії та поняття, які безпосередньо належать до сфери музичної теорії та естетики, монографія являє собою велику цінність для музичної педагогіки. У дослідженні акцентуються головним чином ті питання, що пов’язані з впливом попереднього досвіду на сприйняття.

Розглянемо, якою мірою життєвий досвід підлітка впливає на сприйняття музики. При цьому в основу аналізу життєвого досвіду візьмемо класифікацію Є.В.Назайкинського, який виділяє три його структурних елементи:

- сенсорний досвід (досвід органів почуттів);
- кінетичний або моторно-рухливий досвід (досвід рухливості, рухливої діяльності, контролю та керування своїми рухами);
- досвід спілкування, мови, емоційних стосунків, етичний, моральний досвід, практика суспільного життя.

Сенсорний та кінетичний досвіди підлітка значною мірою зумовлені фізіологічними особливостями розвитку центральної нервової системи і особливо кори головного мозку, який, не збільшуючись, значно розвивається функціонально. Підліток добре розрізняє основні компоненти музичної тканини – звуковисотне і ритмічне окреслення мелодії. Однак, це ще не є сприйняття музики. Для змістовного сприйняття необхідне формування “еталонів”, а також вироблення розумових операцій зіставлення, порівняння, які формуються в процесі повторного слухання. Сенсорний досвід та досвід рухливості підлітка, сформований, з одного боку, під впливом фізіологічних особливостей центральної нервової системи, з другого – під впливом багатства музичних вражень, а також повтореність деяких з них, дозволяє сформувати на його основі якісні ступені музичного сприйняття, котрі А. Л. Готснідер визначила як стадію утворення естетичних моделей. Найважливішими рисами цієї стадії є:

- запам’ятовування окремих музичних уривків чи творів, їх узагальнення і формування “моделі” ладу, жанру, форми;
- утворення бази для естетичного еталона за допомогою емоційного (позитивного, байдужого, негативного) ставлення до певних музичних творів, що виступають зразками;
- поява власного логічно-аналітичного ставлення до музики, яка сприймається.

Сприятливі можливості щодо збагачення сенсорного та кінетичного досвіду, а, отже, для ускладнення змісту та характеру музичного сприйняття містить у собі опора на таку особливість підліткового віку, як самостійність, критичність мислення. Під впливом характерної цього віку свідомості, а також шкільного навчання в підлітка з’являється вміння та потреба самостійно мислити. Він прагне мати власну думку, свої погляди, міркування з цілого ряду питань, в тому числі в оцінюванні сприйнятого музичного твору. Все це створює передумови для переходу підлітка на якісно новий ступінь музичного сприйняття – евристичний (А.Л.Готснідер). Основними рисами цієї стадії є такі:

- слухач здатний точніше продовжити мелодію. При цьому легкість, з якою він передбачає подальше розгортання музики,

виробляє ілюзію її створення чи знайомства навіть щодо мелодії, яку він слухає вперше;

– процес сприйняття все більше спирається на уявлення, здобуті в минулому музичному досвіді. Це створює можливість більш усвідомленого сприйняття – часткового аналізу структури, засобів музичної виразності тощо;

– підвищується оцінювальна та “інтерпретаційна” гострота сприйняття. Слухач опиняється в змозі оцінити знову прослухане та обґрунтувати своє тлумачення.

Таким чином, сенсорний та руховий досвід створює реальні передумови для формування у підлітків більш високих рівней музичного сприйняття.

Розглянемо тепер третій компонент життєвого досвіду підлітка: досвід спілкування, мови, моральний досвід, досвід емоційних стосунків, практика суспільного життя.

У закономірному процесі постійного спрямування підлітка до самостійності та незалежності, інтерес до моральних та естетичних якостей людей, які оточують, норм їх поведінки призводять у цьому віці до формування морально-естетичних ідеалів; свідомість підлітка все більше збагачується такими категоріями, як переконання, ціннісні орієнтації.

Виникнення позитивних ідеалів, як показують дослідження та спостереження за виховним процесом (Л.І.Божович, Л.Ю.Дукат, М.І.Нікитська та ін.), є необхідною, вирішальною умовою виховання підлітка. Ідеал підлітка викристалізовує в собі те, до чого він прагне, що здається йому особливо значним і цінним. При цьому вимоги, що ставляться підлітку зовні, справляють на нього належний вплив лише у тому разі, якщо вони не розходяться з вимогами його ідеалу.

У пошуках морально-естетичного ідеалу підліток звертається насамперед до мистецтва. Зміст твору для нього є предметом активної дії, насиченої порівнянням героїв одного з іншим та себе з ними. “Через порівняння з героями підліток пізнає себе... У результаті порівняння вчинків формуються критерії оцінки різних якостей. Така дієвість зі змістом твору у внутрішньому плані є засобом етичного та емоційного розвитку підлітка” (4, 123).

Мистецтво, визначає Л.Б.Благонадьожина, дає можливість внутрішньої співучасті в таких подіях, які виходять за межі

безпосереднього життєвого досвіду дітей, тобто розширює засоби задоволення їх потреби в активності (в уявному плані), в цікавих та привабливих для них подій (способом внутрішнього отождолення себе з героями творів) [Благонатьжина 1996: 104].

У психологічному аспекті вплив мистецтва (в тому випадку, якщо воно спричинило глибоке художнє враження) значно поживляє хід психічних процесів особистості. При цьому актуалізуються притаманні людині моральні та естетичні оцінки життєвих явищ, переживаються її пристрасті, погляди, переконання, в яких розкривається особистісне ставлення до дійсності. Внаслідок цього виникає складна реакція на почуте, що є вираженням усього комплексу морально-естетичного досвіду підлітка. Суттєвим тут є те, що в такий процес сприйняття залучена вся особистість школяра з його думками, симпатіями, очікуваннями, переживаннями.

У підлітковий період розвитку особистості психологи відзначають незвичайну специфіку сприйняття: в одних випадках воно вражає своєю глибиною, тонкістю, багатогранністю, в інших – поверховим, неглибоким характером. Учені пояснюють це суттєвим розвитком такої якості сприйняття, як вибірковість. Саме особливості морально-естетичного досвіду підлітка справляють суттєвий вплив на вибірковість змісту музичного сприйняття. Разом з тим необхідно враховувати, що розуміння підлітком складного музичного образу, в якому розкриті глибокі емоційно-моральні проблеми, часто ускладнюється обмеженими знаннями особливостей музичної мови, що утруднює художнє осмислення і знижує інтерес до твору. Все це викликає необхідність підбору такого музичного матеріалу, який би являв собою об'єктивну художню цінність, мав гуманістичне спрямування змісту, розширював та збагачував музичні знання та був значущим для підлітка з тим, щоб зберегти його інтерес, захоплення, зацікавленість музикою.

Особливості емоційної сфери підлітка значною мірою визначаються фізіологічними змінами, що відбуваються в організмі. Для підлітка характерна підвищена емоційність, його переживання складні та суперечливі. З цього приводу Р.Бернс пише: “Поведінка підлітка часто парадоксальна. Відвертий негативізм може поєднуватись з явною комфортністю, прагнення

до незалежності та ін. Сьогодні він сповнений ентузіазму та енергії, а завтра ми бачимо, що в нього опустилися руки і він пасивно “пливе за течією”. [Бернс 1986: 170].

Усе це свідчить про те, що підліток через відсутність глибоких закономірностей соціального життя ще не може спиратися на міцно встановлені переконання. Тому в його свідомості велику роль відіграє емоційна сторона. За допомогою емоцій та почуттів він спочатку реагує на навколишню дійсність і тільки потім, усвідомлюючи її зміст через зіставлення, порівняння, нагромадження досвіду, вибирає ту чи іншу форму ставлення до неї. Часто слабка емоційна чуйність підлітків пояснюється саме тим, що вони не володіють досвідом переживань.

Ось чому для цього віку дуже необхідний педагогічний вплив для того, щоб почуття “не прямо, опосередковано спрямовувати та регулювати через діяльність в якій вони виявляються” [Рубінштейн 1946: 505].

Естетичні явища, зокрема музичне мистецтво, містять у собі всі можливості впливу на виклик у підлітків якісних позитивних емоцій та почуттів, створюють передумови для їх формування. Для цього необхідно заволодіти почуттями підлітків, спрямувати їх у потрібне русло через високо-художні твори і в міру їх духовного зростання, через зміст музики розкривати перед ними глибокий зміст життя. Такий підхід сприяє формуванню морального стержня особистості підлітка, почуття його стають різноманітні, змінюється характер переживань. У дослідженні Л.Б.Благонадьожиної відзначається, що саме в підлітковому віці можливий перехід почуттів, які лежать у площині безпосереднього задоволення, до почуттів, що характеризуються переживанням цінності, відображеної у творі, тобто в основі переживань лежить не просто суб’єктивна реакція, а переживання значущості об’єктивної сутності цього явища.

Однак, по-справжньому розуміти та переживати музичне мистецтво можна тільки будучи естетично освіченою людиною. Ось чому зрозуміти зміст та спрямованість естетичних переживань підлітків у галузі музичного мистецтва можливо тільки на основі уявлень про їх досвід слухання.

Як стверджують автори колективної монографії “Світ дитинства”, “Підліток”, школярі підліткового віку володіють надто мізерними знаннями в галузі серйозної музики. Хоч досвід слухання оперної музики в підлітків є, але одним вона не подобається інші її просто не розуміють. У розряд симфонії, в розумінні підлітків, входить вся інструментальна музика – від симфонії до невеличкої фортепіанної п’єси. Що стосується сучасної популярної естрадної музики, то підлітки віддають їй перевагу, із задоволенням її слухають, знають авторів та виконавців.

Як бачимо, естетичний відгук підлітка на твори музичного мистецтва може бути різноманітним, залежно від його смаків та пристрасей, наявності естетичних знань та слухацького досвіду.

Проте психологи в цій різноманітності виділяють форми естетичного відгуку на музичні твори. На думку П.М.Якобсона, це можуть бути градації почуття задоволення, яке виявляється при сприйманні музики. Починаючи від почуття задоволення, людина може пройти ряд сходин аж до пізнання справжнього естетичного захоплення. Але такий відгук буде дуже збіднілим, якщо всі переживання обмежаться тільки цим почуттям і не торкнуться моральної свідомості. Залежно від рівня розвитку морально-естетичних почуттів підлітка його приваблюють твори різної художньої цінності, з цим пов’язано і бурхливе захоплення, гострі переживання низькопробних, беззмістовних творів.

У підлітковому віці складається оцінювальне ставлення до навколишнього світу, в тому числі і до мистецтва. Оцінка творів мистецтва набуває у підлітків критичного характеру: все підлягає ретельному аналізу, потребує незаперечного доведення.

Як показують дослідження, в цьому віці школярі поступово “схиляються до критеріїв загальноприйнятих норм та оцінок” [Крупник 1978: 75], вони можуть адекватно оцінювати твори мистецтва, враховувати нормативну сторону оцінки, виразні особливості твору.

За свідченням психологів (К.Д.Ковканадзе, В.П.Крутецький), підлітки вже досить ґрунтовно мотивують вибір і свої переваги в галузі мистецтва.

Для розвитку оцінювального ставлення в підлітковому віці “дуже корисні такі форми занять, як сприйняття та аналіз творів

мистецтва, оволодіння мистецтвознавчими знаннями”. На основі набутого досвіду спілкування з мистецтвом певних естетичних знань і вражень у підлітка виробляється здатність до абстрагування, міркувань, вибору визначеного способу аналізу, використання таких прийомів, які сприяють розкриттю змісту твору, а також “складається характерологічна особливість мислення – від розуміння того, що сприймає – до активної його переробки” [Асаф’єв 1973: 81].

Що стосується формування оцінювального ставлення підлітків до музичного мистецтва, то “музично-педагогічна робота, що йде в напрямі свідомого освоювання музики, повинна рухатися ... до поступового засвоєння все складніших слухових навичок, до розвитку творчих інстинктів і, нарешті, до свідомо критичної оцінки музичних сприймань” [Асаф’єв 1973: 65–66].

Таким чином, вивчення особливостей підлітка дозволяє стверджувати, що цей вік має значні можливості для такого естетичного ставлення до музичного мистецтва, яке відповідало б суспільноприйнятому ідеалу.

Для того, щоб ці можливості віку стали реальними, необхідна цілеспрямована педагогічна робота.

## БІБЛІОГРАФІЯ

Асаф’єв 1973 – Асаф’єв Б.В. Избранные статьи о музыкальном образовании и просвещении. – М.-Л.: Музыка, 1973. – 144 с.

Бернс 1986 – Бернс Р. Концепция и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 275 с.

Благонадёжина 1968 – Благонадёжина Л.В. Отношение детей к искусству и его возрастное развитие. // Вопросы психологии, 1968, № 4, – С. 96–104.

Кабалевський 1981 – Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М.: Просвещение, 1981. – 206 с.

Крупнік 1978 – Крупник Е.П. Особенности возрастного развития художественного вкуса. // Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп. – М.: Просвещение, 1978. – С. 72-83.

Рубінштейн 1946 – Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 506 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бутник Ангеліна Гаврилівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.



Наукові інтереси: проблеми музично-естетичного виховання підлітків в умовах позакласної роботи.

Полевнича Євгенія Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: естетичне виховання підлітків та майбутніх вчителів засобами музики.

## **РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ СТУДЕНТІВ У ГАЛУЗІ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Лариса Гончаренко (Кіровоград)

## **THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' AESTHETIC TASTE IN MUSIC ART**

Larysa Honcharenko (Kirovograd)

У складній проблемі музично-естетичного виховання молоді автором статті виділене її важливе завдання – розвиток естетичних смаків студентів у галузі музичного мистецтва. Робиться акцент на рекомендаційній формі подачі науково-дослідного матеріалу.

Considering the problem of musical and aesthetic education of young people the author of the article puts special emphasis on its task which is to develop students' aesthetic taste in music art. The scientific research material is presented as a recommendation.

У зв'язку з новими принципами щодо виховання молоді людини висувуються завдання формування в студентства пріоритету духовних цінностей над матеріальними, правильного розв'язання проблеми співвідношення загальних та індивідуальних інтересів. Зокрема, передбачається виховання сучасної людини як самобутнього і самостійного індивідуума. Особливо важливу роль такий підхід відіграє при підготовці працівників педагогічного профілю, оскільки одним із найважливіших засобів успішного розв'язання проблеми виховання сучасної молоді на основі вищих духовних цінностей є надання пріоритетного значення “вихованню вихователів” [Луцай 1996: 192].

Розуміючи найголовнішу потребу сьогодення в оновленні суспільства, у Національній державній комплексній програмі естетичного виховання (упорядники І.А.Зязюн, О.М.Семашко) наголошується мета естетичного виховання – “поєднувати людей і вдосконалювати людські стосунки”. Програма чітко орієнтує на формування високих духовних запитів, і зокрема естетичних

смаків, які є одним з основоположних показників естетичного розвитку людини.

Спираючись на фундаментальне положення в сучасній вітчизняній культурології, педагогіці, психології про провідну роль навчання у соціально-психологічному розвитку людини, основною метою пропонованих методичних рекомендацій є завдання розвитку естетичних смаків студентів засобами інструментальної музики на основі поглиблення і розширення їх знань та вмій адекватного сприйняття сучасної музики.

Формування цієї якості сприяє розвитку в студентів особистісних художніх уподобань, оволодіння інтонаційною мовою сучасних музичних творів, глибокого проникнення в їх образний зміст. Однак, незважаючи на звернення науковців до проблеми розвитку естетичних смаків, багато її аспектів ще не знайшли свого чіткого відображення. Так, недостатньо вивченими і розробленими залишаються питання розвитку естетичних смаків у майбутніх педагогів саме засобами сучасних музичних творів. Як показує практика, студентам бракує досвіду спілкування із сучасними інструментальними композиціями, що в свою чергу негативно позначається на розвитку естетичних смаків майбутніх музикантів. Необхідність запропонованих положень зумовлена ще й тим, що навчальними планами музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти майже не передбачений цілеспрямований розвиток цієї інтегративної здібності особистості майбутнього педагога-музиканта.

Нами враховується той факт, що студенти вже мають певні знання в галузі сучасної інструментальної музики. Однак у ціннісних орієнтаціях переважної більшості молоді академічні музичні твори композиторів ХХ століття займають незначне місце. Серед них інструментальні композиції мають ще “нижчий рейтинг” (дослідження Г.С.Тарасова). Так, студенти віддають належне академічній музиці, але більше люблять класичні зразки – те, що краще розуміють, сприймають, цінують, що доступно і засвоєно ними ще на навчальному рівні.

Водночас сучасна професійна музика є закономірним продовженням у подальшому розвитку музичного мистецтва і є одним з основних джерел отримання молоддю широкої естетичної освіченості, вихованості, великого запасу естетичних почуттів та

переживань. Найкращі умови для розвитку естетичних смаків студентської молоді засобами сучасної інструментальної музики створюють різні види роботи, в яких постійний склад слухачів. Ми пропонуємо спецкурс, який вивчатиметься за факультативними принципами і об'єднає студентів на основі спільного інтересу до сучасної музики.

Духовний розвиток особистості – процес складний і довгочасний. Справжня духовність, яка насамперед ґрунтується на особистісних переживаннях людини, містить у собі розвинену естетичну культуру, що характеризується естетичним ставленням суб'єкта до навколишньої дійсності. Міра розвитку цієї культури суб'єкта характеризується таким універсальним показником, котрим є естетичний смак.

Моделюючи якості особистості вчителя музики поруч з іншими важливими професійними здібностями, необхідно розвивати його естетичні потреби, ставлення, смаки, які проєктуються на всі приватні спеціальні здібності. Для вчителя це обов'язково потрібне і тому, що у своїй практичній діяльності він матиме справу з вихованням майбутнього покоління. І від того, як він буде розвинутий естетично, від його почуттів, емоцій, музичних уподобань, творчих здібностей і знань залежить процес виховання й становлення учнів.

Естетичний смак як інтегральний показник естетичної свідомості характеризує особистість у цілому, виражає її індивідуальний тип реагування на все, що її оточує. Тобто це здатність сприймати, відчувати, розуміти, оцінювати і творчо ставитися до творів мистецтва та явищ дійсності. Це історично виникла потреба людини до розпізнавання, розуміння й оцінки прекрасного у житті й мистецтві.

Становлення особистісного естетичного смаку має триєдину об'єктивну і суб'єктивну закономірність. По-перше, розвиток смаку залежить від конкретного соціально-історичного середовища, по-друге, він зумовлений специфічним психофізіологічним розвитком людини як біологічної істоти, по-третє, зумовлений культурним розвитком самої особистості. Смак залежить від природної обдарованості особи, а також від її життєвого і художнього досвіду, освіти, виховання, які отримує людина у соціокультурному становленні.

Механізмом формування і розвитку естетичних смаків можна вважати інтереси, потреби, ідеали, які корегують художньо-естетичну спрямованість особистості. В свою чергу смак характеризується як стійко-панівна мотивація діяльності (Л.І.Божович); як система інтересів, потреб, знань, поглядів, переконань, ідеалів, що виступають як мотиви індивідуальної поведінки (Г.Л.Смирнов); як суб'єктивні відношення, ціннісні орієнтації (Б.Ф.Ломов).

З XVII століття, коли вперше дається визначення смаку як естетичної категорії (Грасіан-І-Моралес), йдуть невгамовні суперечки щодо раціональної чи ірраціональної природи смаку, заснуванні його на розумі чи почутті, чи є він природженою або набутою здібністю, чи мають його розв'язки загальне або індивідуальне значення. Ще за тих часів у Франції, Англії, Німеччині існували різні підходи до виявлення сутності цього феномена людської духовності. Як звичайно, ці теорії отримували однобічне розв'язання категорії смаку. І.Кант уперше вказав на складність розв'язання цієї проблеми, яка полягає у тому, що смак має бути одночасно суспільним, індивідуальним, а також обов'язковим для всіх. Водночас смак залежить від характеру конкретного індивіда, від розвитку його духовного світу. В самій природі смаку існує переконання про те, що прекрасне для одних людей повинно бути прекрасним для усіх. З другого боку, ніщо не може змусити людину визнати прекрасним те, що їй не подобається. Це протиріччя І.Кант вважав нерозв'язаним і зробив висновок про антиномії смаку.

Далі слід розкрити наступний щабель у розв'язанні цієї проблеми, який знайшов вираження у міркуваннях Г.Гегеля. Він виступив з критикою трактування смаку в попередніх розробках естетичної науки і вказав на прекрасне як його об'єктивну основу. Гегель зробив важливий висновок: висунув тезу про можливість виховання смаку. Головну роль у цьому процесі повинно відіграти засвоєння людиною певних культурних зразків (норм, цінностей), які сприяють формуванню власне людських естетичних інтересів і потреб.

Естетичний смак – це той центр у психічному і духовному житті людини, в якому зливаються два потоки відображення: чуттєвого і раціонального. Ф.Шиллер писав: “Тільки смак вносить

гармонію у суспільство, бо він створює гармонію в особистості” [Шиллер 1957: 356]. Це своєрідний підсумок, висновок з естетичного споглядання та переживання. Він визначається, поперше, самим естетичним об’єктом, по-друге, внутрішнім світом суб’єкта. В естетичному смаку, як у фокусі, концентруються здатності людини до емоційно-безпосереднього відображення форми та змісту об’єкта і до реалізації духовного багатства особи, оскільки через переживання виявляється її внутрішній духовний світ. У зв’язку з цим в естетичних смаках відбувається органічне злиття пізнавального й оцінного, емоційного і раціонального досвіду. Тому естетичний смак характеризує особистість у цілому. За смаками певної особи можна визначити ступінь глибини її духовного багатства.

Розв’язуючи питання про детермінацію естетичного смаку, можна виходити з двох суттєвих положень: про його формування та розвиток у діяльності, зокрема музичній, і про діалектичну єдність природного та придбаного в ньому. Теза про взаємозв’язок цієї діяльності та естетичного смаку конкретизує і розвиває фундаментальну загальну теоретичну концепцію Л.С.Виготського про суспільно-історичну соціальну природу людської психіки і вихідне з неї положення С.Л.Рубінштейна про єдність свідомості й діяльності. А з положення про формування і розвиток естетичних смаків у діяльності впливає визнання їх прижиттєвого формування. Тобто естетичний смак являє собою процес у постійному розвитку, який формується протягом усього життя людини.

Слід звернути увагу й на те, що важливим елементом розвиненого смаку є здатність людини до рефлексії. І не випадково Кант стверджував, що той, хто наслідує зразок, виявляє вміння, якщо це йому вдається, але смак він виявляє тільки у тому випадку, коли може судити про цей зразок [Кант 1966: 236]. Діалектика формування смаку полягає і в тому, що функція заперечення може однозначно збігатися з функцією утвердження. Зміна художніх еталонів відбувається здебільшого стихійно, що вже давно виявлено дослідниками ( В.І.Дряпіка, Л.Г.Коваль, Г.М.Падалка, О.П.Рудницька, Г.П.Шевченко). Наприклад, нам спочатку не подобається якась мелодія або музичний твір, але коли слух сприймає її декілька разів, досягає

всю її виразність і самобутність, нам це починає подобатися. Слухачі, які виховані на традиційній музичній слуховій культурі, звичайно, внутрішньо чинять опір упровадженню нових видів, форм та звучань, разрахованих на інший засіб слухового сприйняття. Тому стає очевидним, що розвиток естетичного смаку повинен будуватися на практично дійовій основі способом повторювання естетичних переживань. Стає зрозумілим і педагогічне резюме Вольтера: “Щоб виховати смак, потрібен час і сила звички” [Цит за: Овсянников 1984 : 132].

Естетичне ставлення людини до навколишньої дійсності й розвинений естетичний смак як міра глибини цього ставлення пов’язані з художньо-образним мисленням. Музика як вид мистецтва оперує саме художніми образами і якнайкраще може слугувати розвитку естетичних смаків молоді. Вона особливими засобами звертається до людської особистості, впливає на людину в цілому, на різні прошарки її психіки – на емоції та інтелект, на глибини свідомості й підсвідомості.

Без перебільшення можна стверджувати, що музика в наш час вийшла на авансцену художньої культури. Не випадково, що саме музикант став головним героєм найвидатніших романів, створених у ХХ столітті й присвячених місцю і ролі мистецтва в житті суспільства. Це “Жан-Крістоф” Р.Ролана, “Доктор Фаустус” Т.Манна, “Гра у бісер” Г.Гессе та інші.

Про значення і роль музичного мистецтва в житті суспільства, окремої людини, його виховних можливостях розмірковувало багато видатних митців і мислителів. Дехто не зміг оцінити значущості виховної ролі музики (І.Кант). Однак уже Г.Гегель обгрунтовує духовно-змістовний бік музики і цим сприяє піднесенню ролі музичного мистецтва в духовному житті суспільства епохи романтизму. Романтики висунули тезу про те, що розум може помилятися, а почуття – ніколи (Р.Шуман). Вони проголосили, що найвищий метод пізнання життя – це не філософія, не наука; він можливий тільки у мистецтві. І якщо в загальній системі мистецтв в естетичних творах ХVIII століття перше місце займає мистецтво поезії, то в романтиків найвищий ступінь займає музика. Саме музика, з погляду романтиків, тим глибша, що осягає сутність світу в почуттях, не в словах, а передає емоційну сутність світу безпосередньо. А тому-то саме в епоху

романтизму починається бурхливий розквіт музичного мистецтва, яке справляє величезний вплив на формування художньої свідомості слухачів і розвиток їх естетичних смаків.

Повертаючись у наші часи, слід зазначити, що вітчизняними теоретиками естетичного виховання було висунуте досить складне завдання загального музичного виховання. Педагоги та музикознавці (Б.Асаф'єв, Д.Кабалевський, С.Шацький, В.Шацька, Н.Гродзенська та інші) розробили нову методику залучення дітей до світу музики. Вони переглянули мету і зміст музично-естетичного виховання й головним орієнтиром висунули можливість формування молоді людини за допомогою музики. Але роль музики в розвитку естетичних смаків особистості вельми специфічна.

Музичне мистецтво, як будь-яке інше, має свої специфічні риси, мову, засоби виразності й впливу. Головна особливість полягає в тому, що музичне мистецтво орієнтоване на слухове сприйняття. Звідси такі риси, як предметність, здатність розвитку в часі, втілення образів та ідей через динаміку емоційних станів й інше. Саме тому, що природа музичного мистецтва робить пізнання зовнішнього світу опосередкованим, безпосереднім залишається духовне самопізнання людини. Мова йде саме про “самопізнання”, а не про “самовираження”. Тому музика є пізнанням життя людського духу, а через неї і пізнанням відображеного в ньому світу. “Сфера музичного пізнання – це не ставлення людини до природи, а ставлення людини до людини – до іншої та до самої себе” [Каган 1996: 58].

Музика нездатна адекватно моделювати хід думок, але здатна на моделювання руху почуттів. Недарма її нарекли “стенографією почуттів” особистості.

Розпочинаючи розмову про зміст музичного твору, його “розпредмечування”, слід зупинитися на специфіці музичного образу, котрий, власне кажучи, і є змістом твору. Він, як і всякий інший художній образ, своїми засобами узагальнено відтворює явища дійсності. Вчені музикознавці (Б.Асаф'єв, В.Ванслов, Л.Мазель, А.Сохор, Б.Яворський та інші) роблять висновок, що такими засобами в музиці є система інтонацій. Тобто існує прямий зв'язок між поняттями “інтонація” і “музичний образ”. Звідси впливає висновок, що для сприйняття і розуміння музичного



твору необхідна розвинена культура слуху. І головними чинниками в цьому процесі музичного сприйняття виступають музичний слух і музична пам'ять. За їх допомогою можна "вловити" драматургію твору, співвідношення в ньому різних художніх образів, усвідомити специфічні закони музичної логіки – ладової, тональної, гармонійно-функціональної і драматургічної.

Поняття і розуміння музичного мистецтва потребує виховання культури сприйняття, де постає проблема його адекватності. Річ у тому, що в музиці особливості сприйняття виявляються найбільш яскраво завдяки високому ступеню абстрактності музичних образів. У сучасному підході до проблеми музичного сприйняття уявлення про пасивність цього процесу поступилося місцем його активній природі. Адже вияв особистісного бачення музичного твору розглядається як необхідна умова його повноцінного сприйняття.

У свій час Б.Асаф'єв багато писав про психічні можливості генетичного усвідомлення особистістю інтонацій фольклору і класичної спадщини. Але з кінця XIX століття в сфері музичного мистецтва розпочинається процес радикальних переорієнтацій слухового сприйняття. Стилiстичне обличчя музики XX століття помітно змінилося в порівнянні з музикою минулих епох. Це створило складність входження у світ образів нового мистецтва й потребувало більших зусиль і підготовки до адекватного сприйняття. Постало питання про формування нових моделей краси для входження у світ сучасної академічної інструментальної музики і розвитку естетичних смаків у молоді її засобами.

Складність розвитку естетичних смаків засобами сучасної інструментальної музики визначило поетапність цього процесу. Доцільно використовувати методи цілісного аналізу музичних творів, котрі ґрунтуються на взаємодії емоційного, раціонального і волевого компонентів свідомості людини в процесі розуміння нею музичних творів. Цей процес умовно поділяємо на три етапи.

НА ПЕРШОМУ ЕТАПІ розвиток естетичних смаків пропонується здійснювати музичними творами "легких" жанрів, які мають яскраве мелодійне спрямування, конкретність емоційного змісту, опору на ладову систему.

НА ДРУГОМУ ЕТАПІ завдання ускладнюється переходом до сприйняття – розуміння академічних інструментальних творів,

що мають програму. Ці твори суттєво відрізняються від попередніх як засобами музичної виразності, особливостями музичної мови, так і самого змісту.

НА ТРЕТЬОМУ ЕТАПІ в розвиток естетичних смаків підключається музика абсолютна, “чиста”, не програмна. Вона визначається складністю сприйняття: може мати розгорнуту форму, ладогармонійну нестійкість або атональне письмо. До цієї групи відносимо і твори сучасного авангардизму.

Водночас аналіз вітчизняної та зарубіжної педагогічної, психологічної, музикознавчої літератури з проблеми розвитку естетичного смаку людини і дані власних досліджень дозволяють висунути наступне припущення – його структура містить такі основні компоненти: сприйняття; емоційне ставлення; художнє осмислення; оцінне ставлення.

Для більш результативного розвитку естетичних смаків майбутніх учителів потрібні знання психолого-педагогічних концепцій структури особистості. У сучасній науковій літературі існує декілька підходів до цієї проблеми (О.Г.Ковальов, К.К.Платонов, М.С.Каган). Найбільш дійовою є концепція особистості, запропонована К.К.Платоновим. Вона складається з чотирьох підструктур: спрямованість особистості; досвід; індивідуально-психологічні особливості; біопсихічні властивості особи. Естетичний смак як індивідуальне утворення особистості “вбирає” у себе всі підструктури: спрямованість – віддання переваги певним художнім напрямкам; досвід – індивідуальна художня культура. Індивідуально-психологічні особливості накладають відбиток на емоційне сприйняття, динаміку музичного мислення, пам’ять, уявлення, сприйняття та оцінку художніх творів. Біопсихічні властивості студентів повинні корегуватися в зв’язку з потребами професії вчителя, бо від їх ставлень, розсудливості, врівноваженості, об’єктивності, поваги до учнів значною мірою залежить процес навчання і виховання підростаючого покоління.

Пропонуємо систему типових художньо-педагогічних завдань цього процесу:

1. Завдання з формування художньо-естетичної спрямованості учнів: а) формувати установку на спілкування з кращими творами музичного мистецтва різних жанрів, напрямків, шкіл;

б) виховувати адекватне сприйняття творів музичного мистецтва;  
в) при висловлюванні учнями художніх оцінок прагнути до єдності індивідуально-значущих і суспільно-цінних характеристик.

2. Завдання розвитку емоційної сфери естетичної свідомості учнів як одного із суттєвих компонентів естетичного смаку:  
а) добиватися повноцінного емоційного відгуку в процесі сприйняття вихованцями музичних творів; б) розширювати коло емоційних образів і водночас підвищувати рівень музичної культури учнів.

3. Завдання з розвитку інтелектуально-раціональної сфери естетичної свідомості учнів: а) формувати вміння зіставляти музичні твори засобами художньої виразності; б) розвивати вміння визначати основні жанрові й стильові характеристики музичних творів тощо.

4. Завдання з виховання самостійності в галузі музично-естетичної діяльності: вміти визначати рівень сформованості естетичних смаків учнів за характером і спрямованістю їх музичних переваг, адекватністю сприйняття, за навичками давати самостійну оцінку естетичним явищам і музичним творам.

Проблемі розвитку естетичних смаків молоді присвячено чимало досліджень. Незважаючи на різні підходи щодо розуміння конкретних шляхів цього процесу, всі дослідники висловлюються, що виховання і розвиток високохудожніх смаків студентів повинно спиратися на нагромадження досвіду естетичного сприйняття творів мистецтва, на засвоєння зразків, еталонів художньої творчості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Каган 1996 – Каган М.С. Філософія культури. – Спб: Петрополис, 1996. – 416 с.  
Кант 1966 – Кант И. Сочинения: В 6-и т. / Ред. В.Ф. Асмус и др., т.5. – М.: Мысль, 1966. – 564 с.  
Лутай 1996 – Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. К.: Магістр, 1996. – 256 с.  
Овсянников 1984 – Овсянников М.Ф. История эстетической мысли. – М.: Высшая школа, 1984. – 336 с.  
Шиллер 1957 – Шиллер Ф. Собр. соч. В 7-и т., т.6. М.: Мысль, 1957. – 543 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гончаренко Лариса Петрівна – викладач-дослідник кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: художньо-естетичний розвиток студентів засобами музичного мистецтва.

## **ФОЛЬКЛОРНА ТРАДИЦІЯ МИСТЕЦТВА**

Наталія Савченко (Кіровоград)

### **TRADITION OF FOLK ART**

Natalia Savchenko (Kirovograd)

У статті розглядається складний, цікавий і завжди актуальний для педагогіки художнього виховання феномен минулого і сьогодення – народне мистецтво. Конкретному аналізу підлягають його фольклорне коріння і зв'язок із сучасністю.

The article is devoted to folk art as complicated, interesting and topical phenomenon of the past and of today in art teaching. Its folklore roots and its ties with the modern times be thoroughly analysed.

Носієм культурної спадщини народу завжди було і залишається народне мистецтво, яке є складовою частиною загальної національної культури. Сутність народного мистецтва полягає у спадкоємності, безперервності існування в часі. Воно тісно пов'язане з життям та побутом людей, їхніми звичаями, навколишньою природою. Саме ці фактори визначаються особливостями його художньої мови і напрямками художніх промислів. Водночас для більш ретельного розгляду зазначеної проблеми актуальним завданням залишається більш детальний розгляд цього складного, цікавого і завжди актуального для педагогіки виховного феномена.

Так, внесення до змісту художньо-естетичного виховання молоді народного мистецтва зумовлює розвиток у неї національної самосвідомості, відчуття емоційного переживання, історичного осмислення та розуміння минулого свого народу, усвідомлення своєї причетності до цього загального історичного процесу.

Фольклор – одна з тих складових частин духовної культури, в якій найповніше виявлені її національні елементи, притаманні тому чи іншому народові риси національного характеру. Фольклор – це усна творчість працьовитого народу. Цей термін уперше був вжитий англійським ученим Вільямом Томсоном 1846

року. На початку XIX ст. в українській науці вживалися такі поняття як, “народна словесність”, “усна народна творчість”. Вони приєднувались як складові частини до етнографії, науки про матеріальну і духовну культуру народу та його побут. На початку XX ст. термін “фольклор” став використовуватись у словесній народній творчості.

У науці для визначення усної словесної творчості вживаються два терміни – “фольклор” і “народна поетична творчість”. Наука про народну творчість отримала назву “фольклористика”. Коло проблем, які вона досліджує, досить широке. Це – визначення специфіки уснопоетичного народного мистецтва, вивчення його особливостей розвитку на різних етапах історії й відображення в ньому історичної дійсності, співвідношення особистого і колективного, ідейного змісту та художньої своєрідності, його взаємозв’язок з художньою літературою, іншими видами мистецтва.

Фольклор – одне з найцінніших надбань національної культури і мистецтва кожного народу. В його створенні брали участь численні народи упродовж багатьох століть, що забезпечило йому довге життя. Як явище складне і синтетичне, фольклор увібрав у себе елементи різних видів духовної культури. Саме тому народна творчість є предметом вивчення не лише фольклористів, а й етнографів, мистецтвознавців і представників інших галузей науки, зокрема педагогіки.

Так, народна педагогіка – це багатотомний усний підручник навчання і виховання, який зберігається в пам’яті народу, постійно ним використовується, систематично збагачується й удосконалюється. Народна педагогіка прагне розкрити життя, висуває потребу у всебічній підготовці до нього [Стельмахович 1985: 92]. Якщо визначити зміст виховання, зокрема формування ціннісних орієнтацій юнацтва, то це увесь процес формування особистості й підготовки її до активної участі у суспільному, духовному і художньому житті.

Разом з тим фольклор кожного народу розвивався не відособлено, а в постійних творчих зв’язках з іншими інонаціональними культурами і йому, більшою чи меншою мірою, властиве загальнолюдське, яке в свою чергу також не безнаціональне.

Звичайно, коли говориться про національне й інтернаціональне у фольклорі не можна не враховувати його специфіку, беззастережно переносити на нього закономірності співвідношення національного і міжнаціонального у професійному мистецтві. Водночас “поширення в просторі” було притаманне всім періодам багатовікової історії фольклору.

Під діянням різних культурних впливів народна творчість і насамперед народна словесність може змінюватись. Водночас дослідники літератури і культури встановили безсумнівне існування багатой і різновидної української народної словесності, джерела якої треба шукати в житті й побуті давніх слов'ян. Вона була невід'ємною частиною життя народу, мала широку популярність і довгі часи зберігалася у Київській Русі.

Так, до найстаршого типу усної словесності належать ЗАМОВЛЮВАННЯ (або заговори-шептанья), тобто магічні ЗАКЛЯТТЯ. Вони володіють усіма ознаками первісної усної словесності і мають практичну мету, наприклад, вилікувати людину, забезпечити успіх на полюванні тощо. Про їх давнину й значення свідчить такий історичний факт, що вони віднесені в договори Русі з греками (в 907-911-945-971 рр.), в яких клялись зброєю, Перуном, Велесом і т.п. Зі зміною світогляду змінюється характер замовлювань, а на ґрунті середньовіччя християнської ідеології традиційний текст замовлювань поєднується згадками про святих, Божу Матір і т.п. У новіших часах їх використовують різні знахарі, ворожбити, шептуни.

На тлі всіх творів народної усної словесності найпомітніше вирізняються два цикли:

1) ОБРЯДОВА поезія, пов'язана з обрядами весільними та похоронними (голосіння);

2) КАЛЕНДАРНА, зв'язана зі зміною пір календарного року (весни, літа, осені, зими).

Загалом фольклор і література як дві гілки словесного мистецтва виникають на основі різних суспільних умов з різним стосунком особи і людського колективу. Література обслуговує суспільство, в якому особа усвідомлює і виділяє себе із соціального оточення, розвиваючись самостійно, індивідуально. І в літературі дитина прагне утвердити індивідуальне світовідчуття. Зовсім інше спостерігається у фольклорі, що виник

задовго до появи літератури. Усна поетична творчість як мистецтво слова формується ще в докласовому суспільстві на основі індеференційованості суспільної свідомості, в якій колективне тяжіє над індивідуальним. Водночас усність є не лише засобом подачі й поширення фольклорного твору, а й формою побутування, специфічною рисою його художнього творення, що має свої особливості, принципи і прийоми. Пізніше у процесі роздільного існування фольклору і літератури поступово сформувались й інші важливі риси, які вказують на суттєву відмінність між цими видами мистецтва. У фольклористиці яскраво вимальовуються такі специфічні ознаки народної творчості: 1/колективність, 2/традиційність, 3/усність, 4/анонімність, 5/варіативність, 6/імпровізаційність. З'ясування кожної із цих сторін на конкретному художньому матеріалі певною мірою розкриває суть фольклору як окремого типу художньої творчості людей, його специфіку порівняно з професійним мистецтвом.

Найважливішою ознакою народного мистецтва є колективність його творення. Правда, деякі дослідники (Т.В.Липова, І.Ф.Ляшенко, В.І.Новійчук) вважають, що колективність не може бути критерієм розпізнання фольклору і літератури, бо в історії письменництва окремі твори й певні жанри теж були наслідком колективної творчості. Так, більшість наших літописів є зведеннями (об'єднаннями, редакціями) традиційних уривків і нових текстів. І все ж вважаємо, що у фольклористиці міцно утверджується розуміння колективності як єдності особистої й масової творчості, характерної для народної поезії. Адже колективна природа фольклору не тільки не виключає особистої творчості окремих оповідачів, співців, а й передбачає її (В.Анікін). Якби не було особистого творчого початку, не було б і колективної творчості. Тому діалектична єдність колективного й індивідуального є характерною ознакою і цінністю фольклору.

Суттєвою рисою і цінністю народної творчості, якою відрізняється вона від нового мистецтва, є змінність, варіативність текстів, казок, дум, частівок тощо. Адже більшість фольклорних творів має не один, а кілька текстів. Це є результатом колективності творчого процесу, усної традиції й тієї своєрідної форми існування твору народного мистецтва, яка пов'язана з його



“живим” виконанням. ВАРІАТИВНІСТЬ є важливим показником повнокровного життя фольклорного твору, вона часто відбиває соціальні зміни у суспільстві й еволюцію світогляду того середовища, в якому побутує той чи інший текст. Тому аналіз варіантів має неабияке значення у розкритті процесу суспільної й поетичної, музичної, художньо-естетичної свідомості народу.

Українська народна поетична творчість виникла і збагачувалася одночасно з історичним розвитком українського народу. Вона тематично та ідейно споріднена з народною поезією, фольклором інших слов'янських народів. Водночас фольклор кожного окремого народу глибоко самобутній – відбиває притаманні йому риси, особливості географічних та історичних умов життя, своєрідність побуту, звичаїв, занять тощо.

Українська народна творчість відзначається великим жанровим розмаїттям. Тут і твори епічного жанру (думи, казки, оповідання, легенди, перекази), і обрядовий фольклор (колядки, щедрівки, веснянки, купальські, жнивварські, весільні пісні), і ліричні необрядові пісні (кріпацькі, рекрутські, бурлацькі), і народна драма, і твори малих жанрів (прислів'я, приказки, загадки, лічилки). Багатство жанрів, що вироблялося протягом віків, формувало і формує естетичні смаки народу, є і було морально-етичною та естетичною основою розвитку особистості.

Велику художню і виховну цінність мають народні ДУМИ. З ними широко знайомлять і підростаюче покоління. Т.Г.Шевченко у свій “Буквар” вніс думи “Про Олексія Поповича” і “Про Марусю Богуславку”. До найбільш відомих народних дум належать: “Козак Голота”, “Самійло Кішка”, “Хмельницький і Барабаш”, “Бідна вдова і три сини” та ін. Подані в думах образи позитивних героїв виступають як зразки мужності, відданості народові, непримиримості з насильством і гнобленням.

Одним із найбагатших і найяскравіших виявів фольклору є КАЗКИ. Народні казки являють собою усні художні твори розповідного характеру з вигаданим змістом. У них знайшли відображення соціальні стосунки, мрії і досвід багатьох поколінь людей, мораль і етика народу, картини з його життя. Казки, при наявності багатого і різноманітного змісту, відзначаються простотою і дохідливістю, емоційною силою, майстерним розгортанням сюжету, яскравою образністю й мовою. Вони

мають неабияке поширення в дитячому середовищі, значно впливають на дітей; казка допомагає формуванню їх свідомості, моральних якостей, характеру.

Близькі до народних казок і оповідання – НЕБИЛИЦІ. У них йдеться про неправдоподібні історії, а це зміцнює у вихованців розуміння того, що може бути в реальному житті, а що вигадане. До того ж небилиці створюють у них веселий настрій, викликають здоровий сміх і радість розуміння.

ПРИСЛІВ'Я та ПРИКАЗКИ – теж один із найдавніших жанрів усної народної творчості. Протягом багатьох століть вони виявляли здатність народу відбирати й осмислювати найхарактерніші, найтипівіші якості природи, цінності праці, побуту, родинного і суспільного життя. Це надавало їм можливість ставати конденсатором багатовікового життєвого досвіду, взаємин людей між собою, між людиною і навколишньою дійсністю. У своєму розвитку одні прислів'я виходили з ужитку, інші змінювали своє значення. Їх першоджерелом було реальне життя і побут людей, творчість народних мас: уривки з пісень, легенд, переказів, оповідань, анекдотів, літературні та філософські афоризми, вірування в прикмети, сили природи тощо. Видатний педагог К.Д. Ушинський зазначав: “У прислів'ях, як у дзеркалі... відтворені всі сторони життя народу...” [Ушинський 1949: 298]. Тут слід зазначити, що, як звичайно, терміни “приказка” і “прислів'я” вживаються паралельно, а деколи їх об'єднують під назвою приповідки. Але загалом – це не зовсім тотожні поняття. Так, прислів'я містять у собі ширші висновки, узагальнення і є завершеним судженням. Вони, як звичайно, мають повчальний характер, а приказки лише констатують факт, але оцінки йому не дають. Наприклад, твердження: “Не гонись за двома зайцями, бо й одного не піймаєш” є прислів'ям. А коли говорять: “Не гонись за двома зайцями”, то це вже буде приказкою. Якщо в інших видах фольклору є вікова диференціація, то прислів'я і приказки це універсальні твори, котрі не враховують віку людини. Вони застерігають перед негідними вчинками, прищеплюють високі моральні якості через образи правди, праці, інших людських чеснот.

ЗАГАДКИ – це ще один з найбільш поширених і давніх жанрів фольклору, який відбиває розуміння людиною зовнішнього світу.

З давніх-давен загадки були однією з форм навчання людей пізнавати навколишній світ, через них передавався життєвий досвід і знання. Часто загадки розкривають поетичні сторони речей і явищ, привчають помічати в них яскраве, характерне, те, в чому виявляється їх своєрідність. У загадках трапляється смілива художня вигадка, яскраві деталі, широке використання засобів художньої виразності, зокрема метафор. На всьому цьому фіксується увага людини, що сприяє розвитку її спостережливості, пам'яті, образного мислення.

Не менш цікавим жанром усної народної творчості є СКОРОМОВКИ (спотиканки). Це – мініатюрні прозові або віршовані твори гумористичного спрямування. Здебільшого скоромовки не ставлять за мету суто виховного спрямування. Їх головне призначення – розвеселити, забавити людину цікавим співзвуччям слів, допомогти їй практично оволодіти мовою. Сам термін підказує, як треба читати скоромовки: “Скоро, скоро мовить Ганка скоромовки-спотиканки, слово в слово ловко скоро мовить скоромовки”.

Щодо цінності українського традиційного ідеалу людини, то він найяскравіше відбивається в українській народній ПІСНІ. Оскільки в народній пісні відображається почуття народних мас, то можна сказати, що через неї людина безпосередньо розмовляє з прадавніми і прийдешніми поколіннями. “Відомо, що українська пісня змістом, багатством, глибиною і різноманітністю переживань, відбитих у ній, красою і мелодійністю посідає одне з перших місць серед пісень народів світу”, – стверджував Г.Ващенко [Ващенко 1994: 120]. У народних піснях звертає на себе увагу характерна для українців риса – усвідомлення своєї людської гідності, почуття честі, те, що можна назвати духовним аристократизмом: “Аристократ духу не може бути рабом, тому й українцям властива непереможна любов до волі й ненависть до рабства і неволі” [Ващенко 1994: 122].

Український народ має славу народу надзвичайно музичного, але, як зазначав Д.Антонович: “Не відкидаючи великий загал музикальності українського народу, мусимо з жалем констатувати, що вона є обмежена, так би мовити однобічна. Українська музика – це майже виключно музика вокальна і зводиться до співу” [Антонович 1993:404]. Щоправда,

український народ не тільки співає, а й має свої оригінальні музичні інструменти, але вони мало надаються до виконання самостійних музично-інструментальних композицій, здебільшого маючи призначення слугувати акомпанементом до співу.

Можна прийти до висновку, що початково музика мала прикладний характер, оскільки була неподільно пов'язана з трудовими процесами, першородною магією, природою, тому й має вона ПРИКЛАДНУ цінність [Дряпіка 1997: 72].

Тут слід зауважити, що на сьогодні відомі дві форми існування фольклорних традицій: у своїй первісній формі та у сценічній обробці. Подібний поділ має своє технологічне значення: для кого, для чого і кому потрібно зберігати слово, музику, пісню, танець. Це значення найбільш яскраво виявляється в народній пісні й народному танці. З огляду на вже охарактеризовані жанри народного мистецтва зупинимось на останньому.

Фольклорний ТАНЕЦЬ виконувався і виконується танцюристами для самих себе, він не розрахований на глядача. Збираючись на вечорниці, святкуючи свята, люди танцюють взявшись за руки (у різних комбінаціях, колах, півколах тощо), танцівники можуть входити і виходити з кола, відпочивши, знову продовжують танець. На сцені треба враховувати можливість сприйняття танцю, не беручи участі в ньому. Танець має відповідати часу, визначенням балетмейстера, музичним супроводом, умовами сцени, малюнками, виконавською культурою. Сценічний танець потребує перевтілення, а це означає показати його образне розв'язання, де дійові особи розкривають задум твору, демонструючи акторську майстерність танцюристів.

Окремі фольклористи, музиканти і хореографи прагнуть "залишити" фольклор у первозданному вигляді. Нині не потрібно говорити про те, що молодь не хоче співати фольклорні пісні, танцювати старовинні танці. До них повинна дійти істинно художня культура, яка задовольнила б її сьогоденні естетичні бажання. Практика і наші спостереження засвідчують, що традиції вдається відродити там, де їх розуміють.

В Україні проводилися і проводяться календарні й сімейні свята: зимові – Масляна, літні – Купала, осінні – обжинки, ярмарки, весільні свята, в яких стародавнє переплітається з новим. У святах беруть участь і діти, і молодь, де ритуали нині стають

звичаями. В історичному аспекті відбувається постійний процес відновлення і розвитку традицій, але принципи, особливості художньої форми у мистецтві народу зберігається віками, традиції відбивають ту якість, яка зветься класикою мистецтва.

Водночас доречним буде зауважити, що, відбиваючи колективний світогляд, твори НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА позначені особистістю майстра. Колективна та індивідуальна творчість завжди перебувають у діалектичній єдності, доповнюючи і збагачуючи одна одну. У зв'язку з колективним характером творчості віками кристалізувались творчі технологічні методи ручної праці, які вдосконалювались кожним наступним поколінням. Це досить широка галузь народного мистецтва, яка художньо-естетично формує матеріальне середовище, створене людиною. До нього належать такі види: декоративно-прикладне, монументально-декоративне, оформлювальне, театральне-декораційне тощо.

Зупинимось тільки на загальній характеристиці деяких з них, що займають чільне місце у процесі естетичного виховання молоді. Так, декоративно-прикладне мистецтво безпосередньо входить у сферу матеріальної і духовної культури народу. Особливий інтерес викликають висновки дослідників про аспекти умовного розмежування матеріальної і духовної культури та спеціальне виділення художньої культури на тій основі, що в останній відбувається процес злиття матеріальної, реальної форми і духовного змісту. Художня кераміка, тканини, вишивки, килими, писанкарство, різьба по дереву тощо є результатом як духовної, так і практичної діяльності людей. Вони матеріально виражені й несуть інформацію про композицію, колорит, орнамент тощо, яка зберігається у колективній пам'яті народу. Декоративно-прикладне мистецтво охоплює і сферу знань, естетичні погляди, смаки, обрядові аспекти, етичні переконання тощо. Сьогодні декоративно-прикладне мистецтво розглядається як важлива художня цінність, що виконує численні функції – пізнавальну, комунікативну, естетичну та ін. Життя підтверджує, що декоративно-прикладне мистецтво збагачується новими аспектами філософсько-естетичного звучання, його змістовна краса потрібна людині, а його художньо-культурна цінність постійно зростає.

Особливу увагу слід звернути на специфіку дитячого фольклору. Вона полягає в тому, що він має виразну освітню і виховну цінність. У ньому виявляється розуміння дитячих смаків та інтересів, близькість тематики творів до запитів дітей різного віку, легкість, цікавість і доступність форми. Весела і захоплива розповідь, поєднання словесного матеріалу з елементами гри, зображення цікавих для малят тварин, фантастика і героїка, поетичність мови, багате використання звуконаслідувань, стислий обсяг, розкриття не стільки характеру персонажів, скільки показ дій і вчинків, яскраве зображення подій, динамізм – такі головні риси специфіки дитячого фольклору, так званих малих жанрів народного мистецтва. Ці твори відзначаються високим рівнем художньої майстерності й увагою до психології дитячого сприйняття.

З огляду на вищезазначене вважаємо за доцільне навести загальний перелік основних жанрів фольклору, народного мистецтва і його умовну класифікацію:

#### ЕПІЧНІ ЖАНРИ

Думи,  
казки,  
анекдоти,  
оповідання,  
перекази,  
легенди,  
розповіді про минуле  
тощо.

#### ОБРЯДОВИЙ ФОЛЬКЛОР

Колядки,  
щедрівки,  
веснянки, заклички,  
русальні пісні,  
купальські пісні,  
жниварські пісні,  
гадання,  
прикмети,  
весільні ліричні пісні,  
голосіння,  
заговори тощо.

#### ЛІРИЧНІ НЕОБРЯДОВІ ПІСНІ

Ліричні протяжні  
(про кохання і сім'ю),  
рекрутські та солдатські,  
кріпацькі,  
ліричні,

#### НАРОДНА ДРАМА

Героїчна,  
розбійницька,  
сатиричні п'єси,  
інтермедії,  
вертеп тощо.

танцювальні,  
ігрові,  
хороводні,  
міські романи,  
частівки тощо.

#### МАЛІ ЖАНРИ І ДИТЯЧИЙ ФОЛЬКЛОР

Загадки,  
прислів'я,  
приказки,  
колискові пісні,  
пестушки,  
лічилки,  
дражнилки,  
дитячі ігри тощо.

#### НАРОДНЕ ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО

Вишивка,  
писанкарство,  
кераміка,  
розпис (дерево,  
кераміка, скло ...),  
в'язання,  
мереживо,  
плетіння,  
витинанки,  
художня обробка  
(дерево, шкіра, кістка...)  
тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

Антонович 1993 – Українська культура: Лекції за ред. Д.Антоновича. – К.: Либідь, 1993. – 588 с.

Ващенко 1994 – Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.

Дряпіка 1997 – Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект). К.-Кіровоград: Державне Центрально-Українське вид-во, 1997. – 215 с.

Стельмахович 1985 – Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. К.: Рад. школа, 1985. – 312 с.

Ушинський 1949 – Ушинский К.Д. Первая книга после азбуки // Собр. соч. – М.-Л., 1949. – Т.6. – 426 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна – учителька Кіровоградської ЗШ №18, аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: підготовка вчителя до естетичного виховання молодших школярів засобами народного мистецтва.

# **ВИХОВНА ЦІННІСТЬ І СОЦІАЛЬНА ЗНАЧУЩІСТЬ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ**

Світлана Шандрук (Кіровоград)

## **EDUCATIONAL VALUE AND SOCIAL IMPORTANCE OF MEANS OF COMMUNICATION**

Svitlana Shandruk (Kirovograd)

У статті розглядається специфіка, функції та цінності засобів масової інформації, серед яких виховна функція-цінність займає провідне місце.

This article examines specifics, functions and values of means of communication, and the leading position of educational function-value among them.

Засоби масової інформації (ЗМІ) – це своєрідна система, яка охоплює періодичні друковані видання, радіо-, теле-, відеопрोगрами, інші форми періодичного поширення масової інформації. Друкованими засобами масової інформації є періодичні друковані видання (преса) – газети, журнали, бюлетені тощо і разові видання з визначеним накладом. Аудіовізуальними засобами масової інформації є: радіомовлення, телебачення, кіно, звукозапис, відеозапис та ін.

Говорячи про інформацію в суспільстві, не можна обминути поняття соціальної інформації. Вона виникла разом із суспільством. Спочатку людина сприймала інформацію безпосередньо, “з перших рук”, потім виникли різноманітні пристосування для її передавання (вогнища, барабани, сурми тощо). Поступово з розвитком цивілізації людство почало відчувати гостру потребу в інформації, яку добули інші члени суспільства, причому часто дуже далеко від безпосереднього користувача інформації. Це було поштовхом для розвитку засобів зв’язку, а потім і до виникнення засобів масової комунікації (ЗМК). Цей процес був ініційований і тим, що людство відчуло

152



потребу в знаннях, яких набули попередні покоління (передати ж їх повністю тільки у вигляді усного мовлення було неможливо).

Соціальну інформацію можна визначити як повідомлення, передані будь-яким зрозумілим людині кодом і які містять у собі відомості про процеси функціонування суспільства, а також те, що стосується цих процесів і може вплинути на них. Вона характеризується такими властивостями: 1) новизна, 2) змістовність, 3) достовірність, 4) доступність, 5) своєчасність, 6) відповідність, 7) масштабність, 8) систематичність.

У наш час відбувається бурхливий розвиток системи ЗМІ. Ядро її складають газетні й журнальні редакції, видавництва, студії радіо і телебачення з їх різноманітною продукцією. До ЗМІ належать також інформаційні служби (телеграфні агенства, агенства преси, рекламні бюро, прес-служби, агенства паблік рілейшнз, професійні журналістські клуби та асоціації). До системи ЗМІ відносять соціальні інститути й окремих осіб (як засновників видань і програм), органи управління системою журналістики, а також організації, зайняті підготовкою кадрів. Останнім часом усе більше змінюються інститути видання, служби зв'язку, зокрема, космічного, доставки інформаційної продукції тощо.

Українська держава після проголошення незалежності 1991 року відчула нагальну потребу у формуванні власного інформаційного простору. Останнім часом відбулися відчутні структурні й тематичні зміни, ідеологічна переорієнтація. Насамперед більше, ніж удвоє зросла кількість друкованих засобів масової інформації.

Нині в Україні виходить 4.824 періодичних видання, з них газет – 3.638, журналів – 881, бюлетенів – 125, альманахів – 43, збірників – 107, додатків – 27, календарів – 3. Із регіональною, загальнодержавною сферами розповсюдження мінімумом зареєстровано: газет – 691, журналів – 638, бюлетенів – 87, збірників – 92, календарів – 3, альманахів – 24 (всього 1.535). Обласними комітетами у справах преси та інформації зареєстровано 3.289 видань, з них 2.947 газет, 243 журнали, 38 бюлетенів, 19 альманахів, 15 збірників, 27 додатків.

Співвідношення між державними і недержавними друкованими ЗМІ свідчить про те, що в Україні будується

демократичне, громадянське суспільство, але існує й інший бік медалі. Так, серед засновників видань, які розповсюджуються по всій Україні, перше місце посідають комерційні структури, друге – приватні особи, третє – наукові та науково-виробничі установи, четверте й п'яте відповідно поділяють органи державного управління та громадські організації. Більшість видань із загальнодержавною та зарубіжними сферами розповсюдження (54%) засновані недержавними структурами. Дещо інша картина спостерігається у місцевій пресі. Тут державні видання становлять 62 відсотки [Масова комунікація 1997: 7].

Зросла кількість і поліпшилась якість друкованих засобів масової інформації, які розкривають т.з. “молодіжну проблематику”. З огляду на важливість цього питання, слід наголосити на тому, що розрахована на підростаюче покоління друкована інформація, за попередніми підрахунками, займає понад 40 відсотків від її загальної кількості. Багато це чи замало?

Вважаємо, що у демократичній державі молодь має право висловлювати свої погляди і переконання через засоби масової інформації. Але це стане можливим і дасть користь, якщо піднести аналітичні, гносеологічні, естетичні й прагматичні рівні ЗМІ. Вся ця система, незважаючи на різні платформи і напрями, має виражати засади загальнолюдських цінностей, політичного плюралізму, сприяти розкриттю творчого потенціалу громадянського суспільства.

У зв'язку з інформаційними потребами суспільства постійно розширюється мережа прес-служб при різних організаціях, утверджується нова галузь інформаційної діяльності – паблік рілейшнз (зв'язок з громадськістю), стають популярними клуби та асоціації, які сприяють обміну й поширенню важливих повідомлень, соціально значущої інформації. У надрах ЗМІ намічається становлення ще одного сектора – “комунікативного менеджмента”, який містить у собі, крім стосунків із громадськістю, рекламу, внутрішні комунікаційні та інформаційні служби. На думку академіка А.З.Москаленка, сектор “комунікативного менеджменту” найближчим часом буде автономно виокремлений [Масова комунікація 1997: 5].

У руслі зазначеної проблематики особливої уваги заслуговує вивчення ще двох питань. Перше, про домашні ЗМІ. Це

відеомагнітофони, відеодиски, лазерні програвачі, телевізори високої чіткості, мікро-ЕОМ із вмонтованим модемом, телематичні термінали, відеофони тощо. Вони об'єднуються в нову сукупність. Деякі з них можуть підключатися до полівалентних і взаємної дії громадських мереж, які дають їм вихід одночасно на класичні канали телебачення, на передплатні телевізійні й музичні програми, на банки даних, а також на перегляди програм, що передаються по супутниковому зв'язку. Всі ці досягнення домашньої техніки докорінно змінюють сферу масової інформації, створивши принципово нову споживацько-комунікативну парадигму, в якій зливаються воедино маркетинг, менеджмент у цій галузі. За цих умов споживачі за допомогою засобів масової інформації прагнуть забезпечувати ринок повідомленнями про свої ціннісні орієнтації, смаки, звички і спосіб життя. Такий "взаємної дії" маркетинг відображає нові стосунки і нові цілі, що виникають у період, який уже охрестили як кінцеву фазу в розвитку "суспільства споживання" – "суспільства масової комунікації" (В.Донсбах, Д.Дюпре, В.Іванов). Загальна тенденція науково-технічного прогресу в цій галузі свідчить про те, що в найближчому майбутньому комп'ютерні технології ввійдуть у ще більший контакт з усіма засобами масової комунікації. Паростками цього є комп'ютерні мережі типу "Інтернет", комп'ютерні варіанти газет тощо.

Друге питання стосується навчального радіо і телебачення. Останнє має великий і давній досвід мовлення. В Україні воно існувало впродовж багатьох років у важкій економічній скруті, яка негативно впливала на його розвиток. Та треба віддати належне творчим працівникам – вони робили все, щоб внутрішні негаразди найменше були помітні в ефірі. Так, фактично ще з 1964 року навчальне телебачення починає систематизуватися. Відтак з'являється й методичне і методологічне забезпечення шкіл матеріалами з використанням радіо і телепрограм на уроках. Школа, радіо і телебачення починають працювати як рівноправні партнери, не заважаючи, а допомагаючи один одному. Так були закладені підвалини нової справи, яка за кордоном уже здобула чи не найбільше поширення. Ідеться про телевізійні школи й університети із замкненою системою навчання. Це коли телебачення вчить, контролює засвоєння матеріалу, екзаменує та

видає сертифікат чи диплом, залежно від рівня навчальної програми. Така форма знайшла себе в Японії, Англії, Франції. Звичайно, за радянської централізованої системи освіти “телевізійні школи та університети” не могли себе реалізувати в такій формі, як за кордоном. Але спроби були досить вдалимими, наприклад, започаткована УТ і Київським університетом ім. Т.Шевченка – республіканська фізико-математична школа, яка проіснувала до початку 90-х років.

З 1967 року теленавчання починає проводитись двома денними передачами навчального матеріалу. Ранковою об 11.30 та вечірньою о 16.00. Перша адресувалася на четвертий урок загальноосвітніх шкіл, друга була зорієнтована на тих, хто не зміг подивитися програму зранку. Пізніше їх почали “розбавляти” іншими програмами, ширшими за змістом і тематикою. Можна сказати, що це вже було суто освітнє телебачення в нинішньому його розумінні. В 90-х роках чітко окреслювалися обсяги потреб для реалізації проекту навчального радіомовлення і телебачення в Україні. Але цим планам за відомих нам причин, насамперед фінансової скрути, не судилося реалізуватись повною мірою.

Певна річ, що розвиток громадянського суспільства, соціалізація його членів багато в чому залежить від преси, телебачення, радіомовлення, інших засобів масової комунікації. А в самих ЗМК центральною ланкою, безперечно, є зміст інформації, бо саме він несе повідомлення від комунікатора до аудиторії, поєднуючи їх. Саме тому важливо розглянути прийоми аналізу змісту інформації.

Тут слід нагадати, що проблеми масової інформації вперше розглядалися в працях зарубіжних учених. Це передусім спроби розробити загальну методологію процесу масової комунікації Г.Лассвелла, А.Каплана, В.Шрамма, Г.Маклюена, Ю.Хабермаса та інших.

Серед українських учених таку спробу здійснюють Н.Костенко, Г.Поченцов, Ю Сватко та інші. Дослідники виходили з різних уявлень про сутність масової комунікації, процес сприйняття інформації людиною, закономірності формування громадської думки. Проте необхідно зауважити, що вчені, котрі досліджували ці важливі питання були філософами,

соціологами, журналістами, а не педагогами. Природно, що вони намагалися знайти розв'язання зазначених проблем, виходячи з уявлень "своїх" наук. Ми ж вважаємо, що потрібно застосовувати при дослідженні процесу масової комунікації та їх впливу на соціалізацію підростаючого покоління і педагогічні, і соціологічні, і психологічні підходи, які б містили комплексне розуміння цього складного явища в його цілісності та результативності.

Особливістю масової комунікації є насамперед її соціальна зумовленість, що дає підставу розглядати її в системі соціальних стосунків і як їх певний тип. Сам цей термін вживається як у вітчизняній, так і зарубіжній літературі неоднозначно. Ним позначають як мінімум три явища: 1) процес передавання та розповсюдження інформації на масову аудиторію; 2) власне інформацію; 3) засоби масової комунікації.

До цього часу в науковому світі точаться суперечки щодо природи інформації. Існують два підходи до цього феномена АТРИБУТИВНИЙ і ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ. Прихильники першого розглядають інформацію як об'єктивну властивість усіх матеріальних об'єктів, бо ж вона є атрибутом матерії. Прихильники другого стверджують, що інформація є умовою і результатом спрямованої активності й тому вона виникає тільки на соціально свідомому рівні. Зважаючи на неабиякий сенс першого підходу до інформації, ми дотримуємося функціонального підходу.

Існують й інші підходи до аналізу інформації, зокрема стилістичний і смисловий. У першому випадку головним постає не стільки зміст фактів, скільки кількість сигналів, знаків. Але людина оцінює передусім смисл усього того, що відбувається в навколишній дійсності. Смислова інформація є основою знань і спілкування між людьми: обмін ідеями, досвідом, емоціями, продуктами інтелектуальної діяльності. З нашого погляду, інформація – це знання, що передаються від джерела до приймача інформації. Адже, справді, якісь властивості неживої природи є потенційною інформацією, але вони стають нею лише після того, як про них набуває знань людина.

Не менш актуальною проблемою є вивчення взаємодії та взаємовпливу між інформацією й тим, що її викликає:

“Масовий інформаційний потік може йти згори донизу – від правлячих соціальних груп до інших соціальних груп суспільства; знизу догори – зворотний зв’язок від різних прошарків населення до правлячих груп; горизонтально – інформація соціальних груп одних до одних”, підкреслюється у навчальному посібнику “Педагогіка: педагогічні теорії, системи, технології”, а звідси визначаються основні функції масової комунікації:

- підтримка і зміцнення суспільних стосунків,
- утвердження ідеології,
- соціальне регулювання,
- поширення наукових знань,
- пропаганда і поширення культурних надбань,
- організація дозвілля. [Педагогіка 1998:56-58].

Для дальшого дослідження проблеми доречно виокремити і соціально-психологічні функції масової комунікації, які ґрунтуються на потребах як суспільства в цілому, так і окремих соціальних груп й особистостей. В основу класифікації соціально-психологічних функцій масової комунікації доцільно буде покласти систему ставлень людини до суспільства, групи і самої себе. Умовно виділяються наступні функції масової комунікації: соціального орієнтування (індивід – суспільство); аффіліації (індивід – група); контакту з іншими особами (індивід – інша людина); самоутвердження (індивід – він сам) та функція емоційного розвантаження.

Ці функції доцільно розглянути більш конкретно:

1. Функція соціального орієнтування ґрунтується на потребі в інформації для аксіологічного орієнтування у соціумі. Інформація про соціальні явища, що отримується із масових інформаційних процесів, активізує соціалізацію: засвоєння молоді людиною соціального досвіду суспільства, перетворення інформації в особистісні цінності.

2. Функція аффіліації (від англ. affiliation – зв’язок, поєднання) ставить за основу проблему людини відчувати себе членом певних груп, часто референтних. Уходження до них підвищує впевненість людини, її захищеність. Масова комунікація надає неабиякі можливості для такого вибору, що зумовлюється соціальними установками і ціннісними орієнтаціями особи. При цьому

найбільш продуктивним є використання механізму ідентифікації (отожнення себе з членами цих груп).

3. Функція контакту зумовлена потребою особи у зв'язках з іншими людьми, що надає можливість виявити й утвердити себе, персоналізуватися. Найчастіше ця функція виявляється, коли людина не має змоги розкрити себе у безпосередньому спілкуванні, відчуває дефіцит у ньому.

4. Функція самоутвердження виявляється в отриманні людиною інформації, яка підтверджує її погляди, ідеї, ціннісні орієнтації. У цих випадках збіг обставин виконує роль психологічної підтримки, сприяє зміцненню особистісних ціннісних орієнтирів й установок, викликає відчуття правоти і надійності.

5. Функція емоційного розвантаження реалізується через залучення особистості до розважальних програм, публікацій та повідомлень, що виконують роль відворотних і переключних факторів. Це допомагає розширити емоційний діапазон особи, збагатити її “дозвілєві” можливості.

З іншого боку, ціннісний аспект – одна з важливих характеристик інформаційної взаємодії як соціального феномена. За останні роки вже зроблені спроби в межах семантичного і прагматичного підходів дати визначення якісних характеристик інформації (Г.Г.Вороб'йов, В.В.Коган). Але опубліковані результати ще не набули загального визнання. Водночас це дослідження потребує більш чіткого визначення у цій проблемі, тому вважаємо, що засоби масової комунікації доречно розглянути як “вікно”, яке відчиняє перед людиною світ ІНФОРМАЦІЇ, ПОЛІТИКИ, ЕКОНОМІКИ, МОРАЛІ, ПРАВА, МИСТЕЦТВА, РОЗВАГ, КОРИСНИХ ПОРАД тощо.

Схематично систему засобів масової ІНФОРМАЦІЇ можна уявити як наступну структуру:

#### ЗАСОБИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

ІНФОРМАЦІЯ  
ПОЛІТИКА  
ЕКОНОМІКА  
МОРАЛЬ  
ПРАВО

МИСТЕЦТВО  
РОЗВАГИ  
КОРИСНІ ПОРАДИ

канали інформування

ТЕЛЕБАЧЕННЯ РАДІО ПРЕСА КОМП'ЮТЕРНІ ЗМК

Як відомо, під цінністю розуміємо властивість даних предмета, ідеї, речі, тощо, які задовольняти потреби індивіда або соціальної групи [Дряпіка 1997:15]. Таке розуміння категорії цінності можна досить коректно використати і стосовно інформації, оскільки серед соціальних потреб одне з важливих місць займає саме потреба в інформації. У цьому розумінні цінність може розглядатися як прикладна функція-цінність засобів масової комунікації і як властивість самої інформації.

Водночас аксіологічний аспект у межах прагматичного підходу з дослідження інформаційної взаємодії змушує звертатись до дальшого уточнення сутності цієї категорії. За ходом аналізу важливо з'ясувати наступну обставину: до розряду яких явищ належить цінність – суб'єктивних чи об'єктивних. За взаємодією цінність інформації виявляється у зв'язку із суб'єктивно-об'єктивними стосунками. Такий підхід надає можливість розглянути цінність інформації з позицій того чи іншого учасника. Але він можливий лише за умови диференційованого розгляду цілей, які стоять перед кожним учасником інформаційної взаємодії.

Певна річ, що глобальні цілі у цьому разі спільні – досягнення оптимальної участі у соціальних процесах, у соціалізації особи, для чого власне і виробляється, і споживається інформація. Але при єдності мети існують і різні засоби її досягнення. Звідси – різні вияви цінності інформації з позиції суб'єкта і об'єкта. Отже, з позицій суб'єкта і об'єкта взаємодії цінність інформації може бути різною, іншими словами, вона відносна. Але вона може бути й абсолютною. Абсолютною слід визнати таку цінність інформації, котра має однаковий рівень значущості як для суб'єкта, так і для об'єкта відповідної взаємодії.

Враховуючи, що різні сфери масової комунікації в соціальному розвитку тією чи іншою мірою виконують досить широкий обсяг як загальних, так і специфічних функцій, вважаємо за доцільне перекласти їх на умовний ранжир цінностей.



У педагогічному аспекті соціалізації молоді можна виокремити наступні ФУНКЦІЇ-ЦІННОСТІ засобів масової інформації: 1) евристично-пізнавальна, 2) ідейно-формульвальна, 3) світоглядно-розвивальна, 4) соціально-орієнтаційна, 5) контактено-комунікативна, 6) культурно-просвітницька, 7) аналітично-оціночна, 8) емоційно-гедоністична тощо. Доречно сказати, що в зазначеному педагогічному контексті зміст “виховної” функції-цінності ширший за зміст інших, бо таке є “виховання ставлень людини до світу в живій єдності раціональної та емоційної, ідеологічної та психологічної сторін цього зв'язку” [Каган 1988:125]. М.С.Каган саме це розуміє під процесом формування системи ціннісних орієнтацій і світогляду читачів, слухачів, глядачів, що немислиме без спілкування (контактно-комунікативна цінність), процесу засвоєння знань (евристично-пізнавальна), розвитку здібностей (світоглядно-розвивальна) тощо. Тобто виховна функція-цінність у цьому разі охоплює майже всі інші цінності.

Масова комунікація не може здійснюватися в тому випадку, коли люди, що складають її аудиторію, не мають спільних соціальних почуттів, спільного соціального досвіду, тобто не соціалізовані. Саме соціалізація у своєму інтегрованому вигляді залучає людей до процесів спілкування за допомогою засобів масової інформації.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

Дряпіка 1997 – Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури. – Автореф. ... доктора пед.наук (13.00.01, 13.00.05). – К., 1997. – 45 с.

Каган 1988 – Каган М.С. Мир общения. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

Масова комунікація 1997 – Масова комунікація / А.З.Москаленко, Л.В.Губерський, В.Ф.Іванов, В.А.Вергун. – К.: Либідь, 1997. – 216 с.

Педагогіка 1998 – Педагогика: педагогические теории, системы, технологии /Под ред. С.А.Смирнова. – М.: Академия, 1998. – 512 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шандрук Світлана Іванівна – викладач кафедри англійської мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми соціалізації учнівської та студентської молоді засобами масової інформації.

## **СОЦІОКУЛЬТУРНА АКТИВНІСТЬ, МИСТЕЦТВО І СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ**

Оксана Чуланова (Кіровоград)

## **SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY, ART AND SOCIALIZATION OF YOUNG PEOPLE**

Oksana Chulanova (Kirovograd)

Вивчаючи і прогнозуючи результати впливу мистецтва на соціокультурну активність студентської молоді, автор статті виходить, по-перше, з тих завдань, які ставить перед культурою сучасне суспільство, і, по-друге, з її специфіки, що значною мірою зумовлюється рівнем культурного розвитку підростаючого покоління.

The author of the article studies and predicts the results of the influence of art on the students' social and cultural activity. The investigation may be done on the basis of the tasks that society sets to culture and on its specific character. The latter greatly depends on the level of cultural development of rising generation.

У загальному розумінні соціалізація – це “входження” особистості у світ суспільства способом освоєння його норм і цінностей культури. Вона зумовлена сходженням молоді людини від особистісного до соціокультурного під впливом таких факторів соціального середовища, як:

- 1) сукупність впливів культури і соціальних установок, які суспільство пропонує молодій людині;
- 2) соціальні групи, в межах яких індивід може реалізувати певний естетичний досвід і навички та набути конкретний соціокультурний статус;
- 3) система соціокультурних ціннісних норм, які домінують у суспільстві та наслідуються молоддю від своїх наставників;
- 4) соціально-виховні інститути, які забезпечують виробництво і відтворення культурних взірців і сприяють їх трансляції й засвоєнню;
- 5) загальнокультурна ситуація в країні, яка може коливатися від жорстко запрограмованого процесу формування вартісних

орієнтацій особистості до переважання стихійності соціокультурних впливів на індивіда; перша ситуація, звичайно, характерна для тоталітарних режимів, друга – для суспільств у перехідні стадії їх розвитку.

Завдяки соціалізації студенти залучаються до культури суспільства способом засвоєння художньої лексики певної соціальної спільноти, відповідних способів художнього мислення, властивих певній культурі, форм чуттєвості і раціональності, завдяки прийняття норм і цінностей різних пластів культури, взірців соціокультурної поведінки. Процес соціалізації охоплює всі можливості прилучення і до цінностей культури, навчання і виховання, за допомогою чого юнаки і дівчата набувають соціальної природи, здібностей і здатностей брати участь у соціокультурному житті суспільства.

З іншого боку, якщо соціалізація – це складний, багатогранний, універсальний процес з багатьма соціальними, соціально-педагогічними і психологічними механізмами, то не може існувати одне єдине визначення цього поняття. Тому відмінність у визначеннях поняття “соціалізація” залежить від аспекту розгляду цього процесу. Найбільшого поширення набуло визначення соціалізації як адаптації до умов суспільного життя. Не заперечуючи його, ми все ж зауважимо, що зроблений у ньому наголос призвів до абсолютизації аспекту адаптації людини в процесі соціалізації, що в свою чергу призвело до поширення т.з. “адаптивної методології” [Москаленко 1995:139] у сфері виховання. У ній індивідові відводиться роль пасивного об’єкта зовнішнього впливу, що знайшло своє відображення в кількісних підходах до визначення особистості та в абсолютизації однієї з форм соціокультурної адаптації – цілеспрямованого естетичного виховання, а навчання – до менторського впливу на здобуття виконавських навичок і певної суми знань. Така концепція художнього формування особистості призвела до певних перекосів у системі естетичного виховання й освіти. Звідси постає гостра потреба вироблення нових парадигмальних підходів до проблеми формування особистості майбутнього наставника підрастаючих поколінь, в яких цей процес відбувався б у всій його повноті, тобто в єдності естетичного і художнього, суб’єктивного і об’єктивного, емоційного і розумового, внутрішнього і

завнішнього, природного і суспільного в людині. Ми вважаємо, що таким концептуальним підходом, в якому можна розкрити суть соціокультурної активності в єдності всіх його сторін, є ціннісно-орієнтаційний підхід.

Аналіз соціалізації в аспекті ціннісно-орієнтаційного підходу показує, що вона є процесом засвоєння індивідами культури в широкому розумінні як культурних цінностей даного соціуму і даної епохи у певних формах діяльності для гармонійного внесення в систему соціокультурних інституцій суспільства. Механізм формування орієнтацій особистості можна зрозуміти, тільки звернувшись до ціннісного середовища культури, в якому існує людина. Зокрема, художнє середовище є не що інше, як особливі художні формоутворення культури, в яких акумульовано людський досвід, об'єктивовано людські здібності сучасних і минулих поколінь. Культура взагалі є засобом формування і реалізації істотних властивостей молоді людини завдяки процесу опредмечування-розпредмечування як постійного перетворення індивідуального багатства особистості в загальні форми культури, а цих загальних форм – знову в індивідуальне її багатство. Внаслідок опредмечування-розпредмечування студентська молодь оволодіває всім різножанровим багатством культури, досвідом пізнання загальнолюдських цінностей, норм, ідеалів.

Таким чином, з погляду ціннісно-орієнтаційного підходу поняття соціалізації можна визначити як ставлення особистості через формування в індивіда соціокультурних властивостей завдяки творчо-діяльнісному засвоєнню ним ієрархічної системи цінностей культури. Основою ціннісно-орієнтаційної діяльнісної концепції соціалізації студентської молоді є такі головні положення:

1. Особистість майбутнього наставника формується не просто в результаті впливу на неї умов культурного середовища і соціального оточення або виховного навіювання культурних цінностей, а в результаті того, що індивід “входить” у світ мистецтва завдяки необхідності гармонійного внесення та узгодження власної системи цінностей, що розвивається у процесі соціалізації, з вимогами й установками відповідних соціальних інституцій суспільства.

Водночас не тільки суспільство, соціокультурні обставини, а й сам індивід несе певну відповідальність за формування своєї особистісної системи ціннісних установок.

2. Процес соціалізації відбувається через спілкування. Спілкування є необхідним засобом залучення студентської молоді до цінностей суспільства. У зв'язку з цим перед педагогікою постає завдання організації та вдосконалення форм діалогічного спілкування для досягнення найефективніших результатів соціокультурної активності студентів, їх соціалізації.

3. Особистість формується протягом усього життя. Процес соціалізації та формування соціокультурної активності підпорядковується законам стадіального розвитку, проходить ряд якісних станів або стадій. У соціально-педагогічній практиці важливо враховувати якісні особливості стадій розвитку молоді. Так, якщо під час соціалізації студентів-першокурсників головним для них виступає соціальна адаптація, то вже для студентів старших курсів основну роль відіграє інтеріоризація (переведення елементів культури зовнішнього світу у внутрішнє "Я").

4. Ціннісно-орієнтаційна концепція соціалізації та соціокультурної активності студентства зміщує аспекти з опису зовнішньокультурного середовища і характеристик духовного, естетичного світу молоді людини на визначення системи формоутворень студентської молоді як системи освітніх, художньо-творчих, активно-самостійних та інших форм соціокультурної діяльності в системі відповідних соціальних інституцій.

5. Оскільки процес ціннісного орієнтування особистості відбувається через засвоєння індивідом певних загальнозначущих цінностей культури, то суспільство має право ставити перед кожним індивідом, а особливо перед майбутніми наставниками підростаючого покоління, спільні, а може, і обов'язкові умови та вимоги щодо їх культурного рівня.

Стосовно наставників молоді, учителів і викладачів старшого покоління, то треба, на наш погляд, звертати увагу й на те, що у суспільствах перехідного типу доводиться зустрічатися з явищем РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ, котрий означає ситуацію докорінної зміни соціокультурного середовища й необхідність особистості

приспосовуватись до змінених норм і цінностей культури. Це надзвичайно “болючий” для людини процес руйнування основ старого світогляду й усвідомлення необхідності побудови нового світорозуміння взагалі, й зокрема у сфері культури. Досить часто особа змушена здійснювати “розрив” із традиційними цінностями культури і життя.

Водночас соціалізація – процес двобічний. З одного боку, індивід засвоює соціокультурний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству і певним соціальним групам (до яких належить), а з іншого – в процесі соціалізації він активно входить до системи соціальних зв’язків, набуває соціокультурного досвіду. Як підкреслюється в “Концепції національного виховання”, соціалізація проходить під впливом великої кількості обставин, котрі умовно можна звести до трьох груп: МАКРОФАКТОРИ (суспільство, держава, планета); МЕЗОФАКТОРИ (етнокультурні умови і тип населення країни); МІКРОФАКТОРИ (сім’я, школа, вуз та інші виховні інституції). Вони безпосередньо, але різною мірою впливають на кожну конкретну людину, а їх питома вага динамічно змінюється.

Автор теорії диспозиційної регуляції поведінки особи, відомий російський дослідник В.О.Ядов насамперед вважав, що вищий рівень диспозиційної ієрархії (система ціннісних орієнтацій людини на цілі життєдіяльності та засоби досягнення цих цілей) зумовлений, з одного боку, вищими потребами особи в самоактуалізації і самоутвердженні в межах соціальної системи, взятої в цілому, а з іншого – загальносоціальними і соціокультурними умовами, котрі визначають реальні можливості реалізації цих потреб [Ядов 1977:230]. Такий висновок дає підставу спрогнозувати, що вищий рівень диспозиційної структури умовно взаємозв’язується з вищим рівнем сформованості орієнтацій особи на цінності культури та з дієвістю макроумов її соціокультурної активності.

Відомо, що й мистецтво функціонує на таких рівнях соціокультурної активності та соціалізації особи, як загальні, особливі й одиничні. Відповідно до кожного з них воно розв’язує завдання, котрі й позначаються на певному характері впливу на слухача. Так, загальний рівень – це суспільство в цілому, певна історична епоха і соціальний устрій, який складає соціально-

історичні межі для впливу особливих та одиничних умов й відповідає макрофакторам соціалізації особи. Особливий рівень (мезофактори) містить професійні, вікові, національні передумови, а одиничний (мікрофактори: сім'я, колектив, мікрокультурне середовище) теж має неабияке значення як у соціалізації, так і соціокультурній активності особи вихованця.

Аналізуючи вплив мистецтва крізь призму визначених рівнів диспозиційної структури і соціалізації особистості, можна простежити його дійове функціонування на всіх ступенях сформованості орієнтацій студентської молоді на цінності культури. Тут важливо підкреслити, що на загальному рівні мистецтво мовби потрапляє до одного ряду з іншими формами суспільної свідомості, ставлячи при цьому в залежність усі інші обставини щодо загального стратегічного завдання – формування у вихованців певного художньо-історичного мислення, чуттєвого поривання, розробку відповідних конкретному етапу соціокультурного розвитку основних світоглядних, культуротворчих установок.

У зв'язку з цим однією з найважливіших є проблема типології соціокультурної активності студентської молоді. Ми визначаємось, що тип соціокультурної активності особи – це продукт складного переплетіння етично-естетичних, культурно-освітніх, психолого-педагогічних, соціально-культурологічних умов, сукупність повторюваних якостей і властивостей молоді людини як істоти соціально активної. Проблема виділення цієї типології зумовлюється тим, що ми маємо справу не з одиничним, а масовим, різноманітним і намагаємось розкрити в особі майбутнього наставника молоді, сьогоденного студента суттєве і типове. У цьому ракурсі можна виділити такі типи соціокультурної активності студентів:

1/ відносно-ідеальний (в якому знаходить прояв вимога соціокультурного ідеалу-цінності суспільства);

2/ нормативний (тобто сукупність художньо-естетичних, етичних та інших властивостей особистості, формування яких об'єктивно необхідне для соціокультурного розвитку певного суспільства);

3/ модальний (за В.О.Ядовим), цебто переважальний тип соціокультурної активності молоді особи на тому чи іншому

етапі розвитку суспільства, який може суттєво відрізнятись від нормативного і тим більше від відносно-ідеального типу.

Отже, соціокультурна активність студентів є найефективнішим засобом їх соціалізації взагалі. З іншого боку, зіставлення її умовна градація взаємозалежності соціалізації молоді з рівнями диспозиційної структури особистості; систематизація форм і типологізація соціокультурної активності вихованців і вихователів засвідчили, що вони досить тісно взаємозв'язані.

Крім того, сучасна педагогічна практика засвідчує відсутність низки вельми суттєвих ціннісних основ освіти і виховання у вищій школі. А тим часом аналіз світової, зокрема європейської та вітчизняної традиції обґрунтування сучасного стану освіти, законстатував значущість балансу орієнтацій на СУСПІЛЬСТВО, КУЛЬТУРУ та ІНДИВІДА. А розглянута інтерпретація парадигми особистісно зорієнтованого виховання і проведене дослідження сучасного стану соціально-педагогічної практики за балансом зазначених орієнтацій виявили основні цінності гуманітарно спрямованої освіти і виховання у вищих навчальних закладах:

1. Відповідальність за загальнолюдські, загальнозначущі цінності. Цю важливу ідею можна викласти у такому умовному зверненні освіти до людини (діалог Сократа із Законами): “Будь таким, яким ти сам себе зробиш у вільному самовизначенні. Але загальнозначущі цінності застаються недоторканими. Вони потребують захисту і підтримки, зокрема і твоєї. Ти вільний в усьому, але за загальнозначущі цінності ти відповідаєш” [Цит. за: Історія світової культури 1994:115]. Головною цінністю у вихованні й навчанні є відповідальність вихователя і вихованця за загальнозначущі цінності. Цей імператив, з одного боку, сталий і стійкий – піклування про загальнозначущі цінності буде потрібний завжди, з іншого боку – гнучкий, оскільки склад і зміст цінностей з часом змінюється.

2. Соціокультурна самоактуалізація в житті й культурі. Ця освітня цінність пов'язана з орієнтацією навчально-виховного процесу вузів на особистісні інтереси студентів, потреби кожної конкретної людини. Мається на увазі допомога у відкритті шляхів для застосування молоддю своїх особистісних потенціалів. У противному разі цей нереалізований заряд може стати рушійним



не тільки для самої особи, а й для соціуму. Тому особистісна соціокультурна актуалізація як освітня цінність є регулятором для розв'язання цілої низки соціально-педагогічних проблем (просвітницько-виховна робота з представниками системи, панків, металістів та ін.).

3. Загальнокультурна компетентність, яка включає у себе обізнаність студентської молоді в обставинах і явищах, що виходять за межі їх фахової сфери.

4. Рівновага і діалог культур. Важливим виміром поняття загальнокультурної компетенції є роль різних культур, їх значення, вага і взаємовідношення при формуванні змісту навчально-виховного процесу й розробці конкретних культурно-освітніх програм. Цінність багатства певних культурних традицій і принципи їх збереження вимагають постійної уваги до своїх витоків і зразків. Коли культурний патріотизм вилучається із освіти, то це призводить до занепаду самої культури. Інша крайність – ізоляціонізм, “коли іншим культурам взагалі не залишається місця у навчально-виховному процесі” [Дряпіка 1997:328]. Нормою тут має стати певний баланс своєї “суперкультури” та інших історичних і світових взірців. Таким чином, самостійною проблемою залишається не стільки виявлення, скільки практична реалізація цінностей гуманітарно спрямованої освіти і виховання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

Дряпіка 1997 – Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури. – Дис. ... док-ра пед.наук. – К., 1997. – 400 с.

Історія світової культури 1994 – Історія світової культури / Л.Т.Левчук, В.С.Гриценко, В.В.Тименко, І.В.Лосєв та ін. – К.: Либідь, 1994. – 315 с.

Москаленко 1995 – Москаленко В.В., Циба В.Т. Культурно-діяльнісна концепція соціалізації особистості // Педагогіка і психологія, 1995, №3. – С.136-142.

Ядов 1977 – Ядов В.А. Личность как объект и субъект социальных отношений // Социология и современность. – М.: Наука, 1977. – 239 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чуланова Оксана Леонідівна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток соціокультурної активності молоді; формальні та неформальні молодіжні об'єднання.

## **ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Геннадій Бродський, Наталія Потапенко (Кіровоград)

## **DEVELOPMENT OF STUDENTS' AESTHETIC CONSCIOUSNESS BY MEANS OF MUSIC ART**

Hennady Brodsky, Natalia Potapenko (Kirovograd)

Почуття, інтереси, потреби, смаки й ідеали є складовими елементами естетичної свідомості особи майбутнього вчителя. Але характер формування естетичної свідомості студентів залежить не тільки від чуттєвості, але й від нагромадженого досвіду і знань. Чим ґрунтовніші знання і більший досвід спілкування з музичним мистецтвом, тим ширші естетичні інтереси, потреби, ідеали, тим вищий рівень естетичної свідомості молоді.

Feeling, interests, needs, tastes and ideals are components of aesthetic consciousness of a future teacher. But the development of such kind of consciousness depends not only on feelings but also on the knowledge and experience. The more sound is the knowledge and the greater is the experience in music art, the wider is the range of aesthetic interests, needs, ideals and the higher is the level of aesthetic consciousness of young people.

Відомо, що естетична свідомість є формою суспільної свідомості, яка являє собою художньо-емоційне відображення дійсності та дістає концентроване вираження у мистецькій творчості та естетичних поглядах. Естетична свідомість суспільства й окремої людини являє собою цілий світ духовних почуттів, переживань та поглядів, які збагачують людське життя, розуміння його сенсу і своєрідності, допомагають орієнтуватися в світі та виробляти уявлення про вищі життєві цінності, до яких необхідно прагнути. Вона є носієм духовних цінностей, що існують у суспільстві й постійно розвивається внаслідок соціального прогресу, розвитку мистецтва, зокрема музичного.

Одним з основних елементів естетичної свідомості є естетичні почуття. Це результат безпосереднього контакту з

об'єктом, це рефлексійно-оцінювальний елемент естетичної свідомості, опосередкований досвідом естетичного суб'єкта. Як стверджує чимало дослідників (В.І.Горинь, Н.Я.Горбач, М.С.Гурладі, Л.Ф.Ігнат'єва, І.Я.Лисий, В.І.Мазепа, Н.О.Яранцева та ін.): естетичне почуття – це поєднання суб'єктивного, природно-об'єктивного та об'єктивно-соціального. Спираючись на викладені в сучасних дослідженнях положення, що естетичне почуття є емоційне переживання, яке відображає предметні цінності стосовно потреб людини в абстрактних насолодах, у цілісному розвитку індивідуальності, можна зробити висновок: виховання естетичного почуття не можна здійснювати ізольовано від духовно-практичного, зацікавленого ставлення особи до дійсності. Адже виховання набуває своєї дієвості лише тоді, коли діяльність має для людини особистісний смисл, виступає як реальний процес цілісного утвердження її індивідуальності.

Для виховання естетичного почуття необхідно, насамперед, “включення” індивіда в таку ситуацію, яка б пробуджувала потребу творчості та культуру спілкування з мистецтвом, зокрема музичним. Взагалі ж естетичне почуття можна розглядати в різних аспектах: гносеологічному, психологічному, соціологічному, аксіологічному. При цьому необхідно зазначити, що хоча музика проймає майже кожен годину буття, все це музичне середовище (залежно від ролі музичного мистецтва у житті людини й особливостей його впливу на неї) має розглядатися у двох категоріях. До першої належать ті музичні твори, які змушують слухача уважно й зосереджено ставитись до їх сприйняття. До другої – все, що лунає, але є супутнім для людини (як фон) і не потребує для свого засвоєння значного зосередження.

Так звана “музика фону” в аспекті свого чуттєвого впливу – явище також подвійне: “Начебто тільки “поверхово охопивши” слухача, вона (музика) непомітно орієнтує його свідомість до сучасної музичної мови. У людини, котра не була посвячена у музику так званої “інтелектуальної сфери”, фонова музична мова часто виявляється сильнішою, аніж наслідки пропаганди не лише зразків сучасної музичної культури, але й споконвічних цінностей народної і класичної спадщини” [Дряпіка 1997:89]. Ще інтенсивніше музична мова фону впливає на чуттєву сферу

молодої людини, оскільки є її безпосереднім звуковим середовищем.

Водночас музика фону постійно залежить від примх моди і саме тут вступає у свої права “диктат молодіжного групового конформізму” [Коваль 1997:76]. На відміну від чуттєвого сприймання академічної музики, яка потребує зосередженості, уваги, а нерідко й усамітнення, сприймання фонові музики, здебільшого є колективним, груповим, що створює загальні почуття, настрої. Такий вплив особливо характерний для танцювальної музики, яка формує не лише фон, але й виявляється важливим компонентом молодіжного спілкування, що найвищою мірою характерно для поп і рок-музики.

У західноєвропейській естетиці (М.Дюфрен, Г.Маркузе) отримала широкого розвитку концепція “нової чуттєвості”, що пов’язана з появою “суб’єкта раціональних змін”, сформованого на якісно нових уявленнях про майбутнє суспільства, де “чуттєвість стане формою існування і тим самим формою самого суспільства”. Л.Т.Філонова з цього приводу зазначає, що вимоги нової культури чуттєвості, їх потенціал відносно соціальних інститутів осмислюється Г.Маркузе в дусі раціоналістськи інтерпретованого психоаналізу З.Фрейда, як глибинний переворот, що торкається біологічної структури особи [Філонова 1977:60]. У соціальному аспекті концепція “нової чуттєвості” набула вираження у русі “нових лівих” (хіппі). Аналіз політико-культурної практики ліворадикалістського молодіжного руху на Заході досить широко, хоча й упереджено, поданий у працях Т.Л.Баталова, Ю.М.Давидова, Ю.О.Замошкіна, С.М.Круглова та інших, де підкреслювалось, що естетичні почуття тут стають стимулом агресії, насильства, екстазу.

Естетичні почуття – вищий рівень емоцій, такого чуттєвого стану суб’єкта в результаті впливу об’єкта, який характеризується переживанням, що віддзеркалює в основному не об’єкт сам по собі, а його значення для суб’єкта. Емоційний стан виникає як певна реакція на співвідношення потреби суб’єкта і значущості об’єкта, зокрема музичного твору. Естетичні почуття безпосередньо впливають на художню практику, де музичне мистецтво через естетичні почуття особи утверджує цінності

172

об'єктивної реальності, що є своєрідним “містком” між конкретною діяльністю і світом її духовних цінностей.

Отже, багатство почуттів, емоцій є необхідною умовою високого і різнобічного розвитку духовного життя молодої людини. Не випадково: глибоке сприйняття музики передбачає відповідну емоційну чутливість слухача. Відсутність чуйного ставлення до навколишнього середовища, духовна бідність, емоційна сухість є причиною байдужості до мистецтва, зокрема музичного. І, навпаки, чим глибше студентська молодь переживає явища життя, тим вразливіше буде впливати на неї музика, тим більше “струн” її душі відгукнеться на поклик звуків.

Завдяки своїй могутній силі емоційного впливу на молодь музика стає одним із життєдайних джерел великої естетичної насолоди, сильних естетичних переживань. “Тим часом коли інші мистецтва, як наприклад, малярство, скульптура і красне письменство, діють на наші почуття через інтелект, – підкреслював Григорій Ващенко, – музика діє на них безпосередньо” [Ващенко 1994:181]. Саме тому, формуючи естетичну свідомість студентської молоді, ми маємо на увазі, що її, так би мовити, “стрижнем” є естетичне почуття. Це специфічний регулятор мотиваційної сфери життєдіяльності та спілкування людини з музичним мистецтвом. Естетичне почуття є тою суб'єктивною умовою, завдяки якій розв'язується суперечність між утилітаризмом, раціоналізмом, природним, індивідуальним і суспільним в особі. Внаслідок розвитку естетичного почуття молода людина перестає бездіяльно ставитися до музично-естетичного середовища; її сприйняття із пасивного переростає в активне.

Видатні вітчизняні педагоги приділяли особливо важливе значення вихованню почуттів: “Я певен, – писав А.С.Макаренко, – що коли ми не виховаємо людське почуття, як це потрібно, то ми нічого не виховаємо” [Макаренко 1980:311]. А В.О.Сухомлинський зазначав, що якби йому довелося працювати у незнайомій для нього школі, то перше, чим би він зацікавився, це те, як дітей навчають відчувати: “Емоційне життя є одним із найяскравіших проявів світу людини” [Сухомлинський 1977:308].

Але музика, йдучи через емоції, емоціями не закінчується. Для усвідомлення музичного явища як цінності, потрібна взаємодоповнювальна гармонія обох форм естетичної свідомості – її емоціонального і раціонального начал. Відомий дослідник процесів музичного пізнання Б.М.Теплов з цього приводу висловлювався недвозначно: “Зрозуміти художній світ – означає, насамперед, відчутти, емоційно пережити його, а вже на цьому підґрунті розмірковувати над ним” [Теплов 1947:10-11], що, зрештою, означає підключення до процесу музично-естетичного пізнання, в його завершальній фазі, “механізму” взаємодії емоціонального й абстрактного (логічного, раціонального). Саме це мав на увазі й Б.В.Асаф’єв, коли наголошував: “Музику слухає багато хто, а чує небагато... Слухати так, щоб цінувати мистецтво, – це вже напружена увага, отже, і розумова праця” [Асаф’єв 1971:215].

Поза зв’язком емоційного з раціональним музика тільки частково стає “річчю для нас”: або приємною забавою, “гарною іграшкою”, або ж, навпаки, “алгеброю, не перевіреною гармонією”, тобто рухомою ритмо-звуковою конструкцією, що не викликає жодного емоційного відгуку і переживання. В обох випадках вона залишається не до кінця засвоєною і, отже, естетично непізнаною.

Проведене дослідження також засвідчило, що навіть коли студент обізнаний у високохудожній цінності того чи іншого музичного твору, але не відчуває його, то з позицій музично-естетичного ідеалу називає його малоцікавим й особисто для нього не цінним: “Твір не високохудожній, тому, що він мені не подобається”, – така відповідь була типовою. Водночас твір, який входить до кола музичних переваг студентів, завжди має художні й інші цінності. І хоча студенти ще не можуть пояснити його позитивних якостей (не усвідомлюючи узагальненості художньої образності твору), натомість вони відчувають його здатність “заразити” слухача певними емоціями. Враховуючи, що музичне мистецтво з його розгалуженою системою прикладних і розважально-видовищних жанрів пронизує сферу сучасного життя молоді, доцільно, з нашого погляду, не “витісняти” їх із виховного процесу вузу і школи, а активно використовувати кращі їх зразки в загальному контексті музично-естетичного розвитку студентської молоді.

Відомо, що естетичні почуття й особисті інтереси особи перебувають в органічній єдності, а музика сприймається не просто слухом, а живою людиною за допомогою слуху. Завдяки особистісній зорієнтованості і зацікавленості естетичне почуття відображає не будь-які музичні твори, а лише ті, що внесені в коло інтересів людини, бо як доведено сучасною наукою: “інтереси генетично залежать від орієнтаційної діяльності особи” [Дряпіка 1997:169].

Інтерес є важливим чинником для особистості, а діє як суб’єктивний фактор, що сприяє успішній реалізації психічних процесів: пам’яті, мислення, уяви, емоцій, уваги тощо і сприяє доцільнішому виконанню нею тієї чи іншої діяльності, зокрема в музичній сфері. Музично-естетичний інтерес визначають як вибірккову спрямованість особистості на пізнання мистецтва саме під впливом його емоційної привабливості, що виявляється в активному прагненні до музично-творчої діяльності та в потребі естетичної насолоди, втіхи (О.Н.Дем’янчук).

Згідно з нормами предметної класифікації, музичний інтерес належить до “сімейства” духовного інтересу, до “роду” естетичних інтересів і “виду” інтересів художніх. Однак, крім спільних характеристик, ці інтереси мають суттєву відмінність. Музичний інтерес виступає складовою і водночас органічною частиною художнього інтересу, а художній – естетичного. Останній спрямований на засвоєння прекрасного і цінного в навколишній дійсності та в мистецтві, художній – на художню діяльність у різноманітних видах мистецтва, музичний – на об’єкти і явища в музичній сфері.

Загальною особливістю музично-естетичного і пізнавального інтересів є безкорисливість. І якщо предметом задоволення пізнавального інтересу є саме пізнання, то музично-естетичного – естетична насолода. А коли пізнавальний інтерес спрямований на предметний зміст, на виявлення суттєвого в предметі, то музично-естетичний звернений не стільки до змісту, скільки до “змістовної форми” (М.С.Каган), яка становить неабияку естетичну цінність для зацікавленої особи. У музично-естетичному інтересі відображається не тільки сутність явища, але й певний ступінь його значущості для людини. В ньому актуалізується роль

емоційного фактора, а тому музично-естетичний інтерес, на відміну від пізнавального, не тільки емоційно забарвлений, а й емоційний за своєю сутністю. Його підґрунтям стає переживання, емоційно-оцінне ставлення особи. Цей інтерес пов'язаний з прагненням глибше проникнути в сутність предмета, досягнути всю складність закладеної в ньому ціннісної інформації. Він зумовлює ту чи іншу глибину впливу на людину, оскільки сприяє добровільному перетворенню цінностей музичного мистецтва на глибокоособистісні.

Аналіз взаємозв'язку інтересів і потреб надає інформацію для розв'язання проблеми зіставлення нормативного і конкретно-почуттєвого в системі педагогічних дій, встановлення духовних зв'язків зі світом музичних цінностей. Як зазначалося, не лише безпосередній емоційний відгук на музичний твір, а й глибокі та стійкі враження, дія яких виявляється у психіці людини протягом тривалого часу, мають суспільно-виховну вагу. Відображення музики в почуттях, свідомості слухача впливає на формування його емоційно-художніх, музично-естетичних потреб і проникає у мотиваційну сферу. Торкаючись почуттів молодого особи, музичне явище стає не лише предметом роздумів, а й спонукою до нових прагнень. Саме переживання естетичного, морального характеру, радості, кохання, окриленості тощо створюють відчуття естетичної насолоди в молодій людини. А надалі ці певні емоційні стани "фіксуються" як потреби, задоволення яких мають надати вже відомі слухачеві емоційні зв'язки та залежності.

Емоційні потреби досить різнобічні й зумовлюються всією духовною культурою молодого людини. Проте вони піддаються типологізації за рядом психічних, демографічних та інших характеристик особистості. Тому, виходячи з характерної для молоді вибірковості стосовно емоційних реакцій на ті чи інші дії, зокрема в музично-естетичній сфері, можна умовно виділити два види емоційних потреб: 1/ потреби, виникнення котрих пов'язано з незмінним інтересом студентів до актуальних проблем буття, проникнення у світ людських почуттів; 2/ емоційні потреби, які викликані певною ситуацією, настроєм, бажанням даної хвилини. Обидва ці види потреб істотно впливають на формування естетичної свідомості студентів, на добір ними музичних творів для прослуховування.



Почуття, інтереси і потреби є лише складовими елементами естетичної свідомості. Не менш важливим елементом цієї системи є естетичний ідеал, що виступає в ролі нормативної цінності як міра розвитку індивідуальності особи. Водночас естетичний ідеал виступає важливим стимулом естетичної орієнтації студентської молоді в галузі музичного мистецтва. Він впливає на розвиток “попередньої” емоції, пробуджує естетичне сприйняття, визначає формування естетичної свідомості молодої людини. З одного боку, ідеал зумовлює утворення найважливіших естетичних категорій, допомагає виявляти їх властивості, а з іншого, – зміст естетичного ідеалу втілюється в естетичних категоріях.

З нашого погляду, ідеал є глибшим узагальненням естетичного досвіду людини, бо виникає на його основі, на підґрунті багаторазових переживань, суджень і характеризується більшою суспільно-історичною значущістю, стійкістю, аніж інтереси, потреби тощо. Залежно від багатства емоційних переживань виникають естетичні інтереси, потреби до тих чи інших видів, жанрів, напрямків музичного мистецтва, але усвідомлення цих інтересів і потреб можливе за умови підключення всього комплексу уявлень до суспільних естетичних ідеалів. Тому характер засвоєння цінностей музичного мистецтва залежить не тільки від чуттєвості, але й від багатства соціального досвіду студентів. Чим ґрунтовніші знання і досвід, тим ширші, повніші естетичні потреби, інтереси, ідеали, тим вищий рівень естетичної свідомості студентської молоді. Молода людина, котра володіє розвинутою музично-естетичною свідомістю, має універсальний підхід до музичних явищ. Під універсальним підходом розуміємо чітке орієнтування студентської молоді у трьох основних пластах музичної культури – народної, академічної і так званої “легкої” музики.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Асаф'єв 1971 – Асаф'єв Б.В. Музыкальная форма как процесс. М.-Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
- Ващенко 1994 – Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
- Дряпіка 1997 – Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект). К.-Кіровоград: Державне Центрально-Українське вид-во, 1997. – 215 с.

Коваль 1997 – Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.

Макаренко 1980 – Макаренко А.С. Книга для батьків. К.: Рад.школа, 1980. – 326 с.

Сухомлинський 1977 – Сухомлинський В.О. Народження громадянина / Вибр.Тв. В 5-и т., т.3. – К.: Рад.школа, 1977. – 654 с.

Теплов 1947 – Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Изв. АПН РСФСР, 1947, вып.11. – С.7-26.

Філонова 1977 – Филонова Л.Т. Социальная эстетика Герберта Маркузе // Вестник МГУ. Философия, 1977, N2. – С.58-63.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бродський Геннадій Леонідович – заслужений працівник культури України, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування і розвиток естетичного ідеалу студентської молоді засобами музичного виконавства.

Потапенко Наталія Володимирівна – концертмейстер-дослідник кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування естетичної свідомості учнівської молоді у галузі музичної культури.

## **ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ**

Валентина Паюхіна (Кіровоград)

## **TEACHING STUDENTS HOW TO DEVELOP PUPILS' ESTHETIC FEATURES BY WAY OF MUSIC**

Valentina Payurhina (Kirovograd)

У духовному світі підлітка відбуваються бурхливі, часом суперечливі процеси, котрі треба спрямовувати в русло здорового морального розвитку. Так вважав талановитий педагог В. Сухомлинський, який присвятив дітям своє життя. А здорове моральне виховання в школі немислиме без музично-естетичного.

In teenagers' moral development there are extensive, sometimes very contradicting processes which have to be aimed at normal moral development – that's what is considered by V.Sukhomlinsky, a world known talented teacher, who has dedicated all his life to children. We know that sober, fully developed moral upbringing at school is impossible without musical esthetic development.

Формування особистості за допомогою музики починається в дуже ранньому віці, тому, прилучаючи до неї дівчату, необхідно керуватись передусім положенням педагогічної психології, естетики про те, що “музика є мистецтвом ідеологічним”.

Як найглибше вплинути на думки й почуття хлопчиків, дівчаток? Як розвинути в них найкращі якості? Ці та подібні питання хвилюють нині, в час перебудови сучасної школи, всіх, хто причетний до музичного виховання. І тут лише однієї любові до дітей не досить, оскільки вона нерідко призводить до потурання невибагливим смакам молоді, змушує ганятися за модними речами, обмежуючи репертуар черговими новинками, “аби тільки учням було весело й цікаво”. Вдосконалювати музично-естетичне виховання в наш час неможливо без ґрунтовних знань історії та теорії музики, всього кращого, чим

володіє музична педагогіка. Це найважливіша вимога до побудови навчання.

Зацікавити учнів, активізувати їх художнє мислення звичайними методами важко. Тому й набули в нас поширення музичні лекторії. Вони створюються в клубах і бібліотеках, кінотеатрах, школах і музеях. Відомо: для успішної роботи лекторію потрібні приміщення, постійна група слухачів, чітко визначена тематика, досвідчені лектори і технічні засоби. З останніми надзвичайно сутужно не тільки в нашій області.

На перших заняттях лекторію діти знайомляться з музичними п'єсами із життя своїх ровесників. Ці п'єси присвячені природі, явищам навколишнього світу. Одночасно даються "ключові" знання про засоби музичної виразності, інструменти, голоси співаків. Поступове оволодіння цими основами допомагає розбиратись у музиці, краще сприймати її.

Одночасно учні дізнаються, яку роль у нашому житті відіграє музика і що вона нам дає. Лектор викликає активну реакцію в дітей на висловлену ним думку, просить їх пригадати, де вони чули ту чи іншу музику. Це важливий момент: школярі усвідомлюють свій досвід спілкування з музикою, переконуються в тому, що вона справді всюди нас супроводжує і дуже потрібна людині.

Ось, наприклад, звучить життєрадісний марш, і хлоп'ята з дівчатками згадують, що крокували під нього в дитячому садку. А цю відому мелодію чули по радіо чи телебаченню, а популярну пісеньку – в кіно чи з платівки...

Далі юні слухачі вчать виділяти головне в музиці – її емоційний зміст, загальний характер, а також аналізувати використані композитором засоби виразності. Так, часто на запитання про характер музики діти відповідають, що "Полька" І. Дунаєвського не тільки весела, а й бадьора, святкова. Пісня-марш Д. Тухманова "День Перемоги" звучить чітко, переможно й урочисто. На запитання, який характер, настрої музики, школярі часто відповідають: "швидкий", "голосний". Тут їх слід поправляти, оскільки характер чи настрої не буває швидким чи голосним.

Тож діти вчать поступово аналізувати твори. І, нарешті, настає час, коли вони самі вже розкажуть, що "Полька" – весела,  
180

бо її темп досить швидкий і звучить вона голосно; мелодія її стрибкоподібна, адже танцюють під цю музику, злегка підстрибуючи... Ми досягаємо поставленої мети: наші вихованці починають розуміти мову музики, її специфічну виразність, емоційно збагачуються.

Форми роботи музичних лекторіїв різноманітні: бесіди й лекції, вечори запитань і відповідей, диспути, усні журнали, а також лекції-концерти обласної філармонії, перегляди музичних фільмів, проведення спеціальних занять з циклу “Товариш пісня” тощо. Зрозуміло, що до цієї справи слід залучати музичні школи та училища, музично-педагогічні факультети вищих закладів освіти.

Тематика лекторіїв багатогранна: сонати Бетховена “Апасіоната” й “Патетична”, опери, балети чи романси...

Рекомендуємо цикли лекцій: “Шевченко в музиці”, “Музичні подорожі по рідній країні” (розповідь про музичну творчість народів країн СНД). Лекторії можуть бути присвячені таким темам: “Музика навколо нас”, “Композитор і слухач”, “Чому відроджується старовинна музика”, “Про “легкий” жанр”, “Як прочитали композитори вірші улюблених поетів”, “Творчість молодих” та ін. На особливу увагу заслуговують цикли “Музика ХХІ століття”, “Пісні про мир і дружбу”, “Пісні часів Великої Вітчизняної війни”, твори про героїв Громадянської війни.

Заняття неодмінно мають супроводжуватись фото- і книжковими виставками, вікторинами, невеликими концертами-загадками. Все це активізує слухачів.

Нині гостро стоїть проблема написання гарних творів для дітей різного віку. Ще не на належному рівні викладається музика в загальноосвітніх школах, відповідні установи й заклади недостатню увагу приділяють таким формам дитячої самодіяльності, як хорові колективи, музичні студії, є недоліки в змісті й методах роботи ДМШ. Розв’язувати ці питання значною мірою допоможуть музичні лекторії, досвід яких уже нагромаджено у нас. Тепер завдання полягає в тому, щоб усе, набуте у вихованні учнів засобами лекторіїв, плідно використовувати.

## БІБЛІОГРАФІЯ

Сухомлинський 1977 – Сухомлинський В. Народження громадянина / Вибр. тв. в 5 т., т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – 654 с.

Бакланова 1994 – Бакланова Н.Б. Профессиональное мастерство работника культуры. – М.: Изд-во МГИК, 1994. – 118 с.

Благонадьжина 1968 – Благонадежина Л.В. Отношение детей к искусству и его возрастное развитие // Вопросы психологии, 1968, № 4. – с. 15-21.

Кабалевський 1981 – Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца – М.: Просвещение, 1981. – 215 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Паюхіна Валентина Павлівна – заслужена артистка України, доцент кафедри хорового диригування та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: естетичний та емоційний розвиток школярів засобами музичного мистецтва.

## **РОЗВИТОК НАВИЧОК ТВОРЧОГО МУЗИКУВАННЯ В КЛАСІ ОСНОВНОГО ІНСТРУМЕНТА**

Людмила Трофимова, Ніна Керімова

## **DEVELOPMENT OF MUSICAL SKILLS IN THE CLASS OF THE MAIN INSTRUMENT**

L'udmila Trofimova, Nina Kerimova

Автори у своїй статті пропонують різні форми роботи, які допоможуть майбутньому вчителю музики загальноосвітньої школи сформувати навички інструментального музикування.

Детально розглядаються етапи гармонізації мелодій, роботи з підбирання на слух, читання з листа.

Authors propose in their article different forms of work, which will help a future high school teacher of music to form skills of playing instrumental music.

Such phases of work as choosing by ear, harmonisation of melody, reading from notes are examined in details.

Інструментально – виконавські завдання в підготовці майбутнього вчителя музики загальноосвітньої школи повинні бути спрямовані насамперед на виявлення і розвиток музично – слухових уявлень, удосконалення музично-творчих здібностей, на розширення загальнокультурного, загальномузичного і виконавського кругозору, на розвиток ініціативи і творчої самостійності при розв'язанні складних завдань виконавської майстерності гри на інструменті.

Якісний рівень уроків музики залежить від рівня музично-педагогічної і методичної підготовки фахівців, яку вони отримали в системі середньої та вищої освіти.

Вчителі, які закінчили музично-педагогічні факультети, використовують музичний інструмент (фортепіано), що вважається основним при демонстрації невеликого за обсягом репертуару, який розучено під час навчання під керівництвом викладача.

Професійний розвиток музиканта містить наявність навичок творчого музикування – основу професійної діяльності.

Майбутній спеціаліст мусить не тільки проводити уроки музики, а і впроваджувати інструментальне музикування на уроках та в позакласній роботі.

Оволодіння такими навичками залежить від багатьох факторів. Один з них – професійна педагогічна спрямованість інструментального навчання із залученням творчих методів розвитку.

У нашій статті ми коротко розглянемо такі форми роботи, як підбирання на слух; транспонування; читання нот з листа.

Фактично кожен випускник повинен підбирати на слух, транспонувати, читати з листа, гармонізувати мелодію, створювати до неї акомпанемент, робити обробку, аранжування.

Головним завданням методики, що ми пропонуємо, є навчання гармонізації. Воно спирається на такі навички:

а) слухання й аналіз гармонічних послідовностей, спочатку ескізно, а потім деталізовано;

б) володіння акордовими послідовностями (гра на інструменті, транспозиція);

в) створення мелодій (в обсязі восьми тактів);

г) гра і спів під власний акомпанемент, спроби імпровізації мелодії.

Такий підхід активізує музичний слух і музичне мислення студентів. Тепер визначимо етапи роботи:

#### 1. Підбір на слух.

Рекомендуємо починати з творів, які добре відомі студентам. Добре, якщо є можливість прослуховувати ці твори неодноразово (аудіозаписи). Мелодію треба відтворити інтонаційно голосом або на інструменті. Наступний етап – приєднання акордів (на початковому етапі, можливо, це будуть тільки тризвуки).

Музичний матеріал, таким чином, розподіляється на складові частини. Слід звернути увагу на стереотипні мелодично-гармонічні звороти, які можливо навіть відпрацьовувати окремо.

Наприклад, зворот  $T - II_2 - D_5^6 - T$ ;  $S - K_4^6 - D_7 - T$  і т.п.

Ці звороти можна відшукувати як у сучасній поп-музиці, так і в творах шкільного репертуару.



Ці завдання пов'язані з практичним засвоєнням навчального курсу гармонії. Після опанування плагальних та автентичних зворотів можна переходити до більш складних.

Наступний стереотипний зворот – модуляція з мінору в паралельний мажор.

Наводимо деякі варіанти:

$t - S - VII - VI - II - D - t;$

$t - S_4^6 - t - VI - D - t - D_7 \rightarrow VI - S - K_4^6 - D_7 - t;$

$t - S - D - t - t - S - III = T - T - D_7 - T$  і т.п.

Матеріалом також можуть слугувати старовинні романси, хоча тема “Модуляція і відхилення” вивчається в курсі гармонії значно пізніше. Ці звороти можна опрацювати, оскільки вони є досить вживаними. При грі послідовностей слід звертати увагу на голосоведення (уникати, по можливості, паралелізмів). Конкретні слухові враження підтримуються знаннями про функційні співвідношення акордів. Таким чином, при підбиранні на слух активізується знання з гармонії. Згодом у музиканта сформується уявлення про мелодично – акордове наповнення простої форми (періоду, двочастинної форми). Тоді вже запам'ятати невеличкий твір буде значно легше. Акомпанемент згодом можна ускладнити. Можна використовувати різні фактурні прийоми. Один і той самий твір можна опрацьовувати в декількох фактурних різновидах. Так можна практично показати, як фактура може змінити музичний образ. Процес підбирання можна проводити одночасно з іншими формами роботи. Наприклад, будь-який твір можна переписати, спростивши фактуру. Від музичної тканини залишається “скелет”, тобто гармонійна схема. Такий “скелет” набагато довше тримається в пам'яті, ніж повний текст музичного твору. Таким чином можна розучувати твори із спеціальної програми (програма з основного інструмента). Нагадаємо, що Г. Г. Нейгауз завжди рекомендував уявляти і програвати гармонічний “скелет” музичного твору перед, такби мовити, виконанням основного тексту. Таке засвоєння гармонічної схеми допомагає виконавцю осмислити музичний твір в цілому. Так у студента формуються основи гармонійного слуху і гармонійного мислення, що є необхідною умовою його загальномузичного розвитку.

Наступна форма роботи – транспонування. Володіння цією навичкою дає змогу вільно почувати себе в різних тональностях. Це рух пальців, який контролюється слухом; на початковому етапі завдання на транспозицію треба давати без нотного тексту, щоб полегшити завдання. Передусім п'єсу або музичний фрагмент треба уявити в тій тональності, в яку ми маємо транспонувати. Твір аналізується слухом, а далі ніби-то підбирається в належній тональності. Для того, щоб полегшити розв'язання такої складної проблеми для багатьох студентів, як ключові знаки, можна розкрити “секрет”. При транспонуванні на хроматичний півтон діє принцип сімки. Наприклад, при транспонуванні з мі-мажору в мі-бемоль мажор число сім – це сума ключових знаків початкової тональності й кінцевої тональності. А при транспонуванні на діетонічний полутон діє принцип “п'ятірки”, тобто при транспонуванні з мі-мажору у фа-мажор сума складає п'ять знаків.

Другий етап розвитку навичок транспонування – це транспонування нотним текстом на основі його зорового сприймання. Як писав І. Гофман, техніка транспонування – це процес слухання за допомогою очей. Це означає, що п'єсу необхідно вивчати доти, доки не виникне вміння уявляти надруковані ноти як звуки і звукові групи. Далі звукова картина переноситься в іншу тональність. Тобто для транспонування треба думкою перейти в нову тональність і слідувати за інтервальними співвідношеннями.

Таке транспонування розподіляється на три етапи:

1. Зоровий аналіз нотного тексту – для його внутрішнього слухання і міцного запам'ятовування.
2. Уявне перенесення музики в ту тональність, що потрібна.
3. Реальне інструментальне виконання п'єси в новій тональності.

Перший етап передбачає:

- а) усвідомлення розміру і тональності;
- б) аналіз характерних особливостей мелодії (гамоподібний рух, хід за тризвуками, стрибки та ін.) та акомпанементу (визначення функцій акордів);
- в) визначення форми: мотиви, фрази, речення, періоди.

Для здійснення другого етапу транспонування рекомендуємо такі вправи:

- а) відтворення ладових зворотів в інших тональностях;
- б) гра окремих зворотів секвенційно за заданими інтервалами вгору і вниз. Це завдання можна виконувати на такому музичному матеріалі: “Даруйте радість людям” О. Пахмутової, “Хлоп’ята і дівчата” О. Островського, “Шкільний вальс” О. Флярковського, “По секрету всьому світу” В. Шаїнського і т.п.

#### Читання нот з листа

У музичній педагогіці розрізняють два види читання нот з листа. Перший полягає у збереженні фактури з обов’язковим відтворенням вертикальної побудови твору. Це здійснюється за рахунок швидкості і безперервної течії музики. Другий вид зумовлює повне відтворення часової характеристики: темпу, при якому частково спрощуються елементи вертикальної побудови. Розглянемо можливі умови, необхідні для реалізації другого підходу до читання нот з листа. Безперервне розгортання музики забезпечується пособом часткового спрощення фактури:

- а) зняттям деяких подвоєних тонів в акордах;
- б) спрощенням гармонічної фігурації, стискання акордів (із широкого розташування в тісне);
- в) відмовлення від авторських позначок у тексті (артикуляційних, динамічних, аплікатурних і т.п.).

Г. Коган вказує, що при читанні з листа деталі п’єси важливо визначити, але не закріпити, тобто залишити в стані, що може бути далі зміненим.

Активне формування навичок читання з листа передбачає такі умови:

- а) систематичне читання нового матеріалу (невідомого або маловідомого);
- б) безперервність виконання творів від початку до кінця;
- в) обмежений час для підготовки;
- г) передача художньо – образного змісту твору.

Граючи п’єси з листа, необхідно мати власне загальне уявлення про кінцевий (художній) результат виконання. Це дає можливість більш емоційно виконувати твір.

Читання нот з листа ще поділяють і на такі різновиди:

- 1) без інструмента (уявно слухове);
- 2) за інструментом (реальне).

При читанні з листа використовуємо такі прийоми:

1. Читання п'єси очима. Стислий перегляд твору в цілому.
2. Читання, спрямоване на виявлення мелодичних контурів (за горизонталлю) і гармонічної лінії, тобто акордів і їх послідовностей (за вертикаллю).
3. Сміслові групування нот (мелодично – гармонічне) наповнення періоду.
4. Спрощення фактури.
5. Виконання на основі інтуїтивного “забігання вперед”.

Отже, зміст і методи музично – виконавської і методичної роботи визначаються чітким розумінням того, до якого виду діяльності викладач готує своїх учнів. Якщо викладач вузу ставить за мету просто навчити грати на інструменті, то це означає, що майбутній спеціаліст буде не вчителем музики, а вчителем гри на інструменті. Якщо викладач дбає про професійний розвиток інструменталіста, який пов'язаний з удосконаленням навичок гри на слух, транспонування, читання з листа, то в цьому разі ми наближаємося до мети бути готовим до творчої діяльності в галузі виконавського мистецтва. Це означає самостійно і творчо розв'язувати різноманітні музично-педагогічні й виконавсько-методичні завдання. Вчитель – музикант може вдосконалити свою майстерність тільки на практиці, розв'язуючи професійні завдання. Методика роботи над удосконаленням коротко була розглянута нами в цій статті.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Баренбойм 1974 – Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – М.: Музыка, 1974. – 228 с.
- Гофман 1961 – Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Музыка, 1961. – 146 с.
- Коган 1972 – Коган Г.М. Избранные статьи. – М.: Музыка, 1972. – 121 с.
- Ляховицька 1963 – Ляховицкая С.С. О педагогическом мастерстве. – Л.: Музыка, 1963. – 86 с.
- Нейгауз 1983 – Нейгауз Г. Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. – М.: Музыка, 1983. – 78 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Трофимова Людмила Григорівна – викладач кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійний розвиток майбутнього вчителя музики в класі основного інструмента.

Керімова Ніна Володимирівна – викладач кафедри історії, теорії музики та основного інструмента Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійний розвиток майбутнього вчителя музики на заняттях музично – теоретичного циклу.

# **КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК МОВИ АНОМАЛЬНИХ ДІТЕЙ**

Анатолій Григор'єв (Кіровоград)

## **CORRECTIVE INFLUENCE OF MUSIC EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF ANOMALOUS CHILDREN'S LANGUAGE**

Anatol Grigoriev (Kirovograd)

Дослідження присвячене своєрідності розвитку мови розумово відсталих дітей, а також можливостям її корекції та вдосконалення за допомогою спеціального музичного навчання та виховання.

The exploring is devoted to some peculiarities of the development of mentally backward pupil's language and possibilities of its correction and further development with the help of special music education.

У загальнолюдській культурі найбільш стародавнє мистецтво – це мистецтво спілкування, а саме з нього народилися і всі інші види мистецтва. Основою спілкування вважають мову, одним із проявів її – музичний спів. На основі мови та її змістової одиниці – слова формуються і розвиваються такі психічні процеси, як сприйняття, уявлення, пам'ять.

Мовні порушення, які виникають під впливом того чи іншого патогенного фактора, самі по собі не зникають і без спеціально організованої корекційної логопедичної роботи можуть негативно позначитись на всьому подальшому розвитку дитини. Важливим фактором корекції недоліків мови вважають музичний спів.

Проведені нами обстеження учнів спеціальних шкіл Кіровоградщини дають підстави стверджувати, що своєрідність мови розумово відсталих дітей зв'язана з бідністю отримуваної ними інформації, зумовленою недостатністю розумового розвитку.

Для багатьох аномальних дітей характерний пізній і повільний розвиток активної мови, недоліки вимови, обмежене розуміння

спрямованої до них мови. У словнику переважають назви предметів і дій, у той час як слова більш загального і спеціального значення трапляються рідко. Для граматичної будови характерна відсутність складних конструкцій, дуже обмежено використовуються причинно-наслідкові конструкції. Бідність мотивів до спілкування та обмеження інтересів приводять до малозмістовної розмовної мови. Звернуту до них мови розуміють неповно і неточно.

Ці дослідження дали підстави для висновку, що в розумово відсталих дітей внаслідок низького рівня мовного розвитку такі негативні риси характеру, як відлюдкуватість, нетовариськість, недорозвиток умінь і навичок колективної діяльності. А головне такі діти збіднені в естетичному вихованні – сприйманні музично-вокальних творів, участі в їх виконанні, що значною мірою обмежує можливості корекційно-відновлювальної роботи.

Виходячи з цього, експериментально-дослідна робота і була побудована з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей, спрямована на різнобічний розвиток особистості й сприяння їх розумовому, моральному та естетичному вихованню. Вона мала допомогти учням набути того рівня комунікативної функції, який необхідний їм для успішної соціальної адаптації.

Спеціальним завданням дослідження було визначено виправлення дефектів розумового та мовленнєвого розвитку аномальної дитини – корекційна спрямованість навчання, шляхи і засоби нівелювання негативного впливу мовних недоліків на загальний розвиток особистості олігофренів.

Базовими для проведення експериментальної роботи стали уроки музики та співів у спеціальних Кіровоградських школах №№ 1, 2 та Піщанобрудської спеціальної школи для розумово відсталих дітей Кіровоградської області; контрольними – Бобринецька, Шостаківська допоміжні школи та Новомиргородська загальноосвітня школа для дітей із затримкою психічного розвитку. Такий добір дослідницьких об'єктів був не випадковим, оскільки в спеціальній школі № 2 Кіровограда експериментально поряд з розумово відсталими навчаються і діти із ЗПР, у той час як у Новомиргородській школі – лише діти із затримкою психічного розвитку.

В експериментальних школах, на відміну від контрольних, до проведення уроків співів були залучені логопеди, психологи та вчителі ритміки (логоритміки). Кожен із названих фахівців всебічно впливав на загальний розвиток особистості дитини.

Вчителі музики і співів вчили правильно сприймати, розуміти, відчувати естетику доквілля, самому брати участь у створенні прекрасного в суспільному житті, праці, побуті, у взаєминах людей. Ми виходили із гіпотези, що мистецтво, зокрема музика і співи, як найбільш доступні для розумово відсталих дітей і поширені засоби, глибоко естетично впливають на особистість. Через музику і спів можна передати цілу гаму почуттів і настроїв, виразно та яскраво відобразити явища дійсності. Впливаючи на учнів художніми образами, вона збагачує їх уміння глибоко та емоційно сприймати навколишнє, розширює життєвий досвід, формування елементів музичної культури. У проведенні дослідної роботи дозовано поєднувались співи, слухання музики та елементи музичної грамоти. Колективні форми роботи (хоровий спів) поєднувались з індивідуальними. У такому симбіозі вони створювали процес найбільш активного розвитку музичних здібностей дітей. Важливе значення мав добір пісенного репертуару. Він спрямовувався на максимальний розвиток і корекцію недоліків слуху та артикуляційного апарату, а також застосовував ті методичні прийоми і способи, на яких ґрунтується вокально-хорове навчання.

Мелодії пісень добирались, як звичайно, нескладні, без хроматизму і гармонічного відхилення модуляції, без зміни розмірів. Зважаючи на обмежений словниковий запас розумово відсталих дітей, використовувались зрозумілі за змістом пісні з невеликою кількістю слів. Опора робилась на народну творчість, твори українських та зарубіжних композиторів, пісні, які за характером і змістом музики вимагали різних способів виконання.

Для успішного виконання завдань музичного виховання, а також всебічного розвитку мови хворих дітей учитель музики працював з логопедом і шкільним лікарем-психоневрологом. Вони дали змогу визначити стан вимови учнів, індивідуальні особливості розвитку артикуляційного апарату. Виявлені нами анатомо-фізіологічні особливості голосів учнів молодших класів



допоміжної школи були – нестійкість, млявість, або, навпаки, крикливість.

Логопедична робота на уроках музики і співів містила формування правильної артикуляції і дикції, відповідного темпу і ритму мови (спільно з учителем ритміки). Для цього використовувались бесіди, заучування з голосу логопеда коротких віршів, скоромовок, невеличких інсценівок. Значна увага приділялась вимовній стороні мови, вправам для язика, піднебіння, щік, губ тощо. Виявлялись та коригувались рівень загального і мовного розвитку, специфічні труднощі для здійснення корекційно-співочної роботи.

Уже в початкових класах з експериментальною метою змінювався порядок вивчення звуків, букв і складових структур. Він будувався на підставі врахування особливостей аналітико-синтетичної діяльності дітей з різними аномаліями розвитку. Засвоєння звуків передбачало виділення їх з мови, із співу, правильну і чітку вимову, диференціацію від подібних звуків. Важливим моментом корекційної роботи було співвіднесення звука і букви, а також активне використання їх у пісенному тексті. Враховувався той факт, що розумово відсталі діти починають раніше промовляти у співі ті чи інші звуки, ніж робити їх звуко-буквенний аналіз.

Поєднання звуків у пісенні склади здійснювалося поступово. Спочатку проспівувалися склади-слова (ау, уа), зворотні склади (ам, ум) і лише згодом прямі – ма, му, які вимагають особливої уваги при навчанні злиття, зокрема склади із збіганням приголосних.

Щодо співочного вивчення слів, то логопеду спільно з учителем музики і співів доводилось здійснювати його в міру вивчення складових структур з використанням широкого спектра ілюстративного матеріалу. Основним методом було проспівування “за слідами аналізу”.

До спільних завдань логопеда та вчителя музики й співів належить і розвиток фонематичного слуху, збагачення й уточнення словника, навчання грамотної побудови співочних фраз, поєднання співів з усними і письмовими висловлюваннями.

Специфіка участі в експериментальній роботі вчителя логоритміки визначалася в організації поєднання співочних фраз,

тактів з моторними (руховими) вправами. Активно використовувалися ритмові рухи верхніх і нижніх кінцівок (рук і ніг), дихальні вправи, доцільне співвіднесення моторної дії артикуляційного апарату та загальнофізичних рухів.

Аналіз результатів дослідної роботи, проведеної впродовж 1998 та першої половини 1999 року, підтвердив гіпотетичні передбачення про можливість поліпшення інтенсивності оволодіння музично-співочними та мовними навичками розумово відсталими дітьми. Статистичні дані дають підстави стверджувати, що за умови поєднання корекційного впливу різних категорій фахівців-дефектологів відбуваються позитивні зміни в пізнавальній, психічній, емоційній та моторній сферах аномальних особистостей, особливо в період початкового навчання.

Усе це дає нам підстави рекомендувати таку послідовність оволодіння хворими дітьми співочно-мовними корекційними навичками:

1. Постановка артикуляції голосних звуків як основи роботи над співочою дикцією і звукоутворенням (послідовно у, о, а, і, є). Уміння дихати спокійно, безшумно, не піднімаючи плечей, дихати одночасно всім класом.

2. Спів коротких музичних вправ на одному диханні. Вспівування всіх тривалостей і особливо протяжних звуків мелодії.

3. Навчання вміння співати спокійно, без викриків. При формуванні голосних звуків стежити за правильною артикуляцією.

4. Прищеплення навичок наспівного звучання при точному інтонуванні мотиву, музичної фрази, увага до єдиної інтонації.

5. Розвиток слухової уваги і відчуття ритму на спеціальних заняттях з логоритміки.

6. Навчання співу без напруження легким звуком у межах мецо-піано (помірно тихо) і мецо-форте (помірно голосно).

7. Зміцнення середньої частини діапазону (мі<sup>1</sup>-ля<sup>1</sup>) з поступовим його розширенням.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Григор'єв Анатолій Йосипович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: корекційно-відновлювальна робота з аномальними дітьми.

## Зміст

<i>Передмова</i> .....	3
<i>Лариса Коваль. Значення культурно-творчої діяльності в соціалізації особистості</i> .....	4
<i>Володимир Дряніка. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури</i> .....	10
<i>Галина Дідич, Наталія Бащенко. Підготовка студентів до сприймання молодшими школярами образу природи в музиці</i> .....	19
<i>Микола Гейченко. Питання самостійного музикування підлітків у фаховій підготовці вчителя музики</i> .....	31
<i>Тетяна Пляченко. Форми і методи професійної підготовки вчителів музики кінця XIX – початку XX століть</i> .....	40
<i>Володимир Кривоzub. Характеристика структури уроку музики</i> .....	49
<i>Тетяна Стратан. Роль взаємодії мистецтв у процесі художнього спілкування з музичним твором</i> .....	62
<i>Ельза Заруба. Знання історії розвитку українського хорового мистецтва як важливий фактор формування художньої культури майбутнього вчителя музики</i> .....	73
<i>Алла Растрюгіна. Джерела розвитку духовних цінностей студентів</i> .....	84
<i>Лариса Перевозник. Естетичні аспекти моральних стосунків студентів</i> .....	93
<i>Анатолій Рубан, Неоніла Рубан. Творчий підхід у роботі над супроводами шкільних пісень у класі музичного інструмента</i> .....	100
<i>Тетяна Гаміна. Виховання “людини культури” у сфері вільного часу студентства</i> .....	111
<i>Ангеліна Бутник, Євгенія Полевнича. Специфіка естетичного ставлення підлітків до музичного мистецтва</i> .....	119
<i>Лариса Гончаренко. Розвиток естетичних смаків студентів у галузі музичного мистецтва</i> .....	130
<i>Наталія Савченко. Фольклорна традиція мистецтва</i> .....	141
<i>Світлана Шандрук. Виховна цінність і соціальна значущість засобів масової інформації</i> .....	152
<i>Оксана Чуланова. Соціокультурна активність, мистецтво і соціалізація молоді</i> .....	162
<i>Геннадій Бродський, Наталія Потапенко. Формування естетичної свідомості студентів засобами музичного мистецтва</i> .....	170
<i>Валентина Паюхіна. Підготовка студентів до естетичного розвитку школярів засобами музики</i> .....	179
<i>Людмила Трофимова, Ніна Керімова. Розвиток навичок творчого музикування в класі основного інструмента</i> .....	183
<i>Анатолій Григор’єв. Корекційний вплив музичного виховання на розвиток мови аномальних дітей</i> .....	190

**Наукове видання**  
**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**  
Випуск 18  
серія: Педагогічні науки

Комп'ютерний набір:  
**Л.В. Василенко**

Комп'ютерна верстка:  
**С.Д. Майструк**  
**Ю.Д. Майструк**  
**С.П. Гонтова**

Підп. до друку 28.10.99. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір офсет.  
Друк різнограф. Ум. др. арк. 9,51. Тираж 300. Зам. № 1092.

---

Редакційно-видавничий центр  
Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка  
316050, Кіровоград–50, вул. Шевченка, 1.  
Тел.: (0522) 24 59 84.  
Факс.: (0522) 24 85 44.