

УДК 372.881.111.1 + 378.147

Ножовнік О. М.\*

## ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ З ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСУ YOUTUBE У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНОГО ВЖИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ШКОЛІ

*У статті розглянуто переваги використання аудіовізуальних матеріалів з Інтернет-ресурсу Youtube під час вивчення іноземних мов для спеціального вжитку майбутніми фахівцями з міжнародної економіки. Представлено досвід оптимізації ефективності проведення практичних занять з іноземної мови шляхом уведення аудіовізуальних матеріалів з зазначеного ресурсу в практику іншомовної підготовки майбутніх фахівців цільового напрямку підготовки у вищому навчальному закладі економічного профілю.*

**Ключові слова:** аудіовізуальні матеріали, іноземна мова спеціального вжитку, майбутні фахівці з міжнародної економіки, вищий навчальний заклад економічного профілю.

Ключовими завданнями навчання іноземним мовам для спеціального вжитку у вищому навчальному закладі економічного профілю є формування як професійно-психологічних, так і необхідних комунікативних мовленнєвих компетенцій (лінгвістичної, соціолінгвістичної і прагматичної) у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах; формування вмінь та навичок самоосвітньої діяльності; розвиток критичного й аналітичного мислення; удосконалення навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, зумовленої професійними потребами; розвиток навичок одержування новітньої фахової інформації через іноземні джерела та опанування засобами її опрацювання. Реалізувати зазначене, коли студенти знаходяться за межами цільового мовного середовища, досить складно. Тому першочерговим завданням викладача є створення на заняттях з іноземної мови ситуацій, максимально наближених до реальної дійсності, пов'язаної зі сферою майбутньої професійної діяльності студента.

Інформаційно-комунікаційні технології мають у своєму арсеналі ефективні засоби для вирішення вищезазначених завдань. Чільне місце серед них займають ті, що надають нові можливості використання аудіовізуальних матеріалів: документальних фільмів, телевізійних дискусій, дебатів й новин, реклами тощо. Адже, візуалізацію навчальної інформації можна вважати каталізатором більш інтенсивного засвоєння студентом навчального матеріалу та, в поєднанні з відповідними типами завдань і формами організації навчальної діяльності, процесів аналітичного мислення.

Результат аналізу науково-методичних праць засвідчив посилення уваги дослідників до питань використання сервісів мережі Інтернет для навчання іноземній мові та дидактичних можливостей Інтернет-ресурсів у навчанні іноземних мов (Барменкова О. І., Євстегнеєва М. Н., Петрова Л. М., Полат Е. С., Самойлюкевич І. В., Сисоєв П. В., Соловова Є. Н., Титова С. В., Ярова О. Б.). У вивчених нами публікаціях вказується, що впровадження інтернет-технологій дозволяє ефективно вирішити такі проблеми, як посилення ролі самостійної роботи студентів, зміна педагогічних методик, упровадження активних методів та сучасних інформаційних технологій [1; 2; 3; 6]. Разом з тим, студіювання напрацювань з проблеми виявило обмежену кількість якісних навчальних матеріалів, що стає на заваді використання аудіовізуальних матеріалів з Інтернет-ресурсів, зокрема ресурсу Youtube, у процесі викладання іноземних мов для професійного вжитку для майбутніх фахівців із міжнародної економіки в вищій професійній школі.

З огляду на викладене визначимо, що метою нашої статті є:

- розглянути переваги використання аудіовізуальних матеріалів з Інтернет-ресурсу Youtube під час вивчення іноземних мов спеціального вжитку майбутніми фахівцями з міжнародної економіки;

- представити досвід оптимізації ефективності проведення практичних занять з іноземної мови спеціального вжитку шляхом уведення аудіовізуальних матеріалів з Інтернет-ресурсу *Youtube* у практику іншомовного навчання майбутніх фахівців цільового напрямку підготовки у вищому навчальному закладі економічного профілю.

Аудіовізуальні матеріали з Інтернет ресурсу *Youtube* можуть мати різне застосування у процесі навчання іноземної мови, проте переважно такі матеріали використовуються для забезпечення лінгвістичного змісту й контенту, пов'язаного з культурою та інформаційним наповненням цільової мови. Аудіовізуальні матеріали, які використовуються у процесі навчання англійської мови для спеціального вжитку, можуть бути як аутентичними (не створеними спеціально для лінгвістичних цілей), так і спеціальними (створені викладачами або самими студентами) [5]. І ті, й інші використовуються як засіб, який впливає на формування та розвиток усіх видів мовної та мовленнєвої діяльності: читання, письмо, аудіювання та говоріння. Окрім цього, ми вирізняємо два основні підходи до залучення студентів до навчальної діяльності з використанням аудіовізуальних матеріалів:

1. «Споживацький»: студенти – споживачі, а викладач – інструктор, який створює або знаходить матеріал для студентів та обирає різні форми та методи роботи з відео- та аудіо-матеріалами;
2. «Продуцентний»: студенти – продуценти, а викладач – мотиватор, який заохочує студентів до створення власних аудіовізуальних матеріалів.

У контексті викладання англійської мови спеціального вжитку дидактичний потенціал відео та аудіоматеріалів полягає не лише в тому, що їх можна використовувати як матеріал для аудіювання, а й у тому, що їх застосування має й інші істотні переваги, а саме:

- 1) стимулює когнітивну діяльність – сприяє формуванню економічного світогляду й економічної культури студентів, розуміння сутності сучасних економічних явищ;
- 2) розвиває мовну та мисленнєву діяльність – формує економічний стиль мислення й здатності оперувати необхідними економічними поняттями та судженнями;
- 3) підвищує навчальну мотивацію – формує у студентів позитивне ставлення до оволодіння мовою, культурою ділового спілкування. Пропоненти освітніх відео й аудіоматеріалів [2] стверджують, що встановлювати контакт із студентами з допомогою технології, яка їм найбільш подобається (комп'ютер), є ефективним засобом залучення їх до процесу навчання;
- 4) формує у студентів готовність до самооцінки та самовдосконалення, що стає передумовою їх подальшого професійного розвитку;
- 5) у випадку виконання проекту (створення власного відео чи подкасту), формує у майбутніх фахівців навички командної роботи, міжособистісного спілкування, які є необхідними для повноцінного функціонування як у навчальному середовищі, так і за його межами.

Беручи до уваги вищезазначене, використання аудіовізуальних матеріалів з ресурсу *Youtube* у процесі викладання англійської мови спеціального вжитку надає можливість викладачам вищої професійної школи:

- «вичерпувати» з Інтернету безмежну кількість автентичних аудіо та відеоматеріалів, які можуть використовуватися як навчальні, тобто добирати в Інтернеті автентичний зміст навчання (мовленнєві матеріали).
- розробляти власні комплекси ресурсних матеріалів на основі якісно нових навчальних завдань [5].

Отже, впровадження та систематичне використання нових форм навчальної діяльності, нових типів завдань і вправ, заснованих на динамічній презентації сучасних аудіовізуальних матеріалів з ресурсу *Youtube* – слайд-презентацій, телекомунікаційних дискусій та дебатів за участю експертів і т.п., дозволяє істотно оптимізувати навчальний процес й фундаменталізувати загальнопрофесійну підготовку майбутніх фахівців, зокрема у галузі міжнародної економіки, що наразі є актуальним завданням вищої професійної освіти.

Розглянемо приклади розроблених нами завдань до автентичних аудіовізуальних матеріалів з Інтернет-ресурсу *Youtube*, які ми використовували у розрізі відповідних модулів на практичних заняттях із «Ділової англійської мови» та «Фахової англійської мови» для студентів напрямку підготовки «Міжнародна економіка» у ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК».

### Приклад 1. Модуль «Глобалізація»

#### Watching the Video «Economic and Political Changes»

(Interview with Martin Wolf, Associate editor and chief economics commentator at the Financial Times)

available at: [http://www.youtube.com/watch?v=Bqt1\\_a80VWE&feature=channel&list=UL](http://www.youtube.com/watch?v=Bqt1_a80VWE&feature=channel&list=UL)

#### Before You Watch

👤 1. Answer the questions. Justify your opinion using the Useful Language phrases.

#### Quick Reference

**Foreign Direct Investment (FDI)** is an investment in equipment, and organisations in a foreign country at a level that is sufficient to obtain significant management control.

1. How has trade in merchandise and services changed over the past two decades in Ukraine? What have been the major trends?
2. How, do you think, is FDI related to foreign trade? Is Ukraine a politically favourable area for FDI?
3. It is commonly accepted that the firms protect their domestic markets by investing overseas. To what extent do you agree with this? Would investing by Ukrainian companies into the foreign ones be the means of protecting our domestic producers?
4. What recent political and economic reforms encourage foreign companies invest into Ukrainian business?

#### Useful Language

##### Giving Reasons and offering explanations:

To start with, ... The reason why..., That's why..., For this reason..., That's the reason why..., Many people think..., Considering..., Allowing for the fact that..., When you consider that...

#### While You Watch

👤 2. Watch the interview with Martin Wolf, Associate editor and chief economics commentator at the Financial Times and say whether the speaker is generally in favour or against globalisation. Explain your opinion.

👤 3. Read the list of evidences below. Watch the video and tick  those of them the speaker uses to support his argument(s).

1.  Ease of communication means
2.  A decrease of life expectancy
3.  Increasing economy dependence of trade
4.  Predominance of trade in services
5.  Rising life-standards
6.  Easier access to qualified medical care
7.  Expansion of FDI
8.  The collapse of prices for computers, computing and communications
9.  A considerable increase in demand for recourses
10.  A sharp jump in labour migration
11.  Lower interest rates for credits provided to finance international trade
12.  Domestic currency appreciation
13.  An increase in cross-border flows of narcotics, diseases, etc.
14.  The rise of new great powers



**After You Watch**

4. Which of the above evidences does the speaker use in connection with the "globalisation goods" and which of them he uses to talk about the "globalisation bads"? Put them into the correct column in the table below.


"globalisation goods"	"globalisation bads"

5. Complete the sentences then watch the video clip to check your answers.

1. FDI has grown \_\_\_\_\_ times over the last 15 years.
2. About \_\_\_\_\_ per cent of the world's demand for oil is coming from China and India.
3. China's economy is going to be the \_\_\_\_\_ biggest economy in the world.
4. China is forecasted to be the largest trader within \_\_\_\_\_ years.

**Over To You**

Discuss these questions as a group.

-  What examples of globalisation can you identify within your community? How would you classify each of these examples (e.g. international investment, international trade)? Which of them do you consider favourable and which are likely to be harmful for Ukrainian economy?

**ANSWER KEY:**

**Exercise 1.** 1. Students' own answers; 2. Students' own answers; 3. Investing overseas can help a firm protect its domestic market in three different ways. The first is to establish foreign operations in countries where the firm has major clients. The second way a firm can protect its domestic market by investing overseas is to attack the foreign market in the hopes that the foreign firm will be so focused on defending its local market that it will lessen its efforts to gain customers in the domestic firm's market. The final reason that investing overseas can strengthen a firm's domestic market has to do with costs of production. If a foreign firm can produce the same product at a lower cost than a domestic firm, and sell that product at a lower price (by exporting it) in the domestic country, then the domestic firm is at a disadvantage. One way to become more competitive is to outsource part or all of a firm's production to the "cheaper" foreign country and continue to resell the product in the domestic firm's country. 4. Ukraine encourages foreign trade and investment. The Parliament of Ukraine has approved a foreign investment law allowing Westerners to purchase businesses and property, to repatriate revenue and profits, and to receive compensation if the property is nationalised by a future government. However, complex laws and regulations, poor corporate governance, weak enforcement of contract law by courts, and corruption all continue to stymie direct large-scale foreign investment in Ukraine. While there is a functioning stock market, the lack of protection for shareholders' rights severely restricts portfolio investment activities. As of April, 2011 total foreign direct investment stock in Ukraine stood at \$44.7 billion. State enterprise InvestUkraine was created under the State Agency for Investment and National Projects (National Projects) to serve as a One Stop Shop for investors and to deliver investment consulting services (Source: [http://en.wikipedia.org/wiki/Economy\\_of\\_Ukraine#Foreign\\_direct\\_investment](http://en.wikipedia.org/wiki/Economy_of_Ukraine#Foreign_direct_investment)).

**Exercise 2.** Students' own answers.

**Exercise 3.** 1, 3, 4, 7, 8, 9, 13, 14.

**Exercise 4.**

"Globalisation goods" (the list is incomplete)	"Globalisation bads" (the list is incomplete)
1. a huge opening of every economy in the world; 2. the world is becoming more integrated; 3. a huge expansion in foreign direct investment. 4. reduction the prices for the computers and computing.	1. a big increase in demand for resources; 2. Increased competition from low-wage areas; 3. The increase of trade things like narcotics, trafficking of people and problems about managing the flows of diseases across borders; 4. The increase of piracy and counterfeiting of products;

**Exercise 5.** 1) 2,5 times; 2) 45%; 3) the second; 4) 10 years.

## Приклад 2. Модуль «Оподаткування» Watching the video «Fair Tax?»

available at: <http://www.youtube.com/watch?v=kRB5ZRDdj40&feature=related>  
**Before You Watch**

1. **Work with your partner. Assess the fairness of each tax or fee listed below. Put a tick  in the box provided to indicate whether you consider each tax or fee FAIR or UNFAIR. Explain your reasoning.**

- 1) Driver's License Fee: A fixed dollar amount varying from state to state; user fee.  
 Fair  Unfair
- 2) Personal Property Tax: percentage of personal property over and above any allowable exemptions.  
 Fair  Unfair
- 3) Personal Income Tax: a percentage of each person's taxable income.  
 Fair  Unfair
- 4) Hunting License Fee: A fixed dollar amount for each hunter that varies from state to state. This is an example of a user fee-only those who hunt are charged the fee.  
 Fair  Unfair
- 5) Estate Taxes: a percentage of an estate's value over and above any allowable exemptions.  
 Fair  Unfair

When you have finished see the Answer Key suggestions to compare your ideas with.

**2. As a group of three or four discuss the following questions. Use the Useful Language phrases to express your view and justify your opinion.**

1. What is a "Fair Tax"? (See the Answer Key for the answer if needed).
2. Do you believe that there is a tax to be considered a fair one?
3. What might be the effects of implementing such a tax?  
Would it simplify our current tax system? (See the Answer Key to compare your ideas with).
4. What are the costs of transition to the Fair Tax?  
Will the Fair Tax system implementation, do you think, ever happen?

### Useful Language

#### GIVING OPINION

In my opinion ...  
Personally, I think ...  
Frankly, I don't think ...  
From my point of view...  
As I see it...  
As far as I'm concerned...  
I believe ...  
To my mind...

#### DISAGREEING

I'm afraid I don't agree.  
I'm sorry, but I disagree.  
I'm not sure I quite agree with you (that idea).  
I'm afraid I disagree completely.  
I'm afraid I can't accept...  
That's not how I see it.  
I see you point but...  
I see what you mean but...  
I can't say that I share your point.

#### AGREEING

I definitely agree.  
I certainly agree with that.  
I agree completely.  
You are right.  
That's right.  
That's a very good point.

#### ASKING FOR OPINION

What's your opinion of ...?  
How do you feel about ...?  
What's your view on this?  
Wouldn't you agree?  
Don't you think so?

#### GIVING REASONS AND OFFERING EXPLANATIONS

To start with, ... The reason why..., That's why..., For this reason..., That's the reason why..., Many people think..., Considering..., Allowing for the fact that..., When you consider that...


### While You Watch

**3. Watch the video "Fair Tax?" presenting the interview with Pat Regnier who is senior editor for Money magazine and complete the sentences below using NO MORE THAN THREE WORDS from the video.**

1. The "Fair tax" is a \_\_\_\_\_ tax based on consumption instead of income.
2. This tax is a \_\_\_\_\_ on everything you buy.
3. The Fair tax \_\_\_\_\_ such taxes as: income, corporate, medicare, ATM, payroll, gift/estate, capital gains and social security ones.
4. All the utilities are paid at the \_\_\_\_\_.
5. The "Fair tax" advocates want to \_\_\_\_\_ the IRS.
6. Changing tax system might have a \_\_\_\_\_ on price of everything.



*After You Watch*


 **4. Read the list of considerations concerning efficiency and appropriateness of the Fair Tax system. Discuss them as a group of four and decide which of them is (are) a TRUTH, a HALF-TRUTH and a LIE. Put them in the relevant section in table below.**

1. Current tax systems do NOT tax the underground economy.
2. The Fair Tax keeps your entire pay-check.
3. Under the Fair Tax system prices remain the same.
4. Lack of taxation in the supply chain under the Fair Tax system makes countries more attractive for foreign businesses to work or invest in and increases business activity efficiency.
5. The Fair Tax eliminates many taxes along the supply chain.
6. The Fair Tax provides revenue neutrality.
7. Every political party is in favour of imposing the Fair Tax.
8. The Fair Tax system allows businesses to avoid paying federal/nation taxes as not every business becomes a tax collector in the situation of NOT taxing the supply chain.
9. The Fair Tax reduces tax collection points by taxing only final goods and services.

A TRUTH	A HALF-TRUTH	A LIE

*When you have finished see the Answer Key suggestions to compare your ideas with. Is there anything you disagree with?*

### Over To You

 **5. Read the list of recommendations on dealing with problems connected with the implementation the Fair Tax system. Discuss every point with your partner and agree on one which you consider the most efficient. Explain your reasoning.**

1. Taxation should be done automatically within the financial system with the exception of physical currency.
2. There should be true reduction of retail prices. There should NOT be any federal taxation of suppliers or retailers.
3. Withdrawal of physical currency from bank accounts should be non-taxable. Thus, when businesses acquire physical currency from their customers, they should charge an extra 30%. Physical currency will be the remaining difficulty in auditing for tax compliance.
4. Paying sales tax avoidance by retail businesses is a problem of the Fair Tax. Therefore, for fairness, retail businesses should NOT have to pay the sales tax either.

**ANSWER KEY:**

**Exercise 1. 1. There is no right or wrong answer.** Someone might say fair because this user fee is levied only on those who drive. The fees are used for services that benefit drivers. Someone might say unfair because the fees are regressive and should be based on a person's ability to pay. **2. There is no right or wrong answer.** Someone might say fair because wealthy people with property should be taxed more than people without property because they can afford to pay more. Everyone benefits from schools funded by property taxes. Someone might say unfair because taxes should be based on benefits received. You should be charged only for services you use. Not all property owners have children in public schools. **3. There is no right or wrong answer.** Someone might say fair because people with high incomes should be taxed more than people with low incomes. Someone might say unfair because taxes should be based on benefits received. **4. There is no right or wrong answer.** Someone might say fair because the fees are based on services used. Someone might say unfair because the fees should be based on one's ability to pay. **5. There is no right or wrong answer.** Someone might say fair because wealthy people who have

large estates to pass on to their heirs should be taxed more than people who do not because the heirs do nothing to earn the wealth that is left to them. Someone might say unfair because people who have worked hard to accumulate wealth should be allowed to leave their estates to anyone they choose without being penalised.

**Exercise 2.** 1. The Fair Tax is a national retail sales tax based on consumption instead of income; 2, 3. Students' own answers. 4. Fair Tax implementation advantages are as follows: it taxes a boarden base of economic activity, it adds existing wealth to the base, it taxes services (it taxes 60% of personal consumption = 42% of economy), it taxes the underground economy, it DOES NOT taxes education, it taxes government consumption, it reduces tax evasion, it provides more transparency than the VAT, there ie no need in individual filing etc. 5. Students' own answers.

**Exercise 3.** 1. national retail sales; 2. thirty percent markup; 3. replaces; 4. marginal rate; 5. get rid of; 6. huge complicated effect.

**Exercise 4.**

**TRUTH:**

- 4. Lack of taxation in the supply chain makes countries more attractive for foreign businesses to work or invest in and increases business activity efficiency.
- 5. The Fair Tax eliminates many taxes along the supply chain.
- 8. The Fair Tax system allows businesses to avoid paying federal/nation taxes as not every business becomes a tax collector in conditions of NOT taxing the supply chain.
- 9. The Fair Tax reduces tax collection points by taxing only final goods and services. So, it is cheaper to administrate.

**HALF-TRUTH:**

- 3. Under the Fair Tax prices remain the same. In reality, prices of final goods or services rise/drop due to changing embedded tax rates.
- 6. The Fair Tax provides revenue neutrality. It is not exactly neutral since the percentage does not exactly match the expected revenue.
- 7. Every political party is in favour of imposing this tax. There is, but unequal, support on all the parties. However, many Democrats are against the Fair Tax.

**LIES:**

- 1. Current tax systems do NOT tax the underground economy. Actually, businesses collect revenue for the IRS regardless of its source.
- 2. This keeps your entire pay-check. With revenue neutrality, total personal income will not rise by much. Even so, there are taxes and deductions from pay-checks that are NOT federal/national in nature.

**Exercise 5.** Students' own answers.

У нашій статті ми зупиняємося докладніше на особливостях відбору аудіо й відеоматеріалу та типах завдань для застосування викладачем на заняттях з іноземної мови спеціального вжитку. Практика засвідчує необхідність взяти до уваги загальні вимоги, що висувуються до відбору навчального матеріалу з урахуванням специфіки навчання іноземної мови для спеціального вжитку, а саме:

- відповідність цілям і завданням загального курсу фахової англійської мови;
- забезпечення повноцінного міжкультурного ділового спілкування в рамках відібраного матеріалу;
- мінімізація рамок цього спілкування (відібраний зміст повинен бути достатнім для задоволення усіх найбільш імовірних потреб майбутніх економістів-міжнародників в англійськом професійному спілкуванні);
- відповідність комунікативним потребам, інтелектуальному рівню та інтересам майбутнього фахівця в іншомовному спілкуванні [4].

Викладач має продумати завдання, види діяльності та створити дидактичний матеріал для роботи з відео без чого втрачається ефективність його застосування. Система вправ містить дотекстові (допереглядів), текстові (під час переглядові) та післятекстові (післяпереглядів) вправи, що відповідає діагностично-підготовчому, змістово-процесуальному та контрольнокоригувальному етапам організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Прикладом таких завдань можуть бути комунікативні вправи, вправи на розуміння (тестові запитання, заповнення пропущених слів, хибні твердження); фонетичні вправи (тренування правильної

вимови, парні слова, знаходження зайвого слова тощо); тренувальні вправи (написання загального викладу (summary) змісту відео, відповіді на запитання, рольові ігри); творчі вправи (опис, створення власного відео за темою).

Отже, у процесі відбору аудіовізуального матеріалу з ресурсу *Youtube* має враховуватися специфіка навчання іноземним мовам для спеціального вжитку, а робота з зазначеними матеріалами проходити у три етапи: до перегляду (прослуховування), під час перегляду (прослуховування), після перегляду (прослуховування).

Вищевикладене дає підставу для низки узагальнень:

- можливість продуктивного використання аудіовізуальних матеріалів з Інтернет-ресурсу *Youtube* в освітньому процесі, розкриває нові можливості в навчанні іноземних мов для спеціальних цілей, що дозволяє перейти на якісно новий рівень у викладанні іноземних мов у вищій професійній школі;
- представлені вище приклади розроблених завдань можуть допомогти викладачам поглибити власний досвід та підвищити ефективність проведення практичних занять з іноземної мови спеціального вжитку зі студентами зазначеного напрямку підготовки у вищому навчальному закладі, зокрема економічного профілю.

Актуальним питанням лишається розроблення методичних матеріалів, які допоможуть викладачам оволодіти відповідними вміннями, щоб мати змогу компетентно добирати такі матеріали та розробляти відповідної якості завдання.

#### Список використаних джерел

1. Барменкова О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О. И Барменкова // Иностранные языки в школе. — № 3. — 1999. — С. 13—19.
2. Петрова Л. М. Использование мультимедийных средств для повышения уровня усвоения учебного материала / Л. М. Петрова // Современные технологии обучения иностранным языкам : Международная научно-практическая конференция (г.Ульяновск, 26 января 2011 года) : Сборник научных трудов / отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. — Ульяновск : УлГТУ, 2011. — С. 110—112.
3. Соловова Е. Н. Использование видео на уроках иностранного языка / Е. Н. Соловова // ELT NEWS & VIEWS. — № 1, март 2003 г.
4. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. — К. : Ленвит, 2004. — 192 с.
5. Тарнопольський О. Б. Використання Інтернет-технологій у навчанні англійської мови для професійного спілкування студентів немовних спеціальностей / О. Б. Тарнопольський // ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка (53), (2010). — С. 47—51.
6. Титова С. В. Информационно-коммуникационная компетенция педагогов и новые образовательные стандарты высшей школы / С. В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — №3, 2011г.

*The article specifies the advantages of the use of audio and video materials from the Youtube Internet resource in the process of learning foreign languages for specific purposes by the specialists to be in the field of International Economics. There has been presented experience of foreign language classes optimisation through implementing the audio and video materials from the mentioned resource into the process of foreign language learning and training for the target specialists to be at the higher educational establishment for Economics.*

**Key words:** *audio and video materials, foreign languages for specific purposes, specialists to be in the field of International Economics, the higher educational establishment for Economics.*



УДК: 373.5.016:821.161.2.09

Паламар С. П.\*

## ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

*У статті розглянуто проблему змісту і методів формування теоретико-літературної компетенції учнів середніх класів з позицій компетентнісного підходу.*

**Ключові слова:** компетентність, компетенції, читацька компетентність, теоретико-літературна компетенція, художній текст, теоретико-літературні поняття.

В умовах сучасної школи одним з важливих напрямів української освіти є гуманітарний, в якому визначальне місце займає література як мистецтво слова. Згідно з новою Концепцією літературної освіти належна увага має приділятися художнім закономірностям розвитку літератури, в основі яких лежить опанування теоретико-літературними знаннями. Між окремими теоретичними поняттями має існувати тісний зв'язок і наступність, що органічно пов'язано з відповідним рівнем знань, умінь і навичок учнів, тобто з ключовими компетенціями.

Поняття ключових компетентностей розроблено вітчизняними і зарубіжними вченими (Н.Бібік, В.Болотов, І. Гудзик, Д.Даніел, І.Єрмаков, І.Зимня, В.Кальней, Д.Равен та ін.). Вони розглядаються як комплекс способів діяльності, засвоєних в різних предметних областях на різних вікових етапах, що в кінцевому рахунку, на виході з основної школи, мають призвести до формування у дитини узагальнених способів діяльності, які можна застосувати в будь-якій діяльності, незалежно від предметної сфери. Ці узагальнені способи – компетентності – поділяються на більш конкретні – компетенції.

Ключові компетентності виявляються в готовності людини застосовувати засвоєні знання, навчальні вміння і навички, способи діяльності для вирішення практичних, пізнавальних, комунікативних завдань. Вони затребувані в різних видах людської діяльності і свідчать про якість освіти, а відтак втілені в чинній програмі з української літератури в таких напрямках:

- соціальні компетентності (активна участь у суспільному житті; здатність знайти, зберегти і розвинути себе як особистість; розвиток комунікативних якостей; здатність розв'язувати проблеми; формування світоглядних і загальнолюдських ціннісних орієнтирів);
- мотиваційні компетентності (розвиток творчих здібностей, здатності до навчання, самостійності мислення);
- функціональні компетентності: естетична, культурологічна, мовна, комунікативна (вміння оперувати набутими знаннями, сформованими навичками, використовувати їх у практичному житті) [8]. Однак серед названих компетентностей у програмі з української літератури не розрізнено предметні і надпредметні. Не виділено в програмі й читацької компетенції, головної, що має формуватися під час вивчення літератури в школі.

Предметна компетентність пов'язана зі специфічними для того чи іншого шкільного предмета вміннями і навичками. Відтак головним завданням літератури як шкільного предмета є формування читацької компетенції – «здатності до творчого читання, засвоєння художнього твору на особистісному рівні, вміння вступати в діалог «автор-читач», перейматися думками і почуттями героїв, відзначати і оцінювати переваги мови художніх творів; користуватися основними літературознавчими поняттями» [5, с.345]. Загалом читацька компетентність формується шляхом читання художніх творів, їхнього аналізу, відтворення елементів тексту, створення власних висловлювань тощо. Частиною читацької є теоретико-літературна компетенція учнів, яка формується в нерозривній єдності з нею.

\* © Паламар С. П., 2012

Проблема формування в учнів основної школи предметних компетенцій з літератури досліджувалася Л. Сімаковою, В. Снегірьовою, основні ідеї якої втілено в розроблені ними підручники з інтегрованого курсу літератури (російська і світова) для шкіл з російською мовою навчання. Зокрема, В. Снегірьова, проаналізувавши навчальні тексти з теорії літератури у підручниках для 5-6 класів, зазначає, що вони є найскладнішими для засвоєння учнями, оскільки розкривають предметно-понятійний зміст знань, містять інформацію високого рівня абстрактності й узагальненості. Розуміння таких текстів передбачає здійснення складної системи розумових операцій, які не завжди під силу молодшим підліткам. Дослідниця вважає, що оптимальною з огляду на цю проблему є «така організація навчального матеріалу з теорії літератури у підручниках, за якої вивчення того чи іншого літературознавчого поняття прив'язується до конкретного художнього твору, на прикладі якого не лише найбільш яскраво розкривається сутність певного поняття, а й оперування цим поняттям допомагає повніше зрозуміти ідейно-художній зміст твору» [6, с. 389].

У процесі формування теоретико-літературної компетенції учнів середньої ланки необхідно враховувати дослідження, що стосуються принципів добору, структурування і презентації навчального матеріалу (Д. Зуєв, В. Краєвський, В. Беспалько, Л. Занков, Н. Тализіна, О. Сохор, Л. Добраєв, Я. Кодлюк, М. Бурда та ін.). Особливо актуальною є думка про те, що, визначаючи сценарій навчального процесу, потрібно пропонувати не лише зміст, а й методи, прийоми навчання (М. Скаткін, А. Хуторський).

Літературний матеріал, який вивчають у школі, містить теоретико-літературний складник. Теоретико-літературні поняття слід з'ясувати з середини тексту, поступово деталізувати їх, застосовуючи науковий інструментарій для літературознавчого аналізу, систематизуючи, спонукаючи учнів втілювати теоретичні знання в образи під час власного творчого писання.

Теорія літератури у змісті шкільної літературної освіти дає школяреві можливість для літературознавчого аналізу художнього тексту, освоєння його ідейно-тематичної основи і мистецької форми. Шкільна програма передбачає засвоєння учнями певного обсягу теоретико-літературних понять – категорій літературознавства, які називають явища художньої літератури.

Теоретичні поняття у шкільному курсі літератури пов'язані з певним текстом, значення яких учні опановують під час розгляду твору. У програмі дібрано найближчі до мистецької специфіки кожного твору поняття, придатні до розуміння школярами певного віку.

Опанування учнями системи теоретико-літературних понять забезпечує їм теоретичну основу розуміння письменства як виду мистецтва та науковий інструментарій для аналізу художнього тексту, допомагає сформувати читацьку культуру.

Метою пропонованої статті є визначення змісту і методів формування теоретико-літературної компетенції учнів середніх класів з позицій компетентнісного підходу.

Основними завданнями літератури як базової навчальної дисципліни в основній школі є:

- розвиток емоційного сприйняття художнього тексту, образного і аналітичного мислення, творчої уяви, читацької культури; формування початкових уявлень про специфіку літератури серед інших мистецтв, потреби в самостійному читанні художніх творів;
- розвиток усного та писемного мовлення учнів;
- освоєння текстів художніх творів, основних історико-літературних відомостей і теоретико-літературних понять;
- оволодіння вміннями читання та аналізу художніх творів із залученням базових літературознавчих понять і необхідних відомостей з історії літератури;
- грамотне використання української літературної мови при створенні власних усних і письмових висловлювань.

У 5-6 класах формуються уявлення про специфіку літератури як мистецтва слова, розвиток вміння усвідомленого читання, здатності спілкування з художнім світом творів різних жанрів.

У відборі текстів враховуються вікові особливості учнів, інтерес яких в основному зосереджений на сюжеті і героях твору. Теоретико-літературні поняття пов'язані з аналізом внутрішньої структури художнього твору, в яку входять:

- автор, тема, герой художнього твору;
- епітет, метафора, уособлення, порівняння, гіпербола, літота;
- сюжет і композиція;
- пейзаж, портрет, інтер'єр.

У цей період продовжується робота з удосконалення навички усвідомленого, правильного, швидкого і виразного читання, розвитку сприйняття літературного тексту, формування умінь читацької діяльності, виховання інтересу до читання та книги, потреби в спілкуванні зі світом художньої літератури.

Основу змісту літератури як навчального предмета складають читання і текстуальне вивчення художніх творів, що складають золотий фонд української класики. Теоретико-літературні поняття запропоновані в чинній програмі у вигляді самостійної рубрики або включені в анотацію.

Механізм формування ключових предметних компетенцій передбачає такі види діяльності з освоєння змісту художніх творів і теоретико-літературних понять:

- усвідомлене, творче читання художніх творів різних жанрів; виразне читання художнього тексту;
- різні види переказу (докладний, стислий, вибірковий, з елементами коментаря, з творчим завданням);
- відповіді на питання, що розкривають знання і розуміння тексту твору;
- складання планів і написання творчих робіт за літературними творами і на основі життєвих вражень;
- цілеспрямований пошук інформації на основі знання її джерел та вміння працювати з ними.

Вивчення теорії літератури в школі передбачає активний, діяльнісний режим: поза аналізом художнього твору теоретичні знання не мають функціонального значення і залишаються «застиглими» в своїх малозрозумілих для школярів формулюваннях.

Роздуми над текстом художнього твору, в процес якого органічно, «зсередини», узгоджено з логікою аналізу, включено питання вчителя, пов'язані з осмисленням окремих компонентів теоретичного знання, – основа методики формування теоретико-літературних понять. Спрямованість процесу освоєння теоретичного знання: від аналізу конкретного літературного явища – до його осмислення і виходу на теоретичне узагальнення, від роботи з окремим літературним твором – до виявлення істотного, повторюваного в ряді творів. Засвоєне теоретичне знання не повинно залишатися надалі «річчю в собі»: його необхідно не лише «розпаковувати» в процесі аналізу нових літературних творів, а й збагачувати, доповнювати новими смисловими нюансами. Таким чином, з одного боку, теоретико-літературне поняття стає інструментом для аналізу нових художніх текстів, з іншого – саме постійно доповнюється, уточнюється, збагачується, хоча його «ядро» залишається незмінним, оскільки літературознавча наука, як і всяка інша, оперує строгим понятійним апаратом.

Засвоєння на уроках теорії літератури має важливе освітньо-виховне значення. Ця робота сприяє поглибленню сприйняття літературних творів, формує навички самостійного аналізу тексту, активізує розумову діяльність, виховує естетичний смак. Для цього необхідні дві умови:

- 1) систематичне вивчення, поглиблення і розширення теоретико-літературних понять;
- 2) усвідомлення вчителями та учнями необхідності оволодіння теоретико-літературними поняттями для успішного вивчення літератури.

Освоєння теоретико-літературних понять – одне з найскладніших питань у методиці викладання літератури в школі. Методисти поділяють теоретико-літературні поняття на кілька груп:

- 1) зображально-виражальні засоби мови художнього твору;
- 2) тема, ідея, композиція та її складові елементи, прийоми характеристики літературного персонажа;
- 3) роди і жанри художньої літератури;
- 4) проблеми віршування.

Така класифікація відносна, оскільки існує систематичний зв'язок між теоретичними поняттями. У середніх класах до перших двох груп теоретичних понять можна звертатися практично на кожному уроці.

Формування в учнів основної школи читацької компетентності, кінцевою метою якої є діалог «автор-читач», передбачає серед інших уміння користуватися основними теоретико-літературними поняттями. Адже для того, щоб діалог відбувся, письменник і читач повинні говорити однією мовою, якій школяра треба навчати на уроках літератури, вчити осягати різницю між світом художнього тексту і світом реальним, мистецтвом і життям, вчити бачити «штучність» літератури, художню умовність. Лише в процесі такого спілкування, освоюючи мову мистецтва, учень відтворює авторську модель світу, втілену в художньому образі. Саме відтворює, а не засвоює: адже на відміну від ідеї, образ світу засвоїти можна. Художній текст дає можливість поглянути на світ очима іншого, дає можливість «проходження не пройдених доріг». У процесі таким чином організованого спілкування з художнім текстом учень співвідносить образ світу, відображений у літературі, зі своїм образом світу і висловлює до нього своє ставлення, тобто створює свою інтерпретацію прочитаного, осмислює художній твір як особисто значущу цінність.

#### Список використаних джерел

1. Андреев А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высш. образование в России : науч.-пед. журн. - 2005. - №2. - С. 3-11.
2. Гудзик И.Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах. – Черновцы: Букрек, 2007.
3. Зимняя И.А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: журнал. - 2006. - №8. - С. 20-26.
4. Колесов, В.П. О классификации компетенций / В.П. Колесов // Высш. образование сегодня : Реформы, нововведения, опыт : журнал. - 2006. - №2. С. 20-22.
5. Сімакова Л.А. Компетентнісний підхід до створення інтегрованих підручників з літератури для 5-6 класів // Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць. – Київ, 2010. Вип.11. – 786с. – С. 345 – 351.
6. Снегірьова В.В. Компетентнісний підхід до конструювання навчальних текстів підручників з літератури для 5 – 6 класів //Проблеми сучасного підручника: Збірник наукових праць. – Київ, 2011. – Вип.11. – 800с. – С. 389 – 395.
7. Ярулов, А.А. Познавательная компетентность школьников / А.А. Ярулов // Школ. технологии : науч.-практ. журн. школ. технолога (завуча). – 2004. - №2. – С. 43-84.
8. <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/23-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/4324>.

*The paper considers the problem of content and methods of formation of the literary-theoretical competence of middle school students in terms of competence-based approach.*

**Key words:** *competence, competency, reading competence, theoretical and literary competence, literary text, literary-theoretical concepts.*

УДК 373.5.016:821]:37.091.33-028.22

Тименко В. М.\*

## МЕТОД СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ У ЛІТЕРАТУРНІЙ ТВОРЧОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті розглядаються структурно-логічні схеми як ефективний метод розвитку літературної творчості старшокласників, а також визначаються психолого-педагогічні умови формування в учнів інтересу до літературної творчості.*

**Ключові слова:** літературна творчість, літературний інтерес, структурно-логічні схеми, творчі здібності, потреби.

Аналіз теоретико-методичної літератури, а також практичного досвіду вчителів-словесників України свідчить про значний інтерес науковців і практиків до проблеми самореалізації особистості у різних видах літературної творчості, репрезентації художньої літератури як органічної складової мистецько-культурної парадигми освіти. Це закономірно, оскільки синтез мистецтва і літератури сприяє підвищенню не лише креативності особистості, а й загальнокультурного рівня українських школярів. У процесі літературно-творчої самореалізації на засадах синтезу з мистецтвом в учнів загальноосвітньої школи і, зокрема, старшокласників формуються власні стилі творчості, які потребують ефективної методики їх виявлення і педагогічно доцільного супроводу. Водночас, спеціальних досліджень, присвячених вирішенню проблеми формування у старшокласників інтересу до літературної творчості, ще немає. Особливий інтерес з методичного погляду становить використання структурно-логічних схем, сприятливих для формування індивідуальних стилів літературної творчості старшокласників.

Метою статті є визначення теоретико-методичних засад педагогічного супроводу літературної творчості старшокласників. Розробка на такій науковій основі конкретних методичних рекомендацій для вчителя-словесника сприятиме підвищенню ефективності самобутньої літературної творчості школярів. Методичний синтез літературної і мистецької творчості сприятиме розвитку і самореалізації особистісно-значущих життєвих компетентностей старшокласників. Для літературного самовираження учнів важливим є пошук власної особистісно значущої структурно-логічної схеми.

Існують різні підходи до застосування на уроці літератури структурно-логічних схем. На думку В. Андрусенко, такі схеми варто впроваджувати, проте ці схеми мають становити символічний код, який впливав би на емоційні почуття, тоді схема-символ дасть поштовх до активізації асоціативного мислення та інтеграції знань з різних галузей. [2]. Застосування структурно-логічних схем актуальне зараз, коли відбувається процес інтеграції знань, формування цілісного світогляду, характерного для первісного мислення людини, зумовленого потребами.

Потреба - це джерело і мотив активності людини. Індивідуальне літературне самовираження – це особистісно значуща структурно-логічна схема, з якої формується літературний стиль, сукупність особистісних конструкт у ставленні учнів до навколишнього світу. В основу структурно-логічних схем кожного особистісного стилю закладено потребу. Старшокласник керується певними потребами: духовними, пізнавальними, соціальними, потребою самовираження. Потребу самовираження через літературну творчість треба розглядати як особливий психологічний стан учнів, як суперечність між внутрішніми і зовнішніми умовами життєдіяльності. Потреба літературної творчості – це невідповідність або, навпаки, відповідність літературних вражень особистісно-значущій структурно-логічній схемі світосприйняття учня. Потреба літературної самоактуалізації – це прагнення реалізувати літературну обда-

\* © Тименко В. М., 2012

рованість через структурно-логічну схему індивідуального стилю. Наприклад, уявлення про автора та його творчість для старшокласників відкриється повніше за умови, коли учень стане творцем цього відкриття. Старшокласник відкриває грані таланту митця, знаходячи зрозуміле: художні засоби, образи, символи. Водночас він «вирішує» етичні, естетичні, моральні, психологічні, філософські споконвічні проблеми людства. Тоді образи Мавки, Марічки, Марусі і Марії з класичних художніх творів набудуть сакрального значення. Старшокласники можуть зрозуміти задум автора через призму його твору та через власний вияв творчого задуму. На поставлені проблемні питання учні мають власне судження, вони також прагнуть створити свій літературний образ: міфологічний або реалістичний. Варто зазначити, що для виявлення структурно-логічної схеми індивідуального стилю літературної творчості старшокласників важливим є фактор учителя.

Очікуваний результат формування інтересу до літературної творчості буде за умови, якщо вчитель ставиться до старшокласника як до особистості, надає йому змогу самореалізуватися, враховує його можливості, досвід, здібності і, звичайно, інтерес. Проблема інтересу, стимулів діяльності була і є предметом дослідження соціологів: А.Г.Здравомислова, В.М.Іванчук, А.М.Сохора, В.О.Трипольського, В.С.Цукермана, психологів - Б.Г.Ананьева, Л.С.Виготського, Л.А.Гордона, О.М.Леонтьєва, П.М.Якобсона, педагогів - М.А.Верби, Л.Н.Когана, І.В.Логінової, С.П.Кудрявцевої. Але автори майже не торкаються методичної проблеми конструювання структурно-логічних схем індивідуального стилю, якими стимулюється формування інтересу старшокласників до літературної творчості. Тенденція до диференціювання загального поняття «інтерес» розвинена в дослідженнях В.Н.Липника, Т.М.Мілушевої, Ф.К.Савіної, В.О.Філіпової, І.Г.Шапошникової, які вивчали специфіку інтересу до різних навчальних предметів і його вплив на розвиток особистості школяра. Проте зазначимо, що вони глибоко не вивчали специфіку літературних інтересів старшокласників, зумовлену їхніми віковими потребами і структурно-логічними схемами.

Автори наукових праць наводять різні визначення сутності інтересу: вибіркова спрямованість людини, її уваги (М.Ф.Добринін), її думок, помислів (С.Л.Рубінштейн); активне пізнавальне (В.Г.Іванов, В.М.М'ясищев), емоційно-пізнавальне (Н.Г.Морозова) ставлення людини до світу.

У дослідженнях вітчизняних авторів виявлено умови та фактори, що впливають на інтерес учнів до навчання. Так, Г. І. Щукіна називає серед таких умов зміст навчального матеріалу, активну пошукову розумову діяльність учнів, навчальний процес на оптимальному рівні розвитку учнів, емоційну атмосферу навчання. Н. Г. Морозова виділяє такі умови: створення позитивних переживань, виховання свідомого ставлення до навчання, розуміння значущості літературного інтересу, але структурно-логічні схеми, як педагогічні умови, автор не зазначає. Низка авторів акцентує увагу на ролі спільної та колективної навчальної діяльності учнів у відновленні їхнього інтересу до навчання (Х. Й. Лийметс, Т. О. Матис, В. Ф. Моргун та ін.); визначають умови формування інтересу: оптимальне поєднання різних методів навчання (Ю. К. Бабанський), ситуації проблемного навчання (І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін, М. М. Скаткін), рівень вимогливості учня (Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська та ін.), специфічні задачі навчання в різних вікових групах (О. О. Бодальов, О. Д. Алферов, В. С. Ільїн, М. В. Матюхіна, Є. А. Шумилін та ін), інтенсивність навчання (О. О. Леонтьєв, Г. К. Китайгородська, Г. М. Шемякіна та ін.). Але ці проблеми прямо не стосуються літературної творчості учнів.

Аналіз психологічної структури пізнавального інтересу (С. Л. Рубінштейн, Л. А. Гордон, О. М. Леонтьєв) привів до висновку, що це суто особистісне утворення, нерозривно пов'язане з потребами, в якому у цілісній органічній єдності представлені всі важливі для особистості процеси: інтелектуальні, емоційні, вольові. Вони можуть, на нашу думку, виявитися в особистісно значущих структурно-логічних схемах.

Отже проблема формування інтересу до літературної творчості з урахуванням структурно-логічних схем не отримала всебічного висвітлення та теоретичного обґрунтування в працях сучасних дослідників.

Аналіз шкільної практики дозволяє говорити про наявність суперечностей: між творчою природою літературної діяльності і репродуктивним характером навчання літератури; естетизацією шкільної праці та недостатнім рівнем естетичних інтересів і творчої активності учнів у навчальному процесі. Розв'язання цих суперечностей, є актуальною проблемою методичної науки, оскільки створить умови для формування літературних інтересів учнів.

Літературна творчість неможлива без активної думки, тому найбільш значними є процеси мислення, але такі, які б вбирали в себе емоційні процеси, переживання, не залишаючи місця холодній розсудливості. Разом з тим, у літературному інтересі думка шукає виходу із труднощів, вона активна і спрямована на вирішення пізнавальних завдань, злита з вольовими процесами. У літературному інтересі знаходить своє вираження “думка-воля, думка-участь, думка-переживання”, і це має для навчального процесу велику цінність. Розглядаючи весь навчальний процес як єдність зовнішнього і внутрішнього, вчитель має спрямувати зусилля на збудження в учнів таких істотних для літературної творчості процесів, як мислення, емоції, воля, які в органічному поєднанні й становлять основу літературного інтересу.

Визначаючи цінність літературного інтересу, слід звернути увагу і на те, що він передусім активізує всю літературну діяльність старшокласника в цілому і психічні процеси, які лежать в основі його індивідуального творчого стилю, зумовленого структурно-логічною схемою. Під його впливом активніше відбувається сприйняття, гострішим стає спостереження, активізується емоційна й логічна пам'ять, інтенсивніше розвивається художня уява, які зумовлюють пошук та здогадку.

Під впливом літературного інтересу діяльність учнів стає продуктивнішою. Їхні енергетичні ресурси, насичені творчим інтересом, сприяють тривалішому й інтенсивнішому проходженню, а успішна літературна діяльність, в свою чергу, зміцнює літературний інтерес. Але, на нашу думку, для виникнення літературних інтересів необхідним розроблення є методики формування особистісних структурно-логічних схем, індивідуальний стиль літературної творчості старшокласників.

Розглядаючи умови формування інтересу учнів до навчання, ми встановили об'єктивну залежність їх впливу на навчальну діяльність учнів і на окремі сторони їхньої мотиваційної сфери (значення навчання, мотиви, мета, емоції).

Процес і результат формування інтересів учнів пов'язані з активністю їхньої літературної діяльності, а діяльність, у свою чергу, зумовлена особистісними структурно-логічними схемами.

Важливе значення для формування літературних інтересів має міжособистісне спілкування старшокласників. Взаємозбагачення учнів при спілкуванні приводить до виникнення нових і зміцнення наявних інтересів, можливостей самовираження у колективі, взаємодопомоги учнів. Все це підтримує інтерес до діяльності, сприяє його розвитку. Фактор відношень, викликаних спільною літературною творчістю, створює численні зв'язки предметної основи навчання зі змістом, процесом і результатом діяльності, з вчителем та учнями, учнями між собою. Усі ці зв'язки є істотними для розвитку літературних інтересів учнів, якщо вони ґрунтуються на особистісних структурно-логічних схемах індивідуальних стилів творчості.

Запровадження в навчальний процес комплексу різних видів діяльності — пізнавальної, ігрової, практичної, художньої, у їхньому взаємозв'язку сприяє просуванню учнів у процесі зміни характеру літературної діяльності: від виконавського — до пошуково-творчого і творчого, оскільки за цих умов формується система внутрішніх зв'язків. Специфіка розвитку

літературних інтересів учнів і зміна характеру їхньої діяльності полягає в цьому випадку у зверненні до предметної сфери, в якій у різних учнів, звичайно, виявляються й свої індивідуально-стильові відмінності, зумовлені структурно-логічними схемами. Учні, які краще володіють засобами літературної діяльності, мають глибші знання, вищий рівень розвитку літературних інтересів, збагачують ними однокласників, стимулюють їхній інтерес до літературної творчості.

Окрім структурно-логічних схем як методу формування літературних інтересів старшокласникам необхідно дотримуватися логіко-психологічної послідовності.

Так, важливим етапом для розвитку літературного інтересу є інтелект, емоція, здивування. Учитель на уроці літератури має можливість спонукати старшокласників до розуміння літературної проблеми чи навіть літературної ситуації. Учень починає творчо ставитися до світу і до життя в ньому. Цей момент – момент істини. Таке безпосереднє сприйняття світу потрібно розвивати в тих учнів, які схильні до самоусвідомлення, прагнуть пізнати своє внутрішнє «я» (екзистенціональний тип особистості). З часом і досвідом у окремих учнів, на нашу думку, сформується індивідуальний стиль з характерними ознаками таланту.

Важливо вдосконалювати організаційні форми літературної творчості. Підтримати інтерес до літератури як мистецтва слова можна під час проведення уроків з нетрадиційним змістом: урок-конкурс, урок-гра, урок-вистава, урок-дослідження, урок-захист проекту, урок-пошук тощо. Актуальною є робота із старшокласниками, схильними до літературної творчості, або тими, що виявляють обдарованість. Тому вчителю треба знати індивідуальні особливості учнів, їхні творчі здібності, щоб успішно розвивати їх, залучати старшокласників до участі в конкурсах літературної творчості.

Розвиток особистості учня спонукає застосовувати такі методи та прийоми, які допомагають по-різному моделювати навчальний процес на уроках літератури, але обов'язково з урахуванням особистісних літературних стилів. Ще одним напрямом такої роботи є мультимедійні технології. Мультимедіа – це скоординоване одночасне функціонування візуального й аудіорядів, використання фото- і кіноматеріалів, малюнків, схем тощо. Усе це має підпорядковуватися певній навчальній меті

Літературні знання, уміння і навички формуються у процесі систематичної роботи з художнім твором. Учні старших класів мають володіти відповідними уміннями: аналізувати літературні явища, самостійно розбиратися в будь-якому художньому творі, дати йому обґрунтовану оцінку, бути спроможними висловити власні думки, переживання у доступній формі самовираження.

Ті учні, які беруть активну участь у різних видах художньої діяльності (на уроках літератури використовуються різні засоби впливу: музика, образотворче мистецтво, риторика, мультимедійні технології, творчі проекти), пізнають радість пошуку творчості. Кожен учень знаходить для себе ту особистісно значущу сферу діяльності, яка викликає інтерес для втілення творчого задуму. Відтак вони самостійно складають сценарії літературних вечорів, пишуть вірші-характеристики улюблених героїв, готують дописи до шкільної літературної газети. Такі філологічні і літературно-творчі збутки – вияв індивідуальності, самостійності старшокласників.

В експериментальному навчальному закладі, Бориспільському ліцеї «Дизайн-освіта» ім.П.Чубинського, вивчення літератури організовано як творчий процес, під час якого в учнів розвиваються літературні інтереси, активна розумова діяльність, творчі здібності. Ми розглядаємо творчу діяльність учнів як таку, що сприяє розвитку цілого комплексу якостей, властивих творчим особистостям: самостійності у виборі знань, працелюбності, вмінню добирати матеріал. Результатом цих якостей повинен стати кінцевий продукт творчої діяльності. Ми навчаємо учнів «бачити» художній твір, розуміти його, відчувати майстерність художника, насолоджуватись умінням письменника проникнути в душу людини,



музикою мови, гармонійною цілісністю мови і на основі цього творити своє власне судження про твір та проблеми, підняті в ньому, відчувши стиль письменника, створити власний оригінальний твір.

Літературний образ – це своєрідний код, символ, концепт, створений з допомогою ustalених структурно-логічних схем. На думку психологів, найбільша кількість інформації передається кодом ідей та символів. На нашу думку, у старшокласників уже вироблений креатив на сприйняття того чи іншого образу, думки, події тощо, тому літературні твори впливають через органи чуття: зорові образи, слухові, дотикові, смакові, запахові.

Якщо діяльність словесника не обмежується суто раціональним світосприйманням, він звертається до використання інноваційних технологій, які ґрунтуються на символічному інтуїтивному сприйманні художнього твору. Вдаючись до аналізу символічних деталей, можна спробувати проникнути у надраціональні, позаемпіричні обшири „світу в собі” та піднятися на інтерпретаційний рівень.

Літературний твір потрібно сприймати цілісно, але починати сприймання з етапу здивування. Учні «будують» схеми, моделі, створюючи певний асоціативний образ, який допомагає розкрити суть теоретичного матеріалу й спонукає до творчості їх самих.

Зміст художнього тексту трактується, сприймається, відповідно й аналізується з урахуванням досвіду та рівня компетентності старшокласників, але без етапу здивування інтерес до літературної творчості формувати проблематично. Методичні рекомендації, підручники з критичними «натяками» відволікають старшокласника від формування власної думки, яка зумовлена структурно-логічними схемами. Як показує педагогічна практика, учні самостійно можуть визначити проблему твору, виправдати чи осудити персонажа, висловити свої філософські думки. З цього погляду варто забезпечити учнів тим арсеналом завдань і вправ, які стимулюватимуть їх творчу активність. В окремих старшокласників настільки розвинена просторова уява, що у побудові твору вони можуть помітити архітектурний ансамбль, а прослухавши музичний твір, який співзвучний з настроєм твору, що вивчається, здатні створити власний самобутній художній твір.

Значущими для формування літературних інтересів є організаційні форми занять. Філософія літературної творчості найповніше виявляється у нетрадиційних уроках. Дидактична гра – один із засобів інтелектуального, емоційного, морального й естетичного розвитку. Варто надати старшокласникові можливість спробувати свої сили у ролі режисера, оператора, постановника, кліпмейкера, художника-декоратора і можна побачити, як учні доскіпливо проаналізують літературний твір.

#### Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової і повної середньої школи//Освіта України.-2004-20 січня – С. 2
2. Андрусенко В. До проблеми викладання літератури в сучасній школі «Дивослово» №12, 1999р.
3. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : Монографія. – К.,:1998р, 199 с
4. Загальна психологія: Підручник для студентів вищ. навч. закладів/ За загальною редакцією акад. С.Д.Максименка. – К.:Форум, 2000. –543 с
5. Нікітін Б.П.Концепція виховання творчої особистості // Радянська школа. –1991.-№7
6. Цимбалюк Л.М. Формування особистісного ставлення старшокласників до художнього твору у процесі вивчення української літератури у старших класах //Зб. наукових праць. – К.: КДПІ. – 1990. – С.111-115.

*The article deals with the problem of structure – logical method of the Ukrainian literature course studying in high classes of the secondary school.*

**Key words:** literature activity, literature inteuest, structure-logical chems, needs.

УДК 372.4

Фролова Л. А., Сюсюкина И. Е.\*

## УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим сегодня всё более востребованными становятся результаты обучения не в виде конкретных знаний, умений, навыков, которыми должен владеть ученик, а в виде общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся, обеспечивающих такую ключевую компетенцию образования как умение учиться.

Изучение психологической, педагогической, методологической литературы по находящейся в центре нашего внимания проблеме показало, что вопросы, связанные с анализом и развитием умения учиться, традиционно поднимаются исследователями в контексте обсуждения проблем учебной деятельности. Достижение умения учиться в этом понимании предполагает самостоятельное эффективное выполнение учебной деятельности. Как известно, ведущая роль в учебной деятельности принадлежит учебным умениям, благодаря которым ученик познает объективную реальность, обогащает свой опыт, овладевает средствами воздействия на окружающую действительность.

Наиболее перспективным направлением развития современного начального общего образования признано формирование общеучебных умений и навыков учащегося, овладение которыми открывает возможности для широкой ориентации обучающегося в различных предметных областях, обеспечивает потребность личности к непрерывному саморазвитию и самообразованию на протяжении всей жизни.

Специфика общеучебных умений проявляется в том, что они носят общенаучный характер и являются универсальными способами получения и применения знаний, в отличие от предметных умений, которые являются специфическими для той или иной области познания (И.Я. Лернер, Н.И. Лошкарева, В.В. Краевский, А.В. Усова и др.). Данный факт доказывает правомерность использования современной наукой в качестве термина «общеучебные (обобщенные) умения и навыки» синонимичных ему понятий «общепознавательные действия», «общие способы деятельности», «надпредметные действия», «метапредметные действия» и «универсальные учебные действия».

То есть достижение умения учиться обеспечивается благодаря овладению учащимися универсальными учебными действиями, формирование которых у младших школьников является одним из приоритетных направлений российской системы образования.

Под «универсальными учебными действиями младших школьников» мы понимаем совокупность обобщенных действий учащегося, а также связанных с ними умений и навыков учебной работы, обеспечивающих способность субъектов к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и компетентностей, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта, к саморазвитию и самосовершенствованию.

Проблеме формирования универсальных учебных действий младших школьников в Федеральном государственном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [5] уделяется особое внимание. Однако их целенаправленное формирование требует создания в образовательном процессе начальной школы совокупности определенных условий, отвечающих требованиям ФГОС НОО.

\* © Фролова Л. А., Сюсюкина И. Е., 2012

Значимость и актуальность заявленной темы состоит в том, что, несмотря на наличие научных и практических разработок, посвященных проблеме перехода российской школы на новый Федеральный государственный образовательный стандарт, мы столкнулись с недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения, позволяющего учителю начальных классов успешно формировать универсальные учебные действия младших школьников. Между тем, у учителя начальных классов при реализации государственного стандарта могут возникнуть трудности при освоении новой системы требований к структуре основной образовательной программы; при овладении учебно- и информационно-методическими ресурсами, необходимыми для успешного решения задач ФГОС НОО; при разработке контрольно-измерительных материалов для диагностики предметных, метапредметных и личностных результатов учебных достижений младших школьников; а также при реализации условий эффективного формирования универсальных учебных действий младших школьников.

Необходимость в разработке условий, благоприятствующих формированию универсальных учебных действий младших школьников при реализации нового Федерального государственного образовательного стандарта НОО, обнаружилась сравнительно недавно. Однако предпосылками для их разработки являются научно-обоснованные теории ведущих ученых по следующим направлениям:

- теория учебной деятельности (Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.В. Репкин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.);
- теория личностно-ориентированного обучения (А.Г. Асмолов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.);
- теория развивающего обучения (А.Б. Воронцов, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков и др.);
- теория алгоритмизации и технологизации обучения (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Л.Н. Ланда, В.М. Монахов, Г.К. Селевко и др.);
- теория формирования творческого мышления учащихся (А.В. Брушлинский, В.И. Загвязинский, А.З. Рахимов, В.П. Ушачев и др.);
- теория формирования общеучебных умений (Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, Л.Е. Журова, А.А. Люблинская, А.В. Усова, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, Г.А. Цукерман и др.);
- теория формирования и развития универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова и др.);
- психолого-педагогическая концепция оценочной теории (Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амонашвили, А.Б. Воронцов, В.П. Симонов, Н.Ф. Талызина и др.);
- теория здоровьесберегающего обучения (Н.М. Амосов, А.И. Белов, В.В. Колбанов, В.Ф.Паламарчук, Л.Г. Татарникова и др.).

Исходя из того, что приоритетным направлением нового образовательного стандарта является формирование универсальных учебных действий школьников, то основополагающее значение для исследования имеют основные идеи и положения личностно-деятельностного (Ш.А. Амонашвили, В.А. Беликов, В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, А.З. Рахимов, В.В. Сериков и др.), интерпретирующие процесс обучения как целенаправленную деятельность учащегося; уделяющие особое внимание интеграции уникального и неповторимого субъектного опыта ученика, сложившегося в его реальной жизнедеятельности на основе усваиваемых научных понятий; обеспечивающие широкие возможности учащегося для овладения компетентностями личности, для развития способности и готовности к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию; *компетентного подхода* (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.), отражающие способность и готовность ученика использовать знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения, в реальных жизненных ситуациях; *системного подхода* (С.И. Архангельский, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.), позволяющие рассматривать исследуемый процесс как процесс, находящийся и функционирующий в системе отношений с другими структурами; и *понятийно-*

*синергетического подхода* (Е.Н. Рашикулина и др.), рассматривающие исследуемый процесс как теоретико-методологическую стратегию, системообразующей основой которой является идея формирования и развития научных понятий младших школьников и педагогов на основе дополнительности природосообразного и культуросообразного, с учетом самоорганизации, саморазвития мышления.

Несмотря на наличие научных и практических наработок по интересующему нас вопросу, нерешенным аспектом проблемы до сих пор остается вопрос реализации условий формирования универсальных учебных действий младших школьников.

Для теоретического обоснования условий мы должны уточнить, что понимается под таковыми.

Понятие условия определяется в науке различным образом. С философских позиций условие – это то, от чего зависит предмет, комплекс предметов, характер их взаимодействия, из наличия которого следует возможность существования, функционирования и развития данного предмета.

В психологическом и педагогическом плане категория «условие» рассматривается часто как видовая по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка» (В.И. Андреев, В.А. Беликов). А.Я. Найн определяет педагогические условия как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, приемов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [2, с. 44-50].

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой условия рассматриваются как совокупность внешних объектов и внутренних особенностей, определяющих существование, функционирование, развитие и эффективное решение поставленной проблемы [4].

Важно то, что в аспекте педагогических исследований постановка цели выделения условий тесным образом связана с определением предмета исследования, в нашем случае это формирование универсальных учебных действий учащихся на уроках литературного чтения. Поэтому речь должна идти о внешних и внутренних обстоятельствах, которые сознательно создаются в образовательном процессе начальной школы и обеспечивают переход обучающихся на более высокий уровень сформированности обобщенных способов действий [1].

Цель настоящей статьи – обозначить условия формирования универсальных учебных действий младших школьников и показать возможные пути реализации этих условий на уроках литературного чтения в 3 классе при изучении художественных произведений.

Заметим, что при разработке условий формирования универсальных учебных действий младших школьников на уроках литературного чтения мы руководствовались требованиями к результатам освоения основной образовательной программы начального образования, сформулированными в ФГОС НОО.

Требования к планируемым результатам обучения учащихся начальных классов представлены в стандарте личностными, метапредметными и предметными результатами.

1. *Личностные результаты* включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию.
2. *Метапредметные результаты* содержат освоенные учащимися регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия.
3. *Предметные результаты* предполагают опыт деятельности школьников по получению нового знания [5, с. 6].

Необходимым условием формирования универсальных учебных действий младших школьников на уроках литературного чтения в 3 классе является реализация специальных упражнений, направленных на:

- развитие мотивации чтения рассказа (с этой целью на этапе работы с текстом до чтения могут быть использованы следующие задания: Кто автор произведения? Знакомо ли вам это имя? Можно ли по названию предположить, о чем этот рассказ, кто главный герой?);
- развитие понимания прочитанного через диалог с автором, при этом развивается умение задавать вопрос автору по ходу чтения и находить ответ в тексте, а также с опорой на текст определять значения слов;
- развитие умения работать с планом рассказа.

Констатирующий этап был направлен на выявление умения прогнозировать содержание текста; определять жанр до чтения текста; объяснять значение слов с опорой на текст; умение вести диалог с автором в ходе чтения; озаглавить прочитанную часть.

Ниже представим критерии, показатели и уровни сформированности универсальных учебных действий младших школьников на уроках литературного чтения, которые были использованы на этом этапе.

Таблица 1

**Критерии, показатели и уровни формирования УУД младших школьников  
на уроках литературного чтения**

Критерии	Показатели	Уровни	
		высокий	средний
Мотивация к чтению	Умение прогнозировать содержание текста	Умеет определить содержание текста по разным признакам	Умеет определить содержание по одному признаку
	Умение определить жанр до чтения текста	Умеет определить жанр текста полностью	Неточно определяет жанр текста
Понимание прочитанного	Умение объяснить значение слов с опорой на текст	Объясняет значение 4 и более слов	Объясняет значение 2 – 3 слов
	Умение вести диалог с автором в ходе чтения	Умеет задать 3 и более вопросов автору текста	Умеет задать 2 вопроса автору текста
	Умение озаглавить прочитанную часть	Умеет озаглавить часть в соответствии с темой и главной мыслью части	Неточно озаглавливает часть в соответствии с темой текста или главной мыслью части

Экспериментальное обучение проводилось на базе 3 «а» класса в МОУ «СОШ № 64» г. Магнитогорска Челябинской области.

Ниже представим работу с текстом при изучении рассказа «Неслышимка» (рассказ старого ученого) В. Бианки в 3 классе по учебнику Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой «В одном счастливом детстве», которая была организована нами в три этапа.

Первый этап был посвящен работе с тестом до чтения.

Учащимся 3 класса были заданы следующие вопросы:

- Кто автор? Знакомо ли вам это имя? (Виталий Бианки)
- Какое по жанру произведение будем читать? Как догадались? (рассказ – это произведение, которое описывает небольшое событие в прозе).
- Прочитай название текста, и выскажи предположение, о чем этот рассказ. (Неслышимка, это название чего или кого – либо, и о нем и пойдет речь в этом рассказе).

На втором этапе была организована работа с текстом в ходе чтения.

Изначально была проведена беседа по первой части. Для этого были заданы следующие вопросы:

- Какие вопросы ты задашь автору, Виталию Бианки, по первой части рассказа? (Почему дедушка не поверил внучке? Почему внучка рассердилась? Почему птичка не улетит?).
- Объясни значение слов, которые встречаются в тексте 1 части: исподволь, опушка леса, разевает (значение слов объясняем, опираясь на текст).

Исподволь – постепенно, не сразу; опушка леса – край леса; разевает – открывает широко рот.

- Озаглавь первую часть.  
(Фантазерка)

Перед чтением второй части дети высказывают предположения о том, как будут развиваться события дальше.

Беседа по второй части была организована следующим образом:

- На какие вопросы ты можешь найти ответы во второй части рассказа? (Почему перестали петь птицы? Чем был поражен дедушка? Кто затрещал дробно, громко?)
- Объясни значение слов: шквал, хлынул дождь, пожня.

Шквал – внезапное и непродолжительное усиление ветра; хлынул дождь – внезапно и быстро; пожня – заливные луга.

#### 1. Озаглавь вторую часть. (Тишина)

После высказывания предположений о содержании третьей части и её чтения была проведена беседа по третьей части:

- Попробуйте сформулировать вопросы к третьей части рассказа (Что абсурдного заметил герой? Что испугало птичку?)
- Объясни значение слов: абсурд, повадка, тревога.

Абсурд – бессмыслица, нелепость; повадка – привычная манера поведения; тревога – сильное душевное беспокойство.

- Озаглавь третью часть рассказа. (Камышовка – сверчок)

В работе с текстом после чтения школьникам было предложено раскрыть главную мысль рассказа «Неслышимка».

Дети пришли к выводу, что главная мысль рассказа состоит в том, что как бы много мы не знали, все же нам не все известно. Это подтверждает пословицу: «Век живи, век учись».

После проведения экспериментального обучения мы убедились в эффективности реализованных условий, поскольку у младших школьников сформировались личностные результаты обучения: ученики научились различать основные нравственно-этические понятия, оценивать свои и чужие поступки, анализировать чувства окружающих. Результатами сформированности регулятивных универсальных учебных действий стало умение планировать чтение художественного произведения, выстраивать последовательность необходимых операций при изучении текста, оценивать доказательства и рассуждения одноклассников. Сформированность у младших школьников познавательных универсальных учебных действий проявилась в умении сравнивать героев, их поступки, находить нужную информацию в тексте. В умениях младших школьников выявить основную мысль в тексте, озаглавливать части, пересказывать текст, описывать героев, их внешность, мотивы поступков проявился коммуникативный компонент универсальных учебных действий.

Таким образом, в настоящей статье изложены суждения, отражающие нашу позицию в отношении условий, способствующих эффективному формированию личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на уроках литературного чтения в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

#### Список использованной литературы

1. Беликов, В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследований / В.А. Беликов // Проблемы образования и развития личности: сборник научных трудов. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – С. 69 – 73.
2. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44 – 50.
3. Сюсюкина, И.Е. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Е. Сюсюкина; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск: МаГУ, 2010. – 24 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. № 373.

УДК: 373.5.016:821.161.2.09

Шевченко З. О.\*

## ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТТЯХ

*Стаття присвячена проблемі використання діалогу культур у процесі викладання української літератури в основній школі, ролі і функціям літературних факультативів у розв'язанні проблем, особлива увага приділяється питанню мистецького контексту у вивченні літератури.*

**Ключові слова:** діалогізм, діалог культур, літературний факультатив, мистецький контекст.

Мета шкільної літературної освіти – прилучити учнів через розвиток читацького інтересу до кращих літературно-мистецьких надбань людства.

Зміна соціальних чинників суспільного розвитку на культурні, пов'язані з цінностями особистості та діалогу, диктує новий підхід до аналізу національної культури, що зумовлює діалогічний метод вивчення культури, зокрема літератури, яка входить складовою до неї.

На початку ХХ ст. дослідження проблеми діалогу стало провідним у низці філософсько-естетичних учнів: у працях Г. Марселя, К. Ясперса та інших представників екзистенціально-філософської думки, а також у працях М. Бахтіна, А. Ухтомського. У наш час цю тему порушили В. Біблер, М. Каган, а також учені-методисти Г. Токмань, Л. Мірошниченко, О. Ісаєва та ін.

Діалогізм як наукове поняття передбачає створення нового типу рефлексії на основі діалогу – ставлення до Іншого як до «Ти». Дослідження проблеми діалогізму насамперед пов'язане з роботою німецького філософа М. Бубера «Я і Ти».

Основою його вчення постає діалог, який розглядається як сутнісна характеристика буття людини. На думку М. Бубера, людина нічого не може сказати про себе, не порівнюючи себе з іншою, вона знаходить власну сутність лише в процесі співвіднесеності себе з іншими людьми. Ідея абсолютної рівнозначності «Я» і «Ти» – головна в його філософських поглядах. Водночас М. Бубер наполягає на тому, що «Я» і «Ти» не зливаються, бо це б призвело до припинення їхнього зв'язку: для кожного з партнерів діалогу шлях до самого себе є не коротким, а навпаки, довгим, що проходить через партнера і через світ.

М. Бахтін стверджує, що природа самого людського буття діалогічна. При цьому єдино адекватною формою словесного вираження її є незавершений діалог.

М. Бубер і М. Бахтін, йдучи різними траєкторіями думки, відкривають у своїх пошуках один і той самий феномен діалогічної свідомості, котрий у творчості кожного з них виявляє свої основні ознаки. Обидва вчені висувають діалогічність як універсальний філософський принцип, який реалізується не лише в галузі словесної культури, але і як визначення цілісного людського буття в його екзистенціальному аспекті.

Представником концепції міжкультурної комунікації є В. Біблер, у центрі досліджень якого перебуває саме діалог у термінологічно точному значенні – як зіткнення різних логосів, логік, теоретичних позицій.

Ключовим поняттям у творчому доробку науковця є діалог культур. Важливо зазначити, що культура в певному контексті може «примирити» чи синтезувати діяльність окремих своїх представників, оскільки кожна культура вичерпно визначає смисли і зміст так, що в межах однієї культури не залишається ніякої недомовленості. Лише в постійній суперечці з іншими кожна культура визначає свої власні змісти й смисли. В. Біблер виділяє поняття діалогіки – діалогу логік чи «логіки початку мислення». У його розумінні діалог як визначення мислення є предметом діалогіки. Вчений вважає, що мислення завжди є діалогічним, оскільки мислити

\* © Шевченко З. О., 2012

– значить розмовляти із самим собою, значить звертатися до самого себе, виявляти певні труднощі цього процесу.

У центрі філософської теорії спілкування М. Кагана лежить міжсуб'єктна взаємодія, тобто діалог. Обов'язковим елементом структурної моделі спілкування учений називає соціокультурне середовище у його взаємозв'язку з процесом спілкування.

У філософській літературі культура трактується як «вічний діалог» різних «голосів», різних історичних суб'єктів історії. Згідно з цією позицією, життя кожної культури є ніщо інше, як її діалог з іншими культурами.

Спілкування культур може у низці випадків розглядатися і як саме спілкування, і як внутрішній діалог між іншими культурами, які потребують взаємних контактів.

О. Потєбня у своїх працях звертає увагу на діалогічну природу сприйняття слова, а його послідовник Д. Овсянко-Куликовський розглядає читача як особистість, як, сприймаючи витвір мистецтва, має бути «художником у мініатюрі», адже осягнення і розуміння будь-якого твору мистецтва – це активний розумовий процес, який потребує певної творчості.

Література, інші види мистецтва, читач, слухач, творчість і сприймання, власне, живуть потребою одне в одному. Людина як учасник мистецького процесу немов би матеріалізує і втілює соціальні, естетичні запити, які виробляються суспільством у певний проміжок часу.

В умовах реформування сучасної шкільної освіти вчені вирізняють культурологічну гуманітарну модель, де і вчитель, і учень, і зміст навчального предмета мають характер спілкування «на рівних», тобто характер діалогу.

Найбільше це стосується літературної освіти, оскільки діалогічною є сама природа предмета. Як складова художньої культури, література знаходиться у постійному і складному взаємозв'язку і взаємодії з іншими видами мистецтва.

Як зазначалося вище, сприйняття художнього твору також має діалогічний характер. Виявлення закономірностей цього процесу, керування ним – найважливіше завдання методики викладання літератури і саме ідея діалогу може бути досить перспективною. Опертя на діалог мистецтв сприяє осягненню вербального мистецтва як на рівні окремого виду, так і на рівні конкретного художнього твору. Діалог мистецтв може стати основою системи літературної освіти, її змістом і формою на всіх етапах і рівнях вивчення літератури. Саме про це йдеться у нових документах – затвердженій МОНМС України Концепції літературної освіти і Державному стандарті базової і повної середньої освіти, затвердженому Кабінетом міністрів України.

Ідея діалогу мистецтв, акумулюючи в собі основні проблеми літературної і ширше – загальнокультурної освіти і виховання, може стати системоутворюючою в цьому процесі, виявляючи особистісне начало в мистецтві і реципієнті як особистості, що формується. Все це обумовлює створення культурологічної гуманітарної моделі літературної освіти.

Осягнення літератури в її діалогічних зв'язках з іншими видами мистецтва – завжди шлях до автора, об'єктивного смислу творчості і одночасно – шлях до себе, до власного «Я», яке створюється у кожний момент спілкування з мистецтвом. У такій системі літературної освіти учитель постає в ролі організатора діалогів, які реально завжди існували в історії розвитку мистецтва, діалогів, які здійснюються у свідомості реципієнта, формують в них усвідомлення своєї причетності до літературного життя, художньої культури в цілому.

Індивідуалізація навчання на сучасному етапі реформування освітньої системи висунула на порядок денний питання якісної підготовки учнів основної школи, випускники якої мають обрати подальший профіль навчання в старшій школі. Це питання особливо гостро стоїть у викладанні гуманітарних предметів, зокрема української літератури. Серед нових концептуальних принципів літературної освіти і визначається вивчення літератури в контексті розвитку культури і мистецтва. Література як мистецтво слова є важливою складовою духовної культури людства, тому цілком доречно розглядати літературні твори в контексті загального культурного розвитку на певному етапі, у зв'язках із живописом, музикою, кіно, іншими видами мистецтва, що є важливим для формування світогляду і загальної культури учнів. Культурологічний



принцип забезпечує розширення кругогляду учнів, визначення місця літератури серед інших видів мистецтва та в духовній культурі народу і людства.

В. Знаков виділяє основні напрями підходів до розв'язування проблеми плекання в учнів духовної культури, серед яких – прилучення до загальнолюдських цінностей, діалог людини із собою, що спрямовує її до добра, самовдосконалення, а також принцип саморозвитку і само-реалізації. Найпродуктивніше ці напрями можна реалізувати не лише на уроці літератури, який має свої обмеження, а на заняттях курсів за вибором, складовою яких є факультативи, які найчастіше використовуються в основній школі, зокрема, в 8 – 9 класах загальноосвітньої школи.

Основна мета факультативів з літератури, не порушуючи цілісності базової програми, доповнити її з метою задоволення індивідуальних освітніх інтересів, потреб і нахилів кожного учня.

Серед завдань літературної освіти в основній школі важливе місце посідає розвиток умінь сприймати літературний твір як явище мистецтва, формування читацької культури, творчих здібностей, критичного мислення тощо. Одним з важливих умінь, яким мають оволодіти учні 8 – 9 класів, є уміння визначати специфіку літературного твору у взаємозв'язку з художніми творами інших мистецтв, що найефективніше можна забезпечити на факультативних заняттях. Саме варіативна частина, зокрема факультатив з літератури, значно розширює свободу творчості як учителів, так і учнів, розвиває інтерес до літератури як виду мистецтва, зрештою дає змогу учневі самореалізуватися і самовизначитися в освітній траєкторії. Необхідність упровадження літературного факультативу обґрунтовується неузгодженістю між інваріантною і варіативною складовими навчального плану, неможливістю оптимально забезпечити реалізацію культурологічної лінії на уроках української літератури (згідно з Концепцією літературної освіти), недостатньою підготовкою учителів у галузі знань різних видів мистецтв. Йдеться про зв'язки, взаємовплив, взаємозбагачення їх у взаємодії, що підкреслює, а не підміняє своєрідність, специфіку кожного виду мистецтв. Тоді можна виявити переваги кожного з видів мистецтва і змогу довести, що художня література конкретніша, ніж музика, і динамічніша, ніж живопис тощо.

Розроблення факультативного курсу «Загальнокультурний контекст вивчення української літератури в 8-9 класах» передбачає реалізацію компетентнісного підходу – спрямованості навчально-виховного процесу факультативних занять на досягнення достатнього рівня сформованості в учнів загальнокультурної компетентності. При цьому важливим є врахування таких факторів: ступінь інформованості учня в галузі літератури та інших видів мистецтв; потреба і здатність звернення до різних видів мистецтв у процесі читання і аналізу літературного твору і навпаки; здатність комплексно сприймати різні види мистецтв і розрізняти їх діалогічні зв'язки чи просте ілюстративне з'єднання художніх явищ; здатність учня трансформувати слово в зорові, слухові та інші асоціації, що є основою сприйняття художнього тексту в діалозі з іншими видами мистецтв; потреба виразити особистісні враження від спілкування з певним мистецьким твором усно чи письмово.

Надзвичайно важливим є емоційний відгук учня на діалогічний зв'язок різних видів мистецтв, який може виявлятися на різному рівні: репродуктивному (прийняття позиції учителя, підручника, навчального посібника, критичної статті), аналітичному (висловлення своїх міркувань, оцінних суджень, мотивації використання інших видів мистецтв), синтезуючому (осмислення характеру діалогу мистецтв: художній напрям, течія в межах певної культурної епохи).

Крім формування відповідних умінь учнів вивчати літературний твір у діалозі з іншими видами мистецтв, факультатив сприяє розвитку літературно-творчих здібностей учнів, уміння виразити своє сприйняття літературного твору засобами інших видів мистецтв, виразним читанням, акторською грою, художньою ілюстрацією, складанням кіносценарію, підбором музичного твору як супроводу літературного тексту тощо.

Успішна реалізація системи впровадження діалогу мистецтв у шкільну літературну освіту залежить від професійної підготовки учителя-словесника. Загальновідомо, що випускники філологічних факультетів педагогічних вишів не одержують повноцінних знань з естетики, різних видів мистецтв і опиняються безпорадними, коли доводиться використовувати мистецтво, як контекст у вивченні літератури. Все це вимагає перегляду змісту навчальних дисциплін у вишах та інститутах післядипломної підготовки вчителів-словесників.

#### Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного искусства / М. М. Бахтин // Искусство. – М. 1986. – 445 с.
2. Библер В. С. Школа диалога культур / В. С. Библер // Кемерово. 1993. – 415 с.
3. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер // Квинтэссенция. Философский альманах. – М. 1992. – Политиздат. – 296 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский // Педагогика. – М. 1987. – 345 с.
5. Знаков В. В. Психология понимания / В. В. Знаков // Издательство Института психологии РАН. – М. 2005. – 430 с.
6. Колотилова Н. А. Діалог: логіко-філософський аналіз: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.06 / Н. А. Колотилова. – 1999. – 176 с.
7. Культурологія (Українська та зарубіжна культура) / За ред. М. М. Заковича // Знання. – К. 2007. – 565 с.
8. Леонтьев Д. А. Художественная компетентность как характеристика личности / Д. А. Леонтьев // Тезисы докладов международного симпозиума. – Перм. 1997. – ПГИИК. – С. 67-69.
9. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством / В. Г. Маранцман // Література в школі. – 1998. - № 8. – С. 91-99.
10. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва / Г. М. Падалка // Освіта України. – К. 2008. – 272 с.

*This article is devoted to the problem of the dialogue using in the school studying of Ukraine literature in the secondary school, function and role of the school facultative in deciding of the task. Especially attention is devoted to the art context of the literature studying.*

**Key words:** *dialogue, culture dialogue, literature facultative, art context.*

УДК 37.091.26:[37.016:811.111]

*Штельмах О. В.\**

## АНАЛІТИКО-ПОШУКОВИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*У статті наводиться та аналізується аналітико-пошуковий етап експериментальної перевірки організаційно-педагогічних засад моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури.*

**Ключові слова:** *моніторинг, навчальна програма, методи емпіричного та практичного дослідження, анкетування, факультатив*

З метою апробації організаційно-педагогічних засад моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови було розроблено експериментальну програму організації дослідження, яка умовно була розподілена на три основні етапи – аналітико-пошуковий, експериментально-інформаційний та рефлексивно-узагальнювальний.

\* © Штельмах О. В., 2012

Загальна технологічна характеристика проведення дослідно-експериментальної роботи складалася нами на дослідженнях З.Абасова, В.Беспалько, К.Гуревич, В.Кальней, Т.Лукіної, О.Майорова, І.Підласого, З.Рябової, В.Селіверстова, А.Тайджемана, С.Шишова та багатьох інших.

Зупинимось на розгляді першого етапу дослідно-експериментальної роботи; проаналізуємо та узагальним доробку даного етапу дослідження.

Метою нашого дисертаційного дослідження була апробація організаційно-педагогічних засад моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури.

Під час організації експериментального навчання були визначені завдання, реалізація яких сприяла досягненню мети дослідно-експериментальної роботи:

- вибір експериментальних груп для педагогічного експерименту;
- вияв відношення, очікувань та пропозицій досліджуваних стосовно моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури;
- визначення методів дослідження;
- перевірка правильності вибору організаційно-педагогічних засад моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури;
- розкриття потенціалу старшокласників та формування їхньої готовності до проходження ЗНО з англійської мови та зарубіжної літератури;
- розробка робочої програми спецкурсу «Літературний процес ХХ століття: течії, напрями та тенденції» з зарубіжної літератури та робочої програми факультативу з англійської мови «American English».

На аналітико-пошуковому етапі нами вивчалася література з теми дослідження та генеза дослідження; було сформульовано мету, завдання та робочу гіпотезу дослідження; було означено поняттєво-термінологічний апарат; було забезпечено наукове співробітництво зі старшокласниками, педагогами та батьками учнів; було підготовлено педагогічні колективи до діяльності в режимі експерименту.

Для перевірки припущень нами застосовувалася система методів емпіричного та практичного дослідження, які об'єднують у собі загальнонаукові та спеціальні методи, але їм передували й інші емпіричні методи:

- діагностичний метод: ознайомлення із загальнонауковими та психолого-педагогічними літературними джерелами стосовно теми дослідження;
- прогностичний метод: спостереження, бесіда, анкетування, опитування старшокласників, батьків школярів та вчителів;
- праксиметричний метод: вивчення та узагальнення психолого-педагогічного досвіду та аналіз власних спостережень із проблеми дослідження.

Під час аналізу літературних джерел нами основну увагу було приділено вивченню:

- психолого-педагогічних, соціально-історичних та географічних передумов становлення моніторингу навчальних досягнень старшокласників;
- нормативних документів загальноосвітнього навчального закладу (програми та навчальні плани, критерії та завдання для оцінювання навчальних досягнень старшокласників);
- посібника для старшокласників «Англійська мова. Тренувальні вправи», який містить тренувальні тестові зошити, що повністю відповідають існуючій специфікації ЗНО;
- публікацій науковців, у яких висвітлюються проблеми, перспективи моніторингу навчальних досягнень старшокласників та представлені загально педагогічні моменти його проведення.

З метою перевірки висунутих у процесі дослідження та сформульованих у гіпотезі припущень було здійснено педагогічний експеримент, який проводився на базі Криворізької педагогічної гімназії, Центрально-міської гімназії (м. Кривий Ріг), Криворізької гімназії № 91, Криворізьких середніх загальноосвітніх шкіл I-III ступенів № 26, № 95, № 103, № 114, спеці-

алізованої ЗОШ № 71, № 20 з поглибленим вивченням німецької мови, № 107 з поглибленим вивченням іноземних мов, № 74 з поглибленим вивченням суспільно-гуманітарних дисциплін, загальноосвітньої школи № 4 з поглибленим вивченням іноземних мов м. Кривого Рогу, Казанківських середніх загальноосвітніх шкіл № 1, № 2 Миколаївської області. Різними видами дослідної роботи було охоплено 288 учнів, 560 батьків та 37 вчителів з різним педагогічним стажем. Вибір експериментальних груп, учителів здійснювався методом випадкового добору.

У перебігу констатувального експерименту нами було проаналізовано навчальні плани та програми для 11 класу загальноосвітнього навчального закладу, навчально-методичну документацію, навчально-методичні посібники для проведення ЗНО. Нами було проведено спостереження; організовувалися бесіди та опитування учнів та вчителів; вивчено підходи до оцінювання навчальних досягнень старшокласників відповідно до різнорівневих завдань.

Перебіг констатувального експерименту передбачав відвідання підсумкових уроків з тем, коли вчителями проводився внутрішньо шкільний поточний моніторинг з англійської мови за зошитом, рекомендованим для використання у навчально-виховному процесі відповідно до програми, затвердженої Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України [2] та моніторинг із зарубіжної літератури за зошитом, рекомендованим для використання у навчально-виховному процесі відповідно до програми, затвердженої Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України [1].

Таким чином, під час констатувального експерименту методом письмового та усного опитування вчителів-предметників, старшокласників та їх батьків було вивчено їх відношення стосовно доцільності організаційно-педагогічних засад моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури. Відповідно, нас цікавили такі питання:

- 1) наявність моменту особистої спрямованості навчання під час вивчення англійської мови та зарубіжної літератури;
- 2) присутність стійкої позитивної навчальної мотивації старшокласників під час вивчення англійської мови та зарубіжної літератури;
- 3) факт чіткості мети та завдань моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури у навчальному процесі;
- 4) існуючий стан структурування навчальної інформації у формі комунікативної ситуації під час вивчення англійської мови та розвиток усного і писемного мовлення старшокласників з метою опанування старшокласниками вміннями і навичками аналізу та інтерпретації художнього твору у контекстуальній площині;
- 5) забезпечення освітнього середовища, яке об'єднує в собі психологічний комфорт, свободу навчальних дій та ситуації успіху учнів, що стимулює процес саморозвитку школярів на уроках англійської мови та зарубіжної літератури;
- 6) взаємодія всіх суб'єктів педагогічного процесу під час моніторингової діяльності з англійської мови та зарубіжної літератури;
- 7) забезпечення учасників моніторингових досліджень науково-методичним інструментарієм з англійської мови та зарубіжної літератури.

У результаті опитування та бесід було з'ясовано, що особиста спрямованість навчання на вивчення англійської мови та зарубіжної літератури забезпечується здебільшого тісною співпрацею між вчителем та старшокласником і вимагає педагогічного досвіду від вчителів та прагнення самого старшокласника дізнатися щось нове. Окрім того, навчаючись у старших класах, учень уже має певні пріоритети у навчанні, тому завданням вчителя є підтримання позитивної навчальної мотивації старшокласника під час вивчення англійської мови та зарубіжної літератури. Здебільшого чіткість мети та завдань моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури у навчальному процесі є зрозумілою та роз'ясненою як вчителям-предметникам, так і самим старшокласникам. Щодо структурування навчальної інформації у формі комунікативної ситуації під час вивчення

англійської мови та розвиток усного і писемного мовлення старшокласників з метою опанування старшокласниками вміннями і навичками аналізу та інтерпретації художнього твору в контекстуальній площині, було виявлено, що саме цим видам діяльності приділяється на уроках англійської мови та зарубіжної літератури незначна увага, а іноді зовсім ігнорується через брак часу або відсутність аудіо- та відеоносіїв, поганої укомплектованості кабінетів іноземної мови у школах. Стосовно освітнього середовища, яке об'єднує в собі психологічний комфорт, свободу навчальних дій та ситуації успіху учнів, було з'ясовано, що у більшості випадків це залежить від рівня міжособистісних взаємин між вчителем та старшокласником. Відсутність взаємодії усіх суб'єктів педагогічного процесу під час моніторингової діяльності унеможливує проведення моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури взагалі. Від забезпеченості учасників моніторингових досліджень науково-методичним інструментарієм з англійської мови та зарубіжної літератури залежить якість проведення моніторингу навчальних досягнень старшокласників з даних дисциплін та об'єктивність отримання результатів моніторингового дослідження.

Подальший перебіг констатувального експерименту передбачав проведення анкетування старшокласників, їх батьків та вчителів-предметників, яке проводилося з поясненням мети констатувального експерименту та потреби у застосуванні отриманих відповідей респондентів анкетування.

На анонімне анкетування було винесено комплекс питань стосовно необхідності проведення моніторингу навчальних досягнень старшокласників з предметів гуманітарного циклу. Так, наприклад, анкета для вчителів-предметників мала такий вигляд:

1. Яким видам моніторингових завдань віддаєте перевагу при оцінюванні старшокласників?
  - а) усному;
  - б) письмовому;
  - в) поєдную ці два види.
2. Якою, на Ваш погляд, повинна бути шкала оцінювання моніторингових завдань для старшокласників?
  - а) 5-бальна;
  - б) 12-бальна;
  - в) 100-бальна;
  - г) 200-бальна.
3. Чи влаштовують Вас завдання до ЗНО?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) важко сказати.
4. Що саме Вас не влаштовує у тестах до ЗНО з англійської мови та зарубіжної літератури?
  - а) написання есе, листів, які не у повній мірі розкривають особистість старшокласника, відображають його фактичні знання тощо;
  - б) змінив(ла) б вправи на розуміння змісту тексту;
  - в) до моніторингових завдань додав(ла) б вправи на аудіювання та говоріння, тобто на всі види мовленнєвої діяльності;
  - г) нічого б не змінював(ла).
5. Чи відчуваєте Ви потребу у стажуванні саме щодо якісної підготовки старшокласників до ЗНО?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) важко сказати.
6. Чи у повній мірі оснащені кабінети іноземної мови та літератури для повноцінної підготовки старшокласників до внутрішнього шкільного моніторингу та безпосередньо до його проведення?
  - а) так;
  - б) ні.
7. Чи відповідають завдання до ЗНО тому, що учні фактично вчать на уроках іноземної мови та зарубіжної літератури?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) частково.

8. Чи ставите Ви старшокласникам «автоматом» за внутрішньо шкільний моніторинг з теми?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) інколи.
9. Навіщо, на Ваш погляд, узагалі проводити моніторинг навчальних досягнень старшокласників?
  - а) для інформування про рівень знань, умінь та навичок старшокласників;
  - б) для стимулювання вивчення предмету;
  - в) важко сказати.
10. Чи Вас влаштовує кількість годин, відведених на підготовку старшокласників до ЗНО з англійської мови та зарубіжної літератури?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) їх взагалі немає, оскільки весь час йде на пояснення навчального матеріалу.
11. Чи не вважаєте Ви, що більша розмаїтість тренувальних вправ сприятиме кращій підготовці старшокласників до ЗНО з іноземної мови та зарубіжної літератури?
  - а) вважаю;
  - б) не вважаю;
  - в) хоч би це старшокласники осилили.
12. Чи не є моніторинг навчальних досягнень старшокласників, на Вашу думку, специфічним ключем до з'ясування педагогічної компетентності вчителя-предметника, ніж перевірка знань, умінь та навичок самих старшокласників?
  - а) не є;
  - б) є;
  - в) важко сказати;
  - г) взаємообумовлений процес.

Особлива увага приділялася при цьому отриманню об'єктивних відповідей, які сприяли фактичній інтерпретації доцільності моніторингу навчальних досягнень та рівня розробленості моніторингових завдань.

Під час анкетування старшокласників питання формувалися таким чином, щоб під час відповідей учні демонстрували максимально чітке відношення до моніторингу навчальних досягнень старшокласників.

Анкета для батьків старшокласників використовувалася з метою окреслення більш чіткої картини стосовно необхідності проведення моніторингу навчальних досягнень старшокласників, та готовності старшокласників до даного моніторингу. Також визначався ступінь готовності батьків допомагати власним дітям, іти на компроміс з ними, сприяти їхньому вмотивуванню до вивчення англійської мови та зарубіжної літератури.

Анкетування вчителів-предметників проводилося задля окреслення типових проблем, які постають у процесі навчання, підготовки старшокласників до ЗНО з англійської мови та зарубіжної літератури, виявлення позитивних моментів, недоліків та причин їх виникнення.

Результати анкетування свідчать про те, що респонденти здебільшого мають труднощі як при підготовці до проходження ЗНО з англійської мови та зарубіжної літератури, так і не розуміють основного призначення моніторингу навчальних досягнень старшокласників, не задоволені існуючими вимогами, самими вправами та критеріями їх оцінювання. Тому одним із перших завдань експериментальної роботи було з'ясування суті, мети та основного призначення моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури. Також під час бесід, інтерв'ювання ми узгоджували зі старшокласниками та їх батьками, безпосередньо із самими вчителями-предметниками питання стосовно наповненості та доцільності існуючих моніторингових завдань, відсутності матеріально-технічної бази для повноцінної підготовки старшокласників до написання цих тестових вправ.

Таким чином, у результаті застосування прогностичного методу у дослідно-експериментальній роботі було підтверджено наше припущення про необхідність розробки факультативу з англійської мови відповідно до чотирьох видів мовленнєвої діяльності та спецкурсу із зарубіжної літератури.

Отже, аналітико-пошуковий етап дослідно-експериментальної роботи полягав в узгодженні та затвердженні експерименту, доборі об'єктів для його проведення, програм та комплексів методичного забезпечення з англійської мови та зарубіжної літератури.

Відповідно до програми дослідно-експериментальної роботи на аналітико-пошуковому етапі експериментальної роботи була опрацьована література з теми дослідження та його генеза, означено поняттєво-термінологічний апарат, забезпечено співробітництво з педколективами загальноосвітніх навчальних закладів, старшокласниками та їх батьками задля проведення спостереження, бесід, анкетування та опитування старшокласників, батьків школярів та їх вчителів-предметників.

#### Список використаних джерел

1. Андропова Л.Г. Тест-контроль. Світова література. 11 клас. Поточне, тематичне, річне оцінювання. – Харків: Видавничий дім «Весна», 2010.- 56 с.
2. Ходаковська О.О. Test-control. English. Form 11. Англійська мова. 11 клас: Зошит для поточного, семестрового та річного оцінювання. – Харків: ФОП Співак В.Л., 2010. – 96с.

*In this article the analytically searching stage of the experimental verification of organizational and pedagogical bases of senior pupils' educational achievements in English and World Literature is demonstrated and analysed.*

**Key words:** *monitoring, tutorial, methods of empiric and practical research, questionnaire, the optional course.*

## РОЗДІЛ 3

# МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 7.071-1(450) "18/19"

Аліксіичук О. С. \*

### ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЛОРЕНЦО ПЕРОЗІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СВІТОВОГО САКРАЛЬНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*У статті розглядаються етапи творчої діяльності Лоренцо Перозі як композитора, диригента, директора Папської Сікстинської Капели. Основна увага приділена висвітленню його особистого внеску в еволюційний процес розвитку вокально-симфонічної сакральної музики кінця XIX – початку XX ст.*

**Ключові слова:** Лоренцо Перозі, музичний діяч, композитор, диригент, вокально-симфонічна музика, сакральне музичне мистецтво.

Лоренцо Перозі – відомий італійський композитор, диригент, священик, директор Папської Сікстинської Капели, автор численних творів для хору й оркестру, член національної академії деї Лінчей у Римі. Він був неймовірно популярним у Європі музичним діячем кінця XIX – початку XX ст.

Гучна, тривала і заслужена слава супроводжувала Перозі протягом усього життя. Його численні твори звучали і сьогодні продовжують звучати у храмах і концертних залах. Непереісичний талант композитора сприяв швидкому кар’єрному росту вже в молодому віці. Відомий і визнаний свого часу у Європі, отець Лоренцо був людиною, з якою мріяли познайомитись всі музиканти, які приїжджали до Риму. Він був визнаний одним з найвидатніших реформаторів релігійної музики, його твори порівнювали з оперними шедеврами. Мистецтвознавці та музичні критики відзначають, що у почерку Перозі відчувається вплив багатьох стилів і напрямків світської та церковної музики (зокрема він намагався перенести стиль Вагнера в область сакральної музики). Значення творчості композитора прирівнюють до Палестріни та Баха.

Творча спадщина Л. Перозі здається неймовірною за обсягом: 13 ораторій (особливо відомою є його ораторія-трилогія: «Страсті Господні» (по Євангелію від Св. Марка), «Преображення Господнє», «Воскресіння Лазаря»), а також «Різдво Христове» (1898), «Мойсей» (1901), «Страшний суд» (1903), «Розгаданий сон» (1937), «Назаретянин» (1942); реквієм «В пам’ять Отця» (In patris memoriam, 1909), «Stabat mater» (1904); ряд симфонічних сюїт; 2 симфонічні поеми; 8 п’єс, присвячених італійським містам (Рим, Мілан, Венеція та ін.); концерти з оркестром – для фортепіано (1914), 2 для скрипки (1903, 1914), для кларнета (1928); камерно-інструментальні ансамблі; «Варіації для оркестру» (1904); 30 мес; кантати; сотні мотетів; 200 псалмів; велика кількість гімнів (в тому числі «Te Deum»), прелюдії, органні тріо, та багато ін.

На жаль, на сьогоднішній день творча постать Лоренцо Перозі недостатньо висвітлена як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками. Останнім часом його ім’я можна зустріти в українській та зарубіжній довідниковій літературі, але ця інформація є доволі обмеженою та лімітованою.

Мета статті окреслити грані творчого портрета Лоренцо Перозі та висвітлити значення його просвітницької діяльності у контексті розвитку європейського вокально-симфонічного музичного мистецтва.

\* © Аліксіичук О. С., 2012



Лоренцо Перозі народився в Тортоні 21 грудня 1872 року (між Міланом і Генуєю), син органіста кафедрального собору. Його батько – провідний композитор міського кафедрального собору – продовжував багатовікову музичну династію [2, с. 58].

Молодий Лоренцо перейняв сімейну любов до сакральної музики і перші уроки отримав саме від свого батька. Він блискуче закінчив клас композиції в Міланській консерваторії Св. Цецилії та школу органістів у Німеччині.

Зайнявши місце органіста та вчителя співу у знаменитому Бенедектинському абатстві на Монте-Касіно, Перозі досить довгий час підтримував листування з Міланською консерваторією, а також вів кореспонденцію багатьма мовами (зараз його листи зберігаються у Ватиканській бібліотеці). Тут Лоренцо вивчив старовинні кодекси григоріанського хоралу під керівництвом брата Амвросія Амелі. Пізніше він поглибив свої знання у Регензбурзі з відомим у всій Європі музикантом отцем Францом Хаберлем.

Коли Перозі виповнився 21 рік, йому запропонували посаду вчителя музики у семінарії в Імоллі (до речі, його батько зайняв свій пост у кафедральному соборі у тому ж віці). В цей час вийшов з-під пера молодого музиканта цілий ряд сакральних композицій: «Антифони», «Респонсорії», «Магніфікат», «Муки Христа» (від Св. Матєя та Св. Йоана).

У Мантуї 1894 року (травень) відбулось доленосне знайомство, яке змінило все життя Лоренцо. Тут зав'язалась його дружба з кардиналом Сарто, патріархом Венеції і їх спільна праця по відновленню літургійної музики. Перозі був запрошений на посаду капелмейстера у капелу Сан-Марко. Кардинал Сарто під час перебування в Мантуї написав лист батьку Перозі з проханням дозволити «малому Лоренцо» стати венеціанським музичним керівником. Патріарх обіцяв бути для Лоренцо не просто кардиналом, але й вірним другом. «Я щирим серцем вітаю вас з таким сином, – писав він, – сином, котрий по-справжньому прославить свою сім'ю не тільки чудовими здібностями, котрі ви йому дали, але також і великими чеснотами» [4, с. 23].

Влітку Перозі прибув до Парижа, а в кінці листопада його вже було запрошено диригувати хором в Сан Марко під час урочистого прибуття патріарха. Він поєднував богословське навчання з активною музичною діяльністю. Лоренцо прийняв сан священника в 1895 році (його рукоположено кардиналом Сарто).

Отцю Лоренцо не виповнилось навіть трьох років священства, коли Папа Лев XIII запросив його очолити Сікстинську капелу. Йому було дозволено перебувати у Венеції, якщо не було термінової роботи у Ватикані. Це були роки, коли Перозі вийшов на широку європейську музичну сцену. Слава і тріумфальні виступи супроводжували його від Парижа до Відня. Ріст його професіоналізму та успішна творча діяльність привели до широкого визнання провідними діячами мистецтва того часу.

Ораторія «Воскресіння Лазаря» в 1897 році викликала всеєвропейський фурор. В 1898 році у Римі відбулося виконання ораторії «Воскресіння Христове», в якій репрезентувався новий стиль церковної музики, схвалений Папою Левом XIII. Після чого о. Лоренцо здобув його найвищу опіку. Папа призначив Перозі на посаду директора Сікстинської капели, покладаючи надії, що саме він (в світлі нових віянь неотомізму) достойно очолить капелу, оновлюючи сакральне мистецтво.

У 1902 році Перозі залишив Сан-Марко і зайняв постійну резиденцію у Римі. Після смерті Лева XIII він диригував великою похоронною Месою, а вже через кілька днів – коронацією свого друга – колишнього патріарха Венеції, тепер Папи Пія X. Після вибору нового Папи діяльність о. Лоренцо активізується ще більше.

Перозі починає інтенсивно впроваджувати знамениту музичну реформу Пія X. Він заснував школу для хлопчиків, даючи можливість навчатись у ній дітям з незабезпечених родин. Паралельно з просвітницькою місією о. Лоренцо продовжує концертні турне. Концертуючи всією Європою, Перозі приїжджав також і до України.

Винятковим явищем для Львова стали концерти Лоренцо Перозі. У Львівській філармонії з 14-го по 19-те квітня 1903 р. було виконано кілька монументальних ораторій Л. Перозі:

трилогія «Муки Христа» («Тайна вечера», «Молитва», «Смерть Збавителя»); а також: «В'їзд Христа до Єрусалима», «Мойсей». Преса присвятила доволі багато місця персоні Перозі, адже відродження ораторійного мистецтва, оновлення сакральної музики проходило в Європі надзвичайно інтенсивно, зокрема, в творчості сучасників Перозі – Леонкавалло, Масканьї, Пучіні, Бузоні, Брукнер, Дюпре. Отож, Львівська філармонія опинилася в центрі найновіших мистецько-естетичних явищ початку ХХ ст., що сприяло прилученню України до загальноєвропейських культурних цінностей.

Зважаючи на те, що ораторія є жанром духовно-світським, критики вбачали в полістилістиці та глибокому драматургічному спрямуванні Перозі новий виток прочитання духовних сюжетів. Очевидно, виходячи зі стилістики італійської сакральної музики, в почерку Перозі відчувуються впливи Баха, італійської опери, Р. Вагнера, зокрема його «Тангойзера» і «Парсіфаля» [1, с. 90].

Інші критики зауважували в Перозі «перенасичення альтераціями та хроматизмами загальної хорОВОЇ та симфонічної маси, яка більше відтворює драматичну оперну дію, аніж виважений костельний спів» (саме ці звинувачення колись отримував стосовно своїх ораторіальних творів Г. Гендель) [5, с. 45].

Ян Галль підкреслював, що «Перозі своїм велетенським талантом сучасного драматурга і епопеїста, який лучить в своїх творах стилі давнього ораторизму з пізньоромантичною симфонією, долає регули богобоязних неопалестриністів і виходить на рівень нового трактування даного жанру, а творчих інтенцій і колосального таланту Перозі не може заперечити ніхто» [6, с. 28].

Ян Сксидлевський відзначав, що «впровадження хроматики до ораторії не можна вважати за гріх композитора, адже велике творче обдарування, талант, ерудиція та запал до своєї справи о. Перозі просто неймовірні. Зрештою, ораторія може виконуватись і в залі концертній, що надає великої свободи автору... Блискучий симфоніст, Перозі радше вибудовує об'ємні симфонічні поеми на великий оркестр з додатком хорОВОГО і сольного співу. Рівно ж о. Перозі сповнений великого вогню, темпераменту, однак завжди на межі правдивого естетичного смаку. Шкода, що о.Перозі «не випадає» писати опери, оскільки він є вродженим драматургом» [4, с. 18].

З 1905 року декретом Папи Пія Х о. Лоренцо був призначений постійним керівником Сікстинської капели. Однак безперервні концертні подорожі по Європі принесли отцю Перозі багато страждань та проблем зі здоров'ям. В певний період йому навіть було заборонено відправляти Святу Месу з приводу хвороби. Згодом його стан покращився і о. Лоренцо зміг повернутись до своєї активної священицької та музичної діяльності.

До останніх днів свого життя отець Лоренцо продовжував диригувати, а також написав багато нових композицій. Незважаючи на його похилий вік, Пій XI та Пій XII залишили Перозі на посаді директора Сікстинської Капели, за що композитор отримав прізвисько «вічний маестро». Найбільшої слави та визнання від церкви та держави він отримав у 80-ті роки свого життя.

Поряд із винятковою організованістю, дисциплінованістю, пунктуальністю і навіть педантизмом у ставленні до своєї справи, бажанням іти завжди в ногу з часом він був неперевершеним організатором. Перозі формував стосунки з хористами та оркестрантами на доброзичливих і водночас вимогливих засадах, активізуючи їх творчий потенціал, що викликало в них довір'я і бажання прислухатись до кожного зауваження о. Лоренцо.

У жовтні 1956 року отець Лоренцо Перозі помер у Римі.

Це був композитор, який впевнено обрав свій шлях, започаткувавши новий унікальний етап у розвитку сакральної музики. Інтерес наших сучасників до творчості Перозі не згас, а навпаки активізувався – це свідчить про те, що він був справжнім музикантом-новатором, який накреслив нові шляхи розвитку духовної музичної культури.

У наш час ораторії та інші твори о. Лоренцо виконуються аматорськими та професійними колективами. Наприклад, великою популярністю на сьогоднішній день користується

ораторія «Воскресіння Христове» (La Risurrezione di Christo), яка складається з двох частин для солістів, хору і оркестру. Написана на латинський текст з Євангелій: ч. I «Від смерті до погребіння» – Мф. 27. 50-66; ч. II – «Воскресіння» Ин. 20. 1-23. Євагельська оповідь місцями переплітається з латинськими гімнографічними фрагментами з богослужінь Страстної седмиці і Пасхи. Завершується ораторія пасхальною секвенцією «Victimae paschali laudes».

Виконавці: - Ведучий – Джузеппе Кампора;

- Марія Магдалина – Ніколетта Панні;
- Друга Марія – Анамарія Рота;
- Пилат – Теодоро Роветта;
- Христос – Валеріо Меуччі;
- Міланський поліфонічний хор (хормейстер Джуліо Бертола); Оркестр «*Angelicum di Milano*»;
- Диригент – Карло Феліче Чіларіо. Дана ораторія записана у 1994 році «SARX RECORDS» (тривалість – 67 хв.).

Ораторія «Різдво Спасителя», яка була написана у 1898 році на латинський текст: Євангеліє від Луки (1. 26-55).

Виконавці:

- Мірела Френі сопрано (слова Діви Марії);
- Йєда Вальтріані – сопрано;
- Ортензія Беджато, мецо-сопрано;
- Джузеппе Найт – тенор;
- Клаудіо Штрудхоф – баритон.
- Міланський поліфонічний хор (хормейстер Джуліо Бертола). Оркестр «*Angelicum di Milano*».
- Диригент – Карло Феліче Чіларіо (запис 1997р.).

Сам маестро Лоренцо мріяв, щоб його твори були виконані в Росії, для цього він навіть вивчав російську мову. 50 років після смерті композитора «Різдво Спасителя» для подвійного хору, семи солістів і симфонічного оркестру прозвучало в Москві.

Виконавці:

- Московський ансамбль духовної музики «Благовіст»;
- Московський симфонічний оркестр;
- Солостка: заслужена артистка Росії Галина Кольцова;
- Художній керівник – Володимир Зіва, диригент – Артуро Сакетті (Італія).

У наш час створена асоціація ім. Лоренцо Перозі. Дана асоціація організовує щорічні фестивалі, у яких, за традицією, беруть участь колективи, які виконують твори Лоренцо Перозі, а також григоріанські хорали, спірічуелс, фольклорні твори.

Це своєрідне свято духовної музики на якому з великим успіхом виступають хори. Особливою популярністю користуються три хори: «Подих Вічності», «*Stella Vitae*» та «Веснівка».

Аматорський чоловічий хор «*Stella Vita*» був заснований у 1945 році. Протягом багаторічного існування (65 років) міцний внутрішній потяг до літургічного співу виразився у насиченій концертній діяльності. Незвичний склад і звучання лише чоловічих голосів, дозволяли співати різноманітні твори з надзвичайно оригінальним трактуванням. Хор присвятив свою діяльність популяризації григоріанському співу, а також велику увагу приділяє творчості композиторів Лоренцо Перозі та Палестріна. На сьогодні у репертуарі колективу близько 900 творів.

Всесвітньо відомий хор «Веснівка» з Канади. Був організований більше 45-ти років. За час існування хор об'їздив майже весь світ, виконуючи твори українських та зарубіжних класиків. У програмі колективу: твори української літургії та класичні твори (переважно Лоренцо Перозі). Хор брав участь у конкурсах жіночих хорів у Торонто, Лондоні, Нью-Йорку і неодноразово ставав переможцем.

Хор «Подих Вічності» розпочав свою діяльність у 2009 році при церкві Різдва Пресвятої Богородиці м. Лісабону. Засновником є ієромонах Василіанського Чину, настоятель храму

о. Йоан Лубів. Регент – Оксана Киба. У репертуарі хору твори Лоренцо Перозі, літургійні твори українських класиків, хорові зразки національного характеру.

Постать Лоренцо Перозі є яскравою сторінкою у світовому соціокультурному просторі. Він був висококультурною та ерудованою людиною, майстерно володів професійними знаннями, все життя вів активну просвітницьку, творчу композиторську, диригентську та концертну діяльність. Його музична спадщина поповнює репертуар сучасних професійних і навіть аматорських колективів не тільки на Європейському, але і на світовому рівні.

Отже, в об'ємній жанровій палітрі музичного мистецтва Європи вокально-симфонічні полотна Лоренцо Перозі становлять собою вагоме явище загальносвітової культурної аури.

#### Список використаних джерел

1. Мазепа Л. Мазепа Т. Шлях до музичної академії у Львові / Л. Мазепа, Т. Мазепа. – Львів : Сполом, 2003. – С. 90.
2. Миркин М. Ю. Краткий биографический словарь зарубежных композиторов / М. Ю. Миркин. – Москва : Советский композитор, 1969. – С. 162.
3. Роллан Р. Дон Лоренцо Перози / Р. Роллан // Музыканты наших дней. – Л., 1935. – 420 с.
4. Dziennik Polski (17 kwiecien). – Kraków, 1903. – № 17. – S. 18-23.
5. Della Corte. L. Perosi. – Torino, 1960. – P. 45.
6. Wiek Nowy (17 kwiecien). – Lviv, 1903. – № 538. – S. 28.

*In the article the stages of creative activity of Lorenzo Perosi are examined as a composer, conductor, director Papal Choirs. Basic attention is spared to illumination of him the personal contribution to the evolutionary process of development of vocally-symphonic sacral music of end of XIX - to beginning of XX of century.*

**Key words:** *Lorenzo Perosi, musical figure, composer, conductor, vocally-symphonic music, sacral musical art.*

УДК 74.580.я 73+85.31

Барановська С. А.\*

## СПЕЦИФІКА МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

*У статті розглядаються характерні особливості музично-виконавської діяльності вчителя. Розкривається роль інтерпретації музики в розвитку творчої особистості педагога.*

**Ключові слова:** *музично-виконавська діяльність, інтерпретація музичних творів.*

Індивідуальне навчання музично-виконавським дисциплінам, що є невід'ємним компонентом професійної підготовки вчителя музиканта, має потенційно великі й водночас невикористані можливості для розвитку його творчої особистості. Виконавська діяльність майбутнього вчителя на уроках з основного музичного інструменту не тільки передбачає освоєння конкретного музичного матеріалу, а й спрямована на формування індивідуально-неповторних рис його особистості, усвідомлення власних творчих можливостей з метою подальшого вдосконалення. З цих позицій особливого значення і актуальності набуває теоретична і практична розробка питань музично-виконавської творчості вчителя музики.

Питання дослідження музичного виконавства останніми роками дедалі більше привертають увагу філософів і музикантів. Основоположною є така позиція у виявленні творчої

\* © Барановська С. А., 2012

природи виконавської діяльності, коли розуміння творчого характеру виконавства може стати практичною основою сучасного розроблення принципів професійної підготовки вчителя музики. Однак проблема розвитку музично-виконавської творчості майбутнього педагога й донині залишається недостатньо дослідженою. Зокрема: 1) недостатньо висвітлено специфіку музично-виконавської діяльності вчителя; 2) не розкрито можливості інтерпретації музичних творів як засобу формування його творчої індивідуальності; 3) не визначено роль і функцію музичних знань під час тлумачення музичних творів.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні специфіки музично-виконавської діяльності вчителя.

З метою з'ясування специфіки музично-виконавської діяльності особистості доцільно виявити риси, пов'язані, з одного боку, з пізнавальним характером цього виду діяльності, а з іншого, з художньо-творчою природою мистецтва. Пізнавальний характер є істотною ознакою, об'єктивною закономірністю будь-якої музичної діяльності, включаючи і виконавську, яка передбачає систематичну цілеспрямовану роботу вчителя над підвищенням рівня своєї музичної грамотності, розширенням музично-слухового досвіду, збагаченням музично-виконавського тезаурусу. Саме ця ознака становить основу розуміння пізнавального компонента музичного виконавства, спрямованого на підвищення рівня музичної освіченості особистості, її загального та музично-виконавського розвитку. Пізнавально-музичний компонент включає різні музичні знання (фактологічні, теоретичні, естетичні, музично-виконавські), а також музично-слуховий досвід особистості. Однак специфіка музично-виконавської діяльності зумовлюється, насамперед, її предметом – художньо-творчою природою мистецтва і пов'язана з інтерпретацією музичних творів.

Для того, щоб правильно зрозуміти, а потім виконати музичний твір, учителеві не досить у ролі джерела мати лише нотний текст, оскільки творче відтворення авторської художньої концепції, точність і влучність різних характеристик музичного образу залежать від обсягу слухового досвіду особистості, її образних асоціацій, що в результаті визначає яскравість її музично-слухових і музично-рухових уявлень. На думку більшості авторів, становлення музичного твору передбачає його співвідношення із значно ширшим предметним полем: об'єктивною реальністю, а також іншими музичними та позамузичними формами пізнання [1].

Щоб розкрити художній зміст музики, вчитель повинен мати фактологічні знання, тобто знати конкретно-історичні умови створення твору, мотиви його написання, особливості стилю композитора. Як відомо, музику внаслідок великої узагальненості важко тлумачити, однак їй властиві певна тематика та ідейний зміст, який так чи інакше пов'язаний із епохою і конкретними соціально-історичними обставинами. Цей зв'язок певним чином впливає на художні засоби виразності (досить зіставити фортепіанні концерти В. Моцарта, Й. Гайдна з концертами Ф. Шопена, Ф. Ліста). Художній зміст музики не завжди означає прямий зв'язок музичного твору із соціально-історичними обставинами його створення. Він може виражатися в складній опосередкованій формі передачі певних історичних закономірностей розвитку мислення та поглядів художника. Отже, художній зміст музики завжди пов'язаний з історичними умовами написання твору, особистістю композитора, притаманними музичному твору особливостями, що пов'язують його з часом і формами суспільної свідомості. Тому різні історичні відомості й факти дають змогу учителеві глибше зрозуміти творчий задум композитора, його художні прагнення, особливості його індивідуальності, а також причини виникнення конкретного опусу. Відповідно до цього вони збагатять уявлення вчителя про цей музичний твір, допоможуть правильніше розкрити художній зміст, а також ідейно-образну концепцію автора.

Однак, крім музично-історичних відомостей, особливе значення в діяльності інтерпретатора набувають музично-естетичні знання, що сприяють розкриттю естетичної сутності музики як твору мистецтва. В центрі уваги має бути музично-естетичний ідеал як основа

художнього змісту твору, а також вираження прекрасного засобами музики. Категорія прекрасного, можливо, є основною серед естетичних категорій, необхідних для характеристики внутрішньої суті музики і використання її можливостей з метою духовного збагачення особистості вчителя. Вираження прекрасного засобами музики спрямовано на формування в свідомості виконавця естетичного і пов'язаного з ним морального ідеалу, що становить кінцеву мету розвитку художньо-естетичних ідей твору.

Естетичний ідеал є загальним вираженням індивідуальних вибіркового зв'язків особистості із навколишнім світом, оскільки свідомість – це відображення, а також ставлення людини до навколишнього, коли реалізуються естетичні знання, норми, критерії. Виявлення суті естетичного ідеалу в конкретному музичному творі вимагає від учителя певного обсягу музично-естетичних знань, які дають йому можливість відчувати красу звучання, зрозуміти естетичну позицію автора, його ставлення до конкретного образу, до прекрасного в мистецтві. Тому розкриття суті музично-естетичного ідеалу є шляхом вирішення найголовнішого завдання музичної самоосвіти, спрямованого на розвиток прагнення майбутнього вчителя вдосконалювати себе згідно з «прекрасними ідеалами», закладеними в найкращих зразках музичного мистецтва. Музично-естетичні знання допомагають учителям визначити неповторну індивідуальність композитора, розкрити особливості втілення прекрасного в конкретний зміст і форму твору. Виявлення типових сторін творчості композитора, а також своєрідність особливостей конкретного твору дають можливість учителям правильно розкрити ціннісну сутність мистецького твору, що полягає в його естетичній оригінальності. Музично-естетичні знання є ключовими засобами аналізу музичних творів і сприяють розвитку диференційованого слухання музики майбутнім учителем. Вони визначають рівень його музичної грамотності, без чого стає неможливе подальше самовдосконалення. Щоб бути музикантом у кращому розумінні цього слова, потрібно мати уявлення про музично-виразні засоби класичної, романтичної і сучасної музики, розуміти значення гармонії у взаємозв'язках з іншими елементами музичної виразності.

Музично-теоретичні знання дають учителям змогу визначити:

- а) ладофункціональний розвиток музичного твору (тональний план, структура і функція акордів, типи відхилень і модуляцій, розвиток мелодії, гармонії, тип фактури, побудова каденцій тощо);
- б) стилістичні особливості твору, які свідчать про його належність до певного музичного стилю;
- в) гармонійну мову різних шкіл, композиторів, течій з метою зіставлення їх;
- г) форму, структуру, фактуру та інші елементи музичної виразності.

Музичні знання сприяють глибокому розумінню вчителем різних явищ у музичному мистецтві, проникненню в сутність і закономірності розвитку музичного твору, створюють міцний фундамент для правильної та об'єктивної його інтерпретації. Крім того, музичні знання, що їх вчитель набуває в процесі самостійної активної діяльності, мають перевагу перед знаннями, які він опанував: вони повніше і скоріше переходять у переконання, вчитель впевненіше використовує їх у практичній діяльності.

Слід зазначити, що музичні знання, здобуті учителем із різних джерел інформації, стають дієвим фактором розвитку творчості особистості лише тоді, коли їх спрямовано на вирішення практичних завдань. Діяльність інтерпретатора пов'язана з практичними діями на інструменті й спрямована на пошук засобів музичної виразності, що сприяє реалізації його творчих намірів. Відтак тлумачення музики вимагає інтенсивної мисленнєвої роботи, мобілізації всіх інтелектуально-творчих сил учителя, що, перш за все, зумовлюється доцільним добором, ретельним вивченням і творчим переосмисленням нової інформації.

Працюючи над музичним твором, учитель повинен ознайомитися з досить великим музичним матеріалом, дібрати цінніші факти і дані, які сприятимуть розкриттю виконавського завдання, а також уміти аналізувати, узагальнювати і синтезувати їх і на цьому ґрунті здій-

снювати самостійний пошук у галузі інтерпретації музики. Отже, ефективність інтерпретації музичних творів залежить як від уміння здійснювати самостійний пошук і продуктивно засвоювати нові музичні знання, так і від уміння творчо їх застосовувати в своїй практичній роботі.

Оскільки виконавська концепція твору виникає лише на основі внутрішньо-слухових образів, то слуховий досвід особистості можна розглядати як базу для розвитку образно-слухових асоціацій особистості, а також її музично-слухових і слухо-рухових уявлень.

Глибина і повноцінність звукової картини залежить передусім від розвитку внутрішньослухової сфери виконавця. Базисом для побудови художнього задуму твору є попередній музично-слуховий досвід особистості, внаслідок якого відбираються лише найточніші, найвиразніші засоби. Музичний образ, що виникає як результат функціонування продуктивних внутрішньослухових процесів, є динамічним і мобільним. У процесі формування виконавської концепції музичного твору внутрішньослуховий образ упереджує реальне звучання. Він ніби бере на себе роль художнього ідеалу виразності й розмаїття музичного образу, постійно спрямовуючи творчий пошук музиканта-виконавця. Тому виникнення й становлення художнього задуму твору передбачає арсенал музично-слухових уявлень, які формуються на основі попереднього слухового досвіду особистості. Знаходячи в цих запасах належне і відкидаючи непотрібне, виконавець варіює і синтезує внутрішньослухові образи у співвідношення, необхідні для цього твору.

Активізація й удосконалення музично-слухових уявлень остаточно втілюється у процесі створення узагальненого музичного образу. Тут ніби концентруються підсумки вирішення всіх попередніх завдань, які передбачають досягнення кінцевої мети музично-пізнавальної діяльності – осмислену й емоційну передачу (в їхній єдності) ідейно-художнього змісту музичного твору. Отже, збагачення музично-слухового досвіду особистості є одним із основних завдань музично-виконавської діяльності вчителя.

Таким чином, різні знання музичного матеріалу дають можливість вчителю знаходити переконливі варіанти власного тлумачення музичного твору, ставити і вирішувати художньо-творчі завдання, визначати логіку розгортання емоційних станів, осмислювати характер образних асоціацій, продумувати аплікатуру, динамічний план, темпові співвідношення, інтонаційну змістовність виконання, добирати конкретні технічні прийоми.

Деякі педагоги, визначаючи роль і місце знань у розвитку продуктивних процесів особистості, підкреслюють, що знання лише розширюють сферу творчої діяльності особистості, а її творчі потенції не залежать від обсягу знань, оскільки «людина може знати і вміти, але не творити». Відмітною рисою інтерпретаторської діяльності вчителя є те, що музичні знання в ній особистість старанно відбирає і регулює відповідно до своїх художніх цілей і творчих завдань. Вони завжди спрямовані на досягнення нового результату цієї діяльності – створення власного оригінального проекту (виконавської інтерпретації).

Тому знання спрямовуються самою діяльністю інтерпретатора в певне русло. Вони не просто дають поштовх певним пізнавальним діям особистості, а насамперед формують ці дії, визначають їхню структуру та внутрішній зміст. Це стосується як виконавства, так і інших видів музичної діяльності, самого пізнання та оволодіння майбутнім учителем найрізноманітнішим музичним репертуаром. Сукупність музичних знань, яка розширюється і поглиблюється в ході інтерпретації, підносить пізнання учителя на якісно вищий рівень. Знання в інтерпретаторській діяльності як основа правильної і точної інтерпретації музичних творів, з одного боку, підвищують рівень музичної освіти особистості, її музичної культури, а з іншого, інтенсифікують перебіг усіх продуктивних процесів особистості, стимулюючи при цьому розвиток її індивідуально-творчого начала.

Тому на сучасному етапі розвитку педагогіки одним із найважливіших музично-дидактичних принципів у класі із спеціального музичного інструменту є збільшення використаного в навчально-педагогічній роботі музичного матеріалу, розширення репертуарних рамок за рахунок уваги до якомога більшого кола художньо-стильових явищ.

Музично-пізнавальна діяльність учителя – це єдиний творчий процес, в якому відображується рівень музичної грамотності учителя, його загальномузичний розвиток і специфічний результат самої інтерпретаторської діяльності (вміння інтерпретувати музичні твори), а також багато творчих характеристик його особистості.

Рівень художнього виконання музичного твору визначається не стільки нагромадженням, систематизацією і класифікацією музичних знань, скільки їхніми потенційними можливостями щодо формування і розвитку творчих якостей майбутнього вчителя. Тому формування творчої самостійності як якості особистості набуває особливої актуальності для цілісного процесу вдосконалення.

Враховуючи те, що інтерпретація – це «сама процедура творчого пошуку», який є істотною і необхідною рисою діяльності, можна стверджувати, що вона створює найкращі можливості для формування цієї якості в майбутнього вчителя. На думку Г.І.Шевченка, «інтерпретація максимально розвиває творчу самостійність студентів, акумулює минулий естетичний досвід, встановлює потрібні асоціативні зв'язки» [3]. Тому інтерпретація певною мірою є діяльністю, яка ніби ставить учителя в умови, які потребують від нього розвитку самостійності власними силами.

Працюючи над створенням власної виконавської інтерпретації, вчитель повинен охопити доволі широке коло питань, пов'язаних із вирішенням таких завдань:

- а) пізнавальних (вони спрямовані на пошук, добір і нагромадження необхідної музичної Інформації);
- б) художніх (передбачають творчий пошук з метою створення власної виконавської гіпотези);
- в) вербальних (пов'язані із формуванням умінь виразної мови, точної словесної передачі свого виконавського проекту) і багато інших.

Тлумачення музичних творів, якщо воно і здійснюється під керівництвом педагога, пов'язане з домашніми самостійними заняттями майбутнього вчителя, виконуючи які, він відповідно до поставлених художніх цілей повинен знайти найкращі варіанти виконавських рішень.

Часто вчитель знаходить у себе прогалини в знаннях, а також має не досить високий рівень спеціальних умінь і навичок, що може негативно позначитися на подальшій реалізації власного виконавського задуму. Інтерпретаторська робота допомагає йому вибірково ставитися до різних музичних знань і спеціальних умінь, змушує аналізувати, узагальнювати і систематизувати накопичений матеріал. Набуті внаслідок творчого пошуку знання і вміння активно взаємодіють між собою, і це створює можливості для широкого перенесення їх у різні ланки музично-педагогічної діяльності вчителя. Звідси випливає, що інтерпретація музичних творів є самостійною творчою роботою вчителя, яка значно розширює межі його професійних умінь і навичок у галузі музики і виступає в ролі своєрідного діагноста у визначенні рівня формування його професійних якостей, показниками яких є різні музичні знання, а також вміння і навички, що відповідають їм.

Творчість інтерпретатора ґрунтується на його прагненні до розширення свого емоційного, інтелектуального і внутрішньослухового уявлення про музичний образ. Власна інтерпретація, не обмежуючись загальним симультанним уявленням про музичні твори, передбачає глибоке осмислення його змісту для того, щоб виявляти нові грані й ознаки музичного образу. Дослідники підкреслюють, що виконавська концепція потребує постійного оновлення і розвитку, бо в протилежному випадку зникає емоційна яскравість і безпосередність виконання. Тому учитель повинен уникати штампів виконання, віднаходити різні виразні деталі, що сприяють створенню власної оригінальної інтерпретації.

Внаслідок послідовного засвоєння музичного образу інтерпретатор пропускає його крізь призму своєї психіки, трансформує та акцентує різні його сторони відповідно до власного уявлення і логіки розвитку художнього змісту. Для цього він має з'ясувати авторську логіку розвитку музичного образу, його загальний смисл, емоційну сутність. Тлумачення музичних творів здійснюється на основі інтенсивної аналітичної діяльності, вимагає збагачення особис-



тості новими музичними знаннями і різними відомостями з літературних джерел, а також знаннями власне музики, яка стає відповідною базою для виникнення і подальшої диференціації музично-слухових і музично-рухових уявлень учителя.

Творче вирішення будь-якого інтерпретаторського завдання висуває багато завдань (музичних, художніх, виконавських, інформаційно-пізнавальних, організаційних тощо), в процесі вирішення яких учитель розвиває, удосконалює та реалізує власний виконавський задум. Його оформлення і конкретизація відбуваються поступово, регулюються мисленням, професійними і загальними знаннями, а також емоційним ставленням учителя до конкретного музичного твору. Творчу самостійність інтерпретатора не можна обмежити вузькими рамками самого предмета – інтерпретації, оскільки діяльність виконавця вимагає багатогранного прояву цієї якості в зв'язку з вирішенням численних музично-пізнавальних завдань. Звідси випливає, що творча самостійність інтерпретатора не є якоюсь особливою якістю, яка зумовлюється лише специфікою самого предмета – інтерпретації, який визначає характерні ознаки, риси і прояви цього феномену. **Поняття «творча самостійність інтерпретатора» є ширшим за поняття «інтерпретація», оскільки ця якість не може існувати поза зв'язком із різними видами музичної творчості вчителя, тому що є синтетичним результатом його виконавської, художньої та музично-пізнавальної творчості.** Це в кінцевому підсумку зумовлює розмаїття її прояву не лише в самій інтерпретації, а й в інших видах музичної діяльності вчителя. Отже, творча самостійність інтерпретатора загострює перебіг загальних продуктивних процесів особистості, сприяючи тим самим підвищенню рівня музичної культури вчителя, його музичної грамотності і обізнаності в різних галузях музичного мистецтва. Її особливість полягає в тому, що за певних умов стає можливим перетворення різноманітних задатків особистості в її «соціально-цінні індивідуальні творчі можливості і здібності», тобто ця якість є передумовою створення творчої індивідуальності вчителя.

Відомо, що пізнання виконавцем об'єктивного змісту твору та оволодіння його образною будовою співзвучне процесу написання твору композитором. Виконавець повинен не лише «розшифрувати» музичні думки автора, «оживити закам'янілі знаки» (за висловом Ф. Бузони), а й віддзеркалити їх у своєму виконанні, зумівши знайти точку зіткнення двох індивідуальностей – авторської і своєї. В цьому розумінні кожен акт творчої роботи виконавця є унікальним, оскільки в ході роботи над твором, а також під час його виконання проявляються індивідуально-особистісні якості і властивості музиканта. Саме цим і пояснюється своєрідність способів і результатів вирішення художньо-творчих завдань у музичному виконавстві. Ці завдання, на думку Є. Перельмана, «відрізняються від арифметичних задач тим, що є не лише способами вирішення, а й відповіді на них нескінченно різноманітні» [2].

Формування творчої індивідуальності вчителя генетично зумовлюється творчою природою інтерпретації, бо кожне тлумачення ідейно-образного змісту музичного твору відображує характерні риси особистості виконавця, його суб'єктивні погляди, переживання, професійні можливості і пов'язано з новим сприйняттям і осмисленням нотного тексту. Розглядаючи під цим кутом зору різні прояви творчої самостійності інтерпретатора, спинимося на тих, в яких безпосередньо відображуються індивідуальні характеристики і риси особистості. Як відомо, в педагогічній літературі їх позначають такими поняттями: оригінальність, самобутність, новизна, своєрідність, нестандартність. Індивідуальні особливості інтерпретатора виражаються в таких рисах: своєрідне емоційне ставлення до музичного твору; його самобутня емоційно-естетична оцінка; «нестандартна» позиція у вирішенні художньо-творчих завдань; особлива змістовність виконання, створення власної виконавської концепції; яскрава музична виразність виконання; віднаходження нових способів вираження власних музичних думок. Таким чином, творча самостійність інтерпретатора включає ознаки іншої спорідненої структури – творчої індивідуальності, що стає можливим тому, що тлумачення музичних творів пов'язано із самовираженням особистості, а отже, і її спрямованістю на виявлення індивідуальних рис і якостей. Можна припустити, що певний рівень розвитку творчої само-

стійності інтерпретатора відображує ознаки іншої структури – творчої індивідуальності і якоюсь мірою є свідченням її прояву.

Таким чином, специфіка музичного виконавства вчителя насамперед пов'язана з художньо-творчим аспектом виконавської діяльності, а саме інтерпретацією музичних творів.

Інтерпретацію музики можна розглядати як основу підготовки майбутнього вчителя до самостійного поповнення своїх знань, поглиблення і систематизації, їх творчого використання на практиці під час виконавської діяльності. Інтерпретація музичних творів створює великі можливості для активізації музично-пізнавальних процесів особистості вчителя, розвитку його творчої індивідуальності.

#### Список використаних джерел

1. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л. : Музыка, 1974. – 335 с.
2. Перельман Н.Е. В классе рояля. – М. : Музыка, 1986. – С. 15.
3. Шевченко П.И. Развитие творческой активности студентов факультетов начальных классов в процессе музыкальной подготовки. – М. : Педагогика, 1988. – С. 87.

*The article reviews the characteristic features musical performance of teachers. The role of music in the interpretation of the creative personality of the teacher.*

*Key words: musical-performance activities, the interpretation of music.*

УДК 378.013.398.370211.140

Батюк З. С., Дьоміна Т. М., Ірікова Н. М.\*

## ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО СВІТОСПРИЙМАННЯ ЧЕРЕЗ ОСМИСЛЕННЯ СИМВОЛІКИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

*У статті висвітлюється специфіка символічної мови українського фольклору як цілісного художньо-інформаційного і естетико-філософського явища, осягнення якого має важливе значення для підростаючих поколінь*

*Ключові слова: світогляд, фольклор, пісня, символіка, осягнення*

Звертаючись до такого багатогранного і багатющого пласту національної культури, яким є фольклор, доцільно відмітити, що вчених давно цікавили різні аспекти цього культурологічного явища. Однак, світоглядницькі постулати епохи, політичні та соціальні катаклізми відбилися на підходах до вивчення фольклору. Одні вчені розчленяли і аналізували поетичні особливості (метафори, порівняння, рифми, тощо), інші – специфіку музичної мови (фразування, ладотональні особливості, перемінні розміри, ритм, тощо). Філарет Колесса систематизував фольклорний матеріал, виділив жанрові та стилеві особливості. Цікаві ґрунтовні аналізи фольклорного матеріалу ми знаходимо у Гошовського, Іваницького.

Менше праць присвячено глибині художніх образів фольклору, розшифровці інформаційно-філософської сутності образності та символіки фольклору. В основному – це унікальні праці О.Потебні. Сьогодні ми знаходимо таку спробу у Братка-Кутинського, Г.Лозко, М. Ткача, М.Чумарної, О.Таланчук та у ін. Унікальний художньо-образний пласт замовлянь, заклинань, оберегів намагалися збагнути Є.Товстуха, З.Балтарович. Поступово стають зрозумілішими міфи-образи, що дійшли до нас з тисячолітньої давнини. Сучасна людина тільки починає вчитися розуміти асоціативні художні образи-символами і в силу здобутих вмій, починає читувати закладену, приховану в символічно-образній мові, інформацію. Осягаючи її, ми з подивом відкриваємо для себе глибину знань наших далеких прашурів.

\* © Батюк З. С., Дьоміна Т. М., Ірікова Н. М., 2012

Є підстави вважати, що саме таке світоглядно-цілісне духовно-піднесене відношення до українського фольклору спонукувало М. Леонтовича робити обробки українських народних пісень.

Метою даної статті є осмислення глибинної сутності фольклорного матеріалу і його значення для формування цілісного світовідчуття сучасної дитини на основі дещо ширших світоглядницьких параметрів, ніж ті, на які орієнтувалася наука ХІХ та середини ХХ ст. Зокрема, вплив наукових відкриттів (в області фізики) на розширення системи сучасних філософських поглядів; думки відомих вчених про доцільність різних підходів до процесу пізнання світу, про взаємодоповнюваність наукової та натуралістичної картини світу, про стародавню систему знань, яка стає сьогодні все більш зрозумілою і вповні сучасною. Осягнувши філософську глибину творів фольклору, людина міняє своє світовідчуття, вона інакше починає розуміти Природу і своє місце у світі. Це особливо важливо для вчителя, зокрема, для вчителя мистецьких дисциплін, тому що вчитель дітям може відкрити лише таке відчуття світу, яке властиве йому самому.

За останні десятиріччя ми маємо багато наукових досліджень, які свідчать про те, що наші далекі прапредки володіли унікальною інформацією про світ і світобудову, про людину і її свідомість та підсвідомість, про її далеко не примітивне розуміння явищ Природи і Космосу. Але, все ж на рівні загальноосвітньої школи спостерігається наявність обмежених стереотипно - ортодоксальних поглядів на Природу, Світ, і на такий унікальний пласт культури, яким є фольклор. Щоб дана думка була зрозумілішою, наведемо приклади.

Для початку розглянемо здавалося б найпростіший фольклорний жанр – казку. Саме у казках закладена символічна образність, яка, на перший погляд, не занадто складна для сприймання молодших школярів. Але, щоб досягнути старовинну казку повністю, потрібно дитині звертатися до неї не один раз, у різному віці. І кожного разу дитина зможе відкривати для себе якусь нову інформацію. З цього приводу доцільно звернути увагу на праці Чумарної М., яка своїм надвичайним поетичним талантом неповторно інтерпретує філософію такого жанру, яким є українська давня казка. Постараємося передати суть її думок якнайближче до мови оригіналу. [6]

Всім відома маленька казочка „Про курочку рябу”. Переважно ця казочка розповідається дітям у скороченому варіанті. Але вона має своє продовження: не лише дід і баба, а й солом’яні двері, дуб, річка - все у природі оплакує розбите яечко. Що ж це за яечко і про що ця казочка? [6]

“Були собі дід та баба ...” Майже кожна казочка розпочинається такими словами. Слово “дід” в українській мові неоднозначне. Своїх родичів, незалежно в якому віці вони вмирили, - всіх їх ми називаємо прадідами, пращурами, прародителями. “ДІД” – предок роду. На Різдво найпершим святковим атрибутом, який клали на покуті, був “дід” – сніп. Ритуальну соломку, на якій спали в Різдвяну ніч, називали “дідухом”. “ДІ” в світовій (зокрема у китайській, давньоіндійській) міфології означало первотвор, повелитель, на санскриті “ДІ-ДІ” – летюче сонце, в єгиптян “діді” - безсмертна субстанція, ідентична людській крові. Одним з верховних богів, яких шанували в дохристиянські часи був ДАЖДЬБОГ (“дадбог”). Це – Бог- творець, Бог первотворів, “Дідбог”, уособленням якого є сонячний сніп.

Культ предків, у того чи іншого етносу вказує на високий рівень його духовної культури. Тому і старійшина роду, який передавав молодшим поколінням його традиції, на Україні називався “ДІДОМ.” Він душею, віком та досвідом стояв найближче до прадідів, йому належала перша ложка страви, перше слово на вічі і т.д.

Не менш цікава етимологія слова “БАБА”. Воно теж дуже близьке до слова “БОГ”. Зрештою, “мама” і “баба” – перші слова, які вимовляє дитина. Вони складені з первозвуків, отже є найдавнішими в людській мові. В єгипетській міфології “БА” – один з елементів, що складають людську сутність, її душа, яка продовжує існувати і по смерті людини. З далеких часів дійшли до нас скіфські “БАБИ” – ідоли прародительок і берегинь.

“Повертаючись до казочки, можемо констатувати, що мова йде про перших людей, наших прародичів і про те, з чого виник світ. А виник він з яйця. Розглядаючи основне питання космології, з чого і як виник світ? – можемо зробити цікавий екскурс до “Рігведи”. Там є вірш, який умовно називають “Космогонія”. Це поетична розповідь про те, як з небуття, з несущого народжувалося суще: – любов спонукала те, що дихало саме і породило думку, а з

думки постало с у щ е / аналогії з Євангелією: “Спочатку було Слово , і Слово в Бога було, і Бог було Слово...” / “слово” – це не зовсім адекватний переклад...

Для українців поняття цілісності світу, його центросферичної живої моделі – не просто міф, казка. Воно – основа ментальності народу, символ його культури. Недаремно українська писанка стала нашою візиткою у всьому світі. І коріння цієї культурної традиції у маленькій наївній казочці “про курочку **рабу**” – саме так вимовляють у нас це слово. Звернемо увагу : склади РА і БА – поняття космогонічні. РА – означає сонце, а БА – безсмертну субстанцію .

Чи наша матінка-земля не нагадує нам велетенське яйце? З одного боку - вона дуже міцна. Адже „дід бив – не розбив, баба біла – не розбила, а маленька мишка хвостиком зачепила...” Але при всій своїй міцності, це чудо-яйце дуже вразливе. Необережний рух хвоста непроханої „мишки” у найвразливіше місце може розбити унікальне яєчко. Хто ж вона, ота „миша”? Вона володарка примітивно-матеріального суєтного світу. Це символ метушні ( мишина возня). Фактично, казка про те, що суєта здатна зруйнувати світ... [ 6 ] Розбите яєчко – це порушена цілісність світу. Руїнується єдність людини з навколишнім світом, зв’язок з предками, втрачається усвідомлення своєї відповідальності за майбутнє. Ось про що ця казочка...

Ця ж думка, як попередження нащадкам, вимальовується у казці „Яйце-Райце”: відтворити цілісність необачно розбитого яйця-райця, організувати хаос береться Змій, але за дивну ціну – чоловік повинен йому віддати „те, що постало вдома без нього. Цією ціною є його новонароджений син, його майбутнє. За своє необережне поведіння з крихким та вразливим життям людство постійно розплачується продаванням душі змієві, ставлячи під загрозу майбутнє наступних поколінь...

Українська казка, як стверджує М.Чумарна – це метафорична формула, в якій закодувались древні знання. Її доступність, простота і поетичність допомогли донести до нас глибоку мудрість народу . Символічна образність – це своєрідний ключ до консервації, до ущільненого викладу тих високих духовних матерій, котрі в прямому викладі або не були б достатньо зрозумілими, або не змогли би бути передані наступним поколінням у всій цілості і сукупності.[ 6]

Про важливість народної творчості в системі освіти школярів останнім часом говорить дуже багато, в програму з “Музики” включено багато народних пісень, ігор, хороводів. Але кількісний фактор сам по собі ще не спроможний нічого змінити в особистісному відношенні дітей до фольклору, а тим більше активно впливати на формування художньо-образного мислення, на цілісне сприйняття світу.

Для того, щоб можна було мотивувати відповідні шляхи формування художньо-образного мислення засобами фольклору необхідно **заглибитися в сутність фольклору** як своєрідного явища, яке є носієм багатопланової інформації – філософської (філософія землі, праці, оріїв-землеробів), космогонічної (про походження світу та Всесвіту), історичної, ритуальної, оберегової та лікувальної, морально-етичної, виховної, естетичної, культурологічної. Всі ці напрямки співзвучні і органічно переплітаються з міфопоетичною творчістю, пов’язані з асоціативно-образним і, зокрема, з художньо-образним мисленням людини, всі вони передбачали глибокий вплив на тіло і душу людини.

В свою чергу, характеризувати фольклор як синтетичне багатопланове життєве явище, можна лише з точки зору певної **світоглядницької позиції**, яка визначає методологічний підхід до розгляду фольклору взагалі і до художньо-образної символіки зокрема.

Відомо, що філософські і наукові існують в різних площинах і все ж відкриття фізиків (квантова теорія, теорія вакууму, торсіонних полів) істотно змінили світогляд сучасної людини. Ніхто сьогодні вже не може заперечувати існування найрізноманітніших енергій, які наука починає вивчати і які мають істотне значення для розуміння процесів світотворення. Ми все ближче і ближче підходимо до таємниць, які відкриває теорія вібраційних полів і можливо згодом зможемо краще усвідомити механізми існуючих природних явищ, які ще зараз пояснити важко. Щоб краще зрозуміти, про що йде мова, можна звернутися до першоджерел, авторами яких є А. Ейнштейн, Г. І. Шипов, П.П. Гаряев, Гроф С та ін. Австрійський вчений Месмер більше

двохсот років тому відкрив явище біомагнетизму. Сьогодні науці відомо, що основні форми стану Мікрокосму (людини) і Макрокосму (Всесвіту) – матерія і енергія. Мікрокосм (людина), крім фізичного тіла, має ще енергетичне тіло і п'ять тонких тіл, які складають структурний каркас фізичного тіла. Зв'язок матеріального тіла, (яке включає нервові сплетіння і центри мозку, котрі регулюють всі фізичні та психічні процеси в організмі), з рештою тіл здійснюється через систему енергетичних центрів та енергетичних каналів. В цьому процесі активними учасниками є свідомість (знання, мислення) і підсвідомість (сукупність неусвідомленої інформації навколишнього світу, особиста спадкова інформація і прообрази). Відомо, що обсяг інформації, яка сприймається свідомістю, є дуже обмеженим (1,6 біт/сек), тоді як підсвідомістю сприймається практично вся неусвідомлена інформація (10 біт/сек) Весь Всесвіт випромінює і сприймає енергію. Наша підсвідомість як частина Космосу також виконує ці функції. Ці процеси досліджувалися академіками В.І Вернадським; Гуляєвим; Казначеевим; А.Г.Спіркіним; та ін.

До речі, Вернадський, писав, що уявлення людини про Космос базуються і на двох синтезах, які по-суті своїй є зовсім різні. З одного боку – абстраговане уявлення фізика чи механіка, які є абстракцією, зручною формою наукової роботи, що входить в їх науковий світогляд, але не охоплює його всього. З другого боку, як зазначає В Вернадський, поруч з цією (фізичною) картиною Космосу завжди існує інша, натуралістична. Вона не розкладається на геометричні форми, формули, абстраговані поняття. Вона більш складна, багатопланова, містка і є для нас більш близькою і реальною, хоча поки що пов'язана не з усім Космосом, а лише з його частиною – з нашою планетою. Це уявлення, яке кожний натураліст має про оточуючу його природу, є елементом живого. Ці уявлення не менш наукові, підкреслює В.Вернадський, і є більш близькими для багатьох (хоча вони так само не повні, як і схематизм спрощеного мислення фізиків). [ 1 с. 53 ]. “Ми не можемо і не повинні забувати про існування цих двох несумісних уявлень про Природу... Я кажу власне про наукові, а не філософські побудови Космосу, яких може бути, і існує набагато більше, ніж ці два розуміння Природи в природознавстві [1, с. 53]. В. Вернадський звертає увагу на переверот в фізичних уявленнях про світ після відкриття, зробленого Ейнштейном, Мінковським ( ідея 4-х мірного світу). З прийняттям уявлень про простір, час, тяжіння, матерію і енергію, які відповідають теорії відносності, фізичний світогляд надзвичайно наблизився до натуралістичного. “Ми на порозі нового великого синтезу уявлень про природу”, – писав В. Вернадський. Культурна людина, наголошував вчений – нерозривно поєднує себе зі всіма іншими проявами життя. При вивченні геохімічного значення людства, як однорідної Живої речовини, ми не можемо зводити її до ваги, складових частин чи енергії. Ми маємо справу з новим фактом – людською свідомістю” [ 1 с. 61 ]

Людина на попередніх ступенях розвитку не відокремлювала себе від всієї живої природи. Вона найтіснішим чином відчувала свій генетичний нерозривний зв'язок зі всім цілісним органічним світом. Про все це йде мова, тому, що у фольклорі відображена оця натуралістична картина світу міфопоетичною мовою, яка основана на художньо-образнім мисленні людини.

Міфологічний тип мислення до сьогоднішнього часу залишається таємничим і загадковим. Згадаймо народні звичаї, обряди, легенди, міфи, в них вражає інакше відчуття простору і часу.

За всім цим стоять давні, що тепер стали сучасними, знання: все, що існує і відбувається зумовлене дією енергії, яка коливається, вібрує і тече, в якій би то не було сфері буття: матеріально-фізичній, психічній чи духовній. Саме у духовній сфері протягом багатьох століть наші предки формували систему виховання, орієнтуючись на своє, власне розуміння світу. Зараз, осмислюючи відкриття сучасної науки, ми бачимо, що вони не випадково признавали невидимий і не почутий нами світ, світ енергій. Це дійсно надзвичайний пласт нашої культури, витоки якого сягають доісторичних часів та ґрунтуються на прадавніх знаннях, символах і уявленнях. Стародавні уявлення про Людину і Світ сьогодні починають оцінюватися з позицій сучасного природознавства, і це дає підставу для того, щоб древні писання і фольклор вважати не лише “літературно-музичним твором”, не лише архаїчно-історичною цінністю, а досліджувати фольклор значно ширше – як могутнє духовно-інформаційне явище, висловлене художньо-образною мовою, яку сьогодні, на жаль, далеко не кожен спроможний зрозуміти.

Отже, символи і образна символіка має свою специфіку як поняття світоглядні, формотворчі, стилістичні, що генетично виникли, з одного боку, в первісному лоні синкретизму, міфологічного пізнання, в сфері початків та розвитку мови, з іншого - в межах певних фольклорних жанрів, що формувалися неодноразово й відображували різні стани народнопоетичного світо розуміння, своєрідність поетики тощо.[5] Багатство, глибина, природовідповідність образів фольклору свідчить, що протягом тисячоліть створювалася система становлення Людини (система виховання дитини), основним дієвим механізмом якої є **формування асоціативно-образного мислення** і через нього залучення дитини до абсолютних життєвих цінностей, до єдності з Природою. Тому поступове, поетапне залучення дітей до цього унікального пласту національної культури, основаному на розумінні мови символів та синтетичних образів, є надзвичайно важливим. Воно забезпечить дитині цілісне, об'ємне, гармонійне відчуття Світу і себе у цьому світі.

#### Список використаних джерел

1. Вернадский В.И. Собр.соч. М. : Изд-во АН СССР, -1960. Т.5. – С. 549.
2. Іваницький А І. Українська народна музична творчість..К. : – Музична Україна.- 1990. С. 336.
3. Горяев П.П.Волновой геном М. РАН. 1994
4. Пак В. Ученый и знахарь. –Донецк.1998
5. Потебня.А.О. некоторых символах в словянской народной поэзии. Харьков.-1914. – С.36.
6. Чумарна М.І. Мандрівка в українську казку. Приказкове коло// Серія Українські вартості. Вип 1,2. – Львів. : Каменяр. –1994. 90 с

*In the article the specific of symbolic language of Ukrainian folklore is illuminated as the integral artistically-informative and esthetico-філософського phenomenon understanding of that has an important value for rising generations.*

**Key words:** world view, folklore, song, symbolics, understanding

УДК 370.2.+112.711.140

*Батюк Н.О., Поповська Д.Д., Шанявська А.\**

## ОСЯГНЕННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ НАРОДНИХ ПІСЕНЬ В ОБРОБЦІ М.ЛЕОНТОВИЧА ЯК ШЛЯХ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНО- ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ

*У статті висвітлюються окремі аспекти формування гуманістично-ціннісних орієнтацій студентів музично-педагогічних факультетів у процесі роботи над хоровими творами в класі диригування. Хорові твори М. Леонтовича характеризується яскравими художніми образами, осягаючи і виконуючи які, студент збагачує свій духовний світ. Цей процес стає продуктивним за умови використання відповідної системи методів та прийомів.*

**Ключові слова:** гуманізм, ціннісні орієнтації, художній образ, сприймання, осягнення, інтерпретація

У Державному стандарті багатоступеневої системи освіти зазначається, що акцент в опануванні художніх цінностей переноситься з традиційної настанови – засвоєння заданої кількості інформації – на формування їхнього внутрішнього світу, на гуманізацію системи освіти.. Сьогодні, коли протиріччя у суспільному житті значно загострилось, ця проблема стає все більш актуальною. Гуманізація освіти, як відомо, полягає в утвердженні людини

\* © Батюк Н.О., Поповська Д.Д., Шанявська А., 2012

як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей і задоволенні різноманітних освітніх потреб, у забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи.

Стало загальноприйнятим підкреслювати походження гуманістичних ідей від Древньої Греції. Таку ж тенденцію ми спостерігаємо і в українських дослідників. Розквіт ідей гуманізму прекрасно презентує епоха Відродження, яка в європейських країнах була свідченням небаченого піднесення людського духу. Людина стала прагнути до зовнішньої та внутрішньої незалежності в світі. Ідеї гуманізму, які стали основою подальшого розвитку суспільної думки, літератури та мистецтва, були у полі зору й українських філософів.

Є підстави вважати, що основні ідеї гуманізму закладені в українському фольклорі, який лежав в основі виховної системи цінностей кожного, хто жив на нашій землі і дихав її повітрям. А вік цим ідеям, якими пронизані всі українські обрядові свята, пісні – тисячі років.

Мета даної статті – розкрити можливі шляхи використання геніальних обробок українських народних пісень М.Леонтовича для становлення гуманістично-ціннісних життєвих орієнтацій студентів.

Основу духовності нашого народу в історичному аспекті складають світоглядні структури, пов'язані з цінностями трипільського язичницького, козацько-лицарського та селянського періодів. Накопичені там світоглядні ідеї, морально-етичні норми та принципи, які виявляють глибоку гуманістичну сутність поглядів наших далеких предків, мають бути досліджені з точки зору потреб сучасності та прийняті як найцінніші скарби, подаровані нашими попередниками.

Українська національна педагогіка, основана на гуманістичних народних традиціях, має багату тисячолітню історію. Наші пращури, закохані в свою землю, передавали наступним поколінням своє ставлення до світу, свого роду і племені, інших племен і докільля. Вони започаткували цивілізацію, – Трипільську культуру, (нагадаємо, що це V – VI тисячоліття до нашої ери) – яка виросла не з меча, а з плуга і хліба. Праукраїнці-орії були народом високої духовності, прагнули злиття з Матір'ю-Природою, вже тоді мали поетичну вдачу, вірили в надприродну силу, здійснювали магічні ритуали. Основи людяності тут закладалися у розповідях про свій рід, предків, про світобудову, про богів, через участь в обрядах і звичаях і, звичайно, у піснях. Праукраїнці високо ставили культ Природи і з нею тісно пов'язували свою систему вірувань, свят, закладали основи культури. На таких засадах започатковувалося й виховання молодих поколінь.

Системного характеру наша освіта і виховання набули в епоху Київської Русі, коли яскравими їх осередками стали монастирі та школи при церквах. В цей час підноситься культ Людини і Природи, утверджуються в людині високі духовні почуття, енергію душі спрямовується на боротьбу за добро, правду, справедливість, милосердя тощо. Засади українського виховання княжої доби найповніше викладені у відомому «Повчанні» Володимира Мономаха.

За епоху феодалізму на Україні закріплюється гуманістичний світогляд, домінантою якого стає відкриття значимості людини та людства у навколишньому світі. Татаро-монгольська навала, колонізація українських земель іншими державами перешкоджали розвиткові української філософської думки. Проте, вже у XV столітті – на початку XVI йде процес відродження, де разом з підвищенням національної самосвідомості українського народу спостерігається розповсюдження гуманістичних ідей, носіями яких у зазначений період виступили такі провідні діячі української культури, як Юрій Дрогобич /1450-1494 рр./, Павло Русин /1470-1517/; Лукаш з Нового Міста /невід.-1542/ ; Станіслав Орїховський-Роксолан /1513-1566/ .

Спробою зберегти на офіційному рівні глибинні засади української виховної традиції, зокрема її гуманізм, була творчість К.Ушинського, Г.Ващенко, В.Сухомлинського. Істотний внесок в цю справу зробив М.Стельмахович.

Сучасна загальноосвітня школа вимагає від вчителя не тільки вміння повідомляти знання, навчати. Існують завдання значно складніші – розвивати духовність, формувати художньо-естетичну свідомість, організовувати самостійну творчу діяльність. Малозначущими, дріб'язковими непотрібним стає заняття мистецтвом (будь-то література, музика чи живопис), якщо воно не хвилює, не викликає думок і почуттів у вихованців. Важливість гуманістичних цінностей визначає зміст навчально-виховного процесу предметів естетичного циклу в школі, зокрема і уроків музики. Але для реалізації цих завдань сам учитель повинен не тільки розуміти важливість гуманістично-ціннісного виховання, але і вміти впроваджувати, засівати ці ідеї в душі дітей через відповідні музичні твори.. Це завдання ставить певні вимоги до змісту професійної підготовки майбутнього фахівця.

Великі можливості у формуванні гуманістично-ціннісних орієнтацій мають навчальні предмети, на яких передбачається серйозна, глибока **робота над художнім** образом та його втіленням, зокрема, на заняттях у класі диригування. Основною умовою реалізації завдань гуманістичного виховання студентів у процесі роботи над художнім образом хорового твору є перенесення акцентів у трактуванні мети та завдань: з суцільно навчально-прикладних на більш ширші, естетичні. Це стосується погляду на той чи інший твір хорового мистецтва не тільки як на засіб удосконалення технічної підготовки майбутнього хормейстера, а й культурологічного формування особистості студента, розширення його кругозору й глибоко індивідуального ставлення до навколишнього світу.

Спілкування студента і викладача з творами мистецтва – це своєрідний діалог з його образами, інтонаціями, ритмами, гармонією, які здатні визвати певну гаму почуттів у душі. Тільки таким шляхом можливо забезпечити ефективне використання виховного потенціалу мистецтва у процесі професійного становлення майбутнього вчителя музики, хормейстера.

Художній образ – одна з центральних естетичних категорій в області мистецтва, яка викликає істотні труднощі у дослідженнях, пов'язаних з трактуванням її специфіки. Відомо, що естетика розглядає музичне мистецтво як специфічну форму відображення дійсності у свідомості людей. Емоційність, душевність музики – це її зміст, її основа. Звукові образи виступають у музиці як особливий рід «мови», але мова ця починає набувати сенсу тільки при їхній визначеній організації. У музиці з'єднується, здавалося б, несумісне: почуття, емоція виявляється в ній за допомогою мислення композитора і реалізуючого його задум виконавця.

Складність процесів, що відбуваються у свідомості виконавця при сприйнятті і моделюванні художнього музичного образу, ускладнює вивчення цієї проблеми. В даний час у музичній науці зроблені тільки перші кроки в цьому напрямку. Насамперед назвемо фундаментальні праці Б. М. Теплової («Психологія музичних здібностей») і «Проблеми індивідуальних розходжень»), Л. С. Виготського («Психологія мистецтва»). Великий інтерес представляють роботи в області психології музичного сприйняття і виконавства таких музикантів-дослідників, як Е. В. Назайкинський, В. В. Медушевський, В. М. Ражніков, І. Я. Рижкін, О. П. Сайгушкіна, М. С. Голубева, Б. Г. Ананьев.

Дослідження питань, зв'язаних із проблемою художнього образу в музичному мистецтві, ведеться в різних областях людського пізнання – філософії, естетиці, психології, мистецтвознавстві, виконавстві. Тільки в єдності цих наук можна знайти ключ до вироблення ефективних методів виховання здатності до образного мислення в майбутніх учителів музики. У музичній педагогіці одне з центральних місць займає проблема виховання **здатності образного осягнення музичного твору**, створеного композитором, вміння адекватно авторському задуму зрозуміти сутність його образів і у своєму виконанні донести до слухача його ідею

Зміна емоційних станів, зумовлених визначеною логікою розвитку, і творить змістовний смисл, ідею твору, його художній музичний образ. І осягнення його не може бути результатом моментального прочитання нотного запису, а вимагає значних зусиль – і емоційних, і інтелектуальних.



Формування гуманістично-ціннісних орієнтацій студентів у класі диригування доцільно здійснювати на основі засвоєння духовно-естетичного й ідейно-художнього багатства того чи іншого хорового твору на основі виявлення морально-естетичних ідеалів композитора та автора поетичного тексту. Необхідною умовою гуманізації змісту індивідуальних занять з диригування є емоційна забарвленість образної інформації, музика спроможна поглибити наявні знання, надати їм нової якості, зробивши емоційно насиченими.

Проблема актуалізації гуманістичного змісту занять з диригування у значній мірі пов'язана з тими художніми образами, з якими знайомляться студенти на тому чи іншому курсі.

Погруження сучасних студентів у художні образи, пов'язані з українськими народними піснями – процес не завжди простий. Сьогодні далеко не кожний випускник нашої загальноосвітньої школи зможе повноцінно проспівати хоча б декілька народних пісень. Для більшості першокурсників, особливо тих, які вчилися у великих містах сходу та півдня України, український фольклор сьогодні є, на жаль, архаїзмом, своєрідною «іноземною мовою». Але, маючи певну музичну підготовку, студент отримує можливість знайомитися з такими творами у їх високохудожній обробці М Леонтовича.

На першому курсі доцільно запропонувати студенту самостійно вибрати особисто привабливий хоровий твір та розглянути виразність його самостійної інтерпретації. Таким чином педагог дає можливість студенту представити свої оцінювально-потребові і творчо-самовиражальні характеристики естетичної культури.

Теоретична грамотність студента повинна розглядатися не як самоціль, а як важлива умова проникнення у морально-естетичне багатство художніх образів, у нашому випадку – української народної пісні.

Педагогу не доцільно нав'язувати студенту своє слухове уявлення музичного образу. Завдання полягає у тому, щоб спонукувати самого студента до пошуку власного рішення, до осягнення глибинного змісту твору. Цей шлях керівництва самостійною художньо-образною діяльністю студента – більш важкий, але і більш плідний. На відміну від прямого навчання (“натаскування”), це спосіб виховання, шлях розвитку самостійного мислення студента. Повідомлення студентам на заняттях готових, навіть безумовних істин може викликати в кращому випадку байдужість до них. Це стосується перш за все оцінок і тлумачень мистецьких явищ.

Метод проблемного навчання стимулює активізацію творчого начала в розумовій діяльності студента. Цей метод своєю спрямованістю дозволяє забезпечити самостійність пізнавального пошуку.

Для досягнення основного завдання в роботі над вокально-хоровою партитурою – адекватного осягнення її художньо-музичного образу – педагог може використовувати такий прийом проблемного навчання, як співставлення різних точок зору на одне і теж явище. Самостійний висновок студента, зроблений на основі залучення об'єктивних даних партитури, послужить підставою у процесі пошуку необхідного звукового вираження, який відображає характер музичної образності.

Цікавим прийомом, яким часто користуються педагоги, є постановка питання: «Яке виразне значення має даний елемент партитури для виявлення характеру його образів?» -або, запропонувавши студенту два чи більше можливих варіантів виконання твору, запитати, чим вони відрізняються. Це вимагає зробити ряд розумових операцій, які стимулюють розвиток музичної уяви і зв'язаних з ним музичних уявлень

Педагог може показати інший варіант виконання, але не для копіювання його, а щоб стимулювати аналітичну діяльність студента, Зіставляючи, порівнюючи одне виконання з іншим, студент повинний виявити, які нові якості виконання відрізняють показ педагога від його власної інтерпретації. У результаті він дійде висновку: друге виконання віднайшло інший характер завдяки зміні, насамперед, характеру звуковедення. Він став більш легким і у той же час пружним, імпульсивним. У відповідь на питання педагога: «Що ж у другому виконанні

робить характер звуковедення саме таким?» з'ясується, що це досягається акцентуванням сильних долей тих тактів, що є змістовними вершинами, які наповнюють музику биттям пульсу життя. У такий спосіб педагог наочно демонструє, яке змістовне значення має кожен із засобів музичної виразності і якій художній меті в даному конкретному випадку воно служить

Аналіз досвіду педагогів дає підстави **узагальнити** певні методи, які доцільно використовувати у процесі активізації сприймання і відтворення художнього образу українських народних пісень в обробці М.Леонтовича а саме:

**Метод звернення до морально естетичної концепції композитора.**

При цьому увага привертається до його морально-етичних позицій, погляду на світ, людину, на мистецтво і літературу, що зумовили морально-художню своєрідність твору.

**Метод звернення до особливостей сучасного прочитання художніх образів фольклору**

Актуалізація величезного ідейно-морального й естетичного потенціалу фольклору, акцентування на тих сторонах зображуваного, які зберігають неперехідне їх значення і сьогодні. У сучасному прочитанні фольклорних шедеврів минулого надзвичайно важливо навчитися розуміти глибинну символіку цих образів.

**Метод творчої діяльності** виступає як умова підвищення морально-естетичного впливу. Ця діяльність розглядається як спосіб пробудження, розвитку, формування творчого потенціалу студента, глибокого осягнення мистецтва в його специфіці, сприйняття і правильної оцінки морально-естетичного досвіду людства. В рамках цього методу широко використовуються завдання на впізнавання і відтворення, мисленний експеримент з художнім образом, поєднання його із стилізацією, «режисерський» коментар, фантазії, творчі роботи на основі життєвого досвіду тощо.

Застосовуючи цей метод, педагоги спираються на ряд обов'язкових принципів: розгляд естетичних проблем у нерозривному зв'язку з етичними, обов'язкова чіткість навчальних завдань, сприйняття твору не ізольовано, а в контексті попередніх художніх вражень з урахуванням сьогодення, активізація всього комплексу засобів виразності мистецтва та ін.

**Метод входження в творчу лабораторію** (письменника, художника, композитора) реалізується на основі відтворення картини виникнення задуму до його втілення, визначення загального і часткового морально-етичних завдань, аналізу відповідності обраної проблемної ситуації аналогічній в історичній дійсності, співвіднесення бачення світу автором і сучасним рівнем розуміння його закономірностей, узгодження морально-естетичної системи, втіленої у творі, із специфікою мистецтва. Щодо обробок українських народних пісень М. Леонтовича, слід звернути увагу на опору на хорові традиції українців, на особливості поліфонічного хорового багатоголосся, які також є традиційними.

**Метод емоційного стимулювання** здійснюється на основі аналізу проблемних питань, моральних конфліктів, суперечливих ситуацій і висловлювань, розмірковувань, створення уявних ситуацій морального вибору, розбору прислів'їв, приказок, софізмів, життєвих гасел етичного змісту, введення в канву занять ігрових ситуацій проблемно-пошукового характеру.

Важливого значення набуває активізація сприйняття через **відтворення «ритмопластичного» образу**. Ця ідея була опрацьована Ж.Жак-Далькрозом на початку ХХ століття. Він вважав, що ритміка повинна створювати дух особливого, звеличеного спілкування з мистецтвом, що стимулює **моральне очищення** і художнє потрясіння У сучасній методиці музичного виховання ця ідея знайшла своє продовження в працях М.Румер, О. Апраксіної, О. Крітської /Росія/, В.Сургаутайте, Є. Бальчітіса /Литва/, А.Вейса, О. Ростовського, В.Верховинця та інших.

По-своєму розвинув ідею ритмічного виховання К.Орф, включивши її в комплексну дитячу творчу діяльність. Кінцевою метою музичного виховання К.Орф вважав виховання

особистості в душі гуманізму, вивільнення пригнічених цивілізацією природних сил, розвитку творчих здібностей. Новаторство К. Орфа виявилось у продуманому використанні «елементарної музики». Це зовсім не примітивна музика, вона опирається на ті народні та мовні джерела, які дали їй початок. Елементарна музика – це не музика сама по собі: вона пов'язана з рухом, танцем і словом; її потрібно самому створити, в неї слід самому включатися не як слухачу, а як її учаснику–, писав К. Орф Елементарна музика у найпростішій формі може передавати значущий зміст і ні в якому разі не є примітивним, другорядним мистецтвом. Згадаємо такі шедеври як «Щедрик», «Дударик»... з їх елементарними мелодіями.

К. Орф вважав, що елементарна музика, слово і рух, ігри і все, що пробуджує і **розвиває духовні сили,- створюють основу для розвитку особистості, основу, без якої ми прийдемо до душевного спустошення...** Слід підкреслити, що елементарна музика у школі має бути не чимось додатковим, а основоположним. Йдеться не лише про власне музичне виховання, а й формування людської особистості: у навчальній роботі це виходить далеко за межі так званих уроків музики і співу. Фантазію і здатність до переживання слід розвивати у ранньому віці. Усе, що дитина переживає, усе, що у ній пробуджене і виховане, буде супроводжувати її протягом усього життя.

Найкращим матеріалом для виховання дітей рідний, генетично близький матеріал. Це дитячі лічилки, дражнилки, приказки, скоромовки, заклички, колискові пісні, колядки, веснянки, тощо. Народна словесна творчість завжди діє на дітей безпосередньо і безвідмовно.

У вихованні моральних якостей дітей надзвичайно велику роль може відіграти українська народна пісня. На це звертав увагу М. Леонтович, який своїми обробками народних пісень зробив те саме, що робить досвідчений ювелір з дорогоцінним каменем. Багатющий фольклорний матеріал, створений генієм народу для дітей, віддзеркалює своєрідність культури нації.

Отже, оскільки реалізація навчального процесу в класі індивідуального диригування пов'язана з роботою над художнім образом, педагог має великі можливості у формуванні гуманістично-ціннісних орієнтацій своїх студентів через спеціально підібраний навчальний репертуар і специфічні методи роботи, в основу яких ставиться досягнення естетичного змісту художніх творів, їх життєвої, гуманістичної спрямованості.

#### Список використаних джерел

1. Раппопорт С.Х. Искусство и личность/С.Х.Раппопорт//Искусство и школа: Кн. Для учителя / Сост. А.Василевский.-М.: Просвещение, 1981. - С. 215 -229.
2. Орф К. “Шульверк”. Итоги и задачи /К.Орф // Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О.А.Апраксина. – М. : Просвещение, 1990. – С. 181-188.
3. Ритмическое воспитание по системе Э. Далькрозе /интернет-ресурс <http://www.kidsmusic.com.ua/metodics/48-dalkroz>.
4. Сухомлинський В.О.Формування виховного впливу колективу на особистість В.О.Сухомлинський // Вибрані твори: У 5 т. К., 1976. Т.1. – 525 с.
5. ЛеонтовичМ. Хорові твори/М.Леонтович. – К. : Музична Україна. — 1970 (Загальна редакція М. Гордійчука, упорядкування та примітки В. Брусса).
6. Ушинський К Д. Вибрані педагогічні твори /К.Д.Ушинський: в 2т., 1983. - С. 100. – Т.1.

*In this article the separate aspects of forming of the humanistically-valued orientations of students of музично-педагогічних факультетів are illuminated in the process of prosecution of choral works in the class of conducting. Choral works of М. of Леонтовича characterized by bright artistic offenses, understanding and executing that, a student enriches his spiritual world. This process becomes productive on condition of the use of the corresponding system of methods and receptions.*

**Key words:** humanism, valued orientations, image, perception, understanding, interpretation.

УДК 37. 036

Білієнко Д. О.\*

## АКТУАЛІЗАЦІЯ СПАДЩИНИ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ

*Стаття присвячена використанню музично-педагогічної спадщини Миколи Леонтовича у сучасному навчальному процесі дитячих музичних шкіл України. Особлива увага привернена до формування творчої особистості учнів в процесі інструментального музикування засобами інтерпретації та імпровізації.*

**Ключові слова:** творчий розвиток, музикування, учні, музично-педагогічна спадщина, навчальний процес, фольклор.

Проблема формування творчої особистості школярів у процесі музичної освіти залишається однією з найбільш актуальних і до сьогодні не вирішеною. Особливу увагу науковців і практиків привертає творчий розвиток дітей у процесі музичної діяльності, оскільки саме діяльнісне освоєння музики є найбільш продуктивним. Сучасна музично-педагогічна практика, намагаючись відповідати актуальним запитам суспільства і пристосовуючись до реальних потреб учнів, все частіше звертається до форм творчого музичного спілкування, які являють сьогодні особливу цінність та інтерес. У зв'язку з розбудовою національної концепції музичної освіти, проблема формування творчої особистості сьогодні звучить з новою силою. Її ідеї отримують розвиток в програмах та навчально-методичних комплексах для дитячих музичних шкіл.

В історичній ретроспективі ідеї творчого розвитку учнів шляхом музикування отримали переконливе відображення в наукових працях українських та зарубіжних науковців та педагогів Ф. Колесси, Р. Савицького, В. Шульгіної, Б. Асаф'єва, Б. Яворського, Н. Корихалової, К. Орфа, З. Кодаї, Е. Жака-Далькроза та ін. Особлива увага належить працям науковців, які присвятили свою діяльність школярам і розкрили розвиваючі можливості музичної освіти: Л. Виготського, В. Шацької та ін. До фундаментальних досліджень і методичних праць, в яких розкривається специфіка творчого розвитку дітей у процесі музикування, належать роботи Л. Баренбойма, Г. Ципіна та ін.

Останнім часом все більша увага звертається на різні форми музикування дітей – імітацію, інтерпретацію, імпровізацію, створення музики, наукове обґрунтування яких здійснене сучасними російськими науковцями Тетяною Тютюнниковою та Оленою Лукіною [7; 9]. Особливо актуальною є ця проблематика для середнього шкільного віку, коли відбувається формування творчої особистості, яке визначає перспективи її розвитку і життєдіяльності в майбутньому.

Наукова розробка проблем музично-творчої діяльності учнів в Україні розпочалась ще на початку ХХ століття. Видатні композитори та педагоги М. Лисенко, К. Стеценко, М. Леонтович, Ф. Колесса, С. Воробкевич, С. Людкевич та ін. велику увагу приділяли розгляду проблем музично-художнього розвитку учнів, в тому числі розвитку їх творчих здібностей. На жаль, цей багатий науково-педагогічний досвід досліджується і обґрунтовується тільки з початку 1990-х років, коли музична етнопедагогіка отримує можливість розвиватися в незалежній Україні і друком виходять заборонені раніше праці українських митців-педагогів.

Постать композитора, диригента і педагога Миколи Дмитровича Леонтовича (1877–1921) сьогодні стоїть серед видатних діячів української музичної культури. Його хорова спадщина не тільки виконується по всьому світу, але й активно інтегрувалася в іноетнічні спільноти. Яскравим прикладом може бути всесвітньо відомий «Щедрик», який у США сьогодні вважається американською різдвяною піснею. Проте, педагогічна спадщина митця ще не набула широкого впровадження в навчальному процесі загальноосвітніх та дитячих музичних шкіл України.

\* © Білієнко Д. О., 2012

Частково ця проблема розроблялася музикознавцями та педагогами М. Гордійчуком [2], А. Завальнюком [3], Л. Івановою [6, с. 8–10], Г. Голиком [1, с. 88–91], проте використання спадщини митця у формуванні творчої особистості учнів залишилося мало висвітленим. Метою нашої розвідки є актуалізація спадщини Миколи Леонтовича у формуванні творчої особистості учнів дитячих музичних школах середнього шкільного віку в процесі музикування. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання: виявити науково-методичні засади формування творчої особистості учнів у спадщині М. Леонтовича; здійснити добірку нотного матеріалу із композиторської спадщини митця для використання його у розвитку творчих здібностей учнів.

Педагогічна діяльність займала важливе місце в житті М. Леонтовича. Впродовж двадцяти років він працював учителем в різних навчальних закладах України, організовував в них хори та оркестри, виступаючи не тільки їх диригентом, але й компонує відповідний репертуар. Дбаючи про національну музичну освіту та маючи великий педагогічний досвід, у київський період творчості (з 1919 року) він пише праці з педагогіки та методики музичного виховання, в основу яких кладе ідею музичного фольклору. Це «Нотна грамота», «Підручник для навчання в школах народних», які стали пізніше удосконаленим варіантом «Практичного курсу навчання співу в середніх школах України», опублікованого тільки у 1989 р. [6]. Створюючи ці роботи, М. Леонтович був добре обізнаним із сучасним йому станом музичного виховання дітей, «виходив з чітких музично-естетичних і художніх виховних позицій, вважав, що основою навчання дітей музики повинна бути народна пісня, тобто музичний фольклор» [3, с. 84]. Разом з тим, М. Леонтович виявляв інтерес до всього нового: цікавився методикою навчання ритмопластики за системою швейцарського композитора і педагога Еміля Жак-Далькроза; теорією звукового тяжіння (ладового ритму) професора Болеслава Яворського.

Навчальний посібник «Практичний курс навчання співу в середніх школах України» є оригінальним надбанням М. Леонтовича, оскільки подібних зразків на той час не було. Разом з тим, в ньому було враховано досягнення російської педагогічної науки, а загальні психолого-педагогічні й методико-дидактичні засади посібника засновані на передовому досвіді таких українських та зарубіжних музичних діячів, як М. Лисенко, К. Стеценко, Б. Яворський, Я. Степовий, О. Кошиць, П. Демуцький, К. Квітка, К. Ріман, Е. Жак-Далькроз та ін.

Основою навчального матеріалу, вміщеного у посібнику, складають пісні для хорового співу, пісні-поспівки для сольфеджування, канони для виховання багатоголосого співу, які чергуються з розділами з музичної грамоти. Окрім того, багато місця відведено тренувальним вправам, відповідно до розділів. М. Леонтович у навчально-методичних розробках до посібника писав: «Студювання пісень напам'ять, ритмічні вправи без нот, слухові мелодійні вправи без нот, ритмовий диктант для запису, спів ритмічних зразків по нотах, диктант невеличких мелодій для запису, спів мелодій по нотах, а також самостійні творчість учнів розвинуть слух учнів і зроблять їх більш-менш свідомими в нотній грамоті» [4].

Таким чином, дбаючи про творчий розвиток учнів, М. Леонтович особливу увагу приділяв методиці розвитку музичного слуху і пам'яті учнів, творчих здібностей та ладового чуття. Цій меті підпорядковані завдання, поставлені перед дітьми, зокрема, самостійний аналіз музичних текстів, спів канонів, двоголосих вправ з самостійним рухом голосів, триголосся гармонічного складу, музичні диктанти, спрямовані на розвиток слуху, пам'яті, фіксації руху звуків у часі та інтервальних співвідношеннях. Всі вони стимулювали діяльність учнів, викликали у них інтерес до предмету, психологічно настроювали на серйозне вивчення музики. Як підкреслює А. Завальнюк, з цього погляду М. Леонтович є піонером, який, по суті, першим в українській музичній педагогіці «запроваджує методику оптимального розкриття художньо-потенціальних можливостей дітей, скеровує їх зусилля на творчі спроби в композиції» [3, с. 90]. Для цього педагог пропонує *творчі завдання*: «Придумати мелодію і записати її», «Придумати яку-небудь мелодію і проспівати її», «Видумати невелику мелодію на дані слова, записати її та проспівати її».

вати», «Учні складають мелодію на 3/4», «Придумати мелодію з секундами», «Написати власну мелодію з великою (малою) терцією (з квартами)» та ін. [6, с. 23, 24, 26, 28, 30, 42, 47, 57, 58, 61].

Навчаючись і тісно контактуючи із професором Б. Яворським, М. Леонтович переносив у свою педагогічну теорію і практику принципи, систему навчання і музичного виховання свого наставника. Відомо, що Б. Яворський звертав особливу увагу на розвиток музичної фантазії в процесі слухання музики, залучення дітей до власної музичної творчості. З цього приводу М. Леонтович писав: «Щодо складання невеличких мелодій самим учнями, то треба їм дати можливість виявити свою фантазію без всякого впливу вчителя. На перших кроках деякі з них можуть понаписувати таких творів, що і самі їх не проспівують. Але ж коли учні побачать, що свою композицію їм доведеться проспівати перед класом, то мимохідь кожний з них складатиме такі мелодії, які в силі буде виконати. Таким чином, з цього видно, що подібні спроби творчості спричиняються до удосконалення в нотному співі» [6, с. 18].

Також, при вивченні нотної грамоти М. Леонтович використовує принципи релятивної системи як усвідомлення відносності висотних положень звуків, сталості інтервальних відстаней, а це вказує на те, що йому була відома педагогічна система «цифрова нотація» французьких педагогів П'єра Галена – Еме Парі – Еміля Шеве та метод «рухоме «до» Кервена, створений в Англії і пропагований у Росії на початку ХХ ст. П. Мироносицьким [6, с. 89]. Відомо, що вивчення нотної грамоти на релятивній основі набуло широкого розповсюдження у другій половині ХХ ст. в Прибалтиці та Україні. Отже, М. Леонтович був провісником системи відносної сольмізації, по-новому розробленої угорським композитором і педагогом Золтаном Кодаї.

Таким чином, М. Леонтович, створюючи оригінальний підручник для вчителів музики і співів, звертався до різних музично-педагогічних систем, методичних прийомів, при цьому скеровував увагу вчителів та учнів на метод евристичного опрацювання і засвоєння дидактичного матеріалу.

Пісенний матеріал підручника, дібраний М. Леонтовичем з урахуванням фізіологічних особливостей розвитку голосу дітей, ґрунтується на українському музичному фольклорі. При цьому він представлений жанровим розмаїттям високохудожніх народнопісенних зразків, що є важливим джерелом для виховання здорових морально-етичних, художньо-естетичних і патріотичних почуттів дітей. Таким чином, М. Леонтович досягає гармонійної єдності навчання і виховання.

Головними принципами методики музичного навчання і виховання у школі М. Леонтович вважав розвиток свідомого ставлення дітей до сприймання музичних явищ, пробудження і вдосконалення їх творчих здібностей та визначальну роль фольклору. Ця концепція чітко простежується в його підручнику, який, являючи собою цілісну педагогічну систему, по-праву має використовуватись в сучасному музично-естетичному вихованні учнів, наповнюючи його національним змістом.

Метою сучасного музичного виховання у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах України, як зазначає програма із музичного інструмента (фортепіано), є «формування всебічно розвинутої особистості, яка поєднує емоційно-духовні та інтелектуально-дійові якості» [8, с. 4]. Необхідною умовою розвитку такої особистості є творчість, а тому досягненню мети навчально-виховного процесу підпорядковані загальні вимоги до формування основних навичок гри на інструменті, однією з яких є «розвиток творчих здібностей з використанням сучасних методик за вибором викладача», «використання різноманітних творчих форм музикування», «творче музикування згідно з інтересами учнів», «використання різноманітних творчих форм музикування за вибором учня» [8, с. 11–34]. У таблиці «основних вимог технічного розвитку» творчі форми музикування передбачають підбір простих мелодій на слух, підбір мелодій з басом, розвиток творчих здібностей з використанням сучасних методичних розробок [8, с. 38], проте в рекомендованій методичній літературі, яка налічує

117 позицій, дуже мало сучасних українських авторів, а якщо говорити про національно спрямовані методичні розробки, то це тільки одна робота Романа Савицького.

На жаль, автори програми проігнорували музично-педагогічну спадщину М. Леонтовича, яку варто залучати до навчального процесу з огляду на її оригінальність та опору на музичний фольклор. На нашу думку, на перших етапах творчих завдань варто використати «ритмічні екзерциції» автора [6, с. 85–93], які допомагають розвинути ритмічне чуття учня, спонукають до самостійного мислення і фантазії. Згодом, пропонується мелодизація тексту (словесний текст, говірка) в рамках малої низхідної терції поєднаних із секундними ходами, яка може виявлятися і як імітація певних вокально-ритмічних побудов.

Розвитку поліфонічного мислення сприяє спів канонів, який є найпростішою формою вокальної поліфонії. Приклади співу дво- і триголосних канонів, які пропонує педагог [6, с. 63, 65], а також пісні «Над річкою бережком» [5, с. 50–51], використовуємо для гри на фортепіано, при цьому можна користуватися як нотним записом теми, так і повної партитури. Гру на інструменті варто поєднати зі співом. На цьому етапі в учнів розвивається інтерпретація та музичний слух.

Наступним етапом творчої активності учнів, що є проявом імпровізації, буде підбір акомпанементу до тієї чи іншої мелодії, придумування відсутніх (спеціально пропущених) тактів. Як дидактичний матеріал, використовуємо українські народні пісні в обробці М. Леонтовича для дитячого (жіночого) триголосного хору: «Ой у лузі калина», «Закувала зозуленька», «Добрий вечір, дівчино», « Пливе човен», «Їхав козак на війноньку» , «Грицю, Грицю, до роботи», «Ой перепеличка» [5, с. 8–11, 17, 23, 35–37].

Підсумовуючи зазначимо, що музично-педагогічна спадщина М. Леонтовича може з успіхом використовуватися в сучасному навчально-виховному процесі дитячих музичних школі у формі творчого музикування, яке розгортається у формі імітації, інтерпретації та імпровізації – логічно послідовних етапів творчого розвитку учнів. Саме такі різноманітні форми міжособистісного музичного спілкування на основі імпровізаційного підходу складають сьогодні поняття «творче музикування» [9, с. 7], теоретико-методологічні та методичні засади якого сформовані великим українським педагогом та композитором М. Леонтовичем.

#### Список використаних джерел

1. Голик Г. Музичне виховання в українській школі / Григорій Голик. – Дрогобич: «Вимір», 1998. – 180 с.
2. Гордійчук М. М. Д. Леонтович-педагог / М. Гордійчук // Леонтович М. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / упор. Л. О. Іванова / М. Д. Леонтович. – К. : Музична Україна, 1989. – С. 5 –7.
3. Завальнюк А. Микола Леонтович. Дослідження, документи, листи. До 125-ї річниці від дня народження / Анатолій Завальнюк. – Вінниця: «Поділля-2000», 2002. – 256 с.
4. Леонтович М. Д. Необхідні вказівки до користування підручником // Відділ рукописів ЦНБ НАН України. Ф. 50.1513.
5. Леонтович М. Обробки для дитячого хору: навч. посібник до курсу «Хорове диригування» / укл. А. В. Плішка / Микола Леонтович. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2011. – 72 с.
6. Леонтович М. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / упор. Л. О. Іванова / М. Д. Леонтович. – К. : Музична Україна, 1989. – 135 с.
7. Лукина Е. Имитация, интерпретация и импровизация как этапы творческого развития младших школьников в процессе инструментального музицирования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (музыка) / Елена Викторовна Лукина. – М., 2008. – 156 с.

8. Музичний інструмент. Фортепіано: програма для музичної школи (музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу) / укл. О. Я. Бондаренко, І. В. Вавренчук, Н. І. Шуригіна. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 48 с. – [Міністерство культури і туризму України; Державний методичний центр навчальних закладів культури і мистецтв України].
9. Тютюнникова Т. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. Изд 2-е. / Т. Э. Тютюнникова. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 264 с.

*The article focuses on providing of musical-pedagogic heritage of Mykola Leontovych in modern educational process at children's musical schools of Ukraine. Much attention is attracted to the formation of creative personality of pupils in the process of instrumental playing music by means of interpretation and improvisation.*

**Key words:** *creative development, playing music, pupils, musical-pedagogic heritage, educational process.*

УДК 398.22 (477+100)

Борисова Т.В.\*

## ОСОБЛИВОСТІ ТРАКТУВАННЯ ОБРАЗУ РУСАЛКИ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА СВІТОВІЙ МІФОЛОГІЇ

*Стаття присвячена визначенню характерних особливостей трактування образу русалки у міфах і легендах народів світу та надбаннях вітчизняної міфології.*

**Ключові слова:** *міфологія, русалка, фольклор, вода, стихіалії, язичництво, християнство.*

Сформовані у результаті цивілізаційного поступу людства уявлення щодо основ світотворення, механізмів світобудови та шляхів налагодження партнерських взаємостосунків із подекуди вороже налаштованим оточуючим середовищем склали основу численних міфів, легенд, народних переказів та повір'їв. Саме завдяки міфологічним надбанням тієї або іншої нації можна дослідити коди її світосприйняття і світобачення, і, відповідно, долучитись до розгадки таємниць її первісної генетики.

Ймовірно, у міфології різних народностей світу не знайдеться більш таємничих, осяяних магічним серпанком створінь, ніж славнозвісні русалки – божества животворної вологи, водяної стихії, волі яких підпорядковувалось саме існування людства. Віднайденню способів мирного співіснування із ними, пошуку ключів-розгадок до отримання від них усіляких милостей присвячувалась значна увага підпорядкованого культу природи язичницького суспільства, що яскраво відобразилось у міфологічних джерелах.

Русалка є універсальним персонажем більшості міфологічних систем світу, відтак, пошук спільних і відмінних ознак між трактуваннями образу русалки у світовій та українській міфології не лише викликає значний науковий інтерес культурологічного характеру, але й дозволяє увиразнити специфіку національної релігійної самобутності українців у співвідношенні їх із відповідними світовими нормативами.

Питанням з'ясування сутності міфологічного феномену русалки присвячено чимало наукових праць в галузі культурології [2; 7], фольклористики [6], літературознавства [1] тощо. Однак, наукова увага вчених жодного разу не зосереджувалась на обраному нами ракурсі співвіднесення трактувань образу русалки в українській та світовій міфології, а, відтак, ця проблематика потребує спеціального наукового опрацювання.

\* © Борисова Т.В., 2012



**Мета статті** полягає у висвітленні особливостей трактування образу русалки у міфах і легендах народів світу та надбаннях вітчизняної міфології, а також доведенні унікальності останньої в плані наявності у ній ознак інтеграції язичницьких та християнських парадигм а також відображення дуалістичного способу релігійного осягнення світу.

Прабатьком усіх водяних міфологічних істот, в тому числі й русалок, виступає давнє вавилонське божество чоловічого роду – бог Оанес. Тілесна оболонка цієї міфологічної істоти була рибоподібною, що, відповідно, дозволяє прослідкувати певну схожість із візуальними характеристиками русалок. Він, за уявленнями давніх вавилонян, володів високими розумовими здібностями, красномовством та іншими якостями, виходив кожного ранку з хвиль Червоного моря, щоб навчати людей землеробству, будівництву храмів та міст, ремеслам та мистецтву.

Що стосується першої міфологічної істоти із риб'ячим хвостом жіночої статі, то нею була сирійська богиня Місяця та рибальства Атаргате або Деркетто. Варто вказати, що жоден із давніх фінікійців не мав права займатись риболовлю без дозволу суворої богині, який видавався за посередництва верховного жреця. Про високий статус цієї богині свідчать карбовані фінікійські монети із зображенням русалоподібної Атаргате, які дійшли до наших часів.

Слід зауважити, що мешканці країн Близького Сходу Оанеса вважали богом Сонця, а Атаргате, відповідно – богинею Місяця. Оскільки сонце і місяць піднімаються над водою і, пройшовши свій небесний шлях, сідають також у морські хвилі, цілком природним й обґрунтованим, на думку давніх фінікійців, було надання їм зовнішніх характеристик представників водяної стихії, що дозволяє визначати їх своєрідними прототипами русалок.

З розвитком фінікійської культури слава богині Атаргате зростала. Їй присвячувались безліч віршів, у яких оспівувались її невимовна краса, чарівність, гордовитість та розум. Вона справила значний вплив на розвиток культів інших божеств. Так, вважається, що “народжена із морської піни” грецька богиня кохання Афродіта, і, відповідно, римська Венера певним чином пов'язані саме із Атаргате. Так, за уявленнями давніх греків, Деркетія образила Афродіту, за що та навіяла їй кохання до смертного, плодом якого стало народження дочки Семіраміди, після чого від сорому кинулась у озеро й стала рибою. Показовим є те, що давньогрецька міфологія, розвиваючи тему Деркетто, у певний спосіб применшує статус сирійської богині. Так, у легендах Афродіту у її морських подорожах завжди супроводжували тритони – водяні божества нижчого рангу, які виконували функції прислуги, за зонішніми ознаками надто схожі на єдину відому на той час рибоподібну богиню Атаргате, про що, зокрема свідчать зображення на давніх корінфських монетах [2].

Загалом, саме грецька “інтерпретація” образу богині Деркетто призвела до втрати світовою міфологією бачення амфібіоподібної істоти не у якості всесильного божества, яке навчало людей основам цивілізації, і від якого безпосередньо залежало саме існування людства, а віднесення її до плеяди вторинних, виконуючих супровідні ролі стихіалій, що лише у певний спосіб “колорують” стрижневі космогонічні концепції окремих народів.

Так, у античній міфології налічується надзвичайно велика кількість подібних до слов'янських русалок створінь на зразок сирен, nereїд, наяд, океанід тощо.

Сирени є центральними у цій низці морських міфологічних персонажів і виступають своєрідним узагальненим віддзеркаленням невимовного страху давньої людини перед морською стихією, оскільки уособлюють мінливу, неповторну морську глибину, яка зачаровує своєю красою, однак приховує серйозну небезпеку для людини, яка із нею зустрічається. Згідно із міфами, завдяки магічному співу (чудодійний голос вони отримали у спадок від матері – музи) вони змушували підходити до острова, на якому жили, судна мореплавців, які наштовхувались на прибережні скали й гинули. Внаслідок цього сирен почали вважати передвісниками неминучої загибелі для моряків. Ставлення давніх греків до сирен досить виразно висвітлено у поемі Гомера “Одіссея”: “Друзі, – звертається до супутників головний герой, – зараз ми маємо пропливти повз острів Сирен. Своїм співом заманюють вони моряків,

що пливають біля острова і завдають їм лютої смерті. Увесь їхній острів усіяний кістками розтерзаних ними людей. Я позаліплюю вам вуха м'яким воском, щоб не чули ви їхнього співу і не загинули..." [3, с. 375].

Знаковими виразниками уявлень давніх греків щодо могутності та таємничості водяної стихії стали німфи (у перекладі з латини *nymphae* — наречені), що загалом у вигляді прекрасних дівчат уособлювали у давньогрецькій міфології живі стихійні сили, яким підпорядковувались усі природні явища: течії океану, річок та джерел, ріст дерев та рослин, таємниці гір та лісів. Серед водяних німф виокремлюються такі, як наяди – річкові німфи та nereїди – морські німфи.

Наяди згідно із грецькою міфологією були доньками Зевса і вважались німфами струмків і джерел. Вважалось, що вони належать до нащадків Океана і Тефіді й численність їх сягає кількох тисяч. За уявленнями стародавніх греків, їм були притаманні благодійницькі функції: наяди могли зцілювати, лікувати людей. Води, у яких жили наяди, могли очищати людину, дарувати їй дар провидця, молодість та безсмертя.

Nereїди вважались сестрами наяд і у грецькій міфології відображались як морські божества, доньки Nereя та океаніди Дориди: "П'ятдесят прекрасних дочок у Nereя. Весело хлюпочуться юні nereїди в хвилях моря, сяючи серед них своєю божественною вродою. Побравшись за руки, випливають вони із морської пучини і водять танок на березі під ласкавий плескіт хвиль спокійного моря, що тихо набігають на берег. Луна прибережних скель повторює тоді звуки їх ніжних співів, подібних до тихого шуму моря. Nereїди охороняють мореплавця і дарують йому щасливе плавання" [3, с. 20].

Віра у них збереглася до наших часів, хоча nereїди у сучасній Греції часто змішуються із наядами і вважаються загалом німфами водяної стихії. Їхні імена є відображенням химерності, мінливості, глибини моря. Серед водяних німф варто виокремити найбільш значущих: Амфітріту – дружину могутнього морського царя Посейдона, Фетиду – мати Ахілла, Галатею, у яку закохався Поліфем та інших.

Загалом, nereїди є доброзичливими до людей, допомагають їм у різноманітних труднощах, покровительствують мореплавцям і дарують їм щасливу подорож. Символом морських німф вважається дельфін, який, як відомо, є повсякчасним помічником і захисником людини у безмежних морських просторах.

Варто зауважити, що німфи в уяві стародавніх греків мали людиноподібну зовнішність, однак, незважаючи на відсутність риб'ячого хвоста, все таки у певний спосіб керували всією водяною стихією. Важалось, що там, де беруть початок річки й джерела, разом із новонародженими водами виходять із надр землі прекрасні німфи. Радіючи сонячному світлу, вони мерехтять, немов танцюють. Місця їх виходу на поверхню були священними для людей: у печерах і гротах, долинах і лісах споруджувались своєрідні святилища – німфеуми, де німфам приносили жертви й благали допомоги у отриманні від природи, зокрема води, усіляких ласк. Давні греки вірили, що німфи можуть доводити людину до стану безумства, а також дарувати пророцький дар та натхнення. Людина, охоплена дарованим німфами безумством, могла набути їх знання життя: бачити скрізь землю, чути те, чого не чують інші, звичайні люди, розуміти мову рослин і птахів тощо. Німфи вважались довговічними, однак, на відміну від богів, все ж таки були смертними і потребували досить чуйного ставлення до себе. З розвитком суспільства змінювались і уявлення про природу та її сили. У свідомості людей німфи все більше стали походити на прекрасних оголених або напівоголених дів, від шлюбів яких із небожителями почали народжуватись герої. Таким чином культ німф, яким була пронизана уся свідомість давньогрецького суспільства був культом природи, якому підпорядковувались усі сфери життєдіяльності стародавніх греків.

У західноєвропейській міфології також досить яскраво представлено плеяду водяних створінь, які за зовнішніми ознаками та основними поведінковими характеристиками

схожі на українських русалок. Такими, зокрема є унди, нікси, наре (німецька і скандинавська міфологія), мерроу, асраї, селки (ірландська і шотландська міфологія), мелюзіни (Франція) тощо.

Так, наприклад, унди (від лат. unda – хвиля) у міфології народів Західної Європи є духами води, мешканками струмків, річок та озер на кшталт саламандр – духів вогню, сільфід – духів повітря, гномів – духів підземного світу тощо. Німецькі й скандинавські народності вірили, що у тихі місячні ночі виходять із глибин прекрасні дівчата, які солодкогосло співають й чешуть на березі свої неземної краси коси. Своїм чудодійним співом вони зваблюють подорожніх, заманюючи їх у своє царство і навіки роблять своїми коханими або доводять до загибелі. За скандинавськими уявленнями, якщо юнак попаде у підводне царство до ундин, він, втративши відчуття часу, уже ніколи не повернеться на землю, оскільки буде виснажений їх пестошами. Вважалося, що унди могли отримати безсмертну людську душу, лише покохавши земного юнака та народивши йому дитину. Ці властивості ундин призвели до появи найрізноманітніших легенд, які згодом склали основу романів, казок, поетичних, музичних, музично-театральних творів. Найбільшого розповсюдження дістала старовинна німецька легенда про чарівну Ундину, яка покохала лицаря Лоуренса й народила йому сина. На шлюбному вівтарі закоханий лицар дав клятву Ундині у вірності і пообіцяв, що дихання кожного його вранішнього пробудження стане запорукою кохання до неї. Однак йшли роки, Ундина ставала старішою і інтерес чоловіка до неї почав поступово згасати, аж поки одного прекрасного дня русалка не застала його у обіймах молоді земної жінки. Тоді вона прокляла Лоуренса, у гніві бажаючи, щоб уві сні дихання покинуло його тіло. Варто зазначити, що у сучасній медицині термін “Прокляття Ундин” є неофіційною назвою синдрому зупинки дихання уві сні. Це, на нашу думку, є свідченням популярності та актуальності давньонімецької легенди в нинішньому соціокультурному просторі. Доцільно також провести відповідні паралелі щодо сюжетної близькості цієї легенди із українським фольклором. Так, зокрема, тема трагічного кохання русалки й зради її козаком із земною жінкою виступила стрижневою основою казки Б.Грінченка “На Русалчин Великдень”, створеної на основі узагальнення існуючих народних повір’їв, легенд тощо. Дозволимо собі припустити, що саме романтично-трагедійний характер цієї казки зумовив захоплення русальною тематикою й видатного композитора М.Д.Леонтовича, який обрав у якості сюжетної основи для лібрето опери “На Русалчин Великдень” одноіменну казку Б.Грінченка.

Однак, ймовірно, романтично-магічні ознаки стали чи не єдиними об’єднувальними ланками у трактуванні образу русалок українською та світовою міфологією. На відміну від інших народів світу, на формування уявлень українців щодо сутнісних та функціональних характеристик русалок вплинув цілий ряд соціально-релігійних факторів.

Якщо у міфології різних народів світу русалки були і нині є суто язичницькими божевами водяної стихії, то українській образ русалки піддався значній трансформації, зумовленій впровадженням християнства.

Так, загальновідомо, що в Україні було сформовано особливий тип християнства, заснований на збереженні язичницьких традицій, на що авторитетно вказували служителі церкви ще на зорі становлення християнської віри: “Русь – це окремий церковний світ. Він не є втягнений ані до організації римської, ані візантійської Церков, а таки просто поганський, якого не можна вбрати в рамці ані одної, ані другої церков” [4]. Сучасні науковці також зауважують, що: “Споконвічна віра наших пращурів в одного безсмертного Бога, у загробне життя (тризна) спричинила те, що християнство досить повільно, але загалом легко закріпилося в Україні, не потребуючи докорінного нищення поганських вірувань, а лише пристосування їх до християнського світогляду” [5, с. 9].

Ці специфічні процеси досить яскраво відбилися на особливостях трактування образу русалки в українській міфології. Так, походження власне терміну “русалка” пов’язується із

давньоруською назвою свят та ігрищ: «русалії» (в Україні перший день Петрова поста також носить назву «русалії»). Варто уточнити, що ці слова мають західноєвропейське походження: від латинського *rosalia*, у середньовічній Греції так називались спеціальні свята й супроводжуючі їх ігрові дійства. В культуру слов'ян ці свята прийшли і розповсюджувались разом із християнством, однак християнські *rosalia* співпали на Русі з прадавнім язичницьким святом на честь покійних. З часом це язичницьке свято отримало нову, християнську назву: русалії, Русальний тиждень. Звідси вже цілком виправдано є поява назви: Русалки, тобто ті створіння, яких вшановують під час свята Русалій, на Русальному тижні. Висловлювання М.Грушевського підтверджують обґрунтованість таких тверджень: “Місяць по Юрія, 26 мая, в деяких римських календарях стоїть свято роз, *dies rosae, rosalia, risatio* - початок літа і zarazом день предків (*parentalia*)... Так як новорічні коляди перейшли на Різдво, так се поминальне свято було перенесене на свято Трійці — велике свято, “Святу неділю”, і зробило її передусім великим поминальним святом. Тут приходять і другий день мерців, які виходять на світ, “як жито цвіте”; від назви свята сі мерці, які ходять тоді, лякають або затагають до себе живих, одержали назву “русалок”... В старій легенді про Ніфонта маємо цікавий образ русалій київських часів: сатана посилає бісів на покусу людську і ті, убравшись в одежі крикливих кольорів (упестрені), граючи на бубнах, козах і сопілях, інші — взявши на себе “скурати”, маски, веселили людей — і сі гри називались русалії. ... Час сих відправ — в суботу на Трійцю ... самі поминальники при тім танцюють, б'ють в долоні і співають “сатанинські” пісні. Спеціально русалкам і мавкам присвячений четвер на Святій неділі: се “русальний” або “мавський Великдень”, що відповідає “навському” четвергові на великодніх святах. Подекуди спеціальним святом русалок являється десятий понеділок, два тижні по Зелених святах. В сі дні не працюють, щоб не гнівати русалок, котрі могли б пошкодити полю, а так вони будуть його берегти. ... Русалки уявляються дуже амбітними на пункті їх культу і пам'ятання про них. Служать їм хазяї, чоловіки або жінки; молодіж не бере в тім участі. Дівчата мусять особливо їх остерігатись. Охоронним зіллям вважається полинь і любисток, їх треба мати з собою, щоб не потрапитись русалкам у руки. Пісні, що співаються на сім тижні, згадують спеціальні “проводи” русалок — обряди, призначені на те, щоб їх позбутись:

Проведу русалочок до бору,  
Сама вернуса додому...  
Проводили русалочки, проводили,  
Щоб вони до нас не ходили,  
Да нашого житечка не ломили,  
Да наших дівочок не ловили” [1].

Внаслідок прийняття християнства піддалися значній трансформації уявлення щодо русалок, усталені в язичницькому світогляді: так, вони виступають здебільшого утопленнями, удавленицями, проклятими, нехрещеними, помершими неприродною смертю тощо. Це відбувалось завдяки тривалій і копіткій роботі духовенства у напрямку формування негативного сприйняття язичницьких міфологічних персоналій. Священнослужителі повчали народ наступним чином: “Під час створення світу Богом диявол, уподібнюючись до Бога почав бити одним каменем об інший, і з цих уламків з'явилися домовики, русалки та подібні до них істоти” [7].

Загалом українська міфологія налічує декілька типів русалок, визначальною рисою більшої із яких є зв'язок із світом померлих та сформована внаслідок християнських впливів своєрідна залякувальна і покаральна функціональна характеристика.

Серед таких різновидів русалок першочергово можна відзначити мавок або навок (від давньослов'янського Нав – світ мертвих). Серед цих істот також вирізняють декілька видів. Наприклад, за уявленнями українців, у дітей-русалок перетворюються мертвонароджені, нехрещені або загублені власними матерями новонароджені. Їх також називають потерча-

тами або ж мавками або малками. За легендами, ними можуть стати й діти, викрадені злими духами. Напередодні Трійці мавки літають по селах у вигляді лелек або сорок і випрошують собі хрещення. За повір'ями, необхідно у такому випадку кинути їм хустку, як крижмо, й назвати ім'я, промовляючи "Хрещу тебе". Вважається, що лише після виконання таких магічних дій душа дитини здобуває спокій. Однак, якщо до семи років з мавкою цього не відбувається, вона перетворюється на злого духа. Часто визначальною рисою мавок є дірка ззаду, через котру видно усі нутроці.

У контексті належності до світу померлих доцільно відзначити й відому за народними повір'ями й переказами русалку на ім'я Жалиця, якою, як вважають, є душа утопленої дівчини, що перетворилась на русалку. Кожному, кого зустріне Жалиця на своєму шляху, вона обов'язково поскаржиться на свою важку та трагічну долю. В народі існують певні застереження щодо того, що цій русалці не можна співчувати, оскільки вона відбирає у людей життєву силу.

Широко розповсюдженими в українській міфології є й русалки з такими іменами, як Сенява, Сана, Овсяниця, Житниця, Пшениця, Травниця, Катраниця, Березиця, Вербиця, Вишниця, Сливиця, Яблуниця, Грушениця, Осиниця, Дубиця, Терновиця, Дивовиця, Росяниця, Розовиця, Любистиця, Кануперниця, М'ятниця, Краса. Вагається, що численність вшановуваних народом українських русалок сягає 27 (тридев'ять сестриниць), а ім'я кожної із них відповідає назві певної рослини або якійсь дії у природі. Саме цей сонм русалок – божеств водяної стихії дозволяє проводити паралелі із давньогрецькими німфами, що були віддзеркаленням поклоніння культури природи і глибокої віри язичників у її могутню силу. Однак, якщо у більшості світових міфологій із приходом християнства та появою нових міфів і легенд образи ундин, сирен, nereїд тощо немовби застигли, залишаючись у первісному вигляді, образи українських русалок трансформувались в напрямку насичення новими характеристиками, пов'язаними із християнським світоглядом.

Узагальнюючи вище висвітлені міркування вкажемо, що досліджувані нами видозміни у трактуванні образу русалки у світовій та українській міфології переконливо засвідчують специфічність християнського світобачення українського народу, істинність тверджень щодо побутування в релігійній сфері дуалістичних тенденцій, пов'язаних із інтегруванням у єдину високоенергетичну площину укорінених у віках язичницьких традицій та християнських ідеалів і цінностей.

#### Список використаних джерел

1. Грушевський М. Історія української літератури: В 6 т. / М. Грушевський // 9 кн. - Т. 1. / Упоряд. В.В.Яременко. - К. : Либідь, 1993. - С. 213-215.
2. Женщина в мифах и легендах: /Энциклопедический словарь. – Ташкент: Гл. редакция энциклопедий, 1992. – С. 99.
3. Кун М. Легенди і міфи Давньої Греції /М. Кун - Тернопіль: АТ "Тарнекс", 1993. – 446 с.
4. Федорів М. Українські Богослужбові співи / М.Федорів //Звідки прийшло християнство на Україну. – Івано-Франківськ, 1997. – С. 42.
5. Яропуд З.П. Диригентська практика у духовній хорівій музиці /З.П.Яропуд - Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2011. -148 с.
6. <http://www.ruthenia.info/txt/fedorivm/rusalka/index.html>
7. [http://knowledge.allbest.ru/literature/2c0a65625b2ac78a4c53b88421306c27\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/literature/2c0a65625b2ac78a4c53b88421306c27_0.html).

*This article deals with the definition of the characteristics of image interpretation mermaid in the myths and legends of the world and the achievements of the national mythology.*

**Key words:** *mythology, mermaid, folklore, water, styhialiyi, paganism, Christianity.*

УДК 78.01+78.071.1

Боришуляк А. М.\*

## ПРОБЛЕМА ОСМИСЛЕННЯ ФЕНОМЕНА ПАСІОННОСТІ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ТВОРЧОСТІ

*Стаття присвячена дослідженню феномена пасіонності, який репрезентований комплексом музичних символів, поєднаних змістовно-образною ідеологією. Розглядаються принципи функціонування феномена пасіонності в інструментально-виконавській творчості.*

**Ключові слова:** феномен пасіонності, музична символіка, смислове поле, глибинний смисл, принцип мислення, змістовно-образна ідеологія, виконавське мистецтво, інтерпретація.

Змістовна невичерпність та складність такого феномена як пасіонність, вимагає від дослідника занурення світогляду в сферу духовної музики, яка є символічною за своєю природою, як символічним є і весь акт церковної обрядності, так і його переживань. Музика, що «створена та виконується людськими істотами, стала символом безперечно більш величних мелодій та співзвуч Божого творіння» [7, с. 10]. Тобто музика передає сутність Бога-Творця. Даний підхід компенсує довготривале ігнорування духовного базису, який в наш час активно розробляється багатьма дослідниками, в тому числі й нами.

Сучасна професійно-виконавська практика музиканта-інструменталіста потребує наукової теорії, яка би розглянула та узагальнила основні питання виконавства з урахуванням положень сучасної психології, філософії, естетики та релігії. Інтерпретація виконавських проблем науковим знанням дозволить підняти на вищий щабель узагальнення та створить перспективу теорії виконавства. Актуальність дослідження визначається практичною необхідністю комплексного наукового підходу до трактування і розуміння феномена пасіонності, а також пошуку «глибинного» смислу твору, в основі якого лежить пасіонний образ, закладений в символ. А твори такого типу охоплюють цілі історичні епохи. Щоб зрозуміти глибинний смисл твору, потрібно не лише відчувати його образний настрій, але й знати, що хотів висловити автор, що його надихало й духовно підживлювало.

Слід зауважити, що відродження духовно-змістовних принципів музичного мистецтва активно «проповідуються» професором В. Медушевським. Головною темою його досліджень стає духовна краса музики і культури, релігійна природа музичного слуху, християнська антропологія музики тощо. Вагомим внеском стала розгорнута праця зацікавленого читача через всі періоди історії європейської музики, розповідає про релігійні традиції. Значну увагу приділяють духовним витокам творчості Й. Баха сучасні музикознавці – К. Берденникова, Р. Берченко, Т. Ушакова, Р. Насонов, Й. Трумер та інші. Проте, в переважній більшості дослідження сконцентровані навколо окремих питань, не об'єднаних в єдину систему, якою є феномен пасіонності. Теоретичні основи цілісної теорії функціонування комплексу пасіонності були розроблені автором цієї статті в кандидатській дисертації та відображають новітній підхід розуміння даного феномену за допомогою музичної символіки.

Осмислення феномена пасіонності дає змогу як інструменталістам виконавцям, так і педагогам по-новому розкрити багатовимірність комплексу одвічних проблем, що сприяють народженню нового сенсу. Отже, **мета** статті – розкриття сутності й змісту феномена пасіонності, обґрунтування механізму його функціонування в інструментально-виконавській творчості.

Неможливо не погодитись із думкою видатного музикознавця В. Медушевського, пошукувача істинних шляхів розкриття внутрішніх смислів мистецтва, що «... потрібно правильно

\* © Боришуляк А. М., 2012

співвідчути ціль та смисл пошуків і зорієнтуватись у шляхах» [3, с. 9]. Лише духовно-моральний аналіз безкрилим питанням надає вогненно-натхненний поворот, в результаті чого звичні питання набувають нового змісту: «Не «що виражає музика», а – «що в ній окриляє душу, що здатне захопити її до невмираючої радості?»... Не «як зміст історично детермінований», а: «яким особливим образом ця піднесена музика вбудована у велику Традицію (Легенду) – передачу богонатхненного життя?»... «Яким новим способом відкриває вічно-прекрасне?»... [3, с. 10]. Поставлені питання спонукають духовно-освіченого музиканта по-новому оцінити усталені традиції інтерпретування та виконання звичних творів, не «мертвим сліпим поглядом», а «палким серцем» (В. Медушевський).

Музичний образ є різновидом художнього образу. В ньому узагальнюється складна система людських переживань, від радості до скорботи. Ще з давніх часів вчених цікавила класифікація почуттів, але виникали певні труднощі, оскільки існувала велика кількість відтінків кожного переживання. Згадаймо систематизацію староіндійської естетики, яка виділяла дев'ять головних емоцій: любов, радість, здивування, печаль, незадоволення, обурення, заспокоєння, піднесений духовний стан і відречення. В будь-якому з них, в свою чергу, розрізняли тридцять три відтінки, таким чином, загальна кількість нараховувала двісті дев'яносто сім.

Пасіонні образи займають значне місце в історії мистецтва, починаючи від жанру пасіонів і до нашого часу. Два протилежні боки – радість та скорбота є художнім вираженням звукоінтонаційного образу світу, який О. Сокол визначає як смислове поле (lecton), «сукупність значень, уявлень, характеристик, якими ми наділяємо ті чи інші звукоінтонаційні виявлення речей і явищ світу, в тому числі внутрішнього (внутрішнє ридання, сміх...)» [5, с. 27]. Ці полярні образи пронизують творчий шлях багатьох композиторів, а для деяких стають основними суттєвими сторонами філософських поглядів.

Пасіонність походить від жанру пасіонів (лат. – *passio*, нім. – *passion* в перекладі означає «пристрасті», «страсті» (церков.) [4]). Але поняття *passio* і пасіонність не тотожні за змістом, бо всі властивості початкового пропостового поняття передаються на наступне похідне. Пасіонність вбирає властивості жанру пасіонів та конструктивні риси й перетворюється із жанру в принцип мислення, який може стати властивим навіть іншим жанрам, а також смислотворення, формотворення та драматургії. І не лише Бах, але й інші композитори, зокрема Ліст, вибудовують драматургію творів від «мороку до світла», вкладаючи змістовну ідеологію розуміння страстей в християнстві.

Традиції жанру пасіонів сягають глибокої древності, вони ввійшли в католицький церковний ужиток ще в IV столітті і присвячувались передпасхальному, так званому, страстному тижню. Це були музичні твори на євангельський текст про зраду Іуди, полон та розп'яття Ісуса [6, с. 257]. Визначення поняттю «страстей», яке більш за все відповідає змісту євангельської розповіді, дається у відомому словнику В. Даля: «Страсті», що означають «страждання, муки, клопіт, тілесну біль, душевна скорботу, тугу», а також «подвиг, свідоме прийняття на себе тягара, мучеництва» [2, с. 219].

Поглибившись у велику кількість тлумачників й енциклопедій, не лише світських, але й духовних, можна побачити їх спільну позицію щодо трактування *passio* як страсті та страждання. Етимологія слова страстей пов'язана із стражданням, горем та печалю. Богословські словники та енциклопедії, як православні, так і католицькі також «страсті» тлумачать як страждання. Поняття «страждання» є досить важливим в православному вченні про спасіння, адже ще апостол Павло повчав, що багатьма скорботами належить нам увійти в Царство Боже. Через страждання Господь вчить віруючого і очищує душу і тіло його від гріхів.

Багато уваги приділяє осмисленню страждання католицизм. Це і Послання Іоанна Павла II (*Salvifici doloris* – 1984 року), також Послання Бенедикта XVI (2008 р.) та низка інших, в яких говориться, що біль, яка прийнята з вірою, стає дверима, крізь які можна

увійти в тайну Христа, що спокутував страждання і прийти разом з Ним до миру і щастя Його Воскресіння. Поєднана таємним образом зі Христом людина, що страждає з любов'ю і відданістю волі Божій, стає живою жертвою заради спасіння світу. Не дарма в народі розповсюджена церковна теза, що людині дається стільки страждань, скільки вона може витримати і пережити.

Приймаючи до уваги таке всеохоплююче визначення «страстей», можемо сказати, що коло пасіонних образів досить широке і буде використовуватись надалі для розкриття та відтворення низки характеристик: від жалоби і плачу, через страждання, трагічну скорботу до спокутування та відчуття благодаті. Феномен пасіонності представляє собою унікальний комплекс символів, які вміщуються в єдину систему і є носієм художньо-символічної образності.

Таким чином, запропонована нами концепція розуміння пасіонності, як символічної образності, як символічного принципу мислення, цілком підтверджує християнську змістовну ідеологію: від печалі, через страждання до благодаті. Тому й пасіонність перетворюється у функцію принципу символічного мислення.

Дане розуміння зазначеної образності ґрунтується, перш за все, на жанрових особливостях пасіонів, які є втіленням концепції трагічності. Але, розглядаючи образну драматургію бахівських пасіонів, музикознавець Т. Ліванова не бачить передбачення подальшого воскресіння та не відчуває надії на майбутнє.

Підтвердження нашого судження знаходимо в символічному втіленні музики жанру пасіонів Й. С. Баха. Й хоча аналіз пасіонів не входить в межі нашої праці й створює самостійну тему дослідження, адже досі не сформульований підхід до творчості Баха, який в цьому жанрі став новатором, створивши власну ідеологію; відмітимо, що комплекс символіки пасіонності є досить стійким і розповсюдженим в інших жанрах та формах, тим самим стає носієм символічного значення. Не знаючи символів пасіонності, які формуються в єдиний смисловий комплекс в зазначеному жанрі, досить складно відчуті всю грандіозність й величину задуму пасіонів – ідею страждання та самопожертви заради спасіння та відродження.

Значимо, що від латинського *passio* походить ще одне поняття – «пасіонарність», яке Л. Гумільов визначив як характерологічну доміную, непереборне внутрішнє прагнення до діяльності, що спрямоване на досягнення якої-небудь мети. Пасіонарність – «прикмета, що виникає внаслідок мутації (пасіонарного поштовху) і створює всередині популяції деяку кількість людей, які володіють підвищеним тяжінням до діяльності» [1, с. 16]. Саме таких людей Л. Гумільов називає пасіонарними, які намагаються змінити світ і дійсно можуть його змінити. Пасіонарність розкривається через діяльність великих людей, які залишили слід в історії. Вони, мали сильний вплив на навколишнє середовище, розповсюджували силу духу, силу знання й створювали навколо себе енергетичне поле, що є сильним акумулятором певних ідей. До таких видатних людей – пасіонарів можна віднести постать Й. С. Баха. Його творчість продовжує надихати і сьогодні. Хоча він і був забутий на сторіччя як особистість, та все ж його творчі принципи були підхоплені та втілені в життя його синами. Нові відкриття творів синами Йоганна Себастьяна підтверджують продовження існування риторичної теорії на практиці. Органічне риторичне мислення Баха проходить через творчість Й. Гайдна, В. Моцарта, але воно не стає провідним.

І якщо Бах – вершина епохи бароко, то кульмінація романтизму – Ф. Ліст, який не лише відродив мовні тенденції бароко, класицизму, але й узагальнив романтизм, довів його до найвищої вершини концентрації, яскравості, концертності. Таким чином, композиторів Й. С. Баха та Ф. Ліста можемо назвати пасіонарними, які своєю творчістю втілювали свої ідеї та несли їх людям.



Отже, повернемося до символічного втілення образу пасіонності. Опираючись на твердження О. Сокола, що будь-яка «типологічна» інтонація (героїчна, лірична, в нашому випадку – скорботна) в музичному «інтонаційному фонді» є символом, відзначимо, що саме дана інтонація є дещо дуалістична, бо «вона містить в собі незмінне і, разом з тим, динамічно рухливе значення, звукообразно-сміслову ритмоінтонаційне «ядро», котре зберігається при всяких її перетвореннях <...> в самих різноманітних творах. Це незмінне і водночас «рухливе» значення і дозволяє вважати інтонаційні мовні елементи символами» [5, с. 32]. Комплекс інтонаційно-художніх символів створює музично-мовний стиль.

Символіка пасіонності зароджується ще в далекій античності та проходить довгий історичний шлях, набуває розповсюдження в багатьох століттях у творчості різних композиторів, різноманітних жанрах, не лише духовних, але й світських і проявляється через конкретні музичні мотиви, риторичні і остинатні фігури, через їх розвиток та багаторазове проведення. Символіка розуміється нами як сукупність символів. Символами в музиці можуть виступати від найменшої структурної ланки музичної мови – інтонації, за допомогою якої передається світ, до більш складних побудов і навіть цілих музичних творів. Саме від символічної освіченості музиканта залежить правильність інтерпретації музичного твору, яка полягає в розшифруванні смислу, що стоїть за очевидним смислом, в розкритті рівнів значень, вміщених в буквальному розумінні. Саме в інтерпретації виражається множинність смислів.

Отже, пасіонний образ займає широке смислове поле від туги і високого трагізму до спокутування. З усього вищесказаного виведемо модель функціонування символіки пасіонності у вигляді прогресуюче змістовного ряду відчуттів, які входять до даного образу, а саме: **зітхання – сум – туга – печаль – жалібність – плач – скорбота – муки – страждання – біль – спокутування – відродження – благодать**, яке виражається конкретними музичними символами: **lamento – suspiratio – catabasis – pathopoia – passus duriusculus – тема хреста – тема хреста в оберненні – figura corta**.

Відмітимо, що тема хреста представляє собою найвищу концентрацію пасіонності, бо розп'яття Христа – страшний акт, який викликає почуття болю, страждання, обурення жорстокістю помсти нерозуміння. Разом з тим, через тему хреста в оберненні відбувається спокутування земних гріхів та досягнення благодаті. Тому тема хреста виражає не лише жертвність, покірність волі божій (зображуючи перетин світів), але й через здійснену муку – також і віру та надію на спасіння. Адже, немає мучеництва – немає подвигу, немає подвигу – немає святості.

Узагальнюючи та систематизуючи за характерними властивостями музично-риторичні фігури, музичні інтонації й теми пасіонного характеру, виділимо **п'ять основних груп символів**:

- печалі (lamento, suspiratio);
- страждання (passus duriusculus, salti duriusculus, pathopoia);
- страстей (тема хреста);
- спокутування (тема хреста в оберненні);
- відродження (мотив воскресіння, музично-риторична фігура – figura corta).

Даний поділ дає змогу прослідкувати емоційне наростання пасіонного почуття. Адже третя група є похідною та інтонаційно спорідненою із першою й частково другою. Поєднуючи в собі такі особливості, вона перетворюється на своєрідний «символ символів». Символіка спокутування компенсує попередні етапи страждання, а відродження стає їх логічним завершенням і посередником між скорботою та радістю. Кожний символ виражає свій відтінок пасіонності, тим не менш, всі вони органічно взаємопов'язані, взаємодіють один з одним, вкладаються в єдину систему пасіонності. Завдяки даному феномену твори

володіють значною репрезентативністю та знаковістю. І якщо в духовній музиці комплексна дія символів частіше всього пов'язана із образом Спасителя, то в світській, разом із стражданням і скорботою, символи переносять й ідеологію очищення, просвітлення та надію на майбутнє.

Взявши за основу дослідження феномен пасіонності, ми дійшли до основного і, на наш погляд, найважливішого висновку, що будь-яке горе, мука, скорбота і страждання (при їх художній трансформації), якими б глибокими вони не були, містять в собі елемент просвітлення, направлений до життєвого відродження, воскресіння, вознесіння, тобто присутня тенденція спокутування:

Умирает смерть в Тебе,  
Жизнь с Тобою оживает.  
Твое имя помогает  
Всем, кто ропщет о судьбе.  
Сделай же меня свободным  
От греховных тяжких уз!  
Ты – родник в краю безводном,  
Ты – моя краса, Иисус!

Дані поетичні рядки із «Збірника пісень» Шемеллі, в створенні якого брав участь і сам Й. С. Бах, досить влучно підтверджують наші міркування [8, с. 60]. Всяка п'ятьма переходить в світло. Й спливають в пам'яті слова Вільяма Пенна: «Без страждань немає тріумфу, без тернів – трону, без ран – слави, без хреста немає вінця». Побачена нами тенденція, яка належить до принципів пасіонності, характерна для всіх віків, епох, стилів й проявляється не лише в бароко та романтизмі, але й класицизмі.

#### Список використаних джерел

1. Гумилев Л. Н. От Руси до России / Л. Н. Гумилев. – М. : АСТ Хранитель, 2007. – 415 с.
2. Даль В. И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка: современное написание / В. И. Даль. – М. : Астрель, АСТ, Хранитель, 2007. – 348 с.
3. Медушевский В. В. Предметы осмысления и анализа в музыке и других искусствах / В. В. Медушевский // Музыкальное мистецтво і культура : наук. вісн. ОДМА ім. А. В. Нежданової : [зб. наук. пр. / гол. ред. О. В. Сокол]. – Одеса : Друк, 2003. – Вип. 4. – Кн. 1. – С. 7–15.
4. Російсько-український словник / ред. В. В. Жайворонка. – К. : Абрис, 2003. – 1401 с.
5. Сокол А. В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль / А. В. Сокол. – Одесса : Моряк, 2007. – 276 с.
6. Страсти // Энциклопедический музыкальный словарь / авт.-сост. Б. С. Штейнпресс и И. М. Ямпольский. – [2-е изд. испр. и доп.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – С. 494.
7. Уилсон-Диксон Э. История христианской музыки / Э. Уилсон-Диксон. – СПб. : Мирт, 2001. – 427 с.
8. Ушаков Д. Ф. Бах-лютеранин: песни и арии для сборника Шемелли (BWV 439-507) / Д. Ф. Ушаков // Музыка и проповедь: к интерпретации наследия И. С. Баха : материалы науч. конф. – М. : Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 2006. – Сб. 56. – С. 47–63.

*The article is dedicated to research into the phenomenon of passion. He is represented the complex of musical symbols, connected in content-type ideology. Consider the principles of the functioning the phenomenon of passion in the instrumental-performance creation.*

**Key words:** *phenomenon of passion, musical symbols, semantic field, the deeper meaning, the principle of thinking, content-type ideology, performing arts, interpretation.*

УДК 37:78-054

Вовк М. В.\*

## ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ ВИКОНАВСТВО ЯК ЗАСІБ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У даній статті розкривається проблема творчої музичної діяльності на матеріалі колективного інструментального виконавства, яка вже на початковому етапі навчання закладає міцну основу музичного розвитку всіх учнів, сприяє більш свідомому сприйманню навчального матеріалу, реалізує теоретичні знання у практику, формує творчу самостійність особистості молодшого школяра.*

**Ключові слова:** музична діяльність, творчість, самостійність, активність, виконавство, здібності.

У новому столітті Україна взяла на озброєння нову гуманістичну програму освіти, спрямовану на забезпечення та розвиток творчого потенціалу особистості учня, його самореалізацію. З цього погляду українська нація потребує вдосконалення системи музичної освіти й виховання, адже саме музично-естетичне виховання та його розвиток визначають рівень духовної культури українців.

Проблема музичного виховання і розвитку учнів початкових класів давно привертала увагу засновників музичної освіти – Б. Асаф'єва, Б. Яворського та багатьох інших. Шляхи стимулювання і активізації навчального процесу вони вбачали у виконавській і творчій діяльності молодших школярів. Б.Яворський вважав її важливим засобом емоційного і раціонального пізнання, основою, на якій реалізуються творчі здібності дітей.

Музичний розвиток школярів, вважав Б. Асаф'єв, здійснюється через особисту участь у виконавстві. На його переконання, кожна дитина має певні нахили композиторської обдарованості, тому пробудити музичну творчість у молодших школярів – це, перш за все, звернути увагу на те, що вони співають і грають. Ця думка, актуальна і для сучасної педагогіки, підкреслює розвиваюче значення комплексних імпровізацій дітей, що об'єднують їх творчі прояви в різних видах музичної діяльності [1].

Питання активізації і вдосконалення музичного розвитку молодших школярів розглядали психологами – Г. Орловим, Е. Назайкінським, Г. Кеучхуашвілі. Досліджували їх і педагоги-музиканти – Н. Ветлугіна, Е. Бальчітіс, Л. Грабець, З. Жофчак та ін. Більшість вчених, за винятком Н. Ветлугіної, Г. Баренбойма і Е. Бальчітіса, на уроках у школі надають перевагу співу і слуханню музики як основному засобу розвитку ритмічного, методичного, гармонічного слуху, тобто головним структурним компонентам музикальності.

Мета роботи полягає у розробці теоретичного обґрунтування проблеми музично-виконавської діяльності молодших школярів; визначенні можливостей підвищення ефективності її розвитку на матеріалі колективного музикування, оптимальних умов і доцільних засобів керівництва нею. Завданнями статті є дослідження педагогічних умов реалізації музичного інструментарію у навчальному процесі школи; розробка науково-обґрунтованої послідовності роботи з елементарними музичними інструментами на уроках мистецтва; аналіз практичних результатів та обґрунтування системного підходу до організації музично-виконавської діяльності молодших школярів.

Ми глибоко переконані в тому, що сучасний урок музики в школі не повинен обмежуватися співом і слуханням творів, яке хоч і доступне кожному учневі, все ж має пасивний характер, тому не може бути основним засобом загального музичного розвитку. За справедливим зауваженням Б.Асаф'єва, творчий інстинкт проявляється у дітей завжди в безпосе-

\* © Вовк М. В., 2012

редньому прагненні не тільки споглядати чи механічно виконувати заплановане, але й брати активнішу участь у творчому самопрояві.

Відомо, що у викладачів хорового співу як засобу музичного виховання виникають проблеми, особливо в роботі з молодшими школярами. Як показує дослідження, у цьому віці інтонування голосом часто ускладнюється в результаті певних особливостей дитячої вокальної моторики.

За даними М. Грачової, Є. Алмазової, Н. Орлової, розвиток голосового апарату, його фізіологічне формування завершується лише в 10–11 років. Крім цього, малий діапазон співочого голосу молодших школярів значно обмежує обсяг вокального репертуару. Через обмеження часу, відведеного на уроки музики, вчитель не в змозі приділити належну увагу дітям, які неточно інтонують. Таких дітей немало в кожному класі. А це може спричинити збайдужіння до уроків музики.

За нашими спостереженнями, в кожному класі є до 50% учнів, яким важко домогтися чистоти співочої інтонації. Щоб залучити їх до активної роботи на уроці, в основу музичного розвитку слід покласти теорію компенсації музичних здібностей, розроблену Б.Тепловим. Психолог-дослідник виступає проти формального спрощення поняття про музичний слух, який часто зводиться вчителями до виявлення якості відтворення мелодії голосом. На його думку, відносно зниження якоїсь здібності не виключає можливості успішного виконання навіть такої діяльності, яка найбільш тісно пов'язана з даною здібністю. Відсутня здібність у дитини може бути компенсована іншими, високорозвиненими [4].

Беручи до уваги особливості молодшого шкільного віку, дитячу жвавість, прагнення до рухливих вправ і т. ін., відомий композитор Карл Орф створив систему музичного розвитку дітей. Її цінність в тому, що вона спрямована на всебічне виховання особистості кожної дитини шляхом залучення до активного музикування, враховуючи можливості її творчого розвитку. Педагогічна майстерність, багатий інструментарій, використання ритмічної діяльності як засобу розвитку музичних здібностей, вміння імпровізувати і рухатись відповідно до образного змісту музики – дуже важливі компоненти системи К. Орфа, що сприяють формуванню у школярів продуктивної музично-виконавської творчості.

Послідовно вдосконалена система К. Орфа стимулює і розвиває різноманітні творчі прояви молодших школярів. Водночас, багато педагогів стверджують, що в ній ігнорується виховання вдумливого вслуховування в музику, ознайомлення учнів з музичною класичною спадщиною різко обмежується творами, доступними їх виконавським можливостям.

Практичне вивчення цього питання дає підстави вважати, що система К.Орфа в гармонійному поєднанні зі структурними компонентами уроку музики при спеціально розробленій методиці може бути з успіхом використана в музичному розвитку молодших школярів.

Свідченням цього є створення адекватного чеського варіанта “Шульверка”, розробленого професором В. Пош, О. Павловським і композитором П. Ебена. В цій системі переважають імпровізаційні інструментальні акомпоненти до пісень на ритмічних інструментах, а в 2–3 класах поступово вводяться і мелодичні інструменти для ритмічної і мелодичної імпровізації.

“Орфівський” принцип з деякими змінами наслідує система музичного виховання у Польщі. В початкових класах введено різноманітні музичні інструменти, що зробило уроки музики цікавішими.

Ми вважаємо, що популярність системи К. Орфа та споріднених систем в Чехословаччині, Німеччині, Польщі та інших країнах пояснюється тим, що елементарне музикування доступне всім дітям і є захоплюючим видом музичної діяльності. Самостійне музикування на уроках ставить всіх учнів в рівні умови. Гра на інструментах не лише не відкидає співу, а, навпаки, – органічно поєднується з ним, що суттєво підвищує значення елементарного музикування.

Звичайно, самостійна музична діяльність молодших школярів є не самоціллю музичного виховання, а дієвим засобом досягнення мети загальної музичної педагогіки – підготовки активного, грамотного слухача музики.

Музичною психологією виявлено, що новий динамічний стереотип найлегше формується в ранні дитячі роки. Н. Ветлугіна довела, що музичні заняття ефективні вже у дошкільному віці. На думку Б.Теплова, музикальність людини залежить від її вроджених індивідуальних нахилів, але вона є результатом розвитку, виховання і навчання. Відмова від активного інструментального виконавства у навчальному процесі молодших школярів створює після дошкільного музичного виховання штучний провал у дитячій музичній практиці, що є невинуватою перервою в розвитку дітей.

Сучасні умови життя висувають перед школою вимоги шукати ефективніші методи музичного виховання і розвитку всіх учнів, фокусуючи їх увагу на високохудожніх творах. Одним із таких засобів є самостійна музична діяльність, яка на матеріалі колективного інструментального виконавства вже на початковому етапі навчання закладає міцні засади музичного розвитку всіх учнів, допомагає більш свідомому сприйманню матеріалу, реалізує теоретичні знання на практиці, формує творчу самостійність особистості молодшого школяра.

На нашу думку, тенденція вдосконалення як структури уроку, так і збільшення кількості його складових компонентів (інструментальне виконавство), раціонального співвідношення з іншими видами музичної діяльності повинна допомогти вирішенню складного комплексу навчально-виховних завдань сучасного уроку музики в школі. Його навчальні можливості розширює самостійна музично-практична діяльність, завдяки якій молодші школярі глибше сприймають структурну канву і характер творів.

Слухання музики – важко фіксована діяльність. Активність і усвідомленість сприйнятого виявляється зовнішньо непомітно і досить пасивно в порівнянні з іншими видами музичного мистецтва. Дослідження музичного психолога Б.Теплова підтверджують, що сприймання музики слабо виявляється зовнішньо, але водночас є процесом, що вимагає активності як дитини, так і вчителя. Все ж, враховуючи молодший вік, його психологію і реальну моторну діяльність у процесі слухання, а також відсутність наочності, слід зауважити, що при сприйманні музики учні початкових класів утримують слухову увагу на розвитку музичної канви протягом короткого часу, оскільки їх природа вимагає практичної діяльності.

Аналіз сучасних уроків у молодших класах доводить, що навчальний матеріал, який використовується з метою ритмічного виховання, має не творчий, а здебільшого репродуктивний характер. Як наслідок в молодшому шкільному віці, що є найсприятливішим для музичного розвитку, практичні навички школярів – імпровізація, самостійний підбір ритмічного супроводу до пісень, танців, маршів, передача образно-емоційного змісту через виразність рухів і практичне музичне виконавство – не створюють чіткої системи музичного навчання, а в більшості випадків є її окремими компонентами [2, с. 16–17].

Позитивний вплив самостійної музично-практичної діяльності на розвиток школярів пояснюється і тим, що інструментальне виконавство супроводжується внутрішнім приспівуванням, при якому рух голосових зв'язок відтворює ритмічну канву музики і регулюється у відповідності зі звуковим малюнком, має неабияке значення для дітей з недостатньою слуховою координацією.

Дослідники А. Пілічаускас, В. Сургаутайте вважають самостійну музичну діяльність, особливо в молодшому шкільному віці, – дієвим засобом педагогічного впливу на учнів, необхідною умовою формування вдумливої, чутливої, здатної до творчої естетичної діяльності особистості.

На думку Д. Кабалецького, сприймання музичних творів ґрунтується на єдності розуму й відчуття і покладене в основу всіх видів та форм залучення дітей до музики-співу, слухання музики, гри на інструментах [5, с. 26-27]. Будь-яка форма спілкування з музикою вчить слухати і водночас вимагає вміння чути її. В експериментальних дослідженнях Д. Кабалецький приділяє увагу всебічному музичному вихованню шляхом залучення школярів до різноманітних видів музичної діяльності.

Надаючи великого значення співу в структурі уроку музики, Д. Кабалецький заперечує його як універсальний засіб виховання учнів. Прихильники такого універсального методу шукають підтримки в крилатих словах К.Ушинського: «Заспіває школа – заспіває весь народ». Але К. Ушинський не міг здійснити цей задум хоча б тому, що школа в період його діяльності не мала для цього можливостей.

Експериментальне дослідження Л. Дмитрієвої з метою виявлення музичних здібностей школярів підтверджує, що власне гармонійне комбінування в навчальному процесі різних видів музичної діяльності створює можливість залучення на рівних умовах у процесі музикування всіх учнів. Однак, ані Л.Дмитрієва, ні інші дослідники не вивчали проблему оптимального співвідношення гри та співу, інструментального виконавства і слухання музичних творів як ефективного засобу активізації і розвитку самостійної музичної діяльності.

На думку В. Лапченка, у співвідношенні гри і співу закладено принцип єдності художнього і технічного розвитку школярів. Поступове удосконалення практичного виконавства на такій основі сприяє формуванню музично-слухової уяви, а це позитивно впливає на навчання гри на музичних інструментах та глибину розкриття змісту музичного твору.

Вчені давно вже дійшли висновку, що суттєвою умовою успішного розвитку самостійної музичної діяльності є нагромадження молодшими школярами певного музично-практичного досвіду. Результати дослідження свідчать, що незалежно від природних здібностей молодших школярів їх творчість виявляється яскравіше і повніше в добре засвоєних формах співу і музично-ритмічного супроводу.

Особливість самостійних музичних умінь полягає в тому, що тут відбувається поєднання знань з певними діями, безпосередньо пов'язаними зі сприйманням творів. При самостійному аналізі взаємозв'язок знань і умінь здійснюється у два етапи. На першому – відбувається нагромадження певних музично-слухових уявлень, на другому – музично-слухові уявлення набувають форми знань. Вміння самостійно оперувати музичними знаннями в теоретичному і практичному плані формується на основі оволодіння способами самостійних умінь, які і визначають рівень сформованості навичок самостійної музичної діяльності [6, с. 72–118].

Першим елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є порівняння. В ході порівняння музичних творів слід враховувати логіко-дидактичні вимоги. Вони полягають у тому, що порівнювати можна виключно однорідні музичні твори, загальні – тоді, коли молодшим школярам відомі відмінності між ними.

Вміння самостійно порівнювати музичні твори залежать від багатьох факторів: рівня їх складності, усвідомлення спільного і відмінного, гнучкості і різнобічності мислення. Б. Асаф'єв стверджує, що порівняння музичних творів і контрастність їх частин відкривають перед творчою уявою музикантів безмежні можливості.

Наступним елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є вміння виділяти головне. Досліджуючи психологію молодших школярів, Л. Божович, Н. Морозова, Д. Ельконін вважали, що вміти виокремлювати суттєве, аналізувати текст музичного твору дітям у цьому віці складно. Їм не властиве абстрактне мислення. Вони мислять конкретними образами, на які спираються в побудові суджень, не вміють розмірковувати в теоретичному плані, оскільки такі судження – складна мислительна діяльність.

Виділення головного при формуванні самостійних музичних умінь і навичок націлене на раціональніше використання знань у процесі їх практичного застосування, що дуже важливо для музично-творчої діяльності молодших школярів.

Третім елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є вміння узагальнювати музичний матеріал. Дидактична суть узагальнення полягає в тому, що учень знаходить найсуттєвіші ознаки, характеристики, поняття, закони того предмета, що вивчається. Для дітей молодшого шкільного віку ця логічна операція є дещо складною. Проблема полягає не лише в тому, що для її виконання необхідні інтелектуальні вміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне в музичному матеріалі, а й у тому, що молодші школярі не володіють достатнім теоретичним і практичним досвідом, який би міг забезпечити цей компонент самостійної діяльності.

Дидакт В. Паламарчук розрізняє два види узагальнень: емпіричне і теоретичне. Оскільки емпіричне узагальнення являє собою порівняння зовнішніх ознак, то теоретичне здійснюється на основі аналізу, синтезу і руху від абстрактного до конкретного. В самостійній музичній діяльності обидва види узагальнень є раціональними, але кожен із них має певну умову використання в залежності від особливостей навчального матеріалу, віку і можливостей учнів. Першим компонентом загального способу самостійної музичної діяльності є вміння молодших школярів здійснювати самоконтроль у процесі виконання дій і завдань.

Самоконтроль спочатку виявляється як здатність особистості, тісно пов'язаної з пізнавальною і емоційно-вольовою сферою її психологічної діяльності, а також з такими проявами, як самооцінка, самосвідомість, самокритичність та ін. У самостійній музичній діяльності молодших школярів самоконтроль, закріпившись, починає виявлятися в усіх сферах діяльності, стає вагомим здобутком особистості. Якщо коректуюча дія мозку є фізіологічним механізмом самоконтролю, то внутрішня увага і внутрішня мова – його психологічним механізмом. Внутрішня увага в музичній творчості – це засіб самоконтролю за внутрішніми психологічними процесами, внутрішня мова – засіб функціонування знань, мислительних умінь і навичок, необхідних для його здійснення. Внутрішня увага і внутрішня мова виступають «пусковим механізмом» самоконтролю і «гальмівним механізмом» дії, що дає змогу не лише фіксувати і виправляти помилки в процесі музичної діяльності, але й запобігати їм.

Т. Беркман підкреслював, що в музичній діяльності велика роль належить слуховому контролю. Його особливість полягає в тому, що в процесі гри на інструменті або співу він пов'язаний не лише з наступною оцінкою того, що досягнуто під час виконання, але й сприяє правильному слуховому уявленню про те, що і як повинно вийти [6, с. 72–118].

Другим компонентом загального засобу самостійної музичної діяльності є вміння молодших школярів планувати виконання музичних завдань. У цьому напрямку працювало багато дослідників. Самостійний аналіз і планування, наголошував М. Скаткін, сприяє розвитку спостережливості молодших школярів, глибокому усвідомленню запропонованого їм завдання, що забезпечує успіх подальшої самостійної роботи.

Тісному взаємозв'язку само планування і самоконтролю присвячує свої дослідження Н. Кувашнов. На його думку, планування самостійного виконання навчальних завдань сприяє покращеному самоконтролю, тому «вчителі повинні звернути увагу на формування в учнів навичок планування» [7, с. 298–311]. В основі самоконтролю і планування закладено збереження послідовності в роботі і співвідношенні окремих її етапів. Самостійне планування сприяє зосередженому виконанню молодшими школярами музичних завдань, економії часу, пошуку шляхів раціональної праці.

Враховуючи важливість самопланування в музичній діяльності, психологію молодшого шкільного віку, неможливість учнів тривалий час концентрувати увагу на навчальних предметах, а також схильність до конкретнішої мислительної діяльності, виявленої у чуттєво-пізнавальній формі, слід, по-перше, взяти до уваги знання, вміння і навички, раніше набуті учнями і, по-друге, поступово вчити їх планування теоретичної і практичної діяльності, пояснюючи і

аргументуючи послідовність виконання дій і операцій [8]. Все це сприяє розвитку навичок планування, коректування, вдосконалення якості складання планів.

Використання ударно-ритмічних і звуковисотних інструментів як засобів, за допомогою яких у молодших школярів розвиваються інтелектуальні, загальні, соціальні способи самостійних дій, при системному підході може позитивно впливати на формування самостійних навичок виконання музичних завдань.

Одна з основних особливостей розвитку самостійної музичної діяльності полягає в тому, що вона повинна здійснюватись на основі певної системи. На кожному її етапі необхідно враховувати:

- адекватність відтворення школярами при виконанні музично-практичних завдань;
- інтерес учнів до самостійності роботи всіх видів;
- самоконтроль за правильністю і послідовністю особистих навчальних дій протягом всього періоду виконання музично-практичних завдань.

Дидактичні фактори, системи самостійної діяльності запропоновані нами полягають у послідовності виконання музичних завдань, зумовлені поступовим ускладненням навчального матеріалу.

При формуванні самостійної діяльності необхідно враховувати:

- чіткість уявлення школярами мети і значення музичного завдання, основних шляхів і послідовності їх виконання;
- кваліфікованість індивідуального підходу до учнів, що координує правильність співвідношення між складністю завдань та здібностями дітей;
- досвід самостійного виконання дітьми, набутий на попередніх заняттях;
- якість навичок і рівень підготовки учнів при доборі самостійних музично-практичних завдань.

#### Список використаних джерел

1. Асаф'єв Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асаф'єв. – Л. : Музыка, 1974. – 92 с.
2. Глебов О. И. О музыкальных творческих навыках у детей / О. И. Глебов // Музыкальное воспитание в школе. – 1980. – Вып. VI. – С. 16–17.
3. Ветлугина Н. О. Музыкальное развитие ребенка / Н. О. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1968. – 415 с.
4. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
5. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // Советская музыка. – 1976. – № 1. – С. 26–27.
6. Беркман Т. Л. Анализ усвоения музыкальных знаний / Т. Л. Беркман // Усвоение знаний и развитие младших школьников / Под ред. Л. В. Занкова. – М. : Просвещение, 1965. – С. 72–118.
7. Кушников Н. И. Влияние предварительного планирования на самоконтроль учащихся начальной школы / Н. И. Кушников // Материалы Новосибирской науч. конф. – Новосибирск, 1963. – С. 289–311.
8. Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах / К. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1981. – 198 с.

*In this article it has been enlightening the problem of the creative musical activity on the materials of the collective instrumental performance which even on the initial stages of the education forms the strong basic for the musical development of all the pupils and helps to more comprehension understanding the learning material, makes use of the theoretical knowledge into practice, forms creative individuality in the personality of a junior school-child.*

**Key words:** musical activity, creativity, individuality, activity, performance, abilities.



УДК 785+398 -042.3:32

Водяний Б. О.\*

## НАРОДНІ МУЗИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИКО-РЕГІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ

*Стаття присвячена проблемі вивчення і функціонування українських народних музичних інструментів у різних типах навчальних закладів та художній самодіяльності. Історико-регіональні аспекти піднятої проблеми розглядаються на матеріалі західноподільського регіону.*

**Ключові слова:** музичні інструменти, народна інструментальна музика, система освіти, західноподільський регіон.

Питання функціонування українських народних музичних інструментів у системі мистецької освіти доволі складне, як з огляду науково-теоретичного обґрунтування, так і з боку практичного використання народних інструментів у різних формах музикування.

Такий мистецький феномен як «народний музичний інструмент» має обов'язкову приналежність до конкретного етносу. В процесі історичного розвитку народна музична естетика кожної епохи виводила на роль лідера свій музичний інструмент або групу інструментів, які відображали специфічні особливості народно-інструментальної культури певного регіону, впливали на формування стилістики інструментальної музики. Тому вживати поняття просто «народні музичні інструменти» доцільно лише у загальному, найширшому значенні, а коли йдеться про функціонування музичних інструментів у національних культурах, тоді це поняття потребує таких означень як: «український», «російський», «грузинський» і т.п., а з огляду на окремі регіональні органологічні, функційно-жанрові аспекти, акустико-ергологічні особливості народних інструментів вживаються додаткові уточнення: «закарпатський», «гуцульський», «подільський» та ін. інструменти. Все це загальновідомі твердження, які не потребують особливого доведення.

Проблема «народності» того чи іншого музичного інструмента знайшла своє наукове обґрунтування у працях відомих органологів др.пол. ХХ століття К. Верткова, Ю. Бойко, Г. Дрегера, І. Мацієвського, О. Ельшека, Е.Штокмана та ін. І. Мацієвський детально розробляє методологію дослідження

Однак, впродовж досить тривалого історичного періоду – майже від другої чверті ХХ століття і практично до сьогодення часу – в системі мистецької освіти України досить стабільно вживається поняття «народні музичні інструменти» без будь-яких національних означень і уточнень. Для прикладу: «кафедра народних інструментів» у вищих мистецьких навчальних закладах, «відділ народних інструментів» у ДМШ, школах мистецтв та училищах, «оркестр (чи ансамбль) народних інструментів»; ціла низка наукових праць, особливо педагогічного спрямування, де просто «музичні інструменти» стають засобами формування чи розвитку певних об'єктів досліджень. Які наслідки і результати такого явища, здобутки чи втрати у культурно-освітній галузі супроводжували цей процес? Спробуємо в відповіді на ці питання, розглянувши вказану проблему на матеріалі народної інструментальної культури західноподільського регіону.

Регіональні дослідження дають можливість найповніше простежити всі характерні музично-діалектні особливості народної інструментальної культури в автентичному середовищі побутування, виявити її взаємозв'язки із різними проявами культурного, освітнього та соціально-політичного життя певного регіону. Регіональні інструментальні традиції досліджувались у працях Н. Ганудельової, Р. Гусак, В. Кисіля, І. Мацієвського, М. Хая, В. Шостака Б. Яремка, В. Ярмолита ін.

Метою статті є дослідження на матеріалі народно-інструментальної культури Західного Поділля період входження народних музичних інструментів у навчальну практику різного типу закладів освіти та масову громадсько-культурну діяльність (художню самодіяльність),

\* © Водяний Б. О., 2012

простежити регіональні і загальноукраїнські тенденції цього процесу. Поданий у статті матеріал спрямовується також на виявлення творчих перспектив українських народних інструментів у культурному бутті ХХІ століття.

Складність функціонування саме «українського народного інструменталізму» як духовно-мистецького явища у сучасному соціокультурному середовищі, зрештою, як і всього іншого «українського», криється у попередніх історичних періодах розвитку цього мистецького феномена. Одна з причин історично сформувалася ще у період минулої радянської епохи, коли вся система освітньої і культурної діяльності суспільних інституцій підпорядковувалася політико-ідеологічним принципам тоталітарної держави у якій виживали тільки ті жанри народної творчості, які могли мати декларовану «національну форму», але мусили бути «соціалістичні за змістом». У процесі застосування цього принципу до народних інструментів на різних рівнях їх функціонування і тлумачення виникло багато непорозумінь і неузгоджень. Створився такий ідеологічний підтекст, коли науковцям доводилося більше ламати голову над доказом «класового», «пролетарського» характеру музичного інструментарію, аніж національного. Проаналізуємо цей період.

Культурно-історичний процес на західноукраїнських землях в період між Першою і Другою світовими війнами характеризується в цілому зусиллями українського народу, спрямованими на оборону культурних і національних інтересів перед загрозою колонізації. На стані народного інструменталізму Західного Поділля цей період суттєво не позначився, але всю народну культуру очікували серйозні зміни, які «набирали силу» вже на території тодішньої Радянської України. Час розвитку, відкриттів і сподівань в українській культурі у 1920-х роках був лише історичним спалахом творчої енергії нації, яка прагнула відродитися. Так склалися обставини, пише історик О. Субтельний, що «зайнята насамперед збереженням своєї політичної гегемонії комуністична партія ще не підпорядкувала собі культурну діяльність» [7, с. 342-343], але вона вже встигла нав'язати українцям т.зв. «теорію боротьби двох культур», з якої випливало, що оскільки російська культура на Україні пов'язана з прогресивним пролетаріатом і містом, у той час як культура українська – з відсталим селянством і селом, то російська культура рано чи пізно переможе, і обов'язок комуністів полягає в тому, щоб підтримати цей «природний процес» [7, с. 338]. Ось лише декілька фактів, які можна вважати вже наслідками цієї політики у галузі народної інструментальної культури: у 1920 році при Харківському губернському відділі народної освіти був створений оркестр російських народних інструментів; у 1923 році, вперше в Україні було застосовано чотириструнну квінтову домру конструкції Г. Любімова; з 1927 року відкриваються відділи народних інструментів (клас баяна, домри, балалайки) у вищих мистецьких навчальних закладах України – Харкові (1927 р.), Одесі (1930 р.), Києві (1938 р.), Львові (1946 р.) і (!) тільки у 1948 році у Москві. У 1934 році редактор журналу «Радянська музика» О. Білокопитов називає працю Г. Хоткевича «Музичні інструменти українського народу» націоналістичним підручником з питань музики. Ансамблі і оркестри російських народних інструментів гастролують по країні і, «перебуваючи на гастролях, завжди допомагають партійним та радянським органам у масово-політичній роботі серед трудящих» [2, с. 26]. Традиційні музичні інструменти піддаються інтенсивним реконструкціям і експериментам, які переступають ту грань, про яку сам же В. Андреев говорив, що «всякоеусовершенствование народного гудка в конечном итоге приведет к скрипке, альту или виолончели» [1, с. 88]. По суті традиційні інструменти поставлені в жорсткі умови виживання.

З часу приєднання у 1939 році західноукраїнських земель до Союзу РСР, «більшовики почали застосовувати свою культурну політику, яка поряд з терором, стала дуже сильною зброєю в довгому і складному процесі спочатку советизації, а згодом зовсім очевидної русифікації» [6, с. 420]. Народні інструменти і виконувана на них музика потрапляють у систему здійснюваних державою заходів по управлінню культурним процесом. На їх виконання спрямувались значні матеріальні, кадрові ресурси, забезпечувались організаційно-методичні основи їх практичної реалізації. Цим створювались необхідні умови для розвитку т.зв. «паралельної культури» (В. Ноол) – розгалуженої мережі інституцій, з допомогою яких насаджувалась офіційна ідеологія влади, ціллю якої було витіснення традиційної культури. Натомість, будь-

якій творчості народу дозволялося існувати в рамках художньої самодіяльності – явища, що цілком контролювалося державою. Це був складний процес корінного зламу народних традицій, спроба розчинити фольклор у художній самодіяльності і у кінцевому результаті його знищити.

У регіоні створено велику кількість ансамблів і оркестрів, що функціонували в рамках художньої самодіяльності, до яких залучалися традиційні музиканти. На час проведення першої обласної олімпіади художньої самодіяльності, у жовтні 1949 року, на Західному Поділлі нараховувалось вже більше 150 ансамблів і оркестрів народних інструментів (дані Тернопільського обласного архіву). Та чи був цей кількісний ріст колективів показником бурхливого розвитку народного інструментального мистецтва і взагалі, якими були ці колективи?

Спробуємо вяснити це питання. Місцева преса Борщівського і Заліщицького районів (газети «Вільна праця» та «Перемога») зберегли своєрідний літопис музичного життя цього регіону, аналіз якого показав конкретні тенденції культурного процесу того періоду. За складом ці колективи являли собою дивну суміш інструментів: «Чаруюче враження залишив оркестр. Народні інструменти – гуслі, цимбали, мандоліни, балалайки, баяни – все це чудово зазвучало у виконанні ними «Реве та стогне Дніпр широкий» («Перемога», 19 квітня 1957 р.); в іншій замітці знаходимо: «Домровий оркестр виконав ряд українських і російських пісень» («ВП» 13 лютого 1957 р.). Домрові оркестри, або т.зв. струнні гуртки передусім організовувалися у загальноосвітніх і музичних школах. Організацією таких колективів займалися культпрацівники, представники місцевої адміністрації, районні відділи культури. Кураторами у цій роботі були працівники партійних органів. Результатом такої діяльності стало широке розповсюдження до початку 60-х років народних оркестрів «андреевського типу», до складу яких входили інструменти, що ніколи раніше не побутували в регіоні – домри, балалайки, баяни. Бувало, що у цей склад вводили і традиційні інструменти: скрипки, цимбали, бас, бубон, але у такому наборі довго існувати такі колективи не могли і вони неминуче розпадались – штучно створені явища – недовговічні. У цьому плані можна розглядати і діяльність відомого на Тернопільщині у 60-х роках самодіяльного оркестру народних інструментів Мельнице-Подільського РБК під керівництвом великого ентузіаста народного інструментального мистецтва Василя Зуляка. Оркестр створювався шляхом об'єднання в ансамбль 20-25 цимбалістів (1948 р.) і приєднанням до нього згодом ансамблю сопілкарів. Далі в склад оркестру були введені ще струнні інструменти: скрипки, бандури, ліри, басолі, контрабаси, т.зв. кобзи ладкові (варіант домри); духові: баяни, кларнети, сурми, коза (дуда), трембіти; ударні: барабан, бубни, тулумбаси, тарілки, трикутник і «бугай» (фрикційний інструмент). «Треба мати справжній героїзм, щоб об'єднати всі ці інструменти», – писав рецензент І. Шаргородський («Культура і життя», 16 вересня 1965 р.). Але творча діяльність цього оркестру тривала всього декілька років. Після розпаду колективу залишився народний традиційний ансамбль у складі двох скрипок, цимбалів, сопілки, кларнета, басолі і бубна.

Вже у 70-х роках баяно-домрово-балалаечні оркестри, по суті оркестри російських народних інструментів, у системі художньої самодіяльності почали занепадати, але міцно і надовго залишилися вони тільки у музичних школах і училищах (музичному, культурно-освітньому, педагогічному). Процес русифікації відверто руйнував традиції народної інструментальної музики в західноподільському регіоні і практично по всій Україні. Заохочуваний існуючими державними ідеологічними установками, цей процес діставав підтримку ще й з боку окремих науковців, які висвітлювали «благотворное влияние В. Андреева на процесс формирования и развития массового исполнительства на русских народных инструментах на Украине» [3, с. 64]. Це притому, що навіть для російської народної інструментальної культури, як доводить Ю. Бойко, «родство народного и андреевского инструментария с современной научной точки зрения весьма формально, и чтобы убедиться в этом, достаточно обратиться к любой партитурной схеме андреевских оркестров. Тот инструмент, который сегодня носит название «домра» и на которых играют в андреевских оркестрах, никогда в традиционной народной инструментальной практике не существовал и в настоящее время не существует» [1, с. 88].

Отже, діяльність інструментальних оркестрів ансамблів, які за всіма ознаками були еkleктичними і мали виразно не український характер, спрямовувалася у русло зовсім далеке від справжніх традицій народно-інструментальної культури. Такі колективи були, за висловом Ф. Рубцова, «Ни тебе старое, ни новое искусство. Ни культура, ни бескультурье, а некая серединка» [5, 208]. А деякі теоретики художньої самодіяльності взагалі писали, що «фольклор у самодіяльності можна було використовувати тільки за умови докорінного переосмислення і переоцінки» [4, с. 150]. Дійсно, треба дивуватися величезній силі народних традицій, які, пройшовши через такі теоретичні постулати і цілком відповідну їм реальну практику, зуміли залишитися у народному середовищі.

Розвиток українських народних інструментів у вказаному періоді супроводжувався складними політико-ідеологічними явищами, які призвели до значного руйнування автентичного народного інструментального мистецтва. Із введенням музичної освіти на народних інструментах, починаючи з 20-х років, відбувається поділ народного інструментального мистецтва на окремі напрямки: традиційний (фольклорний), народно-академічний, аматорський. У кожному із цих напрямків утверджуються свої концепції, науково-методичні підходи, естетичні засади композиторської творчості, інструментального виконавства тощо. У кожному напрямку суттєво відрізняються функціональні параметри інструментального музикування, залежні від його властивостей та внутрішніх мотивів і, в той же час, від соціокультурних умов побутування.

Система мистецької освіти, з її багатогранністю у питаннях змісту і форми навчально-виховного процесу навчальних закладів різних типів, яка охоплює дошкільну, загальну середню, позашкільну (зокрема, спеціалізовану) та професійну мистецьку освіту, а також художньо-освітню діяльність установ культури, могла би бути саме тією інституцією, яка повинна забезпечити розвиток і збереження самобутності національної музичної культури. Але треба, нарешті, все поставити на свої місця і назвати своїми іменами: українські народні інструменти нехай будять український дух, щоб нові покоління зростали у середовищі рідної культури, російські інструменти нехай задовольняють духовні потреби тих, кому вони близькі і дорогі. Здається, зараз ще є можливість зробити у цьому напрямку продуктивні і позитивні кроки, і роль людей високого освітнього рівня, які, за словами К Квітки, готові були б «присвятитися справі з ідеї», може бути вирішальною.

#### Список використаних джерел

1. Бойко Ю.Е. Русские народные инструменты и оркестры русских народных инструментов / Бойко Ю.Е. // Традиционный фольклор в современной художественной жизни. Фольклор и фольклоризм : Сборник научных трудов ЛГИТМиК. – Л., 1984. – С. 87–96.
2. Бортник Є.О. Домра на Україні / Бортник Є.О. // Музика, – 1979. – № 6. – С. 25–26.
3. Бортник Е.О. Формирование и развитие домрового искусства на Украине в аспекте русско-украинских музыкальных связей // дис... канд. иск-ведения : 17.00.02 / Бортник Евгений Александрович. – Харьков, 1982. – 175 с.
4. Каргин А.С. Самодеятельное художественное творчество. История. Теория, Практика / Каргин А.С. – М. : Высшая школа, 1988. – 286 с.
5. Рубцов Ф. А. Статьи по музыкальному фольклору / Рубцов Ф. А. – М.; Л. : Сов. Композитор, 1973. – 221 с.
6. Семчишин М. Тисяча років української культури. Історичний огляд культурного процесу / Семчишин М. – Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1985. – 550 с.
7. Субтельний О. Україна. Історія / Субтельний О. – К. : Либідь, 1991. – 720 с.

*The article deals with the study and functioning of Ukrainian folk musical instruments in different types of schools and amateur performances. Historical and regional aspects of the problems raised are considered on the basis of the region Western Podillya.*

**Key words:** musical instruments, folk instrumental music education, Western Podillya region.

УДК378. 147. 134: 786 (043.3)

Воєвідко Л. М.

## ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

В статті висвітлено методи першого блоку методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики. Частково окреслено методи візуального підсилення художнього образу та креативного розкриття художнього сенсу музичних творів у роботі зі студентами для оптимізації процесу фахової підготовки.

**Ключові слова:** оптимізація, активізація, парадигмальні стандарти, візуалізація, українські музично-виконавські традиції.

На основі теоретичного висвітлення проблеми, одержаних діагностичних даних, нами розроблена методика використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя, яка передбачає чотири змістових блоки фахової підготовки майбутніх учителів музики, що дадуть змогу різнобічно підготувати студента до його майбутньої музично-педагогічної діяльності: 1) оптимізація процесу фахової підготовки студентів за рахунок індивідуального підходу; 2) активізація формування виконавських умінь на основі використання здобутків українських виконавських традицій; 3) вироблення у студентів парадигмальних стандартів до художнього аналізу музичних творів на основі використання матеріалів українських фортепіанно-виконавських традицій; 4) набуття умінь відбору репертуару з його тривалим збереженням у концертній готовності.

Відповідно, змістові блоки передбачають чотири етапи здійснення фахової підготовки майбутнього учителя музики з використанням українських виконавських традицій зазначеного періоду: *перший* – фундаментальний, який повинен забезпечити глибокі знання теоретичних положень та дати ключові знання за чотирма змістовими блоками; *другий* – синтезуючий, що дасть змогу перевірки теоретичних положень шляхом практичних втілень з глибшими знаннями за усіма параметрами змістових блоків; *третій етап* – рефлексивно-оцінний має сприяти набуттю у студентів вмінь аналізування та *четвертий етап* – креативний, який дасть свободу вільного застосування методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у власній музичній лабораторії майбутнім учителям музики. Блокову будову методики можна прослідкувати за наступною схемою.



Рис. 1. Схема методичного блоку фахової підготовки студентів кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх учителів музики з відповідним блоковим структуруванням [1,117].

Першим і основним змістовим блоком є оптимізація процесу фахової підготовки студентів, яка відбувається, в першу чергу, за рахунок індивідуального підходу та чіткої організації навчання студентів (аудиторні, самостійні заняття, заліки, екзамени). Він має наступну послідовність у використанні українських виконавських традицій зазначеного вище

періоду: 1) формування теоретично-обґрунтованих знань щодо використання вимог блоку у власній навчальній та у подальшій педагогічній діяльності; 2) розуміння переваг застосування українських виконавських традицій, як додаткового фактору впливу на школярів під час навчальних практик; 3) потреба у необхідності долучення даних парадигм до освітнього процесу, в тому числі і в трансформованому вигляді.

Процес приведення фахової підготовки до оптимального стану (оптимізація) можливий, в першу чергу за умови перегляду роботи над художнім образом кожного твору зі студентами. Оптимізація процесу навчання — управління навчанням на основі всебічного врахування його закономірностей, принципів, сучасних форм і методів, особливостей, внутрішніх і зовнішніх умов з метою досягнення найвищої його ефективності. Питання оптимізації носить концептуальне навантаження в рамках змістового блоку, тому його слід розглядати найпершим. Окрім того, до даного блоку слід віднести роботу над артикуляцією, фактурою, динамікою та агогікою. Звісно, що до роботи над зазначеними засобами музичної мови можна приступати тільки в рамках першого етапу процесу впровадження методики використання українських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя.

Зважаючи на критерії оптимізації які лежать в площині фахової підготовки ефективності процесу навчання (результат успішності навчання); якості навчання (ступінь відповідності між результатами та цілями і завданнями навчання, а також ступінь відповідності між результатами і максимальними можливостями кожного студента); оптимальності витрат часу і зусиль викладача та студента (відповідність нормам), аспекти роботи над формуванням умінь художнього відтворення образу композиції фактично ототожнюються з роботою над музичним твором керуючись тим, що робота над ним, як пише Г. Нейгауз: «...починається з перших кроків вивчення музики...» [3,14] і не закінчується до доведення звучання твору до бажаного.

Ефективним методом даного змістового блоку є *метод візуального підсилення художнього образу*, який повинен сприяти потужному розкриттю художнього задуму композитора через візуалізований ряд. Даний метод має розширити та поглибити знання, що необхідні задля реальної передачі художнього образу використовуючи при цьому: друкований продукт, зразки архітектури, скульптури, малюнку, графіки, відеоряд, художні стрічки, документальні стрічки, театр, літературні читання, концерти та ін. Послідовне залучення даного методу разом з інструментальним виконанням допоможе швидше знайти ключ до розкриття музичного сенсу творів. Також варто вжити прийом почергового застосування перелічених вище аспектів, здатних підсилити ефективність методу.

Застосування методу візуального підсилення художнього образу передбачає органічний розвиток наочно-зорових вражень, що дасть нам активізацію інтелектуальної діяльності майбутніх фахівців. Відтак, інтелектуально-диференційований підхід фахівця до організації музичного виховання школярів сприятиме наявності багатогранності здібностей та витримки музиканта. Окрім цього, аналітичність розумової діяльності, що концентрується в зорово-наочних стимулах навчання, як необхідна складова виражально-художньої діяльності дасть той потужний потенціал розкриття художнього сенсу будь-якого музичного твору в процесі фахової підготовки.

За нашими переконаннями, одна із найсуттєвіших характеристик художнього світу є ступінь та особливості візуалізації, її ідентичність, яку розуміємо як яскравість та часову тривалість внутрішнього зорового бачення того, що зображено у музичному творі. Кожен музичний твір у свідомості студента художній зміст має свої ступені візуальності – один ступінь у середніх формах, інший – у мініатюрах, ще інший – у крупних формах. Скажімо, візуальна складова внутрішнього світу мініатюри – це, як правило, зоровий образ, адекватний живописному творові, що має свою композицію, кольористику і т.д. Інша річ – візуальна складова музичного твору з епічною тематикою, в якій охоплено все розмаїття навколишнього світу – пейзажі, події. Дуже важливо виявляти зі студентами власне художню складову візуалізації.

Дослідження візуальності внутрішнього світу музичного твору на предмет наявності художньої енергетики, потребує вибору або ж навіть і вироблення адекватного методологічного та методичного інструментарію. При цьому, перш за все дослідницької уваги потребує художня предметність, яка багато в чому і визначає візуальну складову художнього образу музичного твору для найбільш реалістичної інтерпретації. Цілеспрямоване дослідження умов, за яких візуалізований образ набуває художнього статусу, здатне відкрити чимало таємниць художності у роботі над музичними творами у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

Протягом ХХ століття, відбувалась інтеграція різних галузей наукового знання і мистецтва. Характерним прикладом прояву такої інтеграції стала так звана «кольорова музика». Над проблемою синтезу звуку й кольору працювали фізики і психологи, винахідники та конструктори, художники і музиканти, що призвело до грандіозних відкриттів саме у ХХ столітті. В процесі наукових експериментів стало зрозумілим, що одночасне використання зорових і слухових відчуттів людини призводить до певного впливу на її психіку, емоційний та душевний стан, спонукає до тих чи інших дій. Сьогодні наука про музику в кольорі переживає стадію неймовірних відкриттів та творчих доробок. Дослідженню цього питання присвятили свої роботи науковці: І. Артамонов, Є. Бауер, І. Ванечкін, Б. Галеев, О. Дроздова, Г. Кізевальтер, А. Смірнов, Ф. Юр'єв, V. Shamoni, и. Сгетегіш та інші.

В наступному ракурсі методики слід зазначити, що художній образ слугує для визначення зв'язку між дійсністю і мистецтвом і найбільш концентровано виражає специфіку мистецтва в цілому, тому найбільший наголос слід робити у фаховій підготовці на чітке вміння художнього відтворення музичних творів. Його визначають як форму або засіб відображення дійсності в мистецтві, особливістю якого є вираження абстрактної ідеї у конкретній формі почуттів. У певній мірі сприйняття та відтворення художнього образу – це співтворчість, результатом якої є музичний продукт, здатний справити на людину одночасно певний виховний та емоційний вплив. В ньому зливаються два моменти – об'єктивне та суб'єктивне та визначається пізнавально-творча природа музичного мистецтва. Відповідно до логіки художнього пізнання світу слід зазначити, що художній образ виникає в музичному творі внаслідок творчого перетворення об'єктивної дійсності. Виходячи з вище зазначеного, керуючись логічною послідовністю, наступним став *метод креативного розкриття художнього сенсу* музичного твору.

Поява художніх образів ґрунтується на уяві – «основній силі людської природи», за характеристикою Гастона Башляра. Французький психолог наголошував, що уява є не лише здатністю утворювати, а й змінювати образи. Термін «образ» у широкому розумінні означає відображення зовнішнього світу у свідомості людини або конкретно-чуттєве уявлення про щось. Художній образ є однією з форм створення художньої дійсності з позицій певного естетичного ідеалу в конкретній емоційно насаженій формі. Від звичайного пізнавального образу художній образ відрізняється не лише наявністю узагальнення, а й властивою йому емоційно-естетичною оцінкою митця, його естетичним ідеалом і смаком. Слід зауважити на таких двох моментах. По-перше, мистецтво може бути як відображенням (відтворенням) дійсності, так і цілком новою дійсністю. У першому випадку митецький твір розглядають як модель (копію) дійсності (міметична теорія мистецтва), а в іншому – як небувалу реальність (феноменологічна позиція). Отже, представлений у музичному творі художній світ може бути максимально наближеним до видимого (як у реалізмі чи натуралізмі), а може максимально відрізнитися від нього – бути фантастичним, містичним, міфічним тощо (скажімо, як у романтизмі). По-друге, мистецтво передає від однієї людини до іншої або до інших певні ідеї, певні інформації. Тобто мистецтво має не лише моделюючий чи креативний (творчий), а й семіотичний (знаковий) характер, оскільки служить для передачі інформації. Якщо наука пізнає буття за допомогою понять, то мистецтво – за допомогою художніх образів, які створюються за допомогою музичної мови.

На думку А. Алексеева, «Прослуховування музичної мови твору, – це процес пошуку художнього сенсу, розкриття його естетичної цінності» [1, 61]. Усвідомлення художнього явища є ніщо інше, як встановлення причини, джерела зовнішнього художньо-естетичного впливу та визначення його сутності. При виборі структури процесу навчання слід подбати про підпорядкованість її меті навчання, цілісне охоплення всіх основних його компонентів, використання принципів дидактики, можливостей змісту і форм навчання, знаючи особливості кожного з методів навчання, раціонально поєднати їх, уникаючи шаблонних рішень [4, с. 51-52].

Розглядаючи сприйняття музики як процес співтворчості необхідно зазначити, що студент-виконавець повинен не просто споглядати музичне полотно, а й передбачати логіку музичного розвитку. Разом з тим, музична логіка відрізняється від звичайної тим, що містить не тільки об'єктивні моменти, а й суб'єктивні. Роботу над художнім твором в класі ми пропонуємо умовно поділяти на три етапи згідно з ідеями педагогів-виконавців минулого. Умовність поділу залежить від особистісно-індивідуальних відмінностей студентів, від особливостей їх дарувань, від загально-музичної та виконавської підготовки, торкається самого розподілу процесу та тривалості окремих етапів роботи у фаховій підготовці студентів щодо вмінь художнього відтворення музичного твору.

Вибір певної структури навчання пов'язаний з прийняттям педагогом рішення про його завдання, зміст, форми і методи. Такі рішення мають різний рівень обґрунтованості й впевненості, показуючи, що обраний комплекс засобів є найкращим для конкретних умов. Детермінований процес, що опирається на знаннях причинно-наслідкових та інших зв'язків, які дають змогу передбачити результати показують, що використання даних методів оптимізації процесу підготовки майбутніх вчителів музики дають бажаний ефект покращення фахової підготовки студентів.

Загострюючи увагу на оптимізації фахової підготовки, слід зазначити, що в процесі її реалізації за першим змістовим блоком ми проходимо крізь усі етапи, де фундаментальний, – забезпечує глибокі знання теоретичних положень, синтезуючий, – дає змогу перевірки теоретичних положень шляхом практичних втілень з глибшими знаннями з вимогами даного змістового блоку, рефлексивно-оцінний, – сприяє набуттю у студентів вмінь художньо-педагогічного аналізування та креативний, який дає свободу вільного застосування методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у власній музичній лабораторії майбутнім учителям музики.

#### Список використаних джерел

1. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства : в 3 ч. / А. Д. Алексеев – М. : Музыка, 1962. – Ч.1. – 144 с.
2. Воевідко Л.М. Методика використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Воевідко Л.М. - Київ, 2010. – 217 с.
3. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М., 1961. – 382 с.
4. Омеляненко В. Л. Педагогіка : Навч. посіб. для пед. навчальних закладів/ В. Л. Омеляненко, С.Г. Мельничук, С.В. Омеляненко; М-во освіти України; КДПУ ім. В.Винниченка. -Кіровоград : Б.В.. -1997.

*The paper deals with methods of the first block method using Ukrainian performance traditions of the late XIX - early XX century in professional training of future teachers of music. Part outlines the methods of visual art image enhancement and creative artistic sense disclosure of musical works in the work with students to optimize training.*

**Key words:** optimization, activation, paradigm standards, visualization, Ukrainian music and performance traditions.



УДК 373.3.016

Гавриленко Л. М.\*

## ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СПІВУ ЗА М.ЛЕОНТОВИЧЕМ

*У статті розкриваються основні вокально-методичні принципи навчання дітей співу, започатковані М.Леонтовичем та які використовуються у практичній діяльності викладачами сучасної школи, звертається увага на актуальності та доцільності використання цих принципів у роботі з учнями.*

**Ключові слова:** музичне виховання, вокально-методичні принципи, М.Леонтович, викладач співу, учні.

Основним підґрунтям у вихованні і розвитку природного співацького інстинкту дітей є вітчизняна вокальна музично-педагогічна спадщина, широке використання народного джерела українського народу – пісні, тому що спів є невід'ємною частиною української музичної освіти і культури.

Історія української вокальної педагогіки з питань навчання дітей співу впродовж кількох сторіч з довершеною ясністю підтверджує факт існування проблеми розвитку дитячого голосу. Неоціненним надбанням є вокально-методичні принципи навчання дітей співу, викладені видатним композитором та педагогом М.Леонтовичем. Цей аспект ще не достатньо висвітлений у вокально-методичній та науковій літературі.

Основи методики вокального виховання дітей заклали вітчизняні педагоги-музиканти Д.Бортнянський, В.Верховинець, М.Дилецький, Ф.Колесса, М.Леонтович, М.Лисенко, С.Людкевич, К.Стеценко, Б.Яворський та ін.

У сучасній науково-методичній літературі проблема розвитку голосу дітей розглядалася в різних аспектах, а саме: вивчено методику вокально-хорової роботи з дітьми (Л.Венгрус, К.Малініна, Л.Сверлюк, О.Чурикова-Кушнір); висвітлено питання особливостей будови голосового апарату дітей та пропаганди бережливого ставлення до голосу (Л.Дмитрієв, О.Лайко, І.Левідов, В.Морозов, Ж.Романова).

Щодо вивчення музично-педагогічної спадщини видатного українського композитора та педагога М.Леонтовича, проводилися наступні дослідження: М.Гордійчук, А.Завальнюк, В.Іванов, П.Козицький вивчали життя та творчість М.Леонтовича; В.Золочевський, Б.Луканюк, С.Орфеев висвітлювали композиційну і тематичну будову опрацювань народних пісень, Н.Герасимова-Персидська та Т.Круліковська вивчали риси поліфонії в хорових творах композитора. Але питання початків методики навчання дітей співу, які викладені у вокально-педагогічній спадщині М.Леонтовича вивчені недостатньо. Тому піднята проблема є доцільною та актуальною.

Спів – основний вид музичного мистецтва, якого послідовно навчають у яслах, дитячому садку, школі й різних самодіяльних та професійних закладах для дорослих. Спів впливає не тільки на музичний розвиток дитини, але й на інтелектуальний та особистісний. Для дитини голос – це найперший і найдоступніший інструмент.

На нашу думку, для успішного формування основ вокальної культури в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах сьогодні буде надзвичайно корисним та доцільним вивчення й використання на практиці вокально-методичних принципів навчання дітей співу вітчизняної музично-естетичної спадщини. А саме засади прогресивних діячів у галузі музичної освіти початку 20-х років ХХ ст. – В.Верховинця, Ф.Колесси, М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка, Я.Степового та Б.Яворського. Особливе місце серед названих діячів

\* © Гавриленко Л. М., 2012

належить М.Леонтовичу, життя та творчість якого тісно пов'язана з Поділлям. Зупинимось у нашому дослідженні саме на його вокально-методичній спадщині.

Український композитор і педагог М. Леонтович упродовж усього життя проводив активну роботу у справі поширення української народної музики, ознайомлення з нею дітей та молоді. Всі, хто знав цю людину, високого, худого, з прекрасними тонкими руками, великими очима, що дивилися уважно і спокійно, згадують його скромність, душевну щедрість, доброзичливість, сердечність, щире любов до дітей.

Ми дізнаємося про його методику викладання співів, збирання музичного фольклору, про організацію ним шкільних хорів, учнівських оркестрів. Досвід своєї педагогічної роботи М. Леонтович узагальнив у навчальному посібнику для загальноосвітніх шкіл України «Нотна грамота. Підручник для навчання співів у народних школах» (Київ, 1920), який в наші дні вивчається музично-педагогічною наукою і експериментально впроваджується у загальноосвітніх школах.

Понад двадцять років М.Леонтович віддавав роботі вчителя співів у школах різного типу міст Тиврова, Вінниці, Гришиного, Тульчина та Києва. Композитор був добре обізнаний зі станом викладання співів у школах, з художнім рівнем учнівських хорів. Багато сил він віддавав педагогічній праці в учительській семінарії, Музично-драматичному інституті імені М.Лисенка, на диригентських і театральних курсах та курсах працівників дошкільного виховання. У Музично-драматичному інституті імені М.Лисенка і на диригентських курсах М.Леонтович викладав хоровий спів, основи техніки диригування, теорію музики і контрапункт. Під час занять часто знайомив хористів зі своїми піснями («Дозволь мені, мати», «Ой там, за горою», «Дударик»), виявляючи чудове вміння за дуже короткий час охопити хоровий твір в цілому і створити повноцінне враження. У процесі засвоєння матеріалу він користувався аналітико-синтетичним методом, завдяки чому досягав добрих наслідків.

Як викладач музично-теоретичних предметів, зокрема контрапункту, композитор був прихильником методологічних принципів свого вчителя Б.Яворського – автора теорії ладового ритму, що була тоді досить поширеною. Досвідченим практиком-методистом виявив себе М.Леонтович і на курсах дошкільного виховання. Дотримуючись стрункої послідовності, він застосовує свої методи вивчення пісень дітьми, пропонуючи спочатку прості, а далі складніші пісенні зразки і звертаючи увагу на складові частини пісні – мотив, фразу, речення, період (куплет), враховує у процесі співу почуття ритму у дітей, застосовуючи при цьому відбивання ритмічного пульсу руками, ногою, пальцями, пропонує спів сидячи і стоячи, спів окремими групами, а потім усіх разом, вважає необхідним вдаватися до музично-слухової наочності, зокрема співу вчителя.

Великого значення надавав М.Леонтович дикції, співацькому диханню, застерігав від надто сильного, форсованого звуку, відстоюючи тихий або голосний спів і відповідне його застосування у виконанні пісень. Даючи поради щодо добору пісень, М.Леонтович орієнтує вчителів співів на пісні канонічного складу, засвоєння яких створює ґрунт для двоголосого співу. Композитор підкреслював, що вчитель завжди повинен дбати про розвиток музичних здібностей дітей і використовувати для цього різні методи навчання. Ці засади й сьогодні залишаються актуальними у сучасній вітчизняній педагогіці.

Основним завданням у музичному вихованні дітей М.Леонтович вважав передусім розвиток пам'яті, інтелектуальних сил, естетичних почуттів, виявлення громадянських інстинктів [3, с. 34]. Він звертав увагу на дисципліну, витримку і волю як найважливіші якості, що розвиваються під час занять з хорового співу. Цінні методичні рекомендації для вчителів співу містяться у навчальних посібниках М.Леонтовича: „Матеріали до методики співів у початковій школі“, „Деякі методичні вказівки щодо організації нотного співу в народних хорах“, „Практичні вказівки з методики навчання співів у хорах”.

Набутий Леонтовичем практичний досвід учителя співів ліг в основу підручника «Нотна грамота», написаного композитором у 1919 році. Це, по суті, – найперший посібник для середньої школи, створений у післяжовтневий час. Підручник побудовано на тренувальних вправах для співу з листа, поясненні основних розділів елементарної теорії музики, піснях для хорового співу. Весь дидактичний матеріал розміщено у строгой методичній послідовності – від простого до складного, з визначенням самостійних завдань учням, включаючи їхню власну творчість (добір мелодій). Досить ґрунтовно подано також методику вивчення інтервалів, побудову мажорної і мінорної гам.

Як педагог-методист, М.Леонтович вважав потрібним детально ознайомити дітей з основами музичної грамоти, він, зокрема, розглядає всі види інтервалів (збільшених і зменшених), а також знайомить учнів з гармонічним і мелодичним мінором. Пісенний репертуар підручника охоплює найрізноманітніші жанри української народної пісні. Тут, зокрема, представлені веснянки, пісні-хороводи, побутові та історичні пісні, дитячі пісні-ігри. Серед нотних зразків трапляються російські та білоруські народні мелодії. Рукопис підручника готував до друку К.Стеценко, але у зв'язку з реорганізацією Дніпросоюзу і закриттям музично-видавничого відділу (1920 р.) посібнику, на жаль, не судилося вийти у світ. Не дивлячись на те, що підручник створено давно і в методиці викладання музики з'явилося багато нового, він і досі не втратив свого значення і є корисним матеріалом для учителів співу [4].

М.Леонтович дає поради щодо розвитку музичного слуху, зміцнення дихання у дітей, методики роботи на початковому етапі: „Щодо звукового матеріалу, то вже на перших ступенях навчання ми мусимо дотримуватися пісень у межах мажорного тетраорду (до, ре, мі, фа) і добирати відповідних пісень, пристосованих до дитячого віку. Цей тетраорд потрібно вивчити співати на голосну „А” і слідкувати, щоб діти досить відкривали рота (два пальці мають уміститись межи верхніми і нижніми зубами). Вибирається тон не високий і не низький (наприклад, „фа“)... Діти не повинні дуже голосно співати або кричати: це вадить і стоїть на перешкоді розвитку музичного слуху” [2, с. 170-171].

Видатний педагог М.Леонтович наголошує на початковому етапі ознайомлення дітей з ритмічною стороною пісні, найлегшою для дітей (спершу – ритм, потім – динаміка (сила), і нарешті – мелодія – і дійсний спів по нотах). У „Практичних вказівках до методики навчання співу в хорах” М.Леонтович радить звернути увагу на ритмічний рух пісні, мелодії, на періодичність акцентів у цьому рухові, на кількість моментів у кожній ритмічній групі (так званому тактові).

М.Леонтович твердив, що спів має лягти в основу серйозної діяльності – як виконавської, так і слухацької. Якщо наші діти не навчаться переживати зміст пісні, яка відображає дійсність, то пізніше вони навряд чи зможуть зрозуміти твори музичної спадщини і сучасності. Акцентуємо увагу саме на останньому вислові, не усвідомлений дитячий спів може в дорослому житті призвести до втрати інтересу до національної спадщини свого народу та нерозуміння витоків сучасної музики. Ось чому конче необхідним є усвідомлене виконання пісень молодшими школярами. М.Леонтович вважає цю засаду головним принципом в навчанні дітей співу.

Формуючи вокальну культуру дітей, слід опиратися на основний принцип, який відстоювали ще з XVII сторіччя провідні діячі та музиканти національної вокальної школи – М.Ділецький, М.Бортнянський, М.Лисенко, С.Людкевич, Ф.Колесса – збереження дзвінкості, сріблястості дитячого голосу під час занять вокалом з дітьми молодшого шкільного віку. М.Леонтович основним багатством дитячого голосу також вважав його сріблястість та дзвінкість [1, с. 131].

Музично-педагогічні принципи М.Леонтовича були підхоплені його учнями й спадкоємцями – вчителями співів, хоровими диригентами, а також композиторами і педаго-

гами П.Козицьким, О.Мінківським, М.Покровським, Г.Гриневичем, А.Лебединцем, Р.Скалецьким, І.Годзішевським та багатьма іншими. З ім'ям М.Леонтовича пов'язане становлення методики музичного виховання в школі як предмета в перші повоєнні роки. Практичний досвід учителя, педагогічна спадщина М.Леонтовича, його музична творчість для дітей залишаються й нині в арсеналі засобів естетичного виховання підростаючого покоління.

Отже, критично оцінюючи значення вокально-методичних положень, залишених М.Леонтовичем для сучасної вокальної педагогіки, варто відзначити, що вони здебільшого втратили новизну, хоча й зберегли свою актуальність. Адже вокальна наука і практика не стоять на місці.

Основні вокально-методичні принципи з музично-педагогічної спадщини М.Леонтовича, які формують основи вокальної культури у молодших школярів, ми можемо використовувати і в наш час, а саме:

- ставлення до народної пісні як найправдивішого за своєю художньою й етичною сутністю життєвого явища, зрозумілого і доступного для дитячого сприймання;
- усвідомлене виконання пісень;
- збереження високого дзвінкого дитячого звучання;
- визнання провідної ролі фольклору в музичній освіті школярів;
- прагнення до вільного володіння нотною грамотою та розвитку природного співочого інстинкту української нації;
- обов'язкове ознайомлення молодших школярів на початковому етапі вокального навчання з ритмічною стороною пісні – ритм-динаміка-мелодія, спів по нотах;
- системність та відповідність методики вокального виховання до віку дітей;
- початок побудови голосу в примарних тонах.

На сьогодні українську народну та класичну вокальну музику маємо розглядати не тільки як джерело емоційної насолоди, але і як засіб формування вокальної культури учнівської молоді.

Педагогічна й диригентська діяльність М.Леонтовича заклала міцні основи української музичної культури. Врахування наукового та педагогічного досвіду композитора при уважному його вивченні може стати вагомим підґрунтям під час створення методик навчання співу дітей на сучасному етапі.

#### Список використаних джерел

1. Гавриленко Л.М. Методичні засади навчання співу у працях вітчизняних педагогів-музикантів / Лариса Гавриленко // зб. наук. пр. – Кам'янець-Поділ. держ. ун-т; відп. ред. П.С. Каньоса. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2006. – Вип. 9. – С. 131-133.
2. Леонтович Микола. Спогади. Листи. Матеріали / Микола Леонтович [упоряд. В.Ф. Іванов]. – К. : Муз. Україна, 1982. – 238 с.
3. Орфеев С.М. Леонтович і українська пісня / С.Д. Орфеев. – К. : Муз. Україна, 1981. – 76 с.
4. Цюряк І. Педагогічна і виконавська діяльність М.Леонтовича в контексті розвитку національної системи освіти [елек. ресурс]: стаття. – 32 кб. – Режим доступу : <http://www.studentam.net.ua>

*In the article the main vocal and methodological principles of teaching children to sing, which was the start by N.Leontovich, and are used in the practice of modern school teachers, draws attention to the relevance and feasibility of applying these principles when working with students.*

**Key words:** music education, vocal and methodological principles of N.Leontovich, teacher of singing, students.

УДК 373. 5 [016:78+015.311:17] (091) «19»

Горбенко С.С.\*

## ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ СЕГМЕНТ ГУМАНІСТИЧНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ ХХ СТ.

*У статті характеризуються найбільш вагомими факти, педагогічні ідеї, погляди вітчизняних діячів музичної педагогіки які відрізняються гуманістичною орієнтацією і склали своєрідну модель особистісно-орієнтованого музичного навчання і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у ХХ ст.*

**Ключові слова:** музично-дидактичні принципи, музичні заняття, гуманістичний характер, естетичне співпереживання, творча діяльність, усвідомлене сприйняття, особистісні ціннісні орієнтації.

Гуманізація освіти є однією з найчастіше обговорюваних тем у навчальних закладах, згадуваних на сторінках педагогічної преси. Така увага до змісту та особливостей цієї важливої і актуальної, як з теоретичної, так і практичної точок зору, категорії зумовлюється, в останні роки, еволюцією сучасних філософських концепцій, згідно з якими центром соціального, наукового, освітньо-культурного життя стає Людина. Система гуманістичних поглядів формувалась протягом віків і була сповнена усіляких протиріч. ХХ століття – одне з найскладніших явищ в історії не лише європейської, а й світової освіти і культури. По-перше, це пояснюється великою кількістю соціальних потрясінь, які витиснули духовні цінності на одвірки людської свідомості. По-друге, в цей період відбуваються суттєві зміни в економічній галузі. По-третє, поступове перетворення суспільства на комплекс різних об'єднань та угруповань призвело до процесу загальної інституціоналізації, в результаті якої людина була позбавлена свого власного «Я», втратила індивідуальність. Все це у прямій чи опосередкованій формі відобразилось і на освітніх процесах, зокрема художньо-естетичному навчанні і вихованні.

У сучасній науково-педагогічній літературі все більше уваги автори приділяють проблемі гуманізації навчально-виховного процесу (Г.О.Балл, М.Н.Берулава, І.Д.Бех, Є.В.Бондаревська, Б.Год, Л.О.Голубничка, О.П.Демченко, В.Землянська, Б.Г.Корнетов, Ю.Мальований, О.Ф.Норкіна, Н.М.Носовець, С.І.Подмазін, Т.І.Поніманська, Т.І.Сущенко, І.Тимошук, Н.Чернега, Є.М.Шиянов та ін.). Ряд досліджень присвячено питанням зародження і розвитку особистісно-орієнтованої освіти (Л.В.Кондрашова, В.М.Красновський, Т.А.Праслова, А.П.Смайцер, В.І.Чарська та ін.). Деякі розробки маємо і в мистецькій, зокрема, музичній освіті (Є.О.Гаспарович, Н.І.Гречаник, С.В.Дицьо, П.Б.Косенко, Л.М.Масол, О.М.Олексюк, О.М.Отич, В.В.Пилипчук, О.Я.Ростовський, І.О.Цюряк та ін.)

ХХ століття характеризується різкою зміною політичних режимів, соціально-економічної ситуації, насичене різноманітними історичними подіями та умовами, в яких розвивалася українська культура.

Нова філософія освіти у центр навчально-виховного процесу ставила особистість учня, розвиток його індивідуальних якостей, природних здібностей, задатків, талантів. У „Проекті єдиної школи на Україні”(1) підкреслювалось, що „...при вихованні дитини за вихідну точку треба брати те, що є в дитячій душі; дитячий світ, цей мікрокосм із власним добром і злом, є тим полем, де мусить провадитися праця вчителя” (1, с.5).

Одним з найвагоміших засобів виховання учнівської молоді вважалось мистецтво, яке стало союзником у справі виховання нової людини. Вперше в історії вітчизняної школи естетичне виховання стає обов'язковим для дітей різного віку. Наголошуючи на необхід-

\* © Горбенко С.С., 2012

ності викладання мистецтв протягом усіх ступенів проекрованої школи, автори документу підкреслювали, що ознайомлення учнів з різними видами художньої творчості не повинно було мати на меті обов'язкове досконале вивчення того чи іншого виду мистецтва. Першочергове завдання естетичної підготовки полягало у „вихованні волі та творчих здібностей дітей” (1, с.17).

Провідне місце серед усіх мистецьких дисциплін в новій українській школі, з огляду на їх значення „ у справі розвитку духовної природи дитини”, належало співам та музиці. Як зазначалося у „Проекті...”, співи, як і мова, є фізичним вираженням душевних емоцій дитини. Ознайомлення з теорією музики сприяє і всебічному розвитку інтелекту учнів. Беручи до уваги зазначені аспекти освітньо-виховного значення музичних занять, автори документу наполягали на їх обов'язковості для дітей усіх класів.

Починаючи з 1920 року, у навчальних програмах ставилось завдання **всєбічного музичного розвитку**. Так, у програмі-мінімум для Єдиної трудової школи I і II ступенів цілі музичного виховання формувались наступним чином: „Зробити учня, що закінчує школу, музично розвинутим і музично грамотним. Для досягнення такої цілі потрібно:

- розвинути здібність сприймати музичні твори, привити смак до кращих зразків світової класичної музики шляхом широкого ознайомлення з ними і свідомого засвоєння (**слухання музики**);
- сформувати необхідні виконавські уміння і навички (**хоровий спів**);
- повідомити учням необхідні для їх розвитку теоретичні знання (**музична грамота**)” (2,с.147).

Перші кроки в розробці наукових основ діяльності нової гуманістичної школи пов'язані з іменем Павла Петровича Блонського (1884 – 1941). Основна ідея, яку він розвивав у своїх наукових працях – школа повинна стати орієнтиром не тільки на навчання, а й для всього життя дитини. Естетичне виховання він розумів як виховання творця художньо-естетичних цінностей, включаючи в поняття «естетична творчість» уміння сприймати і оцінювати твори мистецтва.

Не можна не згадати про гуманістичну і високопрофесійну діяльність **Валентини Миколаївни Шацької** (1882-1978) Особлива заслуга належить педагогу-музиканту в розробці принципів загального музичного виховання дітей. Її теоретичні праці та науково-педагогічна діяльність пройняті справжньою повагою до особи дитини, безмежною вірою в можливості та необхідність музичного розвитку всіх без винятку дітей незалежно від їхніх музичних даних. Можна з упевненістю стверджувати, що суспільно-просвітницька робота В.М.Шацької з дітьми, яка проводилась до середини тридцятих років, відіграла значну роль у становленні теорії і практики масової музичної освіти. Вона відстоювала думку про те, що „*здатність слухати і естетично переживати музику, чути основне, головне в її змісті, співпереживати виражені в ній почуття, відрізнити й розуміти значення її виражальних засобів – все це не є природженими здібностями людини, а піддається вихованню й розвитку в процесі відповідної діяльності на основі навчання*” (3,с.8-9).

Гуманістична спрямованість музичної освіти учнівської молоді особливо яскраво прослідковується у діяльності відомого педагога-музиканта **Болеслава Леопольдовича Яворського** (1877-1942). Головною ціллю у всій педагогічній діяльності Б.Л.Яворського був пошук шляхів формування творчих здібностей. Формування дитячої музичної творчості, на його думку, включає в себе п'ять етапів, котрі сам Яворський називав „**введенням в творчество**” :

- накопичення вражень в різноманітних формах;
- спонтанне вираження творчого початку в зорових, сенсорно-моторних і мовних проявах;
- імпровізування – рухове, музичне, літературно-мовне, образотворче;
- створення оригінальних композицій, мелодій, віршів, що є відображенням певного художнього враження;
- музична творчість (написання мелодій, пісень, п'єс, варіацій тощо).

До особистостей, що увійшли в історію вітчизняної загальної музичної освіти і вирізнялися гуманістичним мисленням, належить **Борис Володимирович Асаф'єв** (1884-1949). Завдання музичної освіти і виховання він бачив у тому, щоб через масове музичне виховання сприяти створенню нової музичної культури. Вирішення цієї проблеми вчений вбачав у зближенні музикантів-професіоналів з „масами, що прагнуть музики”, в усвідомленні того, що музика – велика культурна сила, здатна глибоко впливати на формування особистості й колективу. А це можливо тільки у випадку виховання навичок активного, усвідомленого сприйняття музики.

Б.В.Асаф'єв не ратував за творення дітьми чогось „складного”. Він закликав до найпростішого, до того, що ми сьогодні називаємо, користуючись терміном К.Орфа, „елементарною музикою”. До творчих прийомів він відносив: перетворення одноголосної мелодії у двохголосну; варіювання основної мелодії; вигадання найпростішого супроводу, або внесення змін до того, що вже існує; „інтенсифікація” наспіву шляхом приєднання до нього нижніх і верхніх підголосків, змислення нескладних мелодій на поетичний текст, що сподобався дітям та ін. ( 4,с.80).

Одним із педагогів, чиї погляди на музичну освіту мали прогресивний гуманістичний характер, є учень Б.Л.Яворського з композиції **Микола Дмитрович Леонтович** (1877-1921). Його творчість здобула всенародне визнання і назавжди увійшла в золотий фонд не тільки української, але й світової музичної культури. Разом з тим, на гуманістичну сутність його ідей та зміст музично-педагогічної діяльності ми звертаємо увагу недостатньо.

У своїх працях М.Леонтович відстоював думку про обов'язкове музичне виховання всіх дітей. „У Миколи Дмитровича був принцип: на уроках повинні співати всі – хто вміє і хто не вміє, хто має слух і голос та не має їх”, - читаємо у спогадах Л.Гравецької. В роботі з дітьми він рекомендував йти **від меншого до більшого, від нижчого до вищого, від елементарного до труднішого**. Уникати будь-якого формалізму в навчанні, механічного засвоєння матеріалу; не вимагати від учня докладного знання. Залучати до створення власних мелодій і тим самим виявляти його фантазію, привчати до самостійності у співі, часто опитуючи дітей поодиноці. На його думку, увесь процес співацького виховання має сприяти активному, зацікавленому і творчому ставленню школярів до пісні. Особливої уваги приділяв М.Д.Леонтович розвитку власної творчості дітей: „...самостійна творчість учнів розвиває слух і робить їх більш-менш свідомими в нотній грамоті. Щодо складання невеличких мелодій самими учнями, то треба їм давати можливість виявити свою фантазію без усякого впливу вчителя....подібні спроби творчості спричиняються до удосконалення в нотному співі” (5,с.59).

Прихильником гуманістичних підходів у загальному музичному вихованні дітей початку ХХ ст. можна вважати **Кирила Григоровича Стеценка** (1882-1922). Він був переконаний у загальноосвітньому, пізнавальному значенні співу в естетичному вихованні учнів і зазначав, що пісня впливає, головним чином, на формування їх духовної природи, розвиток музичних здібностей, естетичного смаку, почуття прекрасного, сили волі та організованості. Основні педагогічні ідеї К.Стеценка полягають у вимозі **терплячого і шанобливого ставлення до кожної дитини, врахування її індивідуальних особливостей, спостереження і вивчення їх у процесі проведення музичної роботи**. Композитор вважав, що завдання педагогів виховувати таких людей, які мали б тверду волю у проведенні найвищих ідей духу людини, ідей правди, добра на користь рідного краю і народу українського. Він виступав за корінну реорганізацію навчальних закладів, зміну програм змісту, форм і методів навчання та виховання.

В перші пореволюційні роки передові митці України виступали проти формального ставлення до музичного виховання, висловлювались за побудову педагогічної системи на основі пробудження у дітей асоціативного мислення та активного творчого відношення їх до музичного мистецтва. У процесі формування культури активного сприйняття музики

головний акцент ставився на зацікавленості емоційною захопленістю дітей при постійному інтелектуальному заглибленні у саме сприйняття. Це було надто складним завданням і вимагало створення певної послідовної методичної системи. Недивлячись на те, що такої системи не існувало, багато музичних діячів виступали із своїми поглядами та окремими методичними порадами. Серед них особливе місце належить **Пилипу Омеляновичу Козицькому** (1893-1960), який залишив нам у спадщину багато цінних педагогічних ідей гуманістичного спрямування у сфері музичного навчання і виховання дітей шкільного віку. Заслуга його полягає в тому, що він пов'язав нові форми роботи з дітьми (слухання музики і творчу імпровізацію), з історично традиційною формою – хоровим співом, наповнивши його новим змістом.

Важливе місце у формуванні та розвитку гуманістичних поглядів на зміст музичного виховання учнів належить відомому психологу **Б.М.Теплову (1896 – 1965)**. У своїй книзі „Психология музыкальных способностей” (1947р.) він запропонував класифікацію музичних здібностей та розкрив основні умови їх розвитку. Так, „**музикальність**” у його розумінні – це здатність до диференційованого відчуття музичного звучання і співпереживання змісту музики. Гармонійний розвиток музичних здібностей полягає у залучення дитини до різних видів музичної діяльності.

Б.М.Теплов доводив, що проявлення музичних здібностей у кожної дитини індивідуально. У одних, в силу природних задатків, вони яскраво виражені, у інших – формуються і поступово розкриваються в процесі активної музичної діяльності. Таким чином, не можна говорити про відсутність музичних здібностей у дітей. Їх проявлення у значній мірі залежить від виховання і навчання, що стимулює позитивні емоції та інтерес.

Ідеї та погляди Б.М.Теплова до сьогоднішнього дня не втратили свого значення для розуміння характеру музичного розвитку дітей шкільного віку.

У 70-ті роки з'явилась необхідність у суттєвих змінах, що привели б до створення нової послідовної системи дитячого музичного навчання і виховання, яка б увібрала в себе кращі вітчизняні традиції, спиралась не тільки на передові принципи загальної педагогіки, психології, але й на специфіку самої музики. Саме в цей період для створення новаторської системи занять з музики до загальноосвітньої школи приходять **Дмитро Борисович Кабалевський** (1904-1987). Він ставить широке і глибоко гуманне завдання: ввести дітей і підлітків у світ великої серйозної музики, справивши таким чином, благотворний вплив на формування особистості кожного з них. А це значить навчити розуміти твори світової класики, вселити у дитячі душі любов до них та інтерес.

З кінця 70-х років особливе значення у відновленні та збагаченні гуманістичних цінностей вітчизняної педагогіки набула творча практика вчителів, що об'єдналася на платформі „**педагогіки співробітництва**” (Ш.О.Амонашвілі, І.П.Волков, Є.М.Ільїн, В.Ф.Шаталов, М.П.Щетинін та ін.). Її ідеї та досвід сприяли піднесенню особистості учня в педагогічному процесі, перетворенню його у рівноправний, з педагогом, суб'єкт цього процесу, використанню в ньому таких прийомів і методів, які сприяли б розвитку творчих начал у навчальній діяльності учнів, укріпленню в них почуття честі й достоїнства. Все це стосувалось і процесу музичного навчання і виховання. З'являються нові навчальні програми та методичні посібники з музичного виховання у яких вагоме місце зайняла ідея самостійності, творчого підходу до розвитку дитини на уроках музики. Фактично означений період відзначається поступовою зміною ціннісних орієнтацій в педагогічній теорії і практиці: **з пануючої суспільної на особистісну**.

Звертаємо увагу на те, що у період 70-80-х років спостерігається широкий педагогічний інтерес до позаурочної музичної роботи з дітьми. Окрім масової навчальної роботи в гуртках вокально-хорової та інструментальної самодіяльності, важливе місце посідають творчі вечори,



зустрічі з діячами музичного мистецтва, відвідування оперних вистав і концертів, проведення різноманітних конкурсів, фестивалів, шкільних свят пісні.

Фактично у 80-ті роки були розроблені чіткі вимоги до музичного виховання учнів, що характеризувалися наступними основними положеннями гуманістичного змісту:

- педагогічний процес, спрямований на досягнення істинно художньої музики, повинен виходити із її змістовності, що безпосередньо впливає на естетичний розвиток особистості учня;
- формування в учнів уявлення про музичне мистецтво, як своєрідної форми відображення дійсності вже з молодшого шкільного віку.

В педагогічних дослідженнях виступають два основні гуманістичні напрямки: роль мистецтва у формуванні особистості; творча активність учнів, засвоєння ними навичок самостійної діяльності. Ідея гуманізації шкільної освіти виступає у цей період в якості важливого фактора удосконалення музичного виховання школярів. Це торкнулося, насамперед, питань використання народної музично-педагогічної спадщини, пошуків ефективних шляхів музичного виховання на основі української національної культури, що знайшли відображення, перш за все у нових програмах.

Так, Програми та поурочні методичні розробки з музики для учнів початкової та основної школи ( авторська група у складі: *О.Я.Ростовського, Р.О.Марченко, Л.О.Хлебнікової, З.Т.Бервецького*; К.,1996) побудовані на концептуальних ідеях Д.Б.Кабалевського. При цьому вони відкрили широкі можливості для втілення українознавчих ідей на уроках музики, зробили можливою варіантну множинність своєї практичної реалізації. Ці програми пронизані наступними гуманістичними принципами:

- виховання музичної культури як частини усєї духовної культури;
- сприйняття музики як основи музичної освіти;
- розгляд музики як цілісного явища;
- формування музичної грамотності на противагу вивчення музичної грамоти;
- створення на уроці творчої атмосфери на основі особистісного спілкування учителя і учнів.

Гуманістичною ідеєю пронизана й інша програма „Музика та позакласна робота з музики” для учнів 1-4 та 5-8 класів ( автори: *А.Т.Авдієвський, А.Г.Болгарський, І.М.Гадалова*; К.,1994). Її метою, за висловом авторів, є формування духовної культури особистості у тісному зв'язку з культурою народу; підготовка дітей до життя й творчості на основі народних традицій, що склалися протягом не одного покоління; виховання не лише знавців і шанувальників, а й активних творців фольклорних традицій українського народу.

До середини 80-х років склалися характерні риси і принципи музичного виховання, які дозволяють говорити про певну систему:

- загальність і обов'язковість музичного виховання;
- різносторонність впливів і видів музичної діяльності;
- зв'язок музично-теоретичних знань з музичною практикою;
- взаємодія емоційності і свідомості;
- єдність музичного виховання, навчання і розвитку;
- наступність музичного виховання в дошкільних закладах і школі.

В кінці 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. відбулась поступова зміна ціннісних орієнтацій у педагогічній теорії і практиці. На зміну суспільній прийшла особистісна орієнтація, гуманістична. Вона передбачала відмову від пошуку універсальних форм, методів прийомів навчання і виховання, апріорно – їх варіативність в залежності від індивідуальних здібностей та особливостей розвитку дитини. Фактично освіта у цей час повертається до формули часів класичної давності – **вчимося не для школи, а для життя**, спрямовується на гуманізацію, на відродження національних культурно-історичних традицій. Такий орієнтир торкнувся

і художньої освіти. У відповідності з даною тенденцією пріоритетними мотивами стають *самопізнання, самоутвердження, самореалізація особистості, свобода розвитку її художньо-творчих задатків та духовних інтересів.*

У 90-і роки особлива увага педагогіки була звернена до проблем взаємозв'язку школи з оточуючим соціальним середовищем. У світлі цієї тенденції все більшої активності набуває координація роботи шкіл і засобів масової інформації, які були найпопулярнішими із усіх форм залучення молоді до соціальних цінностей. Зростаюча роль радіо і телебачення в розвитку особистості учнів, у формуванні їх мислення, світосприйняття, ціннісних орієнтацій чітко проявилася і у сфері музично-естетичного виховання. Соціологічні дослідження показали, що засоби масової інформації стали ведучим джерелом музичних вражень. Саме їх репертуар визначає зміст і спрямованість інтересів та смаків учнів. Самостійне прослуховування чи перегляд учнями музичних передач, які здійснювали вирішальний вплив на зміст їх музичної свідомості, часто ставали стихійними і не піддавалися педагогічному управлінню. Такий стан справ посилив значення особистісного фактора у процесі музичного виховання через засоби масової інформації. На перший план впливає необхідність забезпечення активності учня, який повинен бути не пасивним об'єктом інформаційного впливу, а його активним суб'єктом.

**Висновки.** Отже, на основі аналізу особливостей та досягнень загальної музичної освіти на кінець ХХ століття можна визначити такі її провідні принципи:

- вивчення національних музичних скарбів на тлі досягнень світової художньої культури;
- зв'язку музики з іншими мистецькими явищами;
- орієнтації впливу музики на духовний розвиток особистості, її моральні якості;
- врахування первинних, безпосередніх емоційних вражень, що виникають у процесі конкретного чуттєвого сприйняття дитиною сутності музичного образу;
- неповторності, глибокої своєрідності художніх уявлень кожної дитини;
- одночасності співпереживання дитиною художньому образу і самому собі, своїм найбільш значущим життєвим цінностям.

#### Список використаних джерел

1. Проект єдиної школи на Україні. Кн. 1. Основна школа. – Кам'янець-Подільський, 1919.
2. Програма-мінімум для Єдиної трудової школи I и II ступени. – Петроград: Губоно, 1923.
3. Шацкая В.Н. Музыка в школе /В.Н.Шацкая. – М., 1963.
4. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении /Б.В.Асафьев. – М. – Л., 1965.
5. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України /М.Д.Леонтович. – К.:Музична Україна, 1989.
6. Стеценко К.Г. Українська пісня в школі. Доповідь на I Всеукраїнському з'їзді вчителів. Рукопис /К.Г.Стеценко. – К., 1917.
7. Сергієвський В. Співи чи музика? /В.Сергієвський //Музика масам. – 1930. - № 5-6.
8. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе /Д.Б.Кабалевский. – М., 1973.
9. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: Теорія та історія. Навчальний посібник для студентів музичних спеціальностей / О.В.Михайличенко. – Суми: Наука, 2004. – 210 с.

*In the article the most valuable factors, pedagogical ideas, views of national representatives of musical pedagogic are characterized. They are characterized by their humanistic oriented views and have created the so-called model of self-oriented musical education and upbringing of pupils in general educational establishments in 20th century.*

**Key words:** *Musical-didactical principles, musical lessons, humanistic character, esthetic empathy, creative activities, comprehension, personal axiological orientations*

УДК 7.071 (477.53)

Гук О. І.\*

## ДО 65-РІЧЧЯ 3 ДНЯ НАРОДЖЕННЯ РАЇСИ КУЗЬМЕНКО

*У статті досліджується творча та концертна діяльність Заслуженого діяча мистецтв, самобутньої бандуристки, диригента, педагога – Раїси Кузьменко.*

**Ключові слова:** педагог, Раїса Кузьменко, капела бандуристів, концертна діяльність, репертуар.

В умовах переходу українського суспільства до європейських стандартів освіти особливо гостро стало питання вимог до особистості педагога – його загальної та спеціальної підготовки, культурного рівня, педагогічної майстерності та творчої активності.

Адже музиканту-педагогу необхідна виняткова компетентність, вміння та навички вчителя-артиста, вчителя-митця, що відображуються саме в артистичній техніці. Гармонія розуму і почуттів – основа педагогічної технології і техніки, які при постійному вдосконаленні ведуть до педагогічної майстерності, що, у свою чергу, є передумовою творчості.

Як влучно зазначає О.Бобечко у своїй статті «Жінка-виконавець у кобзарському мистецтві»: «Сьогодні маємо плеяду відомих жінок-бандуристок, популярних у цілому музичному світі, які присвятили своє життя служінню музичному мистецтву і рідному народу, надавши бандурі виняткового статусу у вітчизняній культурі. Керовані ентузіазмом, загартовані перипетіями сучасності, ці талановиті музиканти, педагоги, композитори, диригенти, науковці, громадські діячі, акумулюючи спадкоємний процес, виховуючи учнів, передаючи їм свій професійний багаж готують якісно нову мистецьку генерацію. Сучасні жінки-бандуристки продовжують традиції, закладені попередницями, сприяють постійному пошуку найбільш ефективних методів викладання гри на бандурі, нового дидактичного матеріалу, оновлюють та розширюють репертуар, займаються концертно-виконавською та музикознавчою діяльністю, прагнуть до гідного представлення України на міжнародному форумі духовних сил. Серед них Надія Брояко, Оксана Герасименко, Віолетта Дутчак, Лариса Дедюх, Любов Манзюк, Людмила Посікіра, Галина Топоровська та ін.» [ 1, 32].

Непересічною особистістю, однією із яскравих представниць бандурного мистецтва є Кузьменко Раїса Октабринівна (1946-2007) – талановита бандуристка, педагог, диригент, керівник капели бандуристів Чернівецького училища мистецтв ім. С. Воробкевича, Заслужений діяч мистецтв України. Саме вона практично першою розбудовувала бандурну школу на Буковині.

Об'ємний огляд музичного життя диригента і педагога зробила М.Шевченко у книжковому виданні «Звуки бандури – це мої почуття... Про педагогічно-методичну і виконавську діяльність заслуженого діяча мистецтв України Раїси Яркової-Кузьменко (1946-2007рр.)» [8]. Серед наявних публікацій про Раїсу Кузьменко та її творчість домінують статті в періодичній пресі (автори – В.Клим [4], Л.Паранюк [6], П.Нечаєва [5], О.Гук. [3], Я.Волощук [2], Г.Полянко [7] та ін.).

Проте аналіз діяльності керівника капели бандуристів Чернівецького училища мистецтв періоду 1974-2007 рр. поки що не зроблений через відсутність джерельного підґрунтя. Тому залишається актуальною потреба зібрати, дослідити, реконструювати та узагальнити архівні матеріали, які дали б можливість отримати достовірну інформацію про цілісну систему фактів і змогу проаналізувати діяльність педагога. На основі першоджерел необхідно доповнити існуючу інформацію новими даними з бібліотечних, архівних фондів та тогочасної періодики щодо творчої постаті Раїси Кузьменко.

\* © Гук О. І., 2012

Матеріали даного дослідження склалися також в результаті особистого спілкування та навчання автора статті у класі Раїси Кузьменко.

Метою пропонованої статті є висвітлення деяких рис творчого портрету мисткині, розкриття значення її діяльності для розвитку бандурного мистецтва в Україні на основі аналізу її педагогічних методів, концертної діяльності, публікацій у пресі.

Народилася Раїса Кузьменко в м. Долина Івано-Франківської області. Дитинство було нелегким, жили з матір'ю бідно, мати тяжко працювала, заробітки були мізерні, а батько помер. Після закінчення середньої школи Раїса поступила на навчання у Луцьке музичне училище по класу бандури, де провчилася 2 роки. Потім продовжила навчання у Івано-Франківську. Після закінчення Івано-Франківського музичного училища поступила до Львівської державної консерваторії у клас заслуженого діяча мистецтв, професора В.Я. Герасименка, яку закінчила у 1973 році. Навчаючись у знаменитого, відданого справі бандури Василя Явтуховича, Раїса пройшла школу, яка дала вагомі плоди, великий ріст кобзарському мистецтву, школу дійсно професійного навчання гри на бандурі. З 1973 року працювала у Чернівецькому музичному училищі, де викладала клас бандури, вела капелу бандуристок, педагогічну практику та методику.

Її творча діяльність зосереджувалась передусім в педагогічній сфері, яка була зумовлена формуванням у 70–80-ті роки ХХ століття засад академічної бандурної школи в музичному училищі. Творчість Р.О. Кузьменко стала підґрунтям розквіту й визнання бандури як професійного музичного інструменту на Буковині в 80–90-ті роки, академічного бандурного виконавства, репрезентованого мистецтвом її вихованців.

Із надзвичайною вимогливістю до гри на бандурі пов'язані безупинні пошуки засобів академізації бандури, піднесення народного інструменту до вершин камерно-академічного мистецтва, формування високої культури її учнів, збагачення засобів їх інструментального інтонування та залучення до справжнього мистецтва інтерпретації.

Велике значення в педагогічній системі Раїси Кузьменко мав процес «прослуховування». Зазвичай у класі збирались учні і слухали один одного, враховуючи зауваження педагога своїм товаришам, намагалися рівнятися на кращих, а також, що дуже важливо, виховувались в атмосфері публічних виступів, коли весь урок перетворювався на концерт. У класі Раїси Октябринівни була справжня «естафета поколінь». У неї завжди було декілька сильних, талановитих бандуристів на яких рівнялися всі учні. Методика прослуховування один одного давала велике знання матеріалу, і з психологічної сторони виявлялася дуже корисною: взаємне слухання змушувало грати ще краще, активніше і ефективніше займатись вдома. Педагог велике значення надавала вивченню технічного матеріалу – гам, вправ, етюдів. Вона перебирала безліч технічної скрипкової і фортепіанної літератури, проектувала і створювала вправи на різні види техніки, ввела практику грати гами ансамблем, що безумовно корисно було і для «зігрування» в ансамблі, давало «відчуття ліктя». Раїса Кузьменко організовувала щоденні заняття капели з метою засвоєння і закріплення правильних навиків оволодіння інструментом, розвитку гармонічного слуху та покращення вокальних даних учнів. Уважно підбирала художній матеріал для кожного учня, прогнозуючи розвиток на багато років вперед. В процесі навчання велике значення надавала роботі над художнім образом, спираючись на індивідуальність учня, ніколи не нав'язуючи того, що б йому протирічило.

За час роботи в училищі Р.О. Кузьменко випустила більше як 80 випускників. Багато з них закінчили вузи по всій Україні – Київську та Львівську консерваторії, Київський інститут культури, Чернівецький державний університет та інші навчальні заклади. Її учні мають високий професійний рівень, є лауреатами та дипломантами республіканських і міжнародних конкурсів. Це Тарас Столяр, Тетяна Всеволодська, Галина Савчук, Оксана Тимошук, Галина Окля, Надія Миронюк та багато інших.

Серед випускників є і заслужені артисти України – Тарас Столяр, Наталя Шелепницька (Тиш).

Добру професійну школу дала Раїса Октябринівна учням і по диригуванню, що допомогло їм успішно працювати в музичних школах, керуючи дитячими ансамблями бандуристів. Проте, педагогічна діяльність – це лише частина неймовірно плідної і справді самовідданої діяльності на благо України.

Багатогранність обдарування як найбільш визначальну ознаку її педагогічного досвіду підкреслюють слова самої Раїси Октябринівни: «Я працюю і живу з бандурою. Вона мені більше, як професія. Це неможливо пояснити, це щось дуже рідне, як мама, дитина. Звуки бандури – це мої почуття, це моя можливість через бандуру передати те, що я відчуваю, що думаю. Це мої безсонні ночі, коли народжується музика, яку я співаю, мучить мене, не дає спокою. Але це є велике щастя, коли відкривається таємниця, яку знає тільки бандура і я...» [9, 36].

Творчий шлях Раїси Октябринівни був багатограним, але основним сенсом її життя, її любов'ю, її дитиною, джерелом її енергії, її болем і найбільшою радістю була капела бандуристів. Саме в капелі вона змогла реалізувати свої яскраві диригентські та вокальні здібності, досягнути прекрасного поєднання різних тембрів голосів із чудовими звуками бандури.

Капела бандуристів Чернівецького училища мистецтв ім. С. Воробкевича була заснована у 1974 році. Її засновником та першим керівником і стала Раїса Кузьменко. За пропаганду духовної музики керівника капели бандуристів нагороджено орденом «Єднання» асоціації християнських конфесій Німеччини. З січня 2007 року керівником капели стала учениця Р.О.Кузьменко, випускниця Львівської національної музичної академії ім.М.Лисенка Ольга Гук (Кабачій).

Саме капела бандуристів стала пропагандистом духовної української і світової класичної музики в Європі. Концертна діяльність завжди була дуже помітна. Усі визначні заходи області капела прикрашає своїм виступом. Щорічні концерти, присвячені Тарасові Шевченку, Івану Франку, Ользі Кобилянській, Сидорові Воробкевичу, Володимирі Івасюку проходять за участю капели бандуристів.

Велика заслуга Раїси Кузьменко і у відродженні національних традицій. Саме її капела вперше в Чернівцях у 1990 році виконала «Гімн України» та «Червону калину».

Капела бандуристів часто виступає не лише на Буковині, а й у Києві і у Львові. У Києві брали участь у концерті В.Марченка у Києво-Могилянській академії, у щорічних звітах Чернівецької області у Палаці «Україна». Також відбулося декілька концертів у Румунії.

У 1995, 1996, 1998, 2000 роках капела гастролювала у Німеччині. Концерти відбувались у головних центрах, як Кельну, так й у інших містах Німеччини. Чернівецькі бандуристи супроводжували Служби Божі у католицьких, протестантських і православних храмах, дали чимало концертів духовної, класичної та популярної музики.

У репертуарі Чернівецької капели є «Іже херувими», «Благослови, душе моя, Господа» Д. Бортнянського, «Вірую» М. Слонова, «Милість спокою жертву хвали», «Отче наш» М. Леонтовича, «Аве Марія» Й. С. Баха, які втілились в Службу Божу ставши її прикрасою. Після Служби Божої тут же в церквах відбувались концерти, на яких лунали і сучасні твори.

У 1998 році при сприянні Всеволода Мардака з ФРН відбулися концерти в Нідерландах, у місті Роттердам, присвячені річниці загибелі голови Проводу ОУН полковника Євгена Коновальця.

Звукостудія м. Ахена у костьолі Albertus Magus здійснила запис музичних творів у виконанні капели всього за один день. На диск було записано духовну музику, українську та зарубіжну класику, вокальні та інструментальні твори.

Юні чернівецькі музиканти стали учасниками культурної програми у День Незалежності України на виставці «ЕХРО 2000» в м. Ганновері, де капела виступала, отримавши офіційне запрошення від посольства України в Німеччині. Завдяки гастролям капели у простій народній дипломатії, тисячі німецьких громадян побачили високий рівень укра-

їнської культури, почули милозвучність української мови, побачили чудовий струнний інструмент – бандуру.

Великий доробок капели становлять старовинні козацькі та історичні пісні та твори сучасних українських композиторів «Червона калина», «Від Бережан до Кадри», «На Чорнобиль журавлі летіли» О. Білаша, на слова Д.Павличка, «Пливе човен», «Молитва за Україну». Особливе місце займають твори на слова Тараса Шевченка «Думи мої», «Розрита могила» Д.Давидовського, «Не щебече соловейко» Г.Верьовки, «Учітеся, брати мої». Окремо треба виділити твори українського композитора Д.Бортнянського «Херувимська, ч.7» і його знамениті і досі рідкоспівані хорові концерти №№ 15 та 16 та «Невільничий ринок у Кафі» Г.Хоткевича. Поряд з творами українських композиторів колектив виконував класичні твори «Місячна соната» Л. Бетховена, «Аве Єва» з балету «Створення світу» А. Петрова, «Аве Марія», «Серенада» Ф. Шуберта, «Менует з сюїти «Арлезіанка» Ж. Бізе, Концерт ре-мінор, «Пори року» А. Вівальді та ін.

Саме Раїса Кузьменко зробила помітний внесок у справу розвитку музичного життя України, зокрема Буковини.

Не тільки бандуристи, але й українське суспільство належно оцінило її велику подвижницьку працю і нагородило званням Заслуженого діяча мистецтв за заслуги в галузі бандурного мистецтва. Цією нагородою держава підкреслила, що робота Раїси Октябринівни для бандури та України була потрібна, важлива та дорогоцінна.

Таким чином, одним із провідних принципів педагогічного методу школи Р.О. Кузьменко був його тісний зв'язок з виконавською майстерністю. Її учні гідно продовжують справу свого педагога, навчаючи нове покоління гри на бандурі. Адже, саме від особистості вчителя, його світогляду і професійної підготовки, педагогічного балансу і майстерності, високого рівня інтелекту і душевної чуйності залежить ефективність музичного виховання.

Музично-педагогічна творча діяльність Раїси Кузьменко є прикладом важкої, але натхненної, кропіткої роботи на ниві бандурного мистецтва. А феномен її особистості полягає у винятковій здатності органічно адаптувати мистецький контекст розвинутого європейського інструменталізму, зберігаючи яскраву національну самобутність бандури як інструменту.

#### Список використаних джерел

1. Бобечко О. Жінка-виконавець у кобзарському мистецтві / О.Бобечко // Народно-інструментальне мистецтво на зламі ХХ-ХХІ століть: Збірник матеріалів II-ї міжнародної науково-практичної конференції ( ДДМУ ім. В. Барвінського, 25.03.2009, м.Дрогобич ) Ред.-упор. А. Душний, Б.Пиц, С.Карась. – Дрогобич: Посвіт, 2009. – С. 25-34.
2. Волощук Я. Вшанували педагога-бандуристку / Я. Волощук // Буковина. – №98. – 2011. – С. 3.
3. Гук О. Мелодія душі, що лине крізь вічність / О.Гук // Час. – №14. – 2007. – С. 14.
4. Клим В. Буковинці в Келні/ В.Клим// Українське слово. – №125. – 1995, – С. 3-4.
5. Нечаєва П. Ваші руки як птиці / П. Нечаєва// Доба. – № 71. – 2000.
6. Паранюк Л. Християнський орден Раїси Кузьменко / Л.Паранюк // Буковина. – №73. – 2000 – 16 с.
7. Полянко Г. Звуки бандури – це мої почуття/ Г.Полянко// Буковина. – №88. – 2007 – 16 с.
8. Шевченко М. Звуки бандури – це мої почуття... / Про педагогічну і виконавську діяльність заслуженого діяча мистецтв України Раїси Яркової-Кузьменко (1946-2007). – Івано-Франківськ: Нова зоря, 2008. – 40с.

*Creative and concerto activity of the Honoured worker of arts, original bandura-player, conductor, teacher is investigated in the article - Rajyisa Кузьменко.*

**Key words:** teacher, Rajyisa Кузьменко, choir of bandura-players, concerto activity, repertoire.

УДК 374.036:78.071.2

Димченко С. С.\*

## ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОЦЕСУ ФАХОВОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ КЛАСУ УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТІВ

*У статті розглядаються основні завдання розвитку фахового виховання, які є головними факторами виконавської майстерності студента. У логічній послідовності автор аналізує нові підходи до співпраці педагога та студента в класі ударних інструментів.*

**Ключові слова:** фахове виховання, музичне мислення, виконавська майстерність, професійне спілкування.

На сьогоднішній день особлива увага приділяється вихованню творчої особистості в соціокультурному плані та глибоко індивідуального процесу її саморозвитку [4]. Як стверджує О. Коберник: “Принцип особистісно-орієнтованого підходу робить студента активним суб’єктом навчально-виховного процесу, а його саморозвиток, формування якостей і властивостей самостійного мислення є найвищим показником ефективності й успішності виховання” [5].

Проблема духовного потенціалу спеціаліста, як особистості, здатної самостійно вирішувати виконавські та педагогічні завдання, є однією з найактуальніших. Тому сучасні методи викладання творчих дисциплін у мистецькому вузі акцентують увагу на вихованні у студентів таких основних вмінь та навичок: всебічного використання музично-теоретичних знань; самостійного та творчого мислення; глибокого усвідомлення закономірностей музично-виконавського процесу; прогнозування результатів власної діяльності.

Цінні поради щодо питання творчої спрямованості процесу фахового виховання, історії, теорії та практики виконавського мистецтва знайшли своє відображення в наукових працях і статтях О.Алексеева, Л.Баренбойма, Ю. Вахраньова, В.Віори, Л. Гінзбурга, Г.Когана, Б.Яворського. Серед українських дослідників цього напрямку музикознавчої науки найбільш відомими є виконавці-засновники наукових шкіл фахових галузей В.Апатцький, М.Давидов, В.Посвалюк, Г.Курковський, В.Рожок, а також музикознавці В.Москаленко, О.Марков, О.Катрич, О.Котляревська, В.Сумарокова.

Вчені дослідили та довели, що багатьом молодим виконавцям не вистачає яскравості та ексцентричності, глибини та емоційності проникнення у задум композитора. Спостерігається однотипність та одноплановість виконавських манер, стандартність емоцій, інертність переживання. Досить поширеною є практика заміни творчого музичного виховання формальним “проходженням репертуару”. Ось чому повноцінне оволодіння комплексом виконавської майстерності можливе лише за умови максимального розвитку активності й самостійності музичного мислення студента-інструменталіста.

Саме тому, першочерговим і відповідальним завданням педагога в класі ударних інструментів є “...формування виконавця, інтерпретатора, який міг би за допомогою свого інструменту глибоко і адекватно передати зміст музичного твору” [2].

Відомо, що особистість музиканта формується і реалізується під час художньої інтерпретаційної діяльності. Традиційно вважається, що художня інтерпретація є проявом розумової діяльності, а інтерпретаційний процес включає духовне проектування результату виконавської діяльності як реалізацію певної концепції в її матеріально-звуковому втіленні (В.Крицький, О.Ляшенко, О.Рудницька, І.Сулима). Науковець О.Олексюк зазначає, що різноманітні методи навчання щодо творчої самореалізації майбутніх музикантів-виконавців мають спільну рису – вони фокусують увагу на діяльнісному підході і посиленні

\* © Димченко С. С., 2012

інтелектуальної активності студентів в ході їхніх інтерпретаційних пошуків [7]. Інший дослідник В.Москаленко стверджує, що інтерпретаційний процес передбачає два етапи творчої діяльності інтерпретатора: 1) розуміння музичного твору (аналіз); 2) створення його інтерпретаційної версії [6].

**Метою статті** є висвітлення теоретичних і практичних аспектів дослідження проблеми науково-методичного забезпечення музично-професійної підготовки студентів класу ударних інструментів.

Досвід і проведені дослідження цієї проблеми дозволяють з впевненістю говорити про необхідний мінімум знань, здібностей та умінь викладача вести спілкування в усіх ланках освітньо-виховної діяльності. Стратегічною метою при цьому є формування і розвиток окремих комунікативних якостей, а також цілісної культури професійного спілкування як важливої інтегративної риси педагога.

Г.Нейгауз наголошував, що він – вчитель музики, який залучає дитину до прекрасного світу мистецтва. Але гра на інструменті – справа дуже важка. Досягнення справжньої майстерності вимагає невтомної праці. І оскільки музику можна високохудожньо відтворити лише за допомогою цієї майстерності, то і викладач, і студент мають звертати увагу на формування великої кількості різноманітних навичок. Однак, долаючи технічні труднощі, на жодному етапі не можна забувати, що головною метою є музика. Інакше кажучи, перед студентом постають дві нерозривні проблеми: що грати і як грати?

На думку М.Давидова, послідовність формування системи виконавських навичок забезпечує розвиток музиканта. Тому вирішення творчих завдань залежить від рівня розвитку музичного мислення студента, оскільки завершальною ланкою цієї системи стає його творчо-виконавська діяльність [3].

Справді, коли студент не розуміє задуму композитора, не знає, що сказати своїм виконанням, то він не знатиме як грати. Навпаки, студент, який чудово уявляє зміст музики, але не володіє всією сукупністю виражальних засобів, не зможе передати ні змісту, ні задуму.

Отже, потрібно досконало володіти обома складовими частинами виконавського процесу. Слід формувати в студентові музиканта-виконавця.

Основне завдання педагога в класі ударних інструментів – виховати справжнього музиканта, наділеного всіма необхідними якостями. Викладач зобов'язаний виховувати в студентові самостійність. У мистецтві виконання найбільше цінуються індивідуальність, особисте ставлення до музичного матеріалу. Тому з початку і до кінця навчання необхідно дбайливо “виношувати” в молодому музикантові його мистецьку індивідуальність, його музичне “Я”.

Втілити це можливо тільки шляхом самостійності. Людина може знайти себе, знайти індивідуальні риси своєї артистичної натури, якщо шукає сама, а не покірливо виконує вказівки іншого, нехай і досвідченішого, талановитішого музиканта, тому потрібно вимагати від студента самостійного доведення нового твору до досяжного йому рівня. На перший урок він повинен принести педагогові твір у готовому, відповідно до його можливостей, вигляді і виконати напам'ять.

Вимога грати напам'ять під час першого уроку передбачає велику самостійну роботу студента. Повсякденна практика показує, що переважна більшість студентів спочатку побоюється цих вимог, але дуже швидко звикає до них і долає усі труднощі.

Виконання перед педагогом усього твору напам'ять привчає студента до відповідальності, виробляє у нього ставлення до уроку, як до великої і навіть святкової події, близької до концертного виступу.

Перше виконання на сцені – особливий, неповторний процес, винятковий стан духу, пов'язаний з максимальною мобілізацією всіх творчих, артистичних і фізичних сил, до того ж ускладнений естрадним хвилюванням. До цього стану потрібно звикати, як до будь-якої



важкої справи. Поряд з безліччю виконавських та технічних навичок потрібно формувати також звичку до концертного стану.

Виконання твору на кожному уроці допомагає студентові поступово охопити його в цілому, усвідомити співвідношення частин, виробляє вміння втілювати потрібні звучності і барви, привчає до здійснення виконавського плану та, зрештою, до розподілу своїх сил.

Викладача, що недооцінив фактора звикання до виконавського процесу, засмучує, коли його студент, який добре знає твір, може на сцені помилятися навіть у надійно вивченому тексті. Це накладає на педагога обов'язок виявляти велику педагогічну і творчу активність.

На першому уроці педагог неодмінно аналізує все, щоб зрозуміти наміри студента та знайти те цінне індивідуальне, що є в його виконанні. Залежно від рівня здібностей студента, це може бути і цікаве трактування твору чи окремих його частин та інтуїтивна оригінальна знахідка, яка іноді йде наперекір традиційному тлумаченню. У кожного студента може проявитися щось своє, і це "щось" бажано зберегти. Педагог зобов'язаний виховувати в студентові віру у власні сили, в те, що без допомоги ззовні він здатен досягти результату. Як зазначав В. Сухомлинський в своїй праці, – "...найголовніше в діяльності педагога, є спрямованість на людину, здатність поважати іншого, любити його" [9].

Такі вчені – дослідники як А.Добрович, Н.Кузьміна, О.Леонт'єв, Г. Воробйов зазначають професійне спілкування як творчу діяльність, яка має справу з безліччю заздалегідь непередбачених ситуацій, з вирішенням нескінченних неординарних завдань. Творчий характер спілкування підтверджується й тим, що воно потребує мобілізації всіх інтелектуальних та емоційних ресурсів.

Слухаючи перше виконання, викладач повинен відчувати, чи правильно студент зрозумів основний зміст музики найголовніше – образність. Навіть талановитий студент – вчиться, і викладач завжди може багато розповісти про епоху, стиль, творче обличчя та характерні риси композитора, про жанр, форму, структуру, образність даного твору.

Особливу увагу слід приділити питанню про темп твору. Прагнення грати швидко заради швидкості особливо властиве молоді. Завдання педагога – переконати студента у тому, що швидка гра та хороша гра – зовсім не синоніми. Але на першому уроці важливо інше – не лякати студента швидким темпом. Як відомо, швидкий темп – поняття відносне. Композитор Б. Асаф'єв зауважує, що "...віртуозність, як "гедоністична" сфера концертуючого стилю та як стимул розвитку блиску й досконалості техніки, зовсім не відміняла серйозної глибокої роботи над виразними якостями мелодико-інструментального стилю" [1].

У роботі над будь-яким віртуозним твором потрібно переконати студента, що грати потрібно не швидко, а якісно, що краса техніки зникає від надто швидкого руху. Слід сказати, що в одному випадку йому бракує легкості, в іншому – чіткості, а ще в іншому – рівності і що досягти усього цього можна тільки в тому темпі, в якому у нього на даному етапі все виходить. Цей педагогічний прийом приводить до того, що студент перестає "гнатися за темпом", боїться того, що він не зможе зіграти так швидко, як викладач, та починає спокійно працювати над технікою. А темп, у міру подолання труднощів та в результаті занять, непомітно підвищується. Цю психологічну настанову потрібно застосовувати й на першому уроці в процесі подальшої роботи. На окремі труднощі слід лише вказати, але поки що обійти поза увагою їх подолання, бо вся увага з початку має бути зосереджена на загальному, а не на деталях. На разі, педагог розповідає студентові, поєднуючи розповідь з показом. Він повинен вміти показати на практиці те, до чого має прагнути студент.

Перший урок вважаємо чи не найголовнішим для студента та найвідповідальнішим для викладача.

Програвання студентом цілого твору або частини великої циклічної форми та нарешті показ викладачем на інструменті необхідних прикладів займають так багато часу, що нерідко студент більше нічого не встигає опрацювати на першому уроці.

Другий урок над цим же твором повинен відбутися не раніше, ніж через тиждень. І знову ж таки слід прослухати все з початку до кінця, щоб побачити, що опрацював студент і як він зрозумів пояснення викладача.

Практику і методику занять неможливо укласти в певну схему: кожен урок – це творчість викладача, застосування його принципів до конкретного студента та твору.

Певна річ, і на другому, і на наступних уроках потрібно говорити про завдання в цілому, а іноді й на першому уроці зайнятись однією важливою технічною проблемою.

Студент має точно відтворювати авторський текст. Насамперед, це стосується штрихів як виражального засобу. Саме штрихи і є засобом передачі змісту музики так само, як і динаміка, агогіка тощо; як і інші засоби, вони цілком підпорядковані характерові даної музики. Особливо це стосується *staccato*, яке залежно від змісту може мати різноманітний характер: гострий чи легкий, співучий чи експресивний, навіть страшний.

Одним з вирішальних факторів успішної роботи в класі є правильний добір репертуару. Відомо, що улюблені твори швидше вивчаються та краще виконуються. Тому, підбираючи програму, слід з самого початку дати зрозуміти студенту, що він може висловлювати свої уподобання, які будуть враховуватись при виборі репертуару, однак на першому плані завжди повинні бути навчальні вимоги, які передбачені навчально-виховним процесом музичного навчального закладу.

Підсумовуючи вищезазначене відзначимо, що головним завданням педагога у фаховому вихованні студента є налагодження творчого та професійного педагогічного впливу, що створюють атмосферу стійкого психологічного контакту. Така атмосфера взаєморозуміння забезпечить позитивні результати у формуванні виконавської майстерності студента в класі ударних інструментів.

#### Список використаних джерел

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В.Асафьев. – М., 1973. – 259 с.
2. Будз М.М. Розвитак музичного мислення як фактор виховання творчої майстерності студента-інструменталіста / М.М.Будз // Нова педагогічна думка. – Рівне, 2003. – №3. – С. 81-83.
3. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста / М. А. Давидов. – Київ, 2004. – 287с.
4. Державна національна програма / “Освіта. Україна ХХІ ст.”. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
5. Коберник О.М. Навчально-виховний процес: сутність, проектування, організація / О.М. Коберник. – К.: Освіта, 1998. – 128 с.
6. Москаленко В.Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблемам анализа) / В.Г. Москаленко. – К.: Изд-во Киев. гос. конс., 1994. – 157 с.
7. Олексюк О.М. Ціннісно-змістовна інтерпретація як творча самореалізація музиканта-виконавця / О.М. Олексюк // Науковий вісник НМАУ ім. П.І Чайковського, 2009. – Вип. 82. – С. 296-299.
8. Рабченюк Т.І. Майстерність педагогічного спілкування / Т.І. Рабченюк // Нова педагогічна думка. – Рівне. – 2003. – №3. – С. 15-17.
9. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину: Вибрані твори в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа. – 1976. – Т. 2 – с. 149-150.

*The main tasks of the development of the musical education of students are represented in this article. The interesting approaches to solving the problem of cooperation of teacher and student are analyzed here.*

**Key words:** *musical education, musical thinking, performer's skills, professional communication.*

УДК 37.016:78

Ененко І. А. \*

## О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ НАЧАЛЬНОГО ПЕРИОДА РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

*В статье анализируются характерные особенности начального периода работы учащегося над музыкальным произведением. Рассматриваются три основные стадии владения сочинением и формирования у учащихся умения сознательно проследить различные этапы своей работы.*

**Ключевые слова:** разбор, чтение с листа, образ, нотный текст, показ.

Работа учащегося над музыкальным произведением чрезвычайно многообразна. Она зависит в значительной мере от самого произведения – сложности его содержания, технических трудностей. Помимо этого процесс работы, приемы и методы связаны с возрастными особенностями, уровнем общего и музыкального развития учащегося, его степенью одаренности. Однако эту работу объединяют и определяют характеризующие ее общие положения, отражающие принципы фортепианной педагогики.

Цель данной работы – проанализировать имеющуюся по данному вопросу литературу и определить закономерности, присущие начальному этапу работы над музыкальным произведением.

Большую помощь учащимся оказывает умение сознательно проследить различные стадии развития своей работы.

Хотя работа и должна быть логическим процессом, в котором отдельные элементы взаимосвязаны друг с другом и который должен быть направлен к полному овладению произведением, все же, с точки зрения Кристи Хольцвейсиг, этот процесс можно разделить на три стадии:

1. Музыкальное и психологическое ознакомление с произведением (представление о характере, структуре, стиле, индивидуальном своеобразии и идейном содержании пьесы; познание основной технической концепции).

Метод работы:

- а) неоднократная игра с листа пьесы целиком, в значительной мере вольно обращаясь с деталями текста, но по возможности бегло); либо – ознакомление с пьесой при помощи прослушивания (можно с одновременным дирижированием), пропевание ее с соблюдением ритма и темпа.
- б) проигрывание отдельных характерных элементов музыкальной структуры, например, тем, модуляций и т.п. (активное усвоение музыкальной формы);
- в) чтение литературы о композиторе, его эпохе, стиле и т. п., составление общей оценки произведения исходя из современных эстетических взглядов и т. п. (пока без использования грамзаписи!).

2. Точное усвоение полного нотного текста (музыкальное и техническое овладение всеми деталями, формирование слуховых и мышечных рефлексов).

Метод работы:

играть каждой рукой в отдельности; двумя руками вместе; отдельные места; отдельные голоса; с педалью и без педали; подбирая наиболее удобную аппликацию и подходящие типы звукоизвлечения; транспонируя и варьируя; частично заучивая наизусть.

Темп игры следует выбирать такой, чтобы соответствующую задачу в каждом отдельном случае можно было хорошо контролировать слухом.

3. Собственное художественное воспроизведение (исполнение произведения целиком для закрепления технической стороны и совершенствования стороны художественной).

Метод работы:

беглая, свободная игра всего произведения; наизусть, на разных инструментах (пианино или рояле, для большей уверенности в «туше»); в разных помещениях (с целью проверки

акустических возможностей педали); запись на магнитофонную ленту (для сравнения с грам-записью); выступление перед различной аудиторией.

Эта стадия предполагает, что учащийся будет часто возвращаться к методу работы второй стадии с тем, чтобы утвердиться в технике и закрепить игру наизусть. При совершенствовании же образной трактовки произведения следует обратиться к своему внутреннему представлению о нем, которое сложилось еще в первой стадии.

Педагог должен иметь четкое представление об этих стадиях и давать ученику рекомендации при выборе соответствующих методов работы над произведением [11, с. 123 – 124].

Шапов А.П. считает, что процесс работы над пьесой может быть условно разделен на следующие четыре этапа: а) этап предварительного ознакомления; б) этап работы по кускам; в) этап целостного оформления; г) этап достижения эстрадной готовности.

Условность этого деления состоит в том, что границы между этапами обычно сливаются; кроме того, в поздних этапах нередко приходится возвращаться к работе, характерных для ранних [13, с. 82].

Перед началом работы над новой пьесой необходимо почувствовать ее характер, уловить ее основное содержание и постараться словесно определить заключенные в ней выразительные и изобразительные моменты.

При достаточном развитии внутреннего слуха лучшей формой для такой предварительной работы является мысленное прочтение нотного текста (без инструмента), при котором нужно стараться построить в воображении контуры звуковой формы и через них (а также с помощью ремарок автора) прийти к пониманию эмоциональных состояний и образов. Там, где развитие внутреннего слуха оказывается недостаточным для построения контуров звучания, приходится, конечно, прибегать к помощи инструмента.

Если сложность звуковой ткани пьесы лежит выше уровня развития внутреннего слуха пианиста, приходится с самого начала прибегать к проигрыванию пьесы. Однако при первой же возможности нужно пробовать мысленно интонировать хотя бы отдельные куски. Ведь слуховое освоение музыки является ведущей стороной в работе исполнителя, так как только через слух исполнитель приходит к переживанию содержания; с другой стороны – от ясности звуковых образов в первую очередь зависит и техника игры.

Предварительное проигрывание пьесы на инструменте обычно носит приблизительный характер. Главная задача здесь – схватить общий характер музыки и общую логику ее развития. Не следует долго задерживаться на предварительном проигрывании пьесы, чтобы случайные неточности не успели войти в привычку.

Начальное ознакомление с пьесой должно сочетаться с ее музыковедческим и музыкально-теоретическим анализом (который будет далее продолжаться на всем протяжении работы). Этот анализ заключается в следующем:

а) устанавливается место данного произведения в ряду других произведений того же композитора (и главным образом того же жанра); при этом очень полезно почувствовать и сформулировать для себя отличие данного произведения от наиболее с ним сходного произведения того же автора.

Рекомендуется обращение к музыковедческим источникам.

б) производится начальный структурный анализ данного произведения: устанавливается основное членение пьесы; схватывается и словесно формулируется характер каждой части, а также ее связь с предыдущим, последующим и целым; обнаруживаются, с одной стороны, тематические, а с другой стороны, промежуточные, дополнительные и всякого рода иные вспомогательные музыкальные образования.

в) производится начальный мелодический и гармонический анализ: расшифровывается движение голосов, устанавливаются кульминационные моменты, осознается общий модуляционный план, а также особенности мелодики и гармонизации, характерной именно для данной пьесы, связанные с ее особенным содержанием [6, с. 83-84].

Верное прочтение подлинного нотного текста сочинений, постижение строя и логики музыкально-образного мышления, раскрытие тончайших нюансов интонационно-ритмических и ладово-гармонических закономерностей профессор Ленинградской консерватории Н.И. Голубовская рассматривала как объективную, а потому единственно оправданную исходную основу исполнительской интерпретации. Бережное отношение к авторскому тексту требует от исполнителя, по мысли Н. Голубовской, единства рефлексии и интуиции, рационального и эмоционального, продуманности и непосредственности. Подчинение авторскому замыслу открывает перед исполнителем широкие возможности проявления своей творческой индивидуальности.

По мнению Когана Г.М., работа исполнителя над произведением должна начинаться не с разучивания по кускам, а с просмотра всего произведения, с проигрывания его целиком [4, с. 7]. Не поведет ли эскизное проигрывание к небрежности исполнения? Поведет, если ограничиться таким методом работы. Он пригоден лишь для первой, начальной стадии освоения произведения – стадии, которую Г.Коган называет предварительной, так как она предшествует началу настоящей работы [4, с. 9].

Нельзя не только сводить всю работу над произведением к названной стадии, но и задерживаться на ней продолжительное время. Стадия просмотра должна быть короткой, достаточно два-три проигрывания, чтобы исполнитель приобрел общее понятие о характере, построении, главных моментах произведения. После просмотра работа над произведением переходит во вторую стадию, которую Г.Коган называет разучиванием в собственном смысле этого слова. Стадия разучивания – решающая, она поглощает девять десятых всего того времени и труда, которые затрачивает исполнитель на овладение данным произведением. Основное содержание этой стадии – работа над пьесой по кускам, техническое освоение и художественная отделка каждого из них.

О необходимом условии работы за инструментом – научить разучиванию ученика говорит и Е.М. Тимакин. Ведь первое знакомство, первое ощущение очень важно для пробуждения интереса. В правильном разборе заключено не менее половины всей работы над произведением, причем половины очень важной для всего остального процесса разучивания [9, с. 11].

Чем опытнее педагог, тем большее значение он придает навыкам разбора. Он знает, что недостаточное внимание к разбору и преждевременная самостоятельность ученика в этой области в большинстве случаев замедляют и затрудняют дальнейшую работу. Уроки заполняются так называемой «черновой» работой, задания на дом не выходят за пределы исправления одних и тех же элементарных ошибок. В результате атмосфера урока становится напряженной, контакт учителя с учеником нарушается, снижается интерес к музыкальным занятиям. Вот почему необходимо учить разбору с первых занятий, причем делать это систематически. В качестве материала выбираются доступные по трудности ученику, разнообразные по характеру пьесы. Основная задача при этом состоит в скорейшем переходе от разрозненного процесса складывания отдельных звуков к слитному процессу исполнения, поскольку только в условиях связного и цельного исполнения формируется художественно-музыкальный образ и определяются пути дальнейшей работы.

Интересна работа над произведением В.В. Листовой. На различных этапах развития ученика эта работа строится по-разному. В раннем возрасте первоначальное чтение текста пьесы нужно делать в присутствии педагога. С уже подготовленным учеником характер работы бывает другой. В классе В.В.Листовой такой ученик сначала просматривает произведение, знакомое на слух, без игры, внимательно следя за текстом. Это первый этап знакомства. При такой работе развивается зрительное восприятие, зрительная память и внутренний слух. Ученик должен хорошо знать партию каждой руки, а в полифонических произведениях – партии голосов. Текстовые ошибки при беглом чтении может исказить его представление о характере музыкальной речи. Чтение с листа пьесы, предназначенной для изучения, – задача очень сложная и часто детям непосильная [7, с. 43].

На первом этапе работы ученики В.В.Листовой должны были ощутить материал – пройти пьесу крепкими пальцами, крупным звуком. Рука должна привыкнуть к материалу – клави-

атурному воплощению текста. Пьесу надо учить сразу правильными пальцами, верными штрихами, намечая основные членения формы [7, с. 44].

Что касается проникновения в сущность произведения, В.В. Листова утверждает, что миру чувств человека, музыке научить нельзя. Чувствам не учат, музыке человек учится сам. Но дать ему направление, развить способность более тонкого восприятия, и особенно его вкус, – можно.

Ученик должен понимать, что он несет главную ответственность перед композитором, а не перед преподавателем. Композитора никто не заменит, ответственность перед композитором неизмеримо больше. А роль педагога в том, что он стремится сделать как можно более крепкой связь между композитором и исполнителем. Он учит владеть инструментом, читать нотный текст, ставит дыхание фраз, показывает приемы звукоизвлечения. Но музыке человек учится сам.

М.Фейгин подчеркивает активную роль ученика при работе над музыкальным произведением. Музыкант обычно знакомится с произведением в общих чертах, составляет предварительное эскизное о нем представление. Но поскольку большинство учеников плохо читают с листа, педагог проигрывает пьесу, чтобы увлечь ученика. И все же следует побуждать ученика самостоятельно ознакомиться с произведением, помогать ему в этом. Практически для плохо читающих с листа учеников ознакомление идет параллельно с разбором текста [10, с. 55]. Ученик должен как можно раньше сыграть произведение целиком, в темпе, без поправок и остановок, стремясь схватить и передать в общих чертах характер музыки. Это М. Фейгин и называет прочтением музыки. Проигрывание пьесы, хотя бы и очень несовершенное, создает перспективу для дальнейшего детального, тщательного изучения текста.

Чтобы облегчить ученикам понимание музыки, педагог обязан предварительно проверить нотный текст, музыкальные термины. Одна из обязанностей педагога – учить понимание нотных знаков, развивать слышание нотного текста. Важно с первых шагов уметь связать нотные знаки со слуховыми представлениями. При чтении важно схватывать осмысленные музыкальные комплексы: горизонтальные – мелодические построения, сначала самые короткие, а затем постепенно все более протяженные; вертикальные – также вначале простейшие созвучия, а затем все более сложные аккорды. Многими педагогами практикуется совместный разбор на уроке трудных отрывков разучиваемого произведения. Назначение совместного разбора – направить последующую самостоятельную работу ученика.

Главное на начальном этапе работы над произведением – не торопить ученика и не опережать естественный процесс осмысливания музыки. Пусть ученик вначале выразительно сыграет хотя бы отдельные фрагменты произведения, но сделает это сам. Педагог поможет ученику создать целостный замысел. Но при этом не следует показывать и разъяснять ученику то, в чем он обязан разобраться самостоятельно.

На начальном этапе работы большое значение имеет еще один прием: образные сравнения, аналогии с явлениями природы, с творениями других видов искусств – пояснения, обращенные к воображению ученика [10, с. 56].

Ученикам свойственно фантазировать в связи с музыкой. Если произведение не оставило ученика равнодушным, вызвало эмоциональный отклик, он попытается выразить это состояние словами. Интонацию или фразу можно пояснить каким-то сравнением или эпитетом. Примитивное высказывание ученика не лишает его ценности.

Наиболее тонкими и впечатляющими часто оказываются лаконичные, но емкие авторские ремарки. Сам ученик далеко не всегда умеет проникнуться всей значительностью бесценных авторских указаний. Этому мешает слабое знание иностранного языка, недостаточное понимание «многословности» исторически сложившейся музыкальной терминологии. К тому же каждый композитор пользуется своими излюбленными терминами и вносит новые оттенки в привычные и общепринятые, поэтому ученик нуждается в разъяснениях и дополнениях педагога.

В работе со старшими учениками большую роль играют параллели с другими видами искусств. Большие музыканты часто делятся со студентами своими художественными ассоциациями.

Студенты не всегда решаются признаться, что произведения искусства, о котором говорит педагог, им неизвестно. Однако это может побудить студента с ним познакомиться, и тогда аналогия, привлеченная педагогом, сыграет свою роль.

Не забывая об условности разделения стадий работы над произведением, можем считать, что первая стадия завершается созданием эмоционально окрашенного образа и охватом общих контуров воплощения.

По мнению Альфреда Корто, первая стадия работы состоит в восприятии произведения, в его осознании. И, сравнивая музыкальное восприятие с восприятием литературным, рекомендует познакомиться сначала с заглавием произведения, с именем автора.

1. Название откроет ему либо форму, либо впечатляющий характер, либо литературное заимствование.
2. Если исполнитель обладает внутренним слухом, ему достаточно будет мысленно ознакомиться с произведением. В противном случае, вслед за тем как он определил тональность и размер, он будет сольфеджировать произведение, выделяя из целого главную линию. Он будет заниматься подобным чтением до тех пор, пока не сумеет проделать его быстро.
3. Прodelать гармоническое чтение аккордов, имеющих выразительный характер и отмечающих модуляции.
4. Проанализировать строение произведения. Находить темы, характеризовать их (мелодически, ритмически), следить за их развитием и изменениями.
5. Затем прочесть все произведение полностью (подобно дирижеру) для уточнения исполнительского плана в соответствии с данными анализа. Время, посвященное этой работе, сократит и упростит работу на инструменте.

Ученики А. Корто должны были заполнять анкету по поводу каждого изучаемого ими музыкального произведения. Анкета включала в себя следующие вопросы:

1. Имя, фамилия, место рождения и смерти автора.
2. Национальность автора.
3. Название произведения, опус, время сочинения и посвящение.
4. Обстоятельства, способствовавшие возникновению произведения. Указания, данные автором.
5. Форма, движение, тональный план.
6. Характерные особенности (гармонический анализ, испытанные влияния, аналогии, родственные связи).
7. Характер и содержание произведения (по определению исполнителя).
8. Эстетические и технические комментарии. Советы для работы и интерпретации [5, с. 216-217].

А. Корто не требовал написания множества страниц, но просил дать ему возможность прочитать что-либо, принадлежащее именно ученикам.

Изучение произведения представляет единый целостный процесс: вместе с тем в нем можно наметить определенные «вехи». По мнению Н.А. Любомудровой, процесс работы подразделяется на три этапа: 1. ознакомление с произведением и его разбор; 2. преодоление как более общих трудностей, так и частных, связанных с исполнением деталей; 3. «собрание» всех разделов произведения в единое целое, работа над ним [6, с. 31].

Иными словами, приступая к новому для себя сочинению, учащийся знакомится с ним, просматривает, проигрывает несколько раз целиком, затем занимается подробным разбором текста. Далее он переходит к отдельным, прежде всего основным исполнительским задачам, затем изучение деталей, сосредоточивает внимание на различных элементах музыкальной ткани и на требованиях к исполнителю. Позже на первый план выступает воссоздание из больших или меньших построений, разделов произведения единого целого и работа над воплощением общего исполнительского замысла. Таким образом, утверждает Н. Любомудрова, учащийся, начав с целого, на основании своих представлений о нем работает далее над различными частными задачами и вновь возвращается ко всему произведению уже на новом уровне.

Для более глубокого понимания сочинения преподаватель знакомит учащегося с фактами из жизни композитора, его воззрениями, характеризует его эпоху и творчество в целом, проводит параллели с другими произведениями – инструментальными, симфоническими, отмечая их специфические черты или, наоборот, находя общее в художественных образах. Подготовленным учащимся можно порекомендовать самому поинтересоваться литературой, посвященной композитору, его эпистолярным наследием. Возможно в процессе работы прослушивание записи изучаемого, а нередко и других произведений того же автора. В беседе о прослушанном следует обратить внимание на характерных особенностях произведения, на подход исполнителя к передаче авторского замысла, на типичные черты исполнения, детали трактовки. При этом нельзя забывать, что запись не должна восприниматься учащимися как объект для подражания.

Ознакомившись с произведением, ученик приступает к тщательному прочтению текста, к его разбору. Осмысленный, грамотный разбор создает основу для дальнейшей правильной работы. Внимательное отношение к тексту при разборе приводит к вдумчивому изучению и тщательному выполнению авторских указаний. Навыки правильного разбора прививаются ученику с первых лет обучения.

Большое значение имеет мысленное прочтение нотного текста. Г.Цыпин отмечает, что мысленный просмотр и ознакомление с новым музыкальным материалом, освобождая на время читающего от реальных игровых действий, дают ему возможность целиком сконцентрироваться на содержании музыки, ее форме и строении, ее интонационных, гармонических и ритмических свойствах. Прочитывание нотного текста в уме способствует выработке соответствующих внутренних музыкально-слуховых представлений, которые служат в дальнейшем надежной опорой при игре. Вслед за предварительным мысленным обзором произведения оно читается за инструментом значительно легче и точнее, заметно уменьшается число ошибок и игровых погрешностей, исполнение делается более свободным, уверенным, художественно убедительным [12, с. 152].

Первые впечатления направляют и стимулируют творческий поиск пианиста. Процесс познания музыкального образа опирается на глубокое исследование нотного текста произведения, практическая неисчерпаемость которого позволяет искать и находить все новые грани звучания и превращать условные знаки нотной записи в яркие, сочные, емкие звуковые образы. Проникая вглубь идейно-образного содержания музыки, отмечает Р.Н.Гржибовская, исполнитель обнаруживает закономерности формы, музыкального языка и стиля, индивидуальные черты и особенности [3, с. 193].

На основе выше изложенного можно сделать следующий вывод. К закономерностям начального периода работы над музыкальным произведением можно отнести:

**- ознакомление с произведением:**

- а) чтение с листа новой пьесы;
- б) исполнение преподавателем;
- в) прослушивание аудиозаписи;

**- начальное представление о произведении:**

- а) короткий рассказ о содержании, характере, настроении произведения;
- б) сведения об авторе произведения;
- в) характерные особенности стиля;
- г) жанровые особенности произведения;
- д) контуры будущего исполнительского плана (в общих чертах);

**- разбор произведения:**

- а) изучение авторского текста;
- б) деление произведения на эпизоды (куски);
- в) теоретический анализ мелодии, гармонии, формы и т. д.;
- г) постановка исполнительских задач и их решение.

Последующие этапы работы на музыкальным произведением взаимосвязаны с начальным и представляют интерес для изучения и дальнейшей публикации.



## Список використаних джерел

1. Гинзбург Л. С. О работе над музыкальным произведением / Л.С. Гинзбург. – М. : Госмузиздат, 1960. – 171 с.
2. Голубовская Н. И. О музыкальном исполнительстве / Н.И. Голубовская. – Л. : Музыка, 1985. – 142 с.
3. Гржибовская Р.Н. Интерпретация музыкального произведения / Р.Н. Гржибовская // Теория и методика обучения игре на фортепиано / под общ. ред. А. Каузовой, А. Николаевой. – М. : Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
4. Коган Г. М. Работа пианиста / Г.М. Коган. – М. : Госмузиздат, 1963. – 200 с.
5. Корто А. О фортепианном искусстве / А. Корто. – М. : Музыка, 1965. – 362 с.
6. Любомудрова Н. Методика обучения игре на фортепиано / Н.А. Любомудрова. – М. : Музыка, 1982. – 143 с.
7. Макуренкова Е. П. О педагогике В.В. Листовой / Е.П. Макуренкова. – М. : Музыка, 1991. – 63 с.
8. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1982. – 300 с.
9. Тимакин Е. М. Воспитание пианиста / Е.М. Тимакин. – М. : Сов. композитор, 1989. – 143 с.
10. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М.Э. Фейгин. – М. : Музыка, 1975. – 109 с.
11. Хольцвейсиг К. Разные стадии работы над произведением / К. Хольцвейсиг // Ребенок за роялем / ред.-сост. Ян Достал. – М. : Музыка, 1981. – 332 с.
12. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 174 с.
13. Щапов А. П. Фортепианная педагогика / А.П. Щапов. – М. : Сов. Россия, 1960. – 171 с.

*The article deals with the analysis of the features of the starting period of a student's work at a music piece. Three basic stages of mastering a music piece and forming student's skills to monitor different steps of their work are observed.*

**Key words:** analysis, at sight reading, a note text, performance.

УДК 78(477)(092)

Житкевич А.С.\*

## ЗОЛОТИЙ ГОЛОС КАМ'ЯНЦЯ-ПОДІЛЬСЬКОГО

*У статті висвітлюється життєвий і творчий шлях відомої концертно-камерної й оперної співачки Павліни Мацюк.*

**Ключові слова:** Кам'янець-Подільський, Любомир Мацюк, провінція Парана, Нью-Йорк, Метрополітен-опера

«Вона вільно володіла російською, німецькою, португальською й англійською мовами, але завжди залишалася українкою від серця, душі й свідомості». Про таку особливість вдачі відомої концертно-камерної співачки П. Мацюк розповіла мені її колишня сусідка та приятелька Марта Григоріїв. А знала вона співачку доволі добре. Тож спробуємо поєднати зібране мною й розказане пані Мартою.

Ія Мацюк народилася 3 березня 1920 року в м. Кам'янці-Подільському в родині Павла та Єлизавети Хомайків. Батько був землеміром. Він мав приємного тембру голос (баритон) і любляв співати українські народні пісні. «А ще, – доповнює пані Марта, – співачка розповідала, що він був особисто знайомий із самим Федором Шаляпіним і довгий час листувався з ним».

\* © Житкевич А.С., 2012

У Кам'янці-Подільському Ія навчалася в школі, що розміщувалася в стінах престижної колись Маріїнської дівочої гімназії, де двома десятками літ раніше вчилися відомі зірки оперної сцени Лідія Липковська й Зінаїда Рибчинська.

То був час, коли Кам'янець-Подільський славився високим рівнем музичної культури й освіти. Та іншим стало місто з приходом більшовиків. У роки їхнього дитинства, воно було переповнене військовими, причиною чого був кордон з Румунією, а тому всі навчальні заклади були переведені до інших міст. Останнім із них 1928 року припинив там існувати музичний технікум. На початок 30-х років з мистецьких закладів у місті залишився лише драматичний театр, туди часто навідувалася Ія, а по закінченні школи виступала там переважно в співочих ролях. У 1939-1941 рр. Ія навчалася в Харкові, а до Кам'янця-Подільського повернулася влітку 1941-го, коли місто вже було захоплене німцями.

На початку осені 1941-го Ія познайомилася зі своїм майбутнім чоловіком Любомиром Мацюком, який прибув до Кам'янця-Подільського в складі похідної групи ОУН, що виконувала просвітницьку місію відродження державницьких ідей українського народу. Ця зустріч вирішила все її подальше життя.

Любомир Мацюк мав музичну освіту. У 1936-39 рр. він навчався в Львівському музичному інституті ім. М.Лисенка, а в Кам'янці-Подільський його скерували для організації хорів і музично-театральних дійств. Він відразу звернув увагу на дівчину з гарним тембром голосу. А коли заспівали дуєтом – обоє зрозуміли, що в них неабияка злагожденість голосів.

Та невдовзі гестапо розпочало запеклу боротьбу з галицькими посланцями. Любомирові загрожувала небезпека. Якийсь час Ія й Любомир перебували у Проскуріві, навіть організували там театр, але невдовзі виїхали до Львова. Ію прийняли до музичного інституту імені М. Лисенка до класу Одарки Бандрівської. Одружилися молоді 1943-го. в Унятичах – рідному селі нареченого.

Згодом сім'я Мацюків виїхала до Відня, де Ія продовжила студії вокального співу в консерваторії (клас проф. Цотте) і разом з Любомиром розпочала концертні виступи в Австрії, Німеччині, Чехії, Словаччині, а невдовзі у Франції, співаючи для вояків американської армії та бійців двох куренів Української дивізії у Франції. Бувало, що відразу ж після концерту, українські вояки йшли в атаку з рідною піснею, яка ще свіжо дзвеніла в душі. «Як шкода, – згадувала співачка, – що багатьох наших приятелів ми бачили тоді востаннє».

У 1947 році родина Мацюка разом з іншими українськими родинами опинилися в Бразилії. В інтерв'ю з журналісткою Л. Бурою, що відбулося в Нью-Йорку восени 1957-го, вона сказала: «Бразилія зустріла нас прихильно. Це – молода країна, і її населення любить музику й спів. Ми збагнули це, почувши їхні народні пісні «самба», що лунають усюди. Перші наші кроки в новій країні, полекшили нам земляки. Ми дали концерт у Куритибі, на який були запрошені також голова й диригент місцевого Музичного товариства. Потім ми дістали запрошення цього товариства дати концерт від їх фірми. Ми погодилися, і вже автоматично всі музичні товариства по містах Бразилії влаштовували нам концерти».

За рік родина Мацюків вже вільно володіла португальською мовою. Любомира запросили на посаду вчителя вокального співу до консерваторії Куритиби (понад 300 тисяч жителів), а Ія знайшла роботу на радіо й телебаченні в Сан-Паулу. Налагоджувалися творчі контакти з іншими мистцями та імпресарію для виступів на різних договірних концертах. Їх навіть запросили виступити з українськими піснями на репрезентаційному концерті, присвяченому 300-літтю провінції Парана, на якому був присутній президент країни.

На початку 1957 року подружжя Мацюків запросили до Аргентини, де вони мали великий концертний виступ у Буенос-Айресі, а у перших числах листопада 1957 року вони прибувають до Філадельфії, а вже за два тижні відбувся їхній концерт у «Френклін-аудиторії» - найпрестижнішій залі міста. Наступним був Нью-Йорк. Почувши Ію на одному з концертів у Нью-Йорку, композитор Микола Фоменко в газеті «Свобода» писав: «Вона виявилася співачкою з великою вокальною культурою і гарним тембром голосу». Зазначимо, що вже тоді у її репертуарі були

твори К. Стеценка, С. Людкевича, Я. Степового, М. Лисенка, Д. Січинського, Я. Лопатинського. З народних пісень Ія співала «Якби мені черевички», «Спать мені не хочеться», «Ой стій, вербо» та інші. Вона виконувала арії з опер В.-А. Моцарта, Л. Бетговена, Дж. Пуччіні, С. Гулака-Артемовського та М. Фоменка.

1959 року Ія й Любомир Мацюки оселилися в Чикаго, а невдовзі розпочалося їх довготривале концертне турне містами й містечками Північної Америки та Канади. У різний час їм акомпанували Дарія Каранович, Лев Туркевич, Євгенія Чепельська, Олександр Омельський, приязні рецензії писали музикознавці В. Витвицький, Р. Савицький, Т. Богданська, О. Музиченко. Дует став частим гостем урочистих імпрез, що відбувалися в українських громадах. Цей період був чи не найпродуктивніший у біографії мистців, коли вони досягли високопрофесійного рівня звучання виконуваних творів. Відчувши це, 1966 року вони вирішили поїхати до Бразилії й записати там переважну більшість співаного репертуару на платівку. Ію, як колишню учасницю Муніципального театру вмовили взяти участь у постановці опер «Мадам Баттерфляй», «Богема», «Тоска» Дж. Пуччіні та «Невільник» Гварані в містах Сант-Паулу та Мінас-Жерайс.

1971 року на концерті до 100-річчя уродин Лесі Українки в Клівленді Ія успішно виконала декілька романсів на слова поетеси й навіть взяла участь у постановці опери «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемовського. Але були ще й «Дні української громади в Чикаго», яке відзначали 19, 20 та 21 травня. Про цю подію в журналі «Екран» за березень-червень 1978 року сповіщалося: «О годині 3-тій по полудні в концертній залі театру «Аудиторіум» відбувся величавий і небуденний концерт. У ньому взяли участь Павло Плішка – бас Метрополітен-опери в Нью-Йорку й відома співачка Ія Мацюк-Грицай та маестро Арен Бояжі – акомпаніатор із Нью-Йорку». У травні 1979 року здійснила гастрольну поїздку до Австралії, де взяла участь у Шевченківських концертах та деяких оперних виставах. Її виступи відбулися в Сідней, Аделаїді, Мельбурні й Канбері.

Концертні виступи призвели до нервової хвороби Любомира та розпаду сім'ї. 1980 року він повернувся до Європи, де підлікувавшись, ще деякий час працював у Варшавській консерваторії. Любомир Мацюк помер 17 лютого 1991 року в м. Лодзі.

Ія вийшла заміж удруге. Її чоловіком став відомий в українській громаді Нью-Йорку інженер Тарас Грицай. Співачка залишила Чикаго та переїхала до чоловіка. А коли він помер, купила невеликий будинок у містечку Веніс на Флориді. Саме тут і познайомила з нею пані Марта: «Ія була особистістю цікавою й розсудливою. Вона глибоко переймалася долею Батьківщини. Українською мовою володіла бездоганно, ніколи не вживаючи ніяких суржиків. Стіни її хати прикрашало багато картин відомих і маловідомих українських малярів. Поговорити любила, однак ніколи не вступала ні в які суперечки, особливо на релігійні теми. Водити авто так і не навчилася, а це деякою мірою ускладнювало її життя. Бувало, ми з чоловіком по два-три рази на тиждень допомагали їй у закупівлі продуктів чи за інших потреб. За минулим не шкодувала, лише часто повторювала, що невдячна це справа – служіння мистецтву, бо якби не Тарас, то так би була й донині матеріально незабезпеченою. Із чоловіковою донькою Тетяною вона підтримувала добрі стосунки, але близькими вони так і не стали».

Померла співачка 29 вересня 2008 року. Похована на знаменитому Українському цвинтарі Св. Андрія Первозваного в Бавнд-Бруку.

#### Список використаних джерел

1. Приходько В. Під сонцем Поділля. Спогади // В. Приходько. - ч. I. - Вид. 4 - е. - Нью-Йорк. - Мюнхен, 1967. - 300 с.

*In the article the vital and creative way of the known concerto-chamber and opera singer Ii is illuminated Pavlo Masyuk.*

**Key words:** Kam'ianets'-Podil's'kyi, Lubomyr Masyuk, province Parana, New York, Passage-opera.

УДК 78.071.2 (477)

Зінків І. Я.\*

## БАНДУРНА ТВОРЧІСТЬ ГНАТА ХОТКЕВИЧА: МІЖ ТРАДИЦІЄЮ І МОДЕРНІЗМОМ

*Стаття присвячена висвітленню модерністичних рис бандурної творчості Г. Хоткевича на основі стильового аналізу декількох, найцікавіших його бандурних творів – «Бурі на Чорному морі», «Невольничому ринку у Кафі» та «Ранку» («Ранку полковниці в житлокоопі»).*

**Ключові слова:** бандура, бандурна творчість, модернізм, авангард.

Актуальність теми, зазначеної у назві розвідки, обумовлена відсутністю серйозних досліджень, які б торкалися бандурної творчості Гната Хоткевича. Якщо окремі жанри його творчої спадщини (опера, хорова) висвітлені досить повно [5], то бандурна творчість є практично не дослідженою.

У 2007 році вперше вийшла друком робота Хоткевича «Бандура та її репертуар», опублікована канадським бандуристом, дослідником творчості Хоткевича В. Мішаловим, де автор характеризує власні твори для бандури досить побіжно, з наведенням програм, однак здебільшого з позицій їх виконавської специфіки [7].

Метою статті є висвітлення жанрової класифікації бандурних опусів й показ рис модернізмунитця та характеристика найпоказовіших з них під кутом зору тих нових тенденцій, що були внесені Хоткевичем у розвиток української бандурної творчості 1910–1930-х років (в річці української музики цього періоду загалом).

Модернізм на зламі XIX – XX ст. висунув проблему нового культурного синтезу (цитата, стилізація, колаж, геппенінг), ознаки якого яскраво відбилися і в його музичній культурі. Українське музичне мистецтво того часу було складним конгломератом постромантичних і модерністичних тенденцій, на тлі яких зародження перших зразків бандурної творчості, пов'язане передусім з іменем Хоткевича, могло б нести ознаки певної маргінальності – стосовно розвитку інших національних шкіл, зокрема, й російської, якби не одна обставина – пасіонарність та воістину ренесансна обдарованість її творця. З одного боку, Хоткевич у своїй бандурній творчості намагався втілювати Лисенкові традиції: для нього український класик був тією інтегруючою постаттю, усебічні іпостасі якої віддзеркалилися в його власній музично-громадській діяльності і на які він, безперечно, взував у власній творчості. З іншого боку, в його спадщині простежується інтерес до музики неєвропейських народів (опера «Шакункулі» за мотивами індійського епосу). І це було не просто зацікавлення Сходом, притаманне композиторам «нової російської школи» (О. Бородіну, М. Римському-Корсакову, М. Балакіреву) чи першим течіям європейського модерну (французькому модернізму в особах К. Дебюссі й М. Равеля), а свідомою інтенцією автора, обумовленою намаганням обґрунтувати індоевропейські витoki традиційної музичної культури українського народу. Зацікавлення східною, зокрема, індійською тематикою у Хоткевича було не випадковим: тема Сходу приваблювала митця через студіювання витоків та генези українського традиційного епічного інструментарію, передусім бандури.

З іменем Хоткевича пов'язане становлення та розвиток репертуару для старосвітської та академічної («стандартизованої») харківської бандури в 1910–20-х роках. Композитор-бандурист, він перший почав серйозно перейматися станом бандурної справи в Україні і був першим з українських митців, хто послідовно й цілеспрямовано поставив і розв'язав завдання створення професійного репертуару для бандури в різних його жанрах. У цій сфері в українській музиці він відіграв роль, аналогічну Лисенковій із створення основних жанрів української професійної музики доби романтизму та часу зародження в ній перших модерністичних тенденцій (включаючи й неокласичні). Знайомий з великим маестро по сумісній концертній діяльності з Українським хором та заняттями з композиції (у 1899–1900 рр.), в особі Лисенка

\* © Зінків І. Я., 2012

він мав яскравий приклад служіння ідеям розвитку національної музичної культури, намагаючись поєднати у власній творчості високий Лисенків професіоналізм, стилістику жанрів українського музичного фольклору та епічної традиції. В той самий час чимало його творів позначені ідейними і мистецькими віяннями нової, модерної доби.

Твори для бандури, в яких митець органічно сполучив два типи професіоналізму – народний і академічний, виникли внаслідок власної концертної діяльності митця кінця 1890–1920-х років, наукових досліджень у галузі реконструкції бандури з метою перетворення її з традиційного, типового для селянського середовища на академічно-концертний інструмент [5, с. 251], що в 1920-х роках частково співпадало з деклараціями тогочасної радянської політики у сфері розвитку національних пріоритетів мистецтва як «мистецтва мас» – «національного за змістом та інтернаціонального за формою» (великого сталінського стилю–соцреалізму).

Колективізація, а згодом і індустріалізація УРСР, супроводжувана голодомором нечуваних масштабів і «червоним терором», викликала на початку 1930-х років загальну кризу музичної творчості. Політичний характер промислово-економічної інтеграції в СРСР, що супроводжувався винищенням свідомо мислячої інтелігенції, відбився й на особистій долі митця та його творчості. Побудова індустріальної цивілізації в УРСР виявилася для розвитку бандури та її репертуару не найсприятливішою обставиною, про що з гіркотою згадував Г. Хоткевич на схилку років [8, с.87]. Сам інструмент в нових соціальних умовах набував інших, не властивих традиційній бандурі ідеологічно-політичних функцій, які повинні були відповідати завданням виховання «нової людини». Масовізація мистецтва, що була однією з супутніх ознак індустріалізації кінця 1920-х років [9, с. 79], боляче віддзеркалилась у кризі всієї (не лише бандурної) музичної творчості. Явища масовізації (як результат кардинальних змін у стосунках між музичною елітою і масами) позначилися на діяльності та репертуарі Полтавської капели бандуристів, для якої творив і творчим керівником якої до початку 1930-х рр. був Г. Хоткевич. І хоча спостерігався нечуваний приплив молодих творчих сил, які часто на замовлення нової влади складали для бандури твори-одноденки, про які сьогодні ми згадуємо здебільшого виключно в історичному аспекті, відбувався розрив між елітарною (і навіть класичною) та масовою культурою, хоча цей процес не обернувся виродженням в цілому. Звичайно, мистецький рівень таких творів Хоткевича, як «Буря на Чорному морі», «Осінь», «Ранок», «Quasi una serenata» для більшості митців 1930-х років, які творили для бандури, залишався недосяжним ідеалом. Їх значення для розвитку національної музичної (а не тільки бандурної) традиції ми можемо об'єктивно оцінити лише сьогодні.

І все ж поставлене Хоткевичем завдання створення не лише масового, але й високохудожнього сольного концертного репертуару для бандури, який би забезпечував самостійне буття національного інструменту на концертній естраді, значною мірою було вирішено. Тим не менше, для митця це корелювалось з необхідністю болісного, майже примусового переходу на позиції конформізму, частковою відмовою від своїх попередніх творчих ідеалів, переконань та наукових поглядів, що стало особистою трагедією Хоткевича, та, однак, не врятувало його від фізичного знищення тоталітарним режимом як «ворога народу». Його творчі устремління концентрувалися, подібно іншим українським композиторам-модерністам, на поглибленому зацікавленні національною історією, епосом, усною народною творчістю, українською романтичною поезією, темою Сходу, а також із впливами сучасного (передусім українського та російського) авангарду, про що свідчить хоча б дивом уціліла п'єса «Ранок» для бандурного ансамблю, з жанровим підзаголовком «Гумореска». У цьому творі композитор широко послуговується неостилістикою – колажем цитат з романтичної музики як символу епохи, що ніколи більше не повернеться (серенада, сициліана) та банальних сучасних йому лексем радянської дійсності – «маршів революції». [7, с. 164–165].

В бандурній творчості Хоткевича можна виділити декілька **жанрово-типологічних груп**, які об'єднали твори як для старосвітської, так і для академічної харківської бандури. **Першу групу** складають твори для **бандури соло** – авторські обробки народних танців «Одарочка», «Козачок» (три п'єси, одна з них – обробка козачка, записаного від кобзаря Г. Гончаренка), «Кужіль», «Попадя», «Танок», «Чорнобривий корольок», «Женчичок-брєнчичок» (обробка

української народної пісні), а також інструментальні обробки народних пісень інших народів: татарської «Юсік мінарет», російської «Частушки» (муз. Г. Хоткевича).

Окрему підгрупу складають інструментальні п'єси програмного типу для бандурного оркестру («Ранок», «Осінь», «Quasi una serenata», «Марш», «Гумореска», «Колгоспна», «Попурі з українських мотивів», варіації на тему української народної пісні «І шумить, і гуде»). До цієї ж підгрупи слід зачислити твори інструктивного спрямування – «Етюд-козачок», «Етюд на великий палець», «Терціяльний етюд», «Етюд на три пальці»).

До **другої** групи належать авторські думи, створені Хоткевичем за мотивами народних: «Буря на Чорному морі» (старокозацька дума), «Про трьох братів самарських», «Про Хведо-раБезродного», «Про смерть козака-бандуриста», «Про козака Голоту», «Битва при Жовтих водах», а також авторські обробки історичних пісень – «Кармелюк», «Про Нечая», «Пісня про Нечая», «Спів Ревухи». До цієї ж групи можна зачислити також окремі сольні вокальні обробки народних пісень (козацьких, чумацьких, побутових, гумористичних, серед них – для старосвітської бандури: «Казала Солоха», «Очерет лугом гуде», «Сонце низенько»; для харківської бандури – «Ой у полі криниченька», Ой хмелю, «Ой сусідко», «По діброві вітер вие» (сл. Т. Шевченка), «Про Бондарівну» (балада).

**Третю групу** утворюють сольні вокальні твори для голосу і бандури, серед яких домінує жанр перекладень: «Їхав козак на війноньку» (муз. М. Гайворонського, сл. Р. Купчинського) та революційних пісень сучасних йому авторів – «Більше надії, брати» В. Верховинця (на слова В. Чумака), «Ми ковалі» Ф. Попадича (на слова Ф. Панова), «Дванадцять косарів» К. Богуславського (на слова І. Шевченка). Окрему підгрупу серед вокальних творів складають мело-декламації в супроводі бандури («У тієї Катерини», «Рано опустилась», «Я знов один», «Я в'ю вінок», «До часу, як мене спізнала»), написані на слова Миколи Філянського.

**Четверту групу** складають хорові твори у супроводі бандурного оркестру на народну тематику «Байда» (героїчна поема), «Буря на Чорному морі» (старокозацька дума), «Про Нечая», «Залізник», «Сахрон», «Про попаду», «Наїхали чумаченьки» та інші), які виникли внаслідок перекладень сольних творів для хору бандуристів Полтавської капели.

Зупинимося на розгляді деяких сольних творів для бандури на прикладі думи «Буря на Чорному морі» та програмної фантазії «Невільничий ринок у Кафі» для голосу і бандури та розглянемо їх суто музичну специфіку.

Дума «Буря на Чорному морі» була запозичена Г. Хоткевичем, мабуть, із фольклорних записів молодого Ізмаїла Срезневського – одного з засновників харківської фольклористичної школи. Її текст був опублікований фольклористом в «Українскомальманехе», в період його захоплення українською романтичною поезією. Срезневський записав її від кобзарів з Харківщини у 1830-х роках, працюючи вчителем на Катеринославщині [4, с. 66-68]. У його записах думового епосу відбилися ранньоромантичні тенденції фольклористичної науки – посилення епічного первня, героїзація головних персонажів, романтична містифікація. Тому навряд чи все в записах фольклориста було автентичним. Однак саме з цього джерела, ймовірно, Хоткевич і почерпнув текст для своєї думи.

Музична стилістика авторської думи явно позначена впливами концертної манери виконання самого Хоткевича. При втіленні імпровізаційної манери дум композитор широко послуговується винайденими ним **новими прийомами виконання епосу** – широким використанням глісандуючої, шумової, акордової техніки, паралельним голосоведінням, упровадженням розгорнутих інструментальних інтерлюдій між уступами, – тобто тими прийомами, які були чужими для традиційної манери виконання кобзарського епосу.

«Невольничий ринок у Кафі» (1912 р.) є, мабуть, одним з найяскравіших, найпопулярніших і найчастіше виконуваних творів майстра, створених для старосвітської бандури (існує авторський переклад для харківської концертної бандури, 1928), а також ансамблевий варіант твору, призначений для виконання Полтавською капелю бандуристів (1931р.). Наскрізність розгортання композиції досягається контрастним зіставленням образів (слов'янського і мусульманського світів), суто інструментальними прийомами звукопису, що сприяє утворенню форми монтажного типу (як і у випадку «Бурі на Чорному морі»).

«Невільничий ринок» (Allegretto, gmoll) розпочинається картиною пробудження східного базару в Кафі – сучасного м. Феодосії в Криму. На тлі бурдонного «шелестіння» бандурних басів розгортається монодичний спів муедзина (А) – заклик до ранкової молитви, мелодія якої розгортається за типом східної монодії вузькообсяговими мелодичними поспівками орієнтального забарвлення (тт. 7–25, 28–45), породжуючи оновлені тематичні варіанти. В кульмінації його розвитку з'являється нова тема (В, за Хоткевичем – «великороська») в умовах змінного метру (5/4–4/4, тт. 46–59), доповнена новою темою східного забарвлення (С, на основі А1, тт. 60–70), змінюючись похідною D (тт. 81–100), що завершується сполучною зв'язкою до заключного розділу фантазії, заснованого на темі української пісні «Віють вітри» (тт. 101–118). Наскрізне розгортання музичних подій композиції (ABCDE) засноване на контрастному зіставленні музичних традицій двох світів – східного і слов'янського. Твір завершується викладом розгорненої авторської програми.

Спостерігаючи загальний вплив у «Невольничому ринку» фортепіанної фактури на бандурну (по-фортепіанному викладені віртуозні пасажі, подвійні ноти, короткі й довгі глісандо), можна відзначити формування протилежної до Лисенкової тенденції. Лисенко, який стояв біля витоків створення українського романтично-віртуозного фортепіанного стилю і, витворюючи його, здійснив перенесення на фортепіано специфіки фактури українських цитроподібних інструментів – бандури і цимбалів. Хоткевич йде у протилежному напрямку – намагається достосувати фортепіанні (а також скрипкові й гітарні) прийоми гри до стилістики власних бандурних творів, збагачуючи виразово-образну палітру як старосвітської, так і «стандартизованої» концертної бандури, творцем і натхненником створення якої він був.

Прояви естетики модернізму особливо опукло можна простежити і у п'єсі «Ранок» (повна назва – «Ранок полковниці в житлокоопі»), яка є, мабуть найбільш новаторським твором серед віднайдених на сьогодні бандурних опусів Хоткевича, і в якому чи не вперше в українській сучасній музиці послідовно використано метод інтертекстуальності – явище полістилістики, нове для української музично-професійної традиції того часу. Відомо, що «ретроспективні» музично-стилістичні напрямки, що склалися в музиці останньої третини ХІХ–ХХ ст., передбачають наявність часових розривів у творі, коли існуюча музична традиція починає адаптуватися до нових історико-культурних і соціально-політичних умов, або ж коли композитор звертається до історичного «позавчора». В обох випадках відбувається суміщення різних мистецьких кодів (минулого і теперішнього), що дає підстави говорити про те, що неостилістика, по суті, виконує функції полістилістики [10, с. 88].

Якщо цитування в попередні епохи було підпорядковане стильовим нормам контексту, і для слухача, незнайомого з першоджерелом, було не таким вже й помітним, то в музиці перших десятиліть ХХ ст. стильові зв'язки перейшли у відкриту систему, де в межах однієї композиції можуть взаємодіяти неоднорідні елементи (як часові, так і стилістичні). В такому ракурсі вони постають у п'єсі «Ранок». При цьому композитор навмисне підкреслює «шви»-стики між різнорідним «чужим» матеріалом. Цитати Хоткевичем цілком не маскуються – вони стають основною формою побудови власного тексту, де поруч зіставляється музика різних епох – романтизму й сучасності.

Реконструкція Хоткевичем художньої спадщини минулого у п'єсі має характер стилізації, втіленої з ефектом буфонади, через включення з самого початку твору фактурно й інтонаційно спотвореної цитати з «Серенади» Ф. Шуберта. Її цитування має суттєві для музичного тексту наслідки: неостилістика переосмислюється композитором не просто як художній переклад [10, с. 88], при цьому доволі «осучаснений» (в дусі ритмічних новацій Стравінського). Інтертекстуальна основа п'єси зазнає також глибокої трансформації: відбувається переінтеграція її елементів в авторському висловлюванні, що породжує окрему мовну систему – індивідуальний стиль митця, його ідіолект [3, с. 4]. Для корпусу українських музичних текстів 1920-х – початку 1930-х років, а не тільки для даної п'єси Хоткевича, це була нечувана «ламка традицій» у створенні музики для народного інструмента. Зазначимо, що прояви модернізму в цьому творі перетинаються з деякими тенденціями російського авангарду (А. Мосолов, молодий Д. Шостакович), французької «Шістки» та Е. Саті. Подібним чином можна потрактувати й чотирикратне «вкра-

плення» до тексту Шубертової «Серенади» іншої цитати, породженої сучасними для Хоткевича ідеологемами, яка поступово руйнує образ «нічної музики». Нею стає марш «Ми ковалі» – цитата з твору Ф. Попадича, що виконує у п'єсі подвійне функційно-семантичне навантаження. З одного боку, включення її в драматургію є «даниною» новій епосі, ідеологеми якої були мало зрозумілими майстру, але які він змушений був сповідувати й «оспівувати»; з іншого – цитування маршу є завуальованим виявом творчого протесту та ідеологічної позиції митця: його буфонний характер викликає аплузії до прокоф'євсько-шостаковичівських гротескованих маршів. Початок останнього розділу п'єси знаменує поява ще одної цитати – звучання «скрипучої» музичної шкатулки, що відтворює тему сициліани з «Віденського карнавалу» Н. Паганіні. В кодї, як ледь чутний відгомін, на флажолетах бандури повертається тема маршу, трансформована в ритмі сициліани. Восстанне вона проводиться терцієвим вторуванням, раптово обриваючись на домінантовому акорді (*ritenuto*) з авторською ремаркою: «на кінець сильно й протяжливо».

Отже, у п'єсі «Ранок» відбувається полістилістичне зіткнення музичних традицій різних стильових епох, і досягається воно виключно **засобами цитування чужих текстів**. Перша з них була символом старого світу, що відходив, світу вічних буржуазних цінностей (утверджених добою класицизму і романтизму), які в той час підлягали нищівній критиці і висміюванню з боку ідеологічних опонентів митця. Щоправда, тема «нічної музики» звучить як карикатура на образ нової «непманської буржуазії» в обличчі полковниці, вона по-модерному, в дусі гротескних тем Дебюссі (прелюдія «Менестрелі») чи раннього Стравінського («Петрушка») виламана, тематично «усічена» за кожним проведенням, інтонаційно спотворена, нераз до невпізнанності. Натомість символ сучасної митцю радянської епохи – піонерський марш – банально-реальний і асоціюється з творчим досвідом цитування подібних тем-маршів у творчості молодого Шостаковича (опера «Ніс») та Прокоф'єва (марші з опери-буффа «Любов до трьох помаранчів» чи «Петі і вовка»). Особливого буфонного забарвлення йому надає присутність авторського «знаку» – тематичного підголоска-супутника, заснованого на стилізації загальних форм руху музики віденського класицизму. Восстанне тема маршу проведена на флажолетах, її впроваджено після авторської ремарки («полковниця замикає вікно для зниження шуму, що долинає з надвору»).

Ефект ззовні доливаючого шуму, що супроводжує увесь подієвий ряд твору, створюється Хоткевичем спеціальними шумовими ефектами бандури (імітація звучання немuzичного ряду, що повинен відтворювати, за авторським задумом, «визкотання пили, стукіт молотка, гудіння примусів і ще цілого ряду неорганічних звуків»), на якому розгортається драматургія відкритої форми. Нагадаємо, що саме Хоткевичу належить ідея використання шумових бандурних ефектів, якою він широко послуговується як в жанрі авторської думи, так і в інших бандурних опусах програмного спрямування (сольних і ансамблевих). У цьому Хоткевич значно випередив пошуки у сфері нових інструментальних звучань французьких та американських композиторів-експерименталістів першої половини ХХ ст. – Ч. Айвза, Е. Вареза, Г. Коуела (Кауела), Л. Геррісона («американський гамелан»), Дж. Кейджа, а також пошуки Дж. Крама 1960-х рр. [6, с. 312, 314; 1, с. 132-138]. Йому також належить ідея використання підготовленої (препарованої) бандури – перенесення з підготовленого фортепіано прийомів звуковидобування [7; 8, с. 75, 76].

Ще одним приховано-ідеологічним «виявом» позиції митця в тогочасній дійсності стала сама назва твору – «Ранок», подієвий ряд якого починає розвиватися із спотворення «нічної музики» на тлі «індустріального» шуму міста.

Відтак, п'єса «Ранок» посідає особливе місце у музично-творчій спадщині Хоткевича. Особливе передусім тому, що відтворює типову для модернізму і авангарду початку ХХ ст. тему урбанізації, життя великого міста, яким на той час був Харків – перша столиця Радянської України (подібні тенденції існували і в музиці російського [2] та австрійського авангарду, французької групи «Шести»). З неокласичними тенденціями початку ХХ ст. твір Хоткевича споріднює спосіб відтворення дійсності (контраст ранок – нічна музика, де ніч слугує символом «сутінків культури» (за О. Шпенглером). Це погляд стороннього спостерігача (окреслений автором як жанр гуморески), що знайшов відбиття і у способі організації форми – її відкритості, незавершеності, можливості подальших вільних переробок, перестановок і перекомбінувань основних образних блоків. Для тогочасної харківської «стандартної» бандури п'єса «Ранок»



запропонувала нові виразові прийоми – ефекти поліритмічного зміщення фактури в різних пластах оркестрової тканини, вперше запроваджених автором довгих глісандо (запозичених з арфи). Важливим чинником у створенні образної системи є застосування нових виразових прийомів, перенесених на бандуру з інших інструментів – флажолетів (зі струнно-смичкового інструментарію, шумових (з «препарованого фортепіано», «при накритті струн папером»), ударних (з фортепіано, при створенні ефекту часового зміщення фактурних шарів), використання техніки рівноправної гри обох рук, які втілювати на цитроподібному інструменті не так уже й просто. Пошуки у сфері нових акустичних звучань бандурного тембру привели Хоткевича до експериментування з шумовими ефектами (зокрема, шумовими глісандо), які стали вихідним пунктом для подальших нових темброво-акустичних експериментів наступних поколінь композиторів-бандуристів західної української діаспори, які зверталися до жанрів музики для бандури (К. Місевич, З. Штокалко. В. Ємець, Г. Китастиий).

Звичайно, новаторство Хоткевича, застосоване як в його авторських думках, так і в жанрі програмно-інструментальної фантазії та п'єси, в кінці 1920-х – на початку 1930-х років пройшло в українській музиці непоміченим, а більш як півстолітнє табу на його творчість не найкращим чином позначилося на континуальності бандурної традиції в Україні, яка почала по-справжньому «воскресати» з небуття лише на початку 1990-х років. З відродженням бандурної спадщини Хоткевича та харківської бандури в Україні за часом співпало й зародження в українській бандурній творчості постмодерністичних тенденцій – до прикладу, появи таких показових для розвитку цього напрямку творів, як «Роздум» і «Соната для бандури» В. Зубицького, «Старий млин» І.Гайденка, «A primavista» І.Тараненка та інших.

#### Список використаних джерел

1. Аблова А. Мир композитора Дж. Крама / А. Аблова // Музыкант в культуре: концепция и деятельность. Сб. ст. – Санкт-Петербург: Федеральное агентство по культуре и кинематографии, РИИИ, 2005. – С. 131-139.
2. Воробьев И. Русский авангард и творчество Александра Мосолова 1920–30-х годов / Игорь Воробьев. – Санкт-Петербург: Композитор, 2006. – 322 с.
3. Григорьев В.Н. Грамматикаидиостиля. В. Хлебников. / В. Н. Григорьев. – М. : Наука, 1983. – 230 с.
4. Олешко А.П. Харківський дебют І.І. Срезнеського / А.П. Олешко // Концепції культури в історії української гуманітарної думки ХІХ–ХХ століть. Колективна монографія. – Київ : НАНУ, ІМФЕ, 2007. – Вип.3. – С. 66-68.
5. Супрун Н. Гнат Хоткевич – музикант / Надія Супрун. – Рівне: Ліста, 1997. – 279 с.
6. Тимошенко А. Музичний експерименталізм у контексті філософсько-художніх традицій США / Аліса Тимошенко // Наукові збірники Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка. «Музикознавчі студії». Зб. ст. – Львів: ЗУКЦ, 2012. – Вип. 26. – С. 310-317.
7. Хоткевич Г.М. Твори для харківської бандури / Підгот. до друку, вступ. ст.. В. Мішалова/ Г.М. Хоткевич. – Торонто-Сідней– Харків: ТО Ексклюзив, 2007. – 300 с.
8. Хоткевич Г.М. Бандура та її можливості / Ред. і передм. В. Мішалова/ Г. М.Хоткевич. – Торонто – Харків: Глас – Майдан, 2007. – 89 с.
9. Хренов Н.А. Воля к сакральному / Н.А. Хренов. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2006. – 571 с.
10. Юдкін І. Формування визначників української культури. Культурологічні студії / Ігор Юдкін. – Київ : Інститут культурології Академії мистецтв України, 2008. – 182 с.

*The article «Khotkevych bandura's creative work: between tradition and modernism» is devoted to the studying the modern features of Khotkevych composer's individuality, which are observed on the stylistic analysis of some (more interesting from artistic point of view) bandura's compositions such as «The Storm on the Black Sea», «Slave bazaar in Kafa» and «Morning» («The Morning of colonel's wife in the communal flat»).*

**Key words:** bandura, bandura's creativework, modernism, avant-garde.

УДК 78. 087. 684

Карась Г. В.\*

## ФЕНОМЕН «ЩЕДРИКА» В ОБРОБЦІ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА У СВІТОВОМУ КОМУНІКАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ ХХ СТ.

*Стаття висвітлює трансформацію обробки української народної пісні «Щедрик» у світовий музичний феномен. Історична ретроспектива процесу (впродовж всього ХХ ст. до наших днів) переконливо доводить геніальність таланту композитора, важливість сучасних засобів комунікації у розширенні світового культурного простору.*

**Ключові слова:** щедрик, «коляда дзвіночків», обробка, композитор, комунікація, культурний простір.

У творчому доробку видатного українського композитора Миколи Леонтовича (1877–1921) кілька сотень обробок народних пісень, проте одна з них зробила його воістину відомим у всьому світі. Це – широко розповсюджений «Щедрик», який звучить сьогодні в країнах Європи та Латинської Америки, в Австралії та Японії на усіх FM-станціях і телеканалах, на вулицях і у супермаркетах... Особливого поширення він набув в Канаді та США. Окрім звучання в аутентичному вигляді, виникло багато транскрипцій твору для різних вокальних, вокально-інструментальних ансамблів, органу та симфонічного оркестру. Разом з тим, наукового осмислення феномену «Щедрика» у світовому культурному просторі сучасне мистецтвознавство не запропонувало, хоча є кілька англомовних статей З. Нижанківського, Р. Савицького-мол. та аноніма в діаспорній пресі про його появу [5; 6; 7]. Зенон Нижанківський надіслав свою невеличку статтю до інформаційного бюлетня Бібліотеки Конгресу США, а діаспорний музичний журнал «Вісті» передрукував її у березні 1970 р. для українського та англомовного читача [5]. Помилкові атрибуції твору в закордонних виданнях, які до речі і сьогодні можна зустріти, спонукали З. Нижанківського внести ясність в його авторство.

Завоювання «Щедриком» світового культурного простору актуалізувало нашу розвідку, метою якої стало висвітлення трансформації обробки української народної пісні «Щедрик» у світовий музичний феномен. Виходячи із цього, необхідно вирішити *наступні завдання*: прослідкувати еволюцію трансформації і поширення твору впродовж ХХ ст. по всьому світу; окреслити види і роль сучасних засобів комунікації у поширенні «Щедрика» у світовому культурному просторі.

«Щедрик» – це найвище досягнення композитора в жанрі опрацювання народної пісні. Взявши за основу народне першоджерело, що належить до найстаріших реліктових зразків українського музичного фольклору, М. Леонтович блискуче застосовує класичний поліфонічний прийом остінато. Дослідник творчості композитора А. Завальнюк пише, що у «Щедрику» «усе разом – то є витончена, вигадлива за візерунком, невимовно красива звукова мережка, ніби виткана поетичною рукою народного майстра», «єдина, струнка щодо архітектоніки емоційна хвиля» [1, с. 73]. Важко назвати в українській хоровій літературі інший твір, у якому б з такою силою сполучалися змістовність, художність і майстерність. У ньому М. Леонтович демонструє високу техніку вокального інструментування: «Розцвічуючи мотив все новими й новими звуковими барвами, він непомітно й дуже природно передає його з голосу в голос, з групи в групу», «отже, емоційна хвиля збігається з темброво-теситурною. Поспівки інструментального характеру сопрано... , спів з закритим ротом, органні пункти створюють звуковий колорит, який заворожує слухача. Прийоми й методи наскрізного розвитку, де активна динаміка й образна нероздільність посідають головне місце, барвистість і колоритність музичного викладу, вражаюча сила художнього впливу свідчать про те, що цей твір Миколи Дмитровича відзначається справді симфонічним мисленням» [1, с. 73].

\* © Карась Г. В., 2012

Відомий український композитор П. Козицький писав, що «Щедрик» – «то не розкладка пісні, то самоцінний музичний твір, який осяяний променем генія і який вартий зайняти і займе не останнє місце в світовій музичній літературі» [цит. за: 1, с.73–74]. Це пророцтво здійснилося – «Щедрик» М. Леонтовича в англійському перекладі став в Америці своєрідним різдвяним гімном, широко тиражується сучасними ЗМІ та аудіотехнікою.

Повернемось до витоків цього феномена. Унікальна обробка української народної пісні «Щедрик» з'являється у доробку Миколи Леонтовича у 1914 році і 25 грудня 1916 року з успіхом вперше виконується хором колективом Київського університету ім. св. Володимира під керівництвом відомого диригента Олександра Кошиця. У програмі останнього концерту в Україні (Київське хорове товариство під орудою О. Кошиця), який відбувся 9 і 12 січня 1919 р. (27 і 30 грудня 1918 р.), серед п'ятнадцяти коляд був виконаний «Щедрик» М. Леонтовича. О. Кошицю належить не тільки першопрочитання твору, але й його тріумф по всьому світу. У репертуарі створеної ним Української республіканської капели (1919) цей твір займав почесне місце, завдяки чому виконувався перед різними аудиторіями.

О. Кошиць згадував, що це була «коронна точка» репертуару, яка з величезним успіхом виконувалася продовж п'яти з половиною років в країнах Європи та Америки і здобувала супер реліжії музичних критиків [2, с. 67]. Першими були відомі чеські музикологи. Так, Ярослав Кржічка писав, що М. Леонтович в обробках народної пісні виходить з самої її природи [2, с. 49], а Зденек Неєдли вперше відзначає, що це «своєрідна хорова література, яка скромно називає себе обробками народних пісень для хору. В дійсності ж це – цілком особливе, оригінальне і велике мистецтво, що значно перевищує обробки народних пісень у інших народів, зокрема у нас» [4, с. 39]. Відомий професор Празької консерваторії звертає увагу і на «Щедрика», підкреслюючи, що стереотипний мотив М. Леонтович витримує від початку до кінця, і цим самим сильніше підкреслює інші голоси, які протистоять йому, чим привносить до того стереотипного і убогого головного мотиву все нове й нове звучання. Таким чином з простого мотиву виростає темпераментна композиція, що приваблює своєю надзвичайною оригінальністю [4, с.42].

Після концертів хору в Парижі (1921 р.) професори «Канторської школи св. Людовіка» взяли у О. Кошиця ноти, переклали «Щедрик» французькою, ввели його до свого репертуару, запросивши українського диригента на виступ [2, с. 152].

Емігрувавши у 1922 році до США із Українським національним хором (таку назву прибрала капела після розпаду), О. Кошиць продовжує виконувати «Щедрика» на американському континенті. Вперше хор під його керівництвом виконує твір 5 жовтня 1922 року в найславетнішому концертному залі «Carnegie Hall» у Нью-Йорку. Після виступу в Ютиці місцева газета «The Utica Daily Press» (26 лютого 1923 р.) писала: «Дуже колоритно, з тонкою градацією звуку хор проспівав «Щедрика» Леонтовича» [2, с. 268].

Пісня стала настільки популярною, що перший переклад англійською мовою був зроблений аранжувальником, диригентом, учителем музики Пітером Вільховським (Peter Wilhousky, народжений 1902 року в Пассейку), який до того ж працював на радіо NBC [6, № 49, с.7]. Пісня нагадувала Вільховському передзвін і саме цей образ він зафіксував у своїх віршах. Ідея нового тексту ґрунтувалася на слов'янській леєнді про те, що в ніч, коли народився Ісус, на Його честь в усьому світі задзвонили дзвони чудовим мелодійним співом. Після цього дзвоник став головним музичним атрибутом Різдва на Заході, і тепер майже всі різдвяні пісні найпопулярніших виконавців прикрашені звучанням дзвіночків. Зберевши хорову партитуру М. Леонтовича, П. Вільховський написав оригінальний англійський текст, а не переклад українського, додав фортепіанний супровід. У такому варіанті твір був надрукований у 1936 р. фірмою «Carl Fisher, Inc.» у Нью-Йорку, при цьому зазначалося, що «Carol of the Bells» (з англ. – «коляда дзвіночків») – українська колядка, музика М. Леонтовича, текст і аранжування П. Вільховського [5]. Саме під цією назвою пісня закріпилася в музичній культурі Заходу. Першими виконали обробку П. Вільховського шкільний хор під його керівництвом та хор Вальтера Дамроша. Хори інших шкіл та коледжів просили копії твору і почали

виконувати його по всій Америці [6, № 50 с.7]. Отже, варіант П. Вільховського виконувався протягом Різдвяних свят і дав можливість популяризувати його серед широкої аудиторії, а також в аранжуванні для симфонічного оркестру NBC під керівництвом видатного диригента Артуро Тоскані у 1944–1949 рр., з яким П. Вільховський співпрацював. Найбільш поширеним у США в середині ХХ ст. було виконання твору такими хоровими колективами як «Mormon Tabernacle Choir», «Robert Shaw Choral», «Fred Waring Pennsylvanians», «Roger Wagner Choral» та багатьма університетськими хорами.

Подальшій популярності твору сприяло використання його як реклами для шампанського. У післявоєнні роки у США було написано ще три колядки, які цілковито чи частково базувалися на музиці «Щедрика»: друга англійська версія «Ring, Christmas Bells» («Різдвяні дзвони»), написана Мінною Гофман (Minna Louise Hohman) у 1947 р., у 1954 р. фірма «Pro Art Publications of Westbury, L. I.» публікує пісню з англійським тестом та редакцією Вальтера Ехрета (Walter Ehret), у 1957 році – з'явилася «Come, Dance And Sing», у 1972 – ще одна «Carol Of The Bells». До сьогоднішнього дня американські хори, професійні і любительські, співають цей твір як колядку на Різдво.

Яку ж роль у триумфальному поширенні «Щедрика» відіграли засоби комунікації – ці винаходи ХХ ст.?

Пальма першості належить тут **грамзапису**. Багата зарубіжна дискографія твору досліджена українським колекціонером Степаном Максимюком із США, який зокрема, зібрав різні американські виконання «Щедрика» («Carol of the Bells») М. Леонтовича 1940-х рр. [3, с. 247]. Першим в Америці записав твори композитора Український національний хор під керуванням О. Кошиця (1922 р.). Одразу ж по приїзді, як пише О. Кошиць, з 26 вересня до 6 жовтня капела наспівує «фонографічні рекорди у компанії *Брунsvік*» [2, с. 213]. У дослідженні Бібліотеки Конгресу США «Етнічна музика на рекордах», яке частково виконано при допомозі С. Максимюка, наведено назви творів цього запису. Серед них обробки українських народних пісень М. Леонтовича («Щедрик», «Почаївська Божа Мати», «Коза» [7, с. 62]). 1943 року О. Кошиць в Нью-Йорку протягом дев'яти днів у фірмі «Sonart» здійснює запис на платівки своєрідного пісенного літопису – 27 українських народних пісень в опрацюванні для хору. До альбому під назвою «Near Ukraine Sing» ввійшли також три твори М. Леонтовича – щедрівка «В полі, полі плужок оре», «Ой від саду та до моря», «Ой сів, поїхав на воронім коні» [3, с. 55–56]. Пізніше твори М. Леонтовича, в т. ч. «Щедрик» записували хор «Дніпро» з Клівленда під керівництвом Є. О. Садовського (1969 р.), Капела бандуристів ім. Т. Шевченка з Детройта (США, 1960–1980 рр.), хор «Боян» філії УНО в Торонто (Канада) під керівництвом С. Гумініловича (1960-ті рр.), «Візантійський хор» з Нідерландів під керівництвом М. Антоновича та багато ін. [3, с. 70, 87, 89, 96].

Неукраїнська зарубіжна дискографія «Щедрика», започаткована у 1946 році (більше 50 позицій) [6, № 50, с.7]. Серед них: хор Роберта Шоу (1946), канадський музикант, співак і композитор Девід Фостер (1993), французький шансон'є Шарль Азнавур, іспанський оперний тенор Пласідо Домінго з концерту у Відні (1994), американська група (хеві-метал) «Savatage» у проекті «Транс-Сибірський оркестр» (1995). Особливо з кінця 70-х років минулого століття пісню записують на різдвяних альбомах найпопулярніших американських виконавців. Оригінальні версії «Щедрика» в різдвяному альбомі 2001 року записав найвідоміший американський жіночий ритм-енд-блюзовий гурт всіх часів «Destiny's Child» під назвою «Opera Of The Bells», американська група прогресивного металу «Dream Theater» (2002), фольк-рок група «Gandalf Murphy» і «Slambovian Circus of Dreams» (2004), американська співачка Еммануель Грей «Еммі» Россум (Emmanuelle Grey «Emmy» Rossum; різдвяний CD «Carol of the Bells», 2007); малий оркестр із Портленда, Орегон «Pink Martini» (2010), британська пост-хардрок група «Enter Shikari» (2010) та ін. Оркестрові версії «Щедрика» записувалися під керівництвом Е. Орманді, К. Драгона, Леонарда Бернстайна [6, № 50, с.7].

«Щедрик» активно інтегрувався у сучасну культуру. «Коляда дзвіночків» широко використовується в рекламі, зокрема в 2006 році звучала у двох рекламних роликах GPS-навігаторів

«Garmin» фірми «Dell Latitude Laptops», а її пародійні версії фігурували в фільмах «South Park», «Family Guy» і «Saturday Night Live». Канадська група «Barenaked Ladies» записала «Щедрик» у своїй обробці для альбому «Barenaked for Holidays». В кінці серії «Ноель» серіалу «Західне крило», заступник завідуючого відділом кадрів Джош Ліман з асистенткою Діною Мос виходять із парадного входу Білого будинку і зупиняються послухати пісню у виконанні вуличного хору. Також колядка звучить в перших сценах десятої серії «Метання вогню» третього сезону серіалу «Менталіст», присвяченої Різдву. Переробка пісні в сучасний техно-данс стиль продюсером-діджеєм Демоніксом швидко стала культовою в андеграунді. Мелодія звучить в треку «Shedry Schedryk» альбому «Werewolf» української рок-групи «Esthetic Education». Пісня слугує заставкою американського радіо в період різдвяних свят. Колядка, записана «Саватаж», популяризована їх проектом «Транссибірський оркестр» в дебютному альбомі «Ніч перед Різдвом та інші історії», стала лейтмотивом естафети в Сараєво напередодні Різдва.

«Щедрик» представлений також в **популярній культурі: художніх та анімаційних фільмах, Інтернеті**. Він послужив основою для популярного в англomовному Інтернеті інтернет-мема, відомого як «Ding Fries are Done»; пісня пародіюється в епізоді серіалу «Сімпсони» «Південний парк», «Класичні різдвяні пісні від містера Хенкі» і в одному із епізодів «Гріффінів»; звучить в одній із серій серіалу «Еврика»; оригінальну кавер-версію на цю пісню виконала американська металкор група «August Burns Red».

Фільмографія «Щедрика» включає такі відомі зарубіжні стрічки, як: сімейна комедія «Один вдома» (1990, Warner Bros. Entertainment, Inc., автор музики до кінофільму американський композитор Джон Вільямс), телевізійна комедія «Saturday Night Live» (1975, NBC), фантастичний різдвяний комедійний фільм «Санта Клаус» (1994, The Walt Disney Company), американський анімаційний сітком «South Park» (1997). Також він звучить у фільмі «Мелодія для шарманки» Кіри Муратової (Україна, 2009).

Пародії: американська альтернативна рок-група «Guster» з Бостона (шт. Масачусетс) записала пародію на пісню як сингл «Carol of the Meows» (2004), пародію на пісню використано в «Мапет-шоу» (2009), американському комедійному телесеріалі «Community» (2011, NBC).

В Інтернеті «Carol Of The Bells» згадують на декількох тисячах сайтів, але мало хто вказує, що це є твір видатого сина України. Так, веб-портал «YouTube» подає десятки виконань твору хорами України, Росії, Литви, Польщі, Великої Британії, Канади, США. Сучасні трансформації твору представлені аранжуваннями із збереженням його основи і вільними імпрровізаціями. Це українські виконавці різних стилів (Олег Скрипка та його гурт «ВВ» – концертне виконання і мультфільм); учасник програми «Україна має талант» - 2 бандурист Ярослав Джусь з Києва, який виконує фантазію на твір у Торонто (Канада) та зарубіжні виконавці (соло і ансамблі) на різних інструментах (окарина, флейта, фортепіано, кларнет, саксофон і т. п.), різноманітні види оркестрів, в т. ч. відомі («Boston Pops Orchestra»; «Trans Siberian Orchestra»), групи («Metallica», «Celtic Woman»), різноманітні шоу (зокрема світлове різдвяне шоу), цікаві інтерпретації (транскрипція для 12 віолончелей), уроки гри на фортепіано на основі «Щедрика». Під чари «Щедрика» попав один із найбільш поважаних і впливових сучасних джазових гітаристів світу американець Al Di Meola, який у 2009 році включений журналом «Classic Rock» до списку найбільш великих гітаристів всіх часів. До свого альбому «Christmas: Winter Nights» (1999 р.) він записує власну чотирихвилинну фантазію для гітари «Carol of the Bells».

Підсумовуючи, варто зазначити, що українська народна пісня «Щедрик» завдяки генетично закладеному в ній оптимізму, професійній обробці Миколи Леонтовича та високомистецькій інтерпретації Олександра Кошиця впродовж ХХ ст. пройшла шлях до світового музичного бестселера. Завдяки англійському літературному тексту з опорою на образ «новорічних дзвоників», твір став близьким і зрозумілим людям різних націй і народів. Сучасні засоби комунікації (радіо, грамзапис, телебачення, кіно, Інтернет) не тільки сприяли поширенню «Щедрика» у світовому культурному просторі, але й забезпечили його феномен у глобалізованому світі.

## Список використаних джерел

1. Завальнюк А. Микола Леонтович. Дослідження, документи, листи. До 125-ї річниці від дня народження / Анатолій Завальнюк. – Вінниця: «Поділля-2000», 2002. – 256 с.
2. Кошиць О. З піснею через світ: подорож Української республіканської капели / упоряд., літ. обр., заг. ред. Михайла Головаценка / Олександр Кошиць. – К. : Рада, 1998. – 326 с.
3. Максимюк С. З історії українського звукозапису та дискографії / наук. ред. Р. Савицький, Ю. Ясіновський [=Історія укр. музики (Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України), 12: Дослідження] / Степан Максимюк. – Львів; Вашингтон : Вид-во Українського Католицького університету, 2003. – 287 с.
4. Nejedlý Z. Ukrajinská republikánská kapela / Zdeněk Nejedlý. – Nákladem Ukrajinského vydavatelského družstva "Čas" Kyjev – Praha; Knihtiskárna "Politiky" v Praze, [1920]. – 67 s.
5. Nizankowsky Z. The origin of the Ukrainian Carol of the bells / by Dr. Zenon Nizankowsky // Вісті. – Сан Пауло, Мінн., США, 1970. – Ч.1 (32). – С.19.
6. Sawycky R. Carol of the Bells / Roman Sawycky // The Ukrainian Weekly Sunday. – New Jersey, 1976. – Desember, 19, 26. – № 49, 50 (part 1, 2). – P. 7.
7. Spottswood R. Ethnic Music on Records. A Discography of Commercial Ethnic Recordings Produced in United States 1894 to 1942 / Spottswood Richard K. – Los Angeles: Folklore and Mythology Center University of California, 1983. – 110 p.
8. [Б. п.] The Universally known Ukrainian carol Shchedryk (carol of the bells) (Ukrainian National Word) // Екран. – Чикаго, 1973. – Ч. 67–68. – С.10.

*The article deals with transformation of the adapted Ukrainian folk song "Shchedryk" into the world musical phenomenon. The historical retrospective review of this process (from the beginning of the 20<sup>th</sup> c. to the present day) justifies the composer's genius, significance of modern means of communication for expansion of the world cultural space.*

**Key words:** shchedryk, «Carol of the Bells», adaptation, composer, communication, cultural space.

УДК 378.016: 785

Карпенко Т. П.\*

## ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ – СКЛАДОВОЇ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*У статті аналізується проблема формування музично-слухової спостережливості виконавця, зокрема, розвиток такої інтеграційної здібності, як музично-слухові уявлення. Пропонується низка вправ і завдань, які сприяють збагаченню професійної компетентності фахівця.*

**Ключові слова:** учитель музики, музично-слухова спостережливість, виконавські навички, музично-слухові уявлення, компетентність.

Зміни, що відбуваються в усіх сферах сучасного суспільного устрою України – економіці, культурі, політиці, науці, освіті, потребують радикального переосмислення вимог щодо професійної підготовки майбутніх спеціалістів будь-якої галузі, і в тому числі, системи освіти. Реалізація завдань у галузі музичної освіти учнівської молоді сучасної школи вимагає серйозної уваги до підготовки тих, хто завтра прийде в школу, хто покликаний і зуміє виховувати любов до музики у кожної дитини.

Повноцінне й досконале музично-естетичне виховання майбутніх учителів музики у вишах є першочерговим завданням у вихованні музичної культури підростаючого покоління.

\* © Карпенко Т. П., 2012

Перед системою освіти стоїть завдання – підготовка фахівця, що володіє широкими загальними і спеціальними знаннями, проблемним, аналітичним мисленням, інтелектуальною культурою, здатного швидко реагувати на зміни в науці і техніці, конкурентноспроможного, творчо ініціативного і мобільного. Вчитель музики є тією особою, на професійну діяльність якої покладена відповідальність за інтелектуальний й музично-естетичний розвиток учнів. Від вчителя залежить прогрес сучасного і майбутнього стану суспільства, країни. Але педагог тоді зможе успішно виконувати ці завдання, коли рівень його професійної підготовки буде адекватним вимогам, поставленим суспільством перед системою державної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, у якій висвітлюються питання загальнопрофесійних якостей фахівця (В.Безрукова, Д.Богоявленська, Е.Роджерс, С. Траубенберг, В.Тужилкін), фундаментальні розробки моделювання професійної діяльності і особистості вчителя в загальнопедагогічному і психологічному аспектах (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, І.Зімня, Н.Кузьміна, В.Сластенін) дозволяють виокремити в структурі професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи музично-слухову спостережливість, зокрема, таку інтеграційну здібність, як музично-слухові уявлення. Вищеназвані автори в різних варіантах називають складники професійної діяльності й наголошують на їх пріоритетному значенні у формуванні особистості майбутнього вчителя.

Метою статті є висвітлення проблеми формування музично-слухової спостережливості у майбутнього вчителя музики, зокрема, розвиток такої інтеграційної здібності, як музично-слухові уявлення в класі фортепіано.

Умови сучасної інформаційної цивілізації формують принципово іншу систему ціннісних орієнтирів, викликають необхідність постановки питання забезпечення утворенням більш повного, особистісного і соціально інтегрованого результату.

Формування здатності естетично сприймати музику починається з розвитку слухової уваги і спостережливості за музикою, яка звучить реально чи наяву. Основними компонентами уваги є зосередженість (стійкість), обсяг, розподіл, налаштування, коливання, відволікання. Усі вони тією чи іншою мірою виявляються в музичній діяльності людини.

Для музичної педагогіки особливе значення має виховання зосередженості (стійкості) і розподілу слухової уваги, без яких неможливе ні виконання, ні сприймання музики.

Виховання слухової зосередженості вимагає вольових зусиль як засобу організації довільної уваги, незважаючи на те, що «...сама музика, володіє головними мотивами (спонуканнями) зосередженості: це – рух, інтерес, задоволення та емоції [5, с.18]. Сюди можна додати і широке коло відомостей про музичний твір, інтерес до якого сприяє зосередженості уваги і створенню установки на його сприймання. Організації слухової зосередженості сприяє, наприклад, збудження інтересу до історичних витоків твору, його автора та обставин, які спричинилися до його написання. З цією метою важливо актуалізувати наявний музичний досвід студента (збережені в пам'яті музичні спогади, знання і вміння) про жанрові або інші характерні властивості музики.

У музичній педагогіці виховання слухової зосередженості й спостережливості пов'язується з такими засобами: а) розвитком чуттєвих механізмів естетичного сприймання – різних видів, музичного слуху: спрямування уваги на відтворення (сприймання) точної висоти звуків (звуковисотний слух); ладове відчуття окремих звуків, їх стійкості (нестійкості) і тяжіння в окремих мелодичних побудовах (мелодичний слух як емоційний компонент музичних здібностей); одночасне сприймання декількох звуків різної висоти і визначення їх консонантно-дисонансної якості, характеру зв'язку з іншими співзвуччями (гармонічний слух); диференційоване сприймання декількох одночасно звукових ліній у їх розвитку (поліфонічний слух); відчуття своєрідності забарвлень і сили звуку (темброво-динамічний слух) тощо; б) формуванням вміння ставити перед собою конкретні і ясні цілі (подетальні і загальні) в процесі роботи над музичним твором з метою активізації слухотворчої уваги.

Особливе значення для формування слухової спостережливості майбутнього вчителя музики має розвиток такої інтеграційної (пов'язаної з чуттєвими й мислиневими процесами) здібності як музично-слухові уявлення, які вважаються ядром музичності у зв'язку з їхньою операційною функцією у процесі всіх видів музичної діяльності (Б. Теплов), зокрема, зв'язок з творчим процесом сприймання і виконання музики.

Музично-слухові уявлення (внутрішній слух) визначаються в психології як здатність сприймати та уявляти музичні структури внутрішньо, до того як вони зазвучать на інструменті. У контексті розвитку інтерпретаційно-творчих можливостей студента, тобто вміння оперувати музично-слуховими уявленнями особливо цінним є те, що поряд із уявленнями висотних і ритмічних звукових співвідношень кваліфікований виконавець може уявляти всі моменти, пов'язані з інтерпретацією музики (динаміка, тембр, колорит, мікроструктурне інтонування), тобто всі ті компоненти, які відносяться до індивідуальної майстерності виконавця. До того ж він має можливість творчо працювати над твором навіть без використання музичного інструмента, удосконалюючи музичну структуру у слуховій свідомості. Розвивати свої музично-слухові уявлення студент має можливість у процесі роботи над музичними зразками не тільки в класі основного інструмента, але й на заняттях сольфеджіо, диригування, аналізу музичних форм тощо. Для цього необхідно привчити себе охоплювати слухом не лише окремі компоненти музичної мови (висотність, протяжність, забарвлення звуків тощо), але, насамперед, їхні комплексні утворення. Адже поєднання окремих виразних засобів у різних інтонаційних комбінаціях може виразити певні емоційні стани, символічні образи, події тощо. Так, відстань між окремими звуками (інтервали, їх близькість і віддаленість, спосіб зв'язку між собою) можуть вказувати на характер даного вираження. Плавні або близькі інтервали у спокійному русі і помірній гучності асоціюються з вираженням спокою, ніжності, а стакатні звуки і віддалені стрибкові інтервали – з вираженням радості, сміливості тощо; підвищення інтонації як і в розмовній мові, асоціюється з посиленням емоційного напруження, а низхідний рух мелодії – з послабленням. Те ж можна сказати про насиченість або прозорість гармонії, прискорення або сповільнення руху, агогічні, штрихові, темброві, регістрові та інші модифікації.

Відомо, що основною метою технічного опрацювання твору є автоматизація. Правильною є та автоматизація, в процесі якої доцільність слухо-моторних дій виконавця визначається осмисленою логікою структури музичного твору. Будь-яке інше опрацювання музичної тканини, яке спирається лише на мимовільне моторно-слухове запам'ятовування, спонукає до механічного заучування тексту і «зривів пам'яті на естраді».

Головна опора пам'яті – смислові зв'язки. Осмислення структури музичного твору починається з виконавського бачення мелодичної мікроструктури (мотивів, субмотивів, фраз, речень), яка постає в уявленні виконавця як формула технічного втілення авторського тексту.

Як і в розмовному спілкуванні, коли ми не тільки правильно наголошуємо кожне слово, але й підсилюємо або послаблюємо вимову слів та речень відповідно до змісту звуковисотною та темпоритмічною інтонацією, музично-виконавська артикуляція пов'язана з набуттям елементарних навичок ямбічного та хореїчного звуковимовляння мотивів, фраз, речень. Наприклад, у розмовному реченні «скажи мені правду», яке складається із трьох двоскладових слів, наголоси падають таким чином, що перші два слова вимовляються інтонацією ямбічного спрямування з наголосом на другому складі, що надає вимові поступової напруженості перед ствердним хореїчним вимовлянням останнього слова «правду» з наголосом на першому (сильному) складі. Закінчується вимова спадом напруги на останньому ненаголошеному складі «ду».

У музично-виконавському процесі дія ямбічного та хореїчного вимовляння здійснюється за допомогою відповідного нюансування мелодії – її мікроструктурного інтонування – і поширюється на вимовляння не тільки мікроструктур (мотивів), але й на більш розгорнуті елементи структури твору – речення, періоди, частини.



Б. Теплов застерігає, що розвиток музично-слухових уявлень у процесі навчання гри на музичному інструменті є нелегкою справою, бо музичний твір учні часто засвоюють «антислуховим» методом, йдучи по шляху найменшого опору, тобто рухливо-моторним методом, без будь-якої участі слухових уявлень, орієнтуючись на клавіатурно-ритмічні відчуття. Цей метод веде не тільки до механічного виконання і запам'ятовування, але й до гальмування слухового розвитку взагалі. Окрім зазубрених творів, такий виконавець не здатний визначити на слух гармонічні функції простого акомпанементу. У цьому контексті Б. Теплов наголошує: «Якщо викладач не веде систематичної роботи з розвитку слухових уявлень і «анти слуховий» метод відкрився учневі, то психічний процес буде намагатися піти по ньому, і спрямувати його на правильний шлях надзвичайно важко» [6, с.183].

Нижче подаємо орієнтовні вправи для розвитку різних видів музичного слуху та ритму в класі основного інструмента: звуковисотний слух.

1. Тривале зосередження слухової уваги на одному звукові і точне відтворення його висоти в уяві і голосом.
2. Уміння проспівати один із голосів багатоголосної фактури з одночасним виконанням на інструменті інших.
3. Чергування гри і співу (по фразах) у незнайомому тексті.
4. Проспівування основних тем і мотивів перед озвученням їх на інструменті.

Мелодичний слух.

1. Виразне (інтонаційно осмислене) проспівування вголос або про себе мелодії на фоні виконаного акомпанементу.
2. Уявне передбачення розвитку (логіки) елементів музичної мови: вимагати від слуху усвідомлення розвитку потоку, який звучить» [1, с. 152].
3. Проспівування інтервалів з різними характерними призначеннями (наказово, благально та ін.).

Гармонічний слух.

1. Визначення і запам'ятовування на слух тембрових забарвлень акордів, що найчастіше використовуються.
2. Передбачення слухом ладофункціональних співвідношень між акордами.
3. Підбирання басів (супроводу) до мелодії.
4. Визначення на слух гармонічної мови у творах найбільш характерних композиторів.

Поліфонічний слух.

1. Утримування слуховою увагою розвитку кількох звукових ліній з переключенням домінуючої уваги з одного на інший.
2. Визначення звукової перспективи (передній план і фон) музики, що сприймається на слух.
3. Виконання на інструменті гами двома руками одночасно протилежними штрихами, що чергуються в кожній руці через два звуки.
4. Граючи один голос двоголосного твору, інший співати.

Внутрішній слух.

1. Продовження «про себе» початої на інструменті мелодії.
2. Уявлення супроводу до виконуваної мелодії і навпаки.
3. Транспонування мелодій на інструменті.
4. Чергування гри (по фразах) зі співом (внутрішнім співом).
5. Виконання вивченого на інструменті твору «про себе» з усіма художніми деталями.

Почуття музичного ритму.

1. Уміння виконати гаму терціями, квартами, квінтами, секстами, октавами з утриманням початкового темпу.
2. Відчуття метро-ритмічної пульсації в незнайомому творі з допомогою диригування і нотного запису.
3. Уміння виконати гаму у поліритмічному русі.
4. Уміння виконати поліметричний арпеджований малюнок за допомогою акцентування першої і четвертої вісімки в мелодії тридольного розміру.

А ось деякі вправи для концентрації, переключення і розподілу слухової уваги, запропоновані професором Л. Баренбоймом [2. с. 51].

1. Закрити очі і протягом деякого часу зосередитись тільки на слуховому сприйманні «тиші», після цього перерахувати сприйняті слухові враження.
2. Дослухати взятий на фортепіано звук до його повного погашення.
3. Уявити собі цей же звук внутрішнім слухом і так само «дослухати» до моменту уявного погашення.
4. Виконуючи (або уявляючи) повільну мелодію, слідкувати за переходом одного звука в інший.

Для формування «чуттєвого апарату» студента розвиток музичного слуху (усіх його видів, а також слухової уваги та спостережливості) має ключове значення щодо його професійного становлення.

Другим дійовим засобом формування слухової спостережливості студента є формування вміння ставити перед собою творчі завдання в процесі опрацювання музичного твору та його публічної інтерпретації.

У процесі роботи над музичним твором педагогічне керівництво вихованням слухової уваги повинно бути спрямоване на те, щоб навчити студента ставити перед собою конкретні і чіткі виконавські цілі. Процес, як зауважує професор Л. Баренбойм, не легший, ніж вирішення самих цілей. Трудність полягає в тому, що кожне звукове завдання має бути сформоване спочатку у слуховій уяві виконавця. Кожне виконавське втілення (озвучення) має здійснювати усвідомлені звуко-рухові цілі. А кожна вправа, суттю якої є «повторення з метою закріплення», (за висловлюванням психолога С.Рубінштейна), має стати засобом знаходження найбільш виразного і досконалого виконавського звучання. Там, де здійснюється творчий виконавський пошук, «там кожне наступне виконання краще попереднього, тобто не повторює його; тому вправління є, передусім, повторенням без повторення. Розгадка цього нібито парадоксу в тому, – пише фізіолог Н.Бернштейн, що вправа, яка виконується правильно, повторює раз за разом не той чи інший засіб вирішення даного рухового завдання, а процес вирішення цього завдання, раз по раз змінюючи і вдосконалюючи засоби» [4.с.161-162].

Роль слухотворчої уваги в даному процесі важко переоцінити. Вона й уявляє (прочитує нотні символи за допомогою музично-слухових уявлень) звукові комплекси, асоціюючи їх із художніми образами, і регулює їх виконавське втілення (інструментально-орієнтовне і м'язово-рухове), і, порівнюючи з уявним, добирає нове завдання.

Отже, необхідність формування у студентів вміння ставити перед собою ясні і конкретні озвучувально-виконавські цілі в процесі опрацювання музичного твору впливає із функціональних (вищеперерахованих) завдань слухової уваги. Такі вміння доцільно формувати з метою розвитку музичного та музично-інструментального мислення студента, зокрема, у процесі вирішення мислинево-дійових завдань.

Перше завдання полягає в тому, щоб охопити звукову концепцію музичного твору у його цілісності. Так, відтворюючи за допомогою музично-слухових уявлень та їх виконавського втілення окремі інтонаційно-структурні побудови (фрази, речення), виконавець осмислює ширші звукові комплекси і всю звукову інформацію, що розгортається в часі. Утримуючи її слуховою уявою і пам'яттю, він пов'язує її із відповідним життєвим змістом, опираючись на соціально набутий ним асоціативний фонд, або тезаурус, який включає життєвий та музичний досвід. Наприклад, темпо-мелодико-ритмічні інтонації «Елегії» М. Лисенка асоціюються з вираженням суму або навіть людського розпачу. Це об'єктивно виражено композитором низхідними мелодичними інтонаціями чотирьохтактового вступу, який починається акцентованим звучанням квінтового тонічного звука до-дієз. Розвиток основного тематичного матеріалу починається у більш спокійному характері, в повільному темпі. Загострення починається з дев'ятого такту секвенційним розвитком мелодії модуляційними відхиленнями від основної тональності із одночасним згущенням фактури і динамічним наростанням. Кульмінація твору

(16-18 такти) досягається також за рахунок агогічних засобів (відхилень від основного темпу) та артикуляційних моментів (акценти, філірування окремих звуків та акордів). Усі ці засоби є об'єктивними показниками драматичного розвитку подій у творі і можуть асоціюватись студентом як драматичний монолог – людина ніби “ділиться” своїм горем, намагаючись звільнитись від нього, полегшити свій стан, зняти напруження (поєднання різних мелодико-ритмічних формул – тріолі з дуолями (у 22 такті), квінтолями (у 25 такті). Така інтерпретація музичного змісту є лише орієнтовним і, звичайно, суб'єктивним моментом у роботі над музичним твором. Однак залучення асоціативних засобів допомагає активізувати не тільки розумові механізми (задатки) студента, вони позитивно впливають на розвиток художньої техніки виконавця, яка повністю формується на підґрунті його художньо-образного мислення. Про це пишуть видатні педагоги Л. Баренбойм, Н. Бірмак, Г. Нейгауз та інші.

Друге дійове завдання в процесі роботи над музичним твором полягає в тому, щоб осмислення засобів музичної виразності було втілене у виконавській інтерпретації. Творчі завдання – дії тут зводяться до розподілу уваги у процесі виконання орієнтаційно-рухових та м'язово-тонусових завдань з формуванням виконавських навичок. Ураховуючи інтонаційно-виражальні особливості музичного інструмента та особисті технічно-виконавські можливості, студент виконує спочатку поодинокі завдання-дії, а потім об'єднує їх у комплекси.

Третє завдання – дія слухотворчої уваги полягає у формуванні в студента вміння порівнювати реальне звучання з уявним (гіпотетичним), як в окремих виконавських деталях і художніх епізодах, так і в загальному виконавському плані. Відомий афоризм художників “коли малюєш око на портреті, то дивишся на вухо” – тут є надзвичайно актуальним. Такі координаційні вміння слухової уваги студента заслужено порівнюють із авторською співтворчістю. Майбутній вчитель музики має володіти вмінням триединого слухання – композиторського, інтерпретаторського та слухачького. Йдучи шляхом композиторського мислення, студент не просто озвучує нотний текст (інтервали, мотиви, фрази), а намагається за допомогою чуттєвої логіки прочитати – вимовити зазначені звукові структури осмисленим інтонуванням. Він імпровізує динаміку розгортання музичного матеріалу в руслі структурно-художньої концепції авторського задуму: добирає відповідні темпоритмічні, динамічні, артикуляційні, темброві виконавські засоби вимовляння як вияв власної обґрунтованої думки. В процесі опрацювання музичної тканини він ніби приміряє, ніби відшуковує інший виражальний засіб, щоб дати можливість і слухачеві осмислити інтонаційну значущість композиторського задуму.

Отже, завдання-дії – це обґрунтовані особисті думки виконавця. Обґрунтованість має спиратися на розуміння загальної концепції твору, що виражена відповідними засобами. Б. Асаф'єв якраз тому і поділяє виконавців на два протилежних типи: творців, наближених до композиторської концепції і механічних відтворювачів нотного запису.

Здійснений у статті аналіз проблеми формування музично-слухової спостережливості виконавця, зокрема, розвиток такої інтеграційної здібності, як музично-слухові уявлення, дозволив зробити такі висновки: виконавсько-образотворча уява – це вміння висловлювати почуття, та настрої звуковими образами, створеними відповідними засобами артикуляції, динаміки, руху тощо. Для цього студентам необхідно навчитися не тільки правильно озвучувати нотний текст, а відтворювати ті події та образи, які склалися в його уяві під час роботи над музичним твором. Значимо, що методи формування музично-слухової спостережливості майбутнього вчителя музики в класі музичного інструмента, можуть бути різноманітними, вони залежать від рівня творчої взаємодії викладача і студента, від їхніх особистісних якостей.

#### Список використаних джерел

1. Асаф'єв Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Борис Владимирович Асаф'єв. — М; Л. : Музыка, 1972. — 151с.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А.Баренбойм. — Л., 1974. — С. 51.

3. Батраченко І. Антиципація як компонент комунікативного потенціалу педагога// Психологія : Респ. науково-метод. зб./ Редкол.: О.В.Киричук (відп. ред.) та ін. — К. : Освіта, 1992. — Вип. 38. — С. 19-27.
4. Бернштейн Н. Очерки по физиологии движений и физиологии активности./ Н. Берштейн. — М., 1966. — С. 161-162.
5. Бороздинов А. Формирование навыков коллективного инструментального музицирования в детском оркестре общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Александр Алексеевич Бороздинов. — М., 1989. — 209 с.
6. Теплов Б. Психология музыкальных способностей// Избранные труды: В 2х т. / Б Теплов. — М. : Педагогика, 1985.—Т.І. — С. 42-222.

*The problem of education of musically-auditory observation of performer is analysed in the article, in particular, development of such integration ability, as musically-auditory presentations. The row of exercises and tasks which are instrumental in enrichment of professional competence specialist is offered.*

**Keywords:** *music master, musically-auditory observation, carrying out skills, musically-auditory presentations, competence.*

УДК 784.4(477)(092)

Кващук В.Я.\*

## СПІВЕЦЬ НАРОДНИХ МЕЛОДІЙ

*У статті проаналізовані знакові твори доробку співця народних мелодій Поділля М.Леонтовича, композиторська і виконавська праця якого надихають сучасників до продовження і розвитку творити за його прикладом.*

**Ключові слова:** *народна пісня, співець Поділля, композитор, хорові шедеври.*

Щоразу перед різдвяними святами ми знову й знову маємо змогу почути в канадських та американських програмах радіо та телебачення знамениту пісеньку Carol of the bells. Ця пісня стала своєрідним різдвяним гімном на теренах Америки і Канади. Та ніхто й не заперечує проти цього. Хай звучить. От тільки в кожного українця вона викликає особливе хвилювання й гордість, бо ж це – наш знаменитий «Щедрик», майстерно обрамлений у поліфонічних тонах Миколою Леонтовичем.

Дослідники стверджують, що ця пісня, а найбільше її мелодія, на американських берегах має понад сотню аранжувань. Уперше за океаном «Щедрик» прозвучав у Нью-Йорку ще 1921 року. Саме тоді в залі «Карнегі голл» цей твір виконувала уславлена українська республіканська капела під орудою Олександра Кошиця.

Відтоді й донині вона не втрачає своєї популярності, хвилюючи мільйони сердець.

Успіх «Щедрика» – фантастичний. Так, стало традицією, що в Голівуді в новорічну ніч під цю мелодію відкорковують шампанське, моляться Богу і задумують бажання. Наш «щедрик» лунає також в американських мультиплікаційних серіалах «Південний парк», «Сімейний чоловічок», у фільмі «Сам удома» з Макколеєм Калкіним у головній ролі. А ще звучить при запуску «Шатлів», на початку тижневої розважальної програми «У суботу ввечері», а в переливах знаменитих фонтанів у Лас-Вегасі, він так барвисто гармонує із струями води і барвами кольорів, «що аж дух перехоплює». В Англії «Щедрика» називають «новорічною серенадою», в Латинській Америці «піснею великого чару», «піснею бурхливого моря», а Канаді «нововідкритим сфінксом».

\* © Кващук В.В., 2012

Весь музичний світ визнав «Щедрика» – піснею ХХ століття, а Україну – «країною пісень». Ще у 1929 році французька фірма «Колумбія» у виконанні хорової капели «Думка» (керівник Нестор Городовенко) записала «Щедрика» на грамплатівку.

Музикознавці сходяться на думці, що Миколі Леонтовичу вдалося знайти ключ єднання професійної і народної музики. Кажуть, що якби композитор свого часу заявив авторські права на свого «Щедрика», то був би багатим ще за життя, а його діти могли би стати мільярдерами. Був би, якби ж то час іншим був. А тоді, коли композитор аранжував цю, до неможливості простеньку, дитячу щедрівку, він був бідним, як церковна миша.

Це було у невеличкому подільському містечку Тульчині (тепер Вінницької області), де М.Леонтович навчав доньок духовенства музики в жіночому епархіальному училищі. Роботою композитор був задоволений. Він жив музикою, а головне – мав змогу займатися нею професійно, та під час літніх відпусток, мандрувати подільськими селами й записувати народний фольклор. А умови життя були у композитора не легкими, бо приходилось самому і копати, і ліс рубати.

Саме про це пише у спогадах товариш Леонтовича О.Бужанський, який приїздив до Миколи у Тульчин 1920 року. Та Миколі Дмитровичу не звикати до такої роботи, бо він народився у селі Монастирок (тепер передмістя містечка Немирова), що на Вінниччині. О.Бужинський пригадує, що його друг був доброї будови з високим чолом і веселим обличчям, прямим з маленькою горбинкою носом, сміливим поглядом привабливих очей кольору волошки. Він завжди був сповнений гумору й дотепних оповідань: розповідав так, що всі сміялися до сліз, а він залишався серйозним і зберігав спокій.

Про те, що Леонтович був дуже дотепним розповідачем згадує і Кирило Стеценко, який працював у с.Голово-Русаві за 20 км від Тульчина і до нього часто приїздив на велосипеді композитор. Як веселун, Леонтович так умів захопити своїми розповідями та вигадками учениць, що ті у нього були закохані. Бувало, перед різдвяними святами (така тоді мода була), якщо тобі хтось подобається, ти маєш йому непомітно підкласти до кишені пальта, до класного журналу чи до диригентської палички причепити, то з тими бантиками не одна цікава історія траплялася. Дружина Леонтовича дорікала чоловікові за любов до учениць, особливо ревнувала до авторки лібретто опери «На русалчин Великдень» Надії Танашевич.

Чомусь багато хто вважає Миколу Леонтовича композитором-самоуком. Але це судження – далеко від істини. Ми знаємо, що він сім років навчався в Кам'янець-Подільській духовній семінарії, де музичні предмети викладав відомий композитор Фома Богданов, автор багатьох духовних творів та шкільних підручників із музики та співів. Микола Леонтович багато дечого навчився у нього і довгий час був першим його помічником у диригентській справі. Згодом Микола вже самостійно керував хором семінаристів. Для нього музика все життя була на першому місці. Не випадково ж у його свідоцтві про закінчення семінарії було 22 задовільні оцінки, 4 – «добре» й одна – «відмінно» з музики.

Закінчивши духовну семінарію у 1899 році, композитор не став священником, а почав вчителювати в Чуківській учительській школі, куратором якої був брат Степана Руданського. У цій школі М.Леонтович проводив уроки співів і керував смичковим оркестром. Саме тут ще у 1902 році у виконанні хору хлопчиків і прозвучав уперше ще далеко не в досконалій обробці його «Щедрик». Тут Леонтович уклав дві збірки пісень з Поділля, які надіслав Миколі Лисенку. На що великий український композитор промовив, що із цього вчителя будуть люди! А згодом написав: «Леонтович має оригінальний, яскравий дар. Я знайшов у цих обробках самостійні ходи, рух голосів, які потім розвивалися в геніально сплетену музичну мережку».

А композитор з Вінниці Родіон Скалецький розповідав авторові цих слів у Тульчині, що «Щедрик» остаточне своє завершення отримав тоді, коли Микола Леонтович брав приватні уроки гармонії і контрапункту в професора Київської консерваторії Болеслава Яворського.

Минали роки. Із розпадом Російської імперії, в Україні активізувався рух духовного відродження православної та греко-католицької церков. Це сприяло піднесенню духовної музики. Значний внесок у цю справу зробив і наш Микола Леонтович. Його духовні твори «Світе тихий», «Нине отпускаєши», «Подячий полебень», піснеспіви всеношної служби, а особливо «Літургія Іоана Златоуста» ввійшли до золотого фонду творів релігійного змісту

і стали значним явищем в історії України. Ці музичні твори відзначалися новим стилем з українською національною ознакою та використанням народного фольклору.

Восени 1920 року, повертаючись з гастролей в Одесі, до Леонтовича у Тульчин завітала керована Кирилом Стеценком капела Дніпросоюзу в якій співав і Павло Тичина, який подарував збірки «Сонячні кларнети» і «Плуг». Як для провінційного містечка, це було велике свято, бо на концерті у високохудожньому виконанні звучали твори Миколи Леонтовича. Це спричинило до злету популярності композитора як у Тульчині так і далеко за його межами. А невдовзі його «Щедрик», «Дударик», «За городом качки пливуть», «Ой гай, мати, гай», «Ой пряду, пряду», «Гра в зайчика», «Козака несуть», «Гей, ви, стрільці січовії», «Ішов стрілець», оригінальні твори «Льодолом», «Моя пісня», «Легенда» здобули світову славу. Окрилений успіхом Микола Леонтович з новими силами береться за написання хорової опери «На русалчин Великдень». Однак, йому потрібно було ще удосконалити текст лібретто, яке, як ми вже знаємо, писала його вихованка Надія Танашевич. З цією метою Леонтович взимку 1921 року, взявши з собою старшу дочку Галинку, їде до лібретистки, що проживала з своїми батьками у селі Страж городі, поблизу містечка Гайсин. Працювали над лібрето цілий день, а наступного Леонтовичі зібралися в дорогу. Пообідали і треба ж було матушці Танашевич взяти композитора за руку – поворожити. Та тільки глянула вона на його долоню і відразу зблідла: «Це – лінія життя, – прошепотіла вона, – але чому вона така коротка?» М.Леонтович, щоб вийти з такої ситуації, почав жартувати, а сам пригадав, що два місяці тому йому чомусь захотілося зробити обробку народного плачу на мотив ще дохристиянської доби, яку назвав «Смерть». А Надії Танашевич зізнався, що недавно після концерту в казармі червоних вояків у Тульчині, де виступав зі своїм хором, він залишив на фортепіано течку з нотами, там були і документи на перетин кордону до Румунії. А коли після чаювання, повернувся по течку, то зрозумів, що там хтось «погостював». Однак, на прощання, заспокоїв лібретистку словами, що не помре поки не закінчить опери. Цю поїздку, як татові ворожила матушка Танашевич, а також розмову як у нього викрали документи добре запам'ятала десятирічна донька Галина.

Увечері того ж дня вони вже були в батьківській хаті. А наступного дня під вечір, на подвір'я отця Дмитра Леонтовича в'їхала селянська хура і двоє невідомих чоловіків. Один з них був з гвинтівкою. Непрошений гість показав якісь документи з багатьма відбитками печаток гайсинського ЧК на ім'я Грищенка. Прибулий заявив, що залишиться тут ночувати. Не підозрюючи лихого, матушка постелила йому у кімнаті разом з сином Миколою.

Рівно опівночі з 22 на 23 січня 1921 року в кімнаті, де були Микола Леонтович і «гість», пролунав постріл. Грищенко почав вимагати у батьків коштовностей, золота і грошей, але появився їздовий з криком «тікаймо» і чекіст вибіг з хати. З простреленим животом, стікаючи кров'ю, дорогою до лікаря, Микола Леонтович помер. Так трагічно загинув композитор – незрівняний майстер хорових аранжувань. Тепер відкриті архіви у місті Гайсині, і з'ясувалося, що Миколу Дмитровича Леонтовича застрелив агент Гайсинського ЧК Грищенко, що мав прізвисько із кодовою назвою Вуздечка. Автор цієї статті тривалий час проживав у Тульчині, здобував там середню і музичну освіту, співав у хоровій капелі імені М.Леонтовича, яку той заснував у 1920 році. Тоді капелою керував директор музичної школи, заслужений працівник культури України М.Цинар. Під його орудою капела співала на Всесвітньому фестивалі у Москві (1957), на співочих полях Прибалтики, в Санки-Петербурзі, Києві, на усіх конкурсах імені М.Леонтовича. У капелі співала і моя старша сестра Надія, яка працювала у лікарні разом з молодшою донькою композитора Надією, яку рідні називали Ньюсею. Учасники хорової капели щорічно на день народження Леонтовича ходили до хати-музею Леонтовича на околиці Тульчина, де нас радо зустрічали доньки і сестра композитора Вікторія, яка організувала у Тульчині секцію пам'яті свого брата до якої входила і моя вчителька співів, а її рідний брат Гриневич вчився у М.Леонтовича.

Пригадується 1969 рік, коли автор статті працював асистентом Івано-Франківського Педагогічного інституту і його, як колишнього співака Тульчинської хорової капели імені Миколи Леонтовича, керівництво музично-хорового товариства України, запросило до Тульчина заспівати на відкритті пам'ятника Миколі Дмитровичу Леонтовичу. Приїхала і хорова капела з Америки (Нью-Йорку), яка також носила ім'я Леонтовича. Правда чоловічий склад

капели до України не пустили. Жінки-співачки усі були вихідці із Західних областей України, які емігрували ще до 1941 року і від них почули, що композитора убив агент ЧК.

На відкритті пам'ятника Миколі Леонтовичу були його доньки, родичі. Вони хотіли, щоб композитор був у бронзі ще молодим, а скульптор Г.Кальченко використала портрет художника Б.Реріха, який той зробив ще у 1921 році.

А 1977 рік ЮНЕСКО оголосила роком Миколи Леонтовича і було організовано поїздку курсового хору музично-педагогічного факультету до Вінниці на хоровий конкурс імені композитора. Виступили вдало. Користуючись нагодою, поїхали до села Марківці, де у батьківській хаті у 1921 році було вбито М.Леонтовича. Там також дізнались, що композитора застрелив чикіст.

У 1977 і 1982 роках газета Прикарпатська правда надрукувала статті про М.Леонтовича «Акорд із симфонії життя» і «Співець народних мелодій» у співавторстві з музикознавцем Анатолієм Житкевичем, який тепер проживає в Торонто (Канада), але тоді автор статті ще не міг написати хто убив композитора, бо архіви були закриті.

У педінституті відбулося знайомство з доктором педагогічних наук Степаном Дмитровичем Бабишиним, який у 1936 році закінчив Тульчинський педагогічний технікум, що розташований поруч із будинком Леонтовичів. Бабишин підтримував дружні стосунки з дочками композитора аж до 1939 року, коли працював директором школи села Нова-Копіївка, що біля Тульчина. Степан Дмитрович у приватній розмові розповів, що у Тульчині чув від доньок Леонтовича, що їхнього батька вбили за те, що у нього знайшли і викрали документи на виїзд до Румунії (тепер Молдова).

Після смерті композитора, його архів зберігав критик Юрмас Масюта. Та в 1930-х рр. його було арештовано і розстріляно, а архів зник. Нажаль, у М.Леонтовича так і не залишилось спадкоємців. Його дочки Галина і Надія прожили свій вік у Тульчині незаміжніми. Вони знали за що вбили їх батька

Після загибелі композитора, його сім'я постійно проживала у Тульчині і дуже бідувала, про це дізнався композитор Ігор Шамо і добився у Києві для них пенсії в розмірі 200 карбованців щомісячно. Було у Миколи Леонтовича три сестри і брат. У брата була донька, але вона давно виїхала до Польщі і слід її загубився. А дочки ніколи заміж не виходили.

Що стосується пісні «Смерть» під авторством М.Леонтовича, то вона дійсно існує і навіть виконувалася хоровою капелюю «Дніпро» з міста Твін-сіті, Міннесота, під керівництвом М.Бринь.

У 2011 році виповнилося 90 років з тих пір, як перестало битися серце великого композитора, але пам'ять про нього не згасне у віках, бо як казав віденський музиколог Тібергетсін, у композиціях Леонтовича – більше змісту, ніж у деякого в цілих операх. Музичний світ належно оцінив творчість Миколи Дмитровича Леонтовича. Його ім'я бережливо шанують як у рідній Україні так і за кордоном. Хорові шедеври М.Леонтовича отримали високу оцінку, а особливо знаменитий на весь світ «Щедрик». А ми, нащадки, послухаймо та повторімо, як писав Максим Рильський: «Славен, славен Леонтович, хай живе в віках!»

#### Список використаних джерел

1. Сметанская О. Рождественский гимн в Американской комедии «Один дома» – это ... «Щедрик» Николая Леонтовича, только на английском языке // Факти. – 29.11.2007.
2. Завальнюк А.Ф. Микола Леонтович. Листи, документи, духовні твори : До 130-ї річниці від дня народження М.Леонтовича. // А.Ф. Завальнюк Вид. 2. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 272 с.
3. Зоріна Л. Правда про загибель видатного сина України // Зоріна Л. Галичина. – 15.05.2008.
4. Максименко Н. У тому співі душа живе // Н. Максименко. / Українська культура. – №4. – 2000. С. 29.
5. Станішевський Ю. Геній хорової музики: До 125-річчя від дня народження М.Леонтовича // Укр. муз. газета. – №1. – 2003. – С. 5.

*In the articles analysed sign works of work of singer of folk melodies of Podillya M.Leontovicha, composer's and performance labour of which inspire contemporaries to continuation and development to create after his example.*

**Key words:** *nardna song, singer of Podillya, komrozitor, choral masterpieces.*

УДК 378.016:78

Коваль Т. В.\*

## ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНОПІСЕННОЇ СПАДЩИНИ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА У МИСТЕЦЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Стаття присвячена творчому осмисленню народнопісенної спадщини М. Д. Леонтовича та використанню її кращих зразків у вихованні та мистецькій підготовці майбутніх учителів початкових класів.*

**Ключові слова:** народнопісенна спадщина М. Д. Леонтовича, українське народне мистецтво, народна пісня, хорові твори, обробки українських народних пісень.

Серед усіх різновидів українського народного мистецтва особливе місце належить народній пісні, оскільки “вона виявляє саму душу народних мас... і впливає на емоції людини безпосередньо через думки і уявлення” [1, с. 119]. Через народну пісню “душа безпосередньо розмовляє з душею” і тим самим підтримує “свідомість національної єдності українського народу, любов до батьківщини і пошану до себе” [1, с. 120]. Саме тому в пісні, на переконання Г. Ващенко, найяскравіше відображається *національний ідеал* людини, на який має орієнтуватися у своїй навчально-виховній роботі та професійному саморозвитку майбутній вчитель національної школи. Пісня, як засіб музично-педагогічної діяльності, має значний вплив на здійснення цієї діяльності, адже саме спів пов’язаний з розвитком емоційності, він поглиблює та збагачує сприйняття музики в цілому, посилює вплив музичного мистецтва на учня. Спів розглядається як найбільш доступна форма виконання музики. Через пісню проходить процес самовираження учня та вчителя [7, с. 66]

Не дивно, що відомий український композитор, хоровий диригент, педагог та громадський діяч М. Д. Леонтович за основу своєї творчості взяв саме українську народну пісню. Як слушно зауважує дослідник творчості композитора А. Завальнюк, М. Д. Леонтович володів природженим даром відчувати найхарактерніші, ледь помітні тонкощі народної пісні, красу її мелодії, правдивість і мудрість поетичного слова. Сумна, задумлива і елегійна українська пісня ще з раннього дитинства увійшла в свідомість і сформувала його як людину безмежної доброти, чисту, щиру і красиву душею. М. Д. Леонтович зумів проникнути в такі глибини національного мелосу і поезії, так розкрити дух, характер і картини побуту свого народу, як ніхто інший з його попередників і сучасників [4, с. 5-6].

Ось чому особливо актуальним є питання використання неоціненної музично-педагогічної спадщини М. Д. Леонтовича у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів. Адже, пропонуючи дітям молодшого шкільного віку високохудожнє жанрове розмаїття народнопісенних зразків, учитель тим самим торкається найтонших струн їхніх душ, облагороджує їхні серця, створює підґрунтя для виховання морально-етичних, художніх та патріотичних почуттів, досягає гармонійної єдності навчання і виховання.

В українській музичній культурі постать М. Д. Леонтовича як диригента, композитора, громадського діяча викликає надзвичайно велику зацікавленість. Висвітленням творчого методу і характерних рис стилю М. Д. Леонтовича опікувались у своїх працях видатні діячі мистецтва М. Гордійчук, В. Дяченко, В. Золочевський, С. Людкевич та ін. Вивченням творчої та педагогічної спадщини композитора займались Н. Герасимова-Персидська, Н. Горюхіна, М. Грінченко, В. Довженко, А. Завальнюк, В. Іванов, Л. Корній, В. Кузик, Б. Луканюк, С. Орфеев, Я. Юрмас (Юрій Масютін) та ін. Проте нині бракує педагогічного осмислення творчості митця, зокрема, в контексті мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів.

\* © Коваль Т. В., 2012



Мета статті – проаналізувати музично-педагогічну спадщину М. Д. Леонтовича та презентувати досвід її використання у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Творча спадщина М. Д. Леонтовича – яскраве і стильове самобутнє явище в українській музичній культурі. Особливої уваги в його творчості заслуговує те, що основним своїм завданням він ставив розкриття в музиці внутрішнього змісту поетичного тексту пісні, динаміку її сюжету й образів. У кожному конкретному випадку композитор у самій пісні шукає засобів, здатних правдиво відобразити її зміст, тим самим підсилюючи та підкреслюючи велику силу української народної пісні.

Тематичне багатство фольклору зумовило тематичну розмаїтість доробку М. Д. Леонтовича, жанрова різноманітність народної пісенної культури сприяла багатству хорових форм, які найбільше приваблювали М. Д. Леонтовича. Це зумовлено природою української народної музики, де хоровий спів посідає провідне місце, а також особливостями того музичного середовища, в якому композиторові довелося перебувати майже все життя.

М. Д. Леонтович майстерно узагальнив і творчо використав усе краще, що було в українській хоровій музиці до нього, окреслив нові шляхи її розвитку. І це новаторство з'явилося не теоретично, в результаті кабінетного, позбавленого живого життєвого пульсу “відкриття нових горизонтів”, а внаслідок тісного спілкування з народом, залюбленого ставлення до рідної пісні і щирого бажання показати світові невичерпність її надзвичайної художності. Хорові композиції М. Д. Леонтовича, написані на основі народних пісень, прийнято називати обробками. Але в найкращих своїх творах М. Д. Леонтович показує себе як глибоко оригінальний митець, що, максимально зберігаючи близький до народної пісенності зміст, примушує його “звучати” новими барвами, творить нові форми для найяскравішого виявлення прихованих у пісні художніх багатств. У “Другій збірці пісень з Поділля” прослідковується ще одна самобутня риса стилю композитора, яка розвинулась у його подальшій творчості, – поєднання прийомів класичної поліфонії з особливостями народного гуртового співу. Одним з найбільших досягнень М. Д. Леонтовича в пошуках нової форми обробок народних пісень є так звана куплетно-варіаційна структура, її можна вважати найповнішим творчим втіленням принципу імпровізаційності виконання, властивого українській народній музиці.

За тематикою хорові мініатюри композитора надзвичайно різнобарвні та різноманітні. Це історичні, чумацькі, обрядові, танцювальні, ігрові пісні, жартівливі, церковні. Одне з центральних місць у творчості М. Д. Леонтовича посідають хори на побутові теми. Це, зокрема, “Ой у лісі при дорозі”, “Ой темная та невидная ніченька”, “Мала мати одну дочку”, “Ой з-за гори кам'яної”. Вони характерні динамічним розгортанням сюжету, активною драматизацією подій та образів. Взірцем такого високого драматичного піднесення може служити народна пісня “Пряля”, в якій композитор досяг рівня трагічної балади. У цьому творі, як і в широковідомій пісні “Піють півні”, М. Д. Леонтович вдається до персоніфікації окремих образів, що надають сюжетові ще більшої переконливості й трагічності.

Найвищим досягненням в українській музичній культурі М. Д. Леонтовича є написання геніальних “Щедрика”, “Дударика”, “Прялі” та низки славнозвісних пісень, як-от: “Піють півні”, “Зашуміла ліщинонька”, “Ой пряду, пряду”, “Женчичок-брєнчичок”. Музично-творча спадщина композитора – це понад сто творів розробок українських народних мелодій і чотири твори на оригінальні теми: “Льодолом”, “Літні тони” (хори), “Лєґєнда” та “Моя пісня” (соло з хором і супроводом фортепіано), а також фрагменти з незакінченої опери до дитячої казки Б. Грінченка “На русалчин Великдень”. І все ж, як зауважує А. Завальнюк, у художньо-творчій роботі над народною українською піснею, яка стала для композитора джерелом високого натхнення, М. Д. Леонтович – ціла нова епоха. Він надзвичайно тонко розумів народну душу і вмів талановито передати характер пісні. Його обробки народних пісень ні в якій мірі не можна назвати “обробками” – це самостійні художні твори, для яких музика народної пісні дає лише певний ґрунт, кожен з них – окремий твір, окремий зразок, оригінальна музична форма [4, с. 40].

Маючи великий педагогічний досвід, М. Д. Леонтович виходив з чітких музично-естетичних і художньо-виховних позицій, вважав, що основою навчання музики повинна бути народна пісня, тобто музичний фольклор. Результатом кропіткої художньо-творчої та музично-

педагогічної діяльності композитора стала поява підручника “Практичний курс навчання співу в середніх школах”.

В основу свого підручника М. Д. Леонтович поклав музично-пісенний фольклор, тим самим наблизивши його до потреб викладання музики в загальній школі. Неперевершений та багаторічний власний досвід автора, як композитора, також позначився на змісті підручника. Велика кількість вміщених народних пісень є відомими хоровими обробками самого М. Д. Леонтовича. Дитячий репертуар підручника вдало підібраний педагогом з урахуванням діапазону дитячих голосів, що виключає форсування звуку, вокально-технічних можливостей та ступеня засвоєння понять з музичної грамоти.

Головним принципом методики навчання дітей музики М. Д. Леонтович вважав свідоме ставлення учнів до сприймання музичних явищ, пробудження і вдосконалення їх творчих здібностей. Для здійснення цих завдань учитель повинен володіти різними прийомами подачі дидактичного матеріалу і психологічного впливу на школярів. Ця концепція є основою даної роботи. Передусім автор орієнтує вчителя на аналітико-синтетичний метод викладання – від ознайомлення із загальним цілим до складових його частин і навпаки. У засвоєнні знань М. Д. Леонтович спирався на метод евристичного навчання, активізуючи пошукову діяльність учнів і їх самостійну роботу. Форма репродуктивної подачі навчального матеріалу (розповідь, пояснення, коментування вчителя) чергується з катехізним видом роботи (поставлені вчителем завдання і відповіді учнів) [4, с. 93].

Праця М. Д. Леонтовича “Практичний курс навчання співу в середніх школах” не втратила свого педагогічного значення і сьогодні, адже може бути методичним посібником як для вчителів-практиків, так і майбутніх педагогів, її використання наповнить музично-естетичне виховання національним змістом.

Творча обізнаність та компетентність, безпосереднє залучення кращих здобутків української народної культури до професійної підготовки педагогічних кадрів з урахуванням регіональних особливостей дозволить майбутнім учителям початкових класів ширше використовувати пісенні та поетично-творчі зразки пісенно-обрядової спадщини свого краю в навчально-виховній роботі з учнівською молоддю. На думку С. Г. Крамської, організація та проведення за оригінальними сценаріями навчальних і позаурочних виховних заходів із залученням народознавчих матеріалів та окремих зразків місцевої музично-поетичної творчості – головний напрямок роботи сучасних учителів. Матеріал, що містить у собі перлини музичної та творчої спадщини М. Д. Леонтовича з відгомонам історії рідного краю, має стати одним з чинників у формуванні національної свідомості майбутніх педагогів. Тобто, морально здорове покоління можна виховати лише шляхом залучення студентської молоді до вивчення, засвоєння національних (а саме пісенно-обрядових) зразків та застосування їх у навчальній і практичній діяльності [5, с. 1].

Використання музично-творчої спадщини М. Д. Леонтовича в підготовці студентів зумовлена професійними вимогами, а саме необхідністю формування у майбутніх учителів початкових класів організаційно-методичних умінь і навичок щодо залучення підростаючого покоління до невичерпної скарбниці свого народу. У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського творча спадщина відомого композитора широко використовується у низці навчальних дисциплін, адже репертуарна палітра М. Д. Леонтовича надзвичайно цікава, проста і, головне, доступна для сприймання. Насамперед, це “Основи хормейстерського мистецтва”, “Практикум роботи зі шкільним репертуаром”, “Музично-театральна діяльність”, “Гра на дитячих музичних інструментах” та ін.

Так, на заняттях з основ хормейстерського мистецтва студентам пропонуються наступні твори: “Пішов милий”, “Ой сивая зозуленька”, “Грицю, Грицю, до роботи”, “Ой ти знав”, “Добрий вечір, дівчино”, “Сіно моє, сіно”, “Їхав козак на війноньку”, “Пливе човен”, “Тиха вода”, “Щедрик”, “Ой з-за гори кам’яної”, “За городом качки пливуть”. Їх ліричність, наспівність, а, подекуди рухливість і жартівливість, вводять майбутніх учителів початкових класів у світ народнопісенної творчості найвищого ґатунку, цим самим виховуючи в них любов до прекрасного, збуджуючи почуття національної самосвідомості, поваги до творчої спадщини корифея українського хорового мистецтва.

Цікаве застосування знайшли обробки М. Д. Леонтовича і на заняттях з “Основ театраль-ного мистецтва”, адже в основу їх сюжетів лягли обрядові та ігрові народні пісні. Наприклад, студенти театралізовано інтерпретують календарні пісні весняного циклу: “А вже весна”, “Веснянка”, пісню-танець “Женчикок-бренчикок” та ін. Інсценізуючи їх, студенти з великим задоволенням відтворюють та переживають, ніби перепускають крізь себе найдрібніші деталі обряду. Зокрема, використовуємо зимову дитячу гру “Коза” – музичну картинку з народного побуту. Вона вирізняється конкретизацією образів та характерів, що значно полегшує уявну роботу студентів. Гумористично-жалібне звучання, яке впливає з самого тексту: “А в Михайлівці всі хлопці-стрільці, встрілили козу в правеє ушко, в правеє ушко, в саме сердечко” супроводжується цікаво підібраними та вдало застосованими рухами “встреленої” кози. Звертаємо увагу студентів на вдалу імітацію зойків, робота над якою наповнює творчий процес позитивом.

“Практикум роботи зі шкільним репертуаром” та “Гра на дитячих музичних інструментах” – надзвичайно цікаві та необхідні для майбутніх учителів початкових класів дисципліни. Готуючись до виконання твору, вони вчаться правильно висловлювати свої думки, складаючи вступні бесіди. Запропоновані програмні твори вирізняються лаконічністю та простотою музичного викладу. Це “Ой у полі жито”, “Ой ходила та Маруся”, “Ой лис до лисиці”, “Нарвала квіточок”, “Ой перепеличка”, “В полі-полі плужок ходить”, “Тиха вода”, “Було літо”, “Грицю”, “Черчик” та ін.

Вивчаючи та аналізуючи музично-педагогічну спадщину М. Д. Леонтовича, слід відзначити неповторний стиль композитора. Сприймавши й глибоко засвоївши традиції українського народнопісенного мистецтва, він упевнено пішов своїм шляхом, склавши власним доробком цілий етап у розвитку української хорової музики. Його шедеври хорового мистецтва стали школою художньої майстерності для цілого покоління митців. Використання обробок М. Д. Леонтовича на заняттях у ВНЗ надзвичайно збагачує світогляд майбутніх учителів початкових класів, виховуючи тим самим почуття поваги, шани до українського народного мистецтва. Його обробки надзвичайно доступні, насичені елементами драматизації та інсценізації, що полегшує їх застосування в навчально-виховному процесі ВНЗ.

#### Список використаних джерел

1. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : автореф. дисс. на соискание научной степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Н. М. Борытко. – Волгоград, 1994. – 18 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – 3-є вид. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 190 с.
3. Витвицький В. Леонтович Микола / В. Витвицький // Енциклопедія українознавства. – Львів, 1994. – Т. 4. – С. 36-38.
4. Завальнюк А. Микола Леонтович : дослідження, документи, листи : до 125-ї річниці від дня народження / А. Завальнюк. – Вінниця : Поділля-2000, 2002. – 256 с.
5. Крамська С. Г. Педагогічні засади використання пісенно-обрядового фольклору в процесі підготовки вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика викладання музики та методика музичного виховання” / С. Г. Крамська ; Київ. держ. ун-т культури і мистецтв. – К., 1998. – 18 с.
6. Орфеев С. Д. М. Леонтович і українська пісня / С. Д. Орфеев. – К. : Муз. Україна, 1981. – 76 с.
7. Шпортун О. М. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики засобами народнопісенної творчості : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Шпортун. – Вінниця, 2009. – 238 с.

*The article is devoted to creative thinking folk heritage. N. D. Leontovich and use its best examples in the education and artistic training of primary school teachers.*

**Key words:** National Heritage N. D. Leontovich Ukrainian folk art, folk songs, choral works, processing of Ukrainian folk songs.

УДК 378.147-057.87:786

Лабунець В. М.\*

## ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ ТА ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті розкрито психолого-педагогічні особливості формування творчо-виконавської техніки та художньої майстерності майбутнього учителя музики у процесі інструментальної підготовки.*

**Ключові слова:** виконавська техніка, художня майстерність, відчуття, інструментальна діяльність, музичне мислення, технічна вправність.

В умовах розвитку вищої школи пріоритетного значення набувають процеси оновлення змісту та методів навчання студентів. Зокрема, в царині музичної освіти особливо важливими постають питання вдосконалення виконавсько-інструментальної підготовки майбутніх фахівців, одним із провідних компонентів якої виступає розвиток виконавської техніки та художньої майстерності музиканта.

Протягом тривалого періоду розвитку теорії та методики музичного виконавства проблема інтелектуальної регуляції творчого процесу виконання музики незмінно залишається однією з провідних в колі наукових та практичних інтересів музикантів: виконавців, педагогів, дослідників. Різні виконавські школи та наукові концепції відрізняються лише спрямованістю та змістом інтелектуальних пошуків у музичному виконанні: від рухово-технічних, психолого-фізіологічних, теоретико-конструктивних до слухо-аналітичних, художньо-образних тощо. Спільне раціональне підґрунтя означених напрямів у ставленні до музичного виконання і процесу його підготовки як до високоінтелектуальної діяльності, заснованої на активності творчого, продуктивного мислення музиканта.

Аналіз наукової літератури та дослідження практики засвідчують, що в музично-виконавській підготовці інструменталістів переважає декларативно-функціональний підхід, копіювання чужого досвіду, здебільшого застосовується методика виховання інструментально-технічних навичок поза їх зв'язком із розкриттям художнього змісту твору. Згідно з традиційними методиками (Б. Струве, А. Ямпольський, Ю. Янкелевич та ін.), формування виконавської техніки здійснюється локально-адаптивно, тобто викладач регулює зміст та обсяг професійної інформації відповідно до рівня підготовленості студента. При цьому ігноруються такі суттєві важелі навчання, як усвідомлення власного професійного досвіду, опора на особистісно значущі і суспільно прийнятні механізми самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення майбутніх фахівців. Недостатньо враховуються можливості рефлексії, яку сучасна теорія і методика навчання музики (О. Рудницька, В. Федорчук, О. Андрейко та ін.) трактує як засіб ефективного розвитку митця.

Мета статті полягає у розкритті психолого-педагогічних особливостей формування виконавських умінь та навичок студента-інструменталіста музично-педагогічних та мистецьких факультетів, виявленні основних факторів та чинників, що в тій чи іншій мірі впливають на вдосконалення виконавської техніки та художньої майстерності майбутнього учителя музики в процесі інструментальної підготовки.

Якість виконання твору музикантом-інструменталістом залежить від багатьох чинників, серед яких найважливішими є: музичні здібності, технічна та художня майстерність, яка суттєво залежить і від багатьох суб'єктивних та об'єктивних факторів. Серед суб'єктивних чинників, як найбільш істотні, можна виділити емоційний, фізичний стан музиканта, стан його здоров'я, рівень вивчення твору тощо. До важливих об'єктивних факторів можна віднести якість та технічний стан музичного інструмента, гігієнічні та фізичні умови виступу. Разом з

\* © Лабунець В. М., 2012

тим для переважної більшості педагогів, які прагнуть підготувати виконавця високого рівня, на перший план виступають музичні здібності. Очевидним є те, що про високу якість виконання твору можна говорити тоді, коли музичні здібності виступають у єдності з виконавською майстерністю. Формування майстерності вимагає копійки праці не тільки музиканта-виконавця, але й його педагога, використання все новіших підходів та методів навчання.

Законом життя є прагнення досягати в своїй діяльності все кращих результатів. Музиканти прагнуть все глибше переживати музику, краще її розуміти, справніше запам'ятовувати зміст, який призначений для засвоєння, працювати більш економно й ефективно, краще вчитися, грати і творити. Композитори прагнуть здобувати визнання слухачів, писати твори щоразу на найвищому артистичному рівні. Досягнення поставлених цілей можливе тоді, коли процес навчання і виховання у школі та позашкільних закладах буде пристосований до можливостей особистості, до конкретних потреб майбутньої спеціальності і життєвої практики. Відсутність раннього усвідомлення суспільної придатності в конкретній професійній праці призводить до того, що навчання є формальним, поверховим і не дає того результату, який можна досягнути при навчанні з чітким усвідомленням практичної цілі.

Сама, наприклад, справність мислення, технічна вправність пальців, вміння грати гами, пасажи та етюди, теоретичне знання гармонії без глибоких, сильних зацікавлень певною практичною діяльністю та без пов'язання з практикою, характеризує скоріше слабкого ремісника. Треба визнати, що часто навчальні заклади готують таких ремісників і, якщо з цих шкіл виходять потенційні артисти, то часто завдяки власній активності та самостійності, навіть всупереч програмам школи. Типовим прикладом може бути кар'єра композитора К.Шимановського, який в консерваторії, як відомо, мав не найкращі оцінки.

Успішне навчання музиці, з опорою на опрацьовані програми, які поєднують потребу майбутньої спеціальності з розвитком індивідуальних здібностей, неможливе без знання законів, що керують функціонуванням психіки. Щоб правильно індивідуалізувати музичне навчання та виховання, обов'язково треба знати проблематику особистості, особливо здібності (як музичні, так і інші), а також методи діагностування та визначення рівня їх розвитку. Багато з цих проблем можна розв'язати, якщо будемо знати психологічні основи підготовки музиканта та його артистичної діяльності. Інакше кажучи, що потрібно зробити, аби рівень художньої техніки музиканта довести до високого рівня майстерності. Зрозуміло, що перш за все треба знати ті фактори, від яких залежить художня майстерність музиканта.

Музика – прекрасне мистецтво, естетичний вираз якого формується художнім кліматом епохи. Вона має свої глибокі таємниці, особливу силу та роль у формуванні особистості. Тому це мистецтво у своїй педагогічній діяльності використовував видатний композитор Дмитро Кабалевський. Він вважав, що "... музика, як кожне мистецтво, допомагає дітям пізнавати світ та виховує дітей, причому виховує не тільки їх художній смак і творчу уяву, але й любов до життя, до людини, до природи, любов до своєї батьківщини, інтерес і почуття дружби до народів інших країн" [1, с. 89].

Питання прогнозування досягнень в музичній діяльності є надзвичайно важливе як з точки зору теорії, так і практики. Про це свідчить потреба наукових досліджень музикантів-виконавців та музикантів-педагогів.

Постійне зростання необхідності піднесення ефективності навчання, швидкий зріст вимог до музикантів, необхідність вірної селекції молоді, яка прагне навчатися музиці, як і великі кошти, необхідні для навчання, обумовлюють, що дослідження цього питання були і проводяться сьогодні.

Погляд досвідчених музикантів-педагогів, як і систематичні дослідження, вказують на те, що вплив на успіх підготовки музикантів-інструменталістів мають, перш за все, такі фактори:

- інтелігентність (загальні здібності);
- музичні здібності;
- анатомічні властивості;

- властивості особистості;
- інтереси;
- мотивація;
- суспільно-економічне обумовлення;
- методи учіння та навчання музиці.

Відомо, що художня плідність музичної діяльності виконавця-інструменталіста залежить від багатьох чинників. Серед чинників, що в тій чи іншій мірі впливають на успіх музиканта-інструменталіста, більшість дослідників цієї проблеми виділяють такі:

- специфічно музичні здібності;
- загальна інтелігентність (загальні здібності);
- властивості особистості;
- біографічно-середовищні чинники;
- технологія індивідуальної праці.

Жоден з цих вирізнених чинників, взятий окремо, не визначає ні рівня, ні художньої цінності музичних досягнень. Роль кожного з них є відносною і залежить від контексту решти чинників.

Говорячи про художню майстерність музиканта-виконавця, слід зауважити, що серед значної кількості чинників, від яких залежить рівень цієї майстерності, варто виділити: технічні засоби гри на інструменті, пізнавальні психічні процеси, емоційно-вольову сферу та індивідуально-типологічні властивості музиканта (характер, здібності, темперамент).

Кожна діяльність, чи то буде живопис, чи адміністративна праця, музика чи механічна обробка матеріалів, архітектура чи землеробство, втягує людину повністю, повністю використовує його психіку. Немає такої діяльності, з якої можна було б виключити мислення, уявлення, переживання відношення до її змісту, виконання рухових дій, спостереження того, що і як робиться. Всі процеси отримування, перероблення інформації, а також реалізація цілей та завдань беруть участь в кожній діяльності [2, с. 117]. Може бути різний їх обсяг, різна роль в окремій дії, але всі ці процеси завжди мають місце, немає їх поза діяльністю. Немає ані мислення для самого мислення, ані спостереження, ані уявлення... самих для себе. Мислення, яке впорядковує та систематизує, представляє їх окремо, але тільки в плані споглядання з різних сторін на ту саму складну цілісність людської діяльності. Якщо немає їх поза діяльністю, не можуть існувати і перед нею. Не буває так, що людина спочатку спостерігає, думає, уявляє собі, маніпулює, а пізніше розпочинає на основі всього того діяти, але з самого початку є активною, спостерігаючи, мислячи, уявляючи собі, маніпулюючи діє способом все складнішим. Так діється протягом всього життя, причому те, як і що вона спостерігає, про що думає, що уявляє собі тощо, залежить від виду та характеру її діяльності. Може бути так, що в одних діях на перший план висувається мислення, в інших – уява, а ще в інших – маніпулювання. Однак не може бути так, щоб в котрійсь дії не було якоїсь з них.

Накопичення знань, навичок та вмінь є умовою опанування гри на різних музичних інструментах, в тому числі й на гітарі. В цьому беруть участь такі основні психічні пізнавальні процеси як відчуття, спостереження, пам'ять, мислення, уява, що завжди супроводжуються увагою.

Пізнання об'єктивної дійсності, а також життя людини здійснюється за допомогою психічних процесів в їх єдності. Однак серед них є більш складні і менш складні. Менш складні – це процеси чуттєвого пізнання. До них відносяться відчуття та спостереження. Вони є основою перебігу більш складних процесів і зазнають на собі їх впливу. Кожен з пізнавальних психічних процесів має свої якості та закономірності і може виступати у психічній діяльності як провідний або як допоміжний.

У музичній діяльності гітариста, як і будь-якого виконавця-інструменталіста, відіграють певну роль всі пізнавальні психічні процеси. На різних етапах оволодіння виконавською майстерністю роль окремих процесів чи їх властивостей змінюється. В цій нашій статті не плануємо характеризувати всі пізнавальні психічні процеси, їх види і властивості – це завдання для загальної психології. Не будемо також розглядати їх значення на початковому

етапі навчання гри на інструменті. Спробуємо звернути увагу лише на ті види психічних процесів, їх властивості та закономірності, від яких залежить виконавська техніка та художня майстерність.

Для усвідомлення того, про що йде мова, варто навести визначення понять *відчуття* та *сприймання*.

*Відчуття* – найпростіший пізнавальний психічний процес, що полягає у відображенні окремих властивостей предметів та явищ матеріального світу, а також внутрішнього стану організму при безпосередній дії матеріальних подразників на відповідні рецептори [3, с. 58].

Відчуття, сенсорика завжди більш або менш пов'язані з моторикою, з дією. По-перше, це є початковим моментом сенсорно-моторної реакції, а, по-друге, це – результат свідомої дії диференціації, виділення у спостереженні окремих якостей чуття.

Відчуття, як найпростіший процес безпосереднього пізнання дійсності, дозволяє здобування зорової, звукової (слухової), смакової, дотикової, рухової, температурної, больової інформації, а також інформації, пов'язаної зі станом рівноваги організму [4, с. 23].

Органи чуття, по-суті, виконують роль фільтрів енергії, через які проходять відповідні зміни середовища.

Аналізуючи вплив відчуттів на формування виконавської художньої майстерності, особливу увагу потрібно звертати на такі властивості та закономірності відчуттів, врахування яких безпосередньо обумовлює розвиток музичних здібностей та виконавських навичок і вмій. До цих властивостей та закономірностей відносяться:

- якість відчуттів;
- інтенсивність відчуттів;
- тривалість відчуттів;
- адаптація;
- взаємодія аналізаторів (відчуттів);
- синестезія.

Окреслені основні властивості та закономірності відчуттів, як відомо, мають велике значення при слуханні музики і це явище ґрунтовно досліджене як вітчизняними, так і зарубіжними музикознавцями та психологами. Проте треба зауважити, що художня майстерність виконавця залежить також від вище зазначених властивостей та закономірностей.

*Якість відчуттів* – властивість, що дозволяє відрізнити одні відчуття від інших того самого виду. Для музиканта найважливішими якостями відчуттів є відчуття висоти звука та його тембра. Відомо, що висота звука залежить від частоти коливань звукової хвилі. Людина може сприймати звуки, частота яких знаходиться в межах 16-20000 герц. Тембр відображає акустичний склад звука, тобто кількість, послідовність та відносну силу окремих тонів (обертонів) (гармонійних і не гармонійних). Згідно з теорією Гельмгольца тембр звука залежить від того, які гармонійні верхні тони додаються до основного тону і від відносної сили кожного з них. Велику роль в наших слухових відчуттях відіграє тембр [5].

Інтенсивність відчуттів – це їх кількісна характеристика. Вона визначається гучністю (силою) звука та порогами чутливості (нижнім, верхнім та диференційним).

Майстерне виконання відзначається тим, що не тільки з великою точністю виконується твір, але звертається особлива увага і на зміни агогіки, динаміки, акцентуацію, темброву експресію, тощо. Маніпулювання гучністю звуків дозволяє виконавцю надавати музичному творові додаткового забарвлення і викликає у слухача багатий музичний (і не тільки) образ, впроваджуючи його в світ переживань.

Розглядаючи інтенсивність відчуттів як властивість, треба пам'ятати про пороги чутливості. Нижній поріг чутливості - це мінімальна сила звука, що здатна викликати слухові відчуття. Однією з складових виконавської майстерності є здібність оцінити умови виконання (технічні можливості інструмента, акустичні властивості концертного залу, тощо) музичного твору так, щоб його фрази, фрагменти, які виконуються на найнижчому рівні гучності (*pp*) слухач чув. Щоб не було так, коли виконавець чує те, що грає, а для слухача ці звуки є підпороговими (не сприймаються, вони до нього не доходять, він їх не чує). Варто в процесі

виконання враховувати і фізичний стан слухачів. Відомо, що в стані втоми нижній поріг чутливості підвищується. Це означає: якщо гра була такою тихою, що не втомлений слухач ледве сприймав звуки, то втомлений може зовсім нічого не почути.

Верхній поріг чутливості – це максимальна сила звука, при якій ще виникають адекватні слухові відчуття. Це означає, що коли гучність звука підвищиться порівняно з тією, яка визначає верхній поріг чутливості, то слухач, замість того, щоб насолоджуватися музикою, буде відчувати біль у вухах. Виходячи з цього, можна стверджувати, що надто гучне виконання твору не сприяє передаванню музикантом колориту та чарівності звучання, а викликає у слухачів негативні почуття. Така ситуація можлива тоді, коли виконавець користується технічними пристроями підсилення звука. Невміле використання такого підсилення та неврахування акустичної властивості концертного залу може призвести до такого підвищення сили звука, яке перебільшує можливість сприйняття у верхньому порозі чутливості.

Диференційний поріг чутливості (поріг розрізнення). За допомогою органів чуття ми можемо не тільки констатувати наявність чи відсутність того або іншого подразника, але й розрізнити подразники за їх силою та якістю. Мінімальна різниця між двома подразниками, яка викликає ледь помітну різницю відчуттів, називається порогом різниці або різницею порогом, диференційним порогом. Якщо нижній та верхній пороги чутливості – це пороги абсолютні, то поріг розрізнення є порогом відносним. Яке значення має диференційний поріг чутливості для музиканта взагалі і для гітариста зокрема?

Відомо, що одним з найважливіших чинників, що визначають рівень музичних здібностей та майстерності, є музичний слух. Музичний слух – це здібність диференціювання висоти, тембру і гучності звука. В ньому розрізняють слух абсолютний і відносний (релятивний).

Абсолютний слух – це властивість слуху розпізнавати та відтворювати висоту звуків без їх порівнювання зі звуками відомої висоти. Багато фахівців (як музикантів, так і психологів) вважають, що цю вроджену властивість, мають приблизно 10% людей. Вона вважається найвищим рівнем музичних здібностей. Однак більш глибокий аналіз даного явища показав помилковість такого погляду. З одного боку, абсолютний слух не є обов'язковою властивістю музичності: багато видатних музикантів не мали його (Чайковський, Шуман і ін.). З іншого боку, наявність абсолютного слуху не гарантує успіхів в музичній діяльності. Так, наприклад, В.Кьохлер описує студентів консерваторії з абсолютним слухом, які знаходилися на дуже низькому рівні розвитку у музичному відношенні [6, с. 85]. Тому не варто перебільшувати значення абсолютного слуху.

Відносний (релятивний) слух – це здібність визначати висоту звуків, порівнюючи їх зі стандартним звуком встановленої висоти. Відомо, що ця здібність розвивається за допомогою сольфеджіо. Дослідження свідчать, що для звукової чутливості цей поріг дорівнює 0,1. Це означає: якщо висота звука в порівнянні з іншим зміниться на 0,1 тона, то музикант цю зміну зауважить. Особа з відносним слухом вимагає певного пункту виходу – тону, поданого на початку. Спираючись на цей тон при одночасному врахуванні його висоти і висоти наступних звуків, вона оцінює відношення між звуками.

Поріг різниці для кожного аналізатора (в тому числі і слухового) є постійним (закон Вебера-Фехнера). Однак результати досліджень свідчать про можливість суттєвого зниження порогів різниці висоти звука навіть за допомогою короткотривалих вправ. Тому відносний слух є важливішим, ніж слух абсолютний.

Тривалість відчуттів – це їх часова характеристика. Ця властивість відчуттів виявляється у реагуванні на звуки. Конкретно вона характеризується часом реакції і послідовними образами.

Час реакції – це час від початку дії звукового подразника і відповіддю (руховою, емоційною та ін.) на нього, тобто, якщо слухач почує звук, то він зреагує на нього не відразу, а через деякий час. Час реакції (швидкість реакції, латентний час реакції) залежить від багатьох факторів: стану втоми, емоційного збудження, наявності сторонніх подразників, але найбільше – від типу і властивостей нервової системи.



У виконавській діяльності час реакції має важливе значення. Він полягає в тому, що не кожен музикант може вивчити і зразу виконати музичний твір в дуже швидкому темпі, бо він не має для цього фізіологічного обумовлення. Це означає: фізіологічні процеси протікають так сповільнено, що людина фізично не в змозі виконувати швидкі рухи, швидко реагувати на різні ситуації, з якими стикається під час виконання твору.

Підсумовуючи сказане, варто звернути увагу на те, що при доборі репертуару музикант-інструменталіст повинен усвідомлювати чи темп виконання обраного твору відповідає його можливостям швидко реагувати. Якщо цього не дотримуватися, то важко буде виконати твір на високому художньому та технічному рівні, або виконання буде вимагати дуже багато фізичних і психічних зусиль. Удосконалюючи свою майстерність, виконавець повинен пам'ятати, що різного характеру вправи і тренування не можуть призвести до істотного скорочення часу реакції, бо він обумовлений властивостями нервової системи, які практично не змінюються від народження.

Взаємодія аналізаторів (відчуттів) проявляється ще в одному виді психічних явищ – синестезії. Синестезія – це виникнення під впливом подразнення одного аналізатора відчуття, характерного для іншого аналізатора. Вона спостерігається в різноманітних видах відчуттів, але найчастіше зустрічаються зорово-слухові синестезії, коли звукові подразники викликають зорові образи.

Так званий “кольоровий” слух є певною специфічною психічною властивістю окремих людей, коли слухач одночасно “бачить” в своїй уяві музику, яку слухає, у вигляді конкретних кольорів. Здібність асоціювання звучання з кольором може бути більш або менш тривалою і проявлятися в різних формах. Наприклад, у О.М.Скрябіна і М.А.Римського-Корсакова вона проявлялася в асоціюванні окремих тональностей з певними кольорами. Цікаво, що у обох цих композиторів відмічалось, невелике, співпадання асоціацій тональність-колір.

Рідкісне співпадання таких асоціацій при сприйманні музики окремими людьми, яке відмітив П.Р. Фарнсфорт, однак не є достатнім, щоб стверджувати існування якогось закону чи навіть закономірності про відповідність *тональність-колір*. Можна припустити, що таке співпадання у О.М. Скрябіна і М.А. Римського-Корсакова скоріше пояснюється подібністю їх композиторського досвіду. Сам колір у М.А. Римського-Корсакова, як стверджує Б.М. Теплов, не є чимось абстрактним, а пов'язується з більш складним явищем, як, наприклад, пора року: тональність *A-dur* є не тільки розова, ясна, але і весняна, молода, квітуча, ранкова; *H-dur* є не тільки сапфірова, але і грізна (небезпечна), зловорожа, бурхлива. Б.М. Теплов пояснює ці асоціації емоційними зв'язками. Кожна тональність для композитора має виразне емоційне забарвлення, свій характерний настрій, який викликає відповідні зорові образи (найчастіше пов'язані з природою); домінуючий колір в тих образах та видах стає кольором даної тональності [7, 128].

Яке ж значення має явище синестезії для художньої майстерності виконавця? На перший погляд – жодного, але це тільки так видається. Немає сумніву в тому, що один з аспектів художньої майстерності виконавця – це його вміння “входити в образ”. Якщо в процесі гри у виконавця легко і яскраво виникають зорові образи, як відповідь на звукові образи (тональність, тембр тощо), то це свідчить про рівень його виконавської інтерпретаторської майстерності.

Звичайно, не кожен виконавець має такі здібності, але в певній мірі ці здібності (як і інші) можна розвинути. Психологічним детермінантом такої можливості є взаємодія аналізаторів і вправ (тренування).

Виконавська техніка та художня майстерність музиканта-інструменталіста знаходить місце в структурі психіки як якості мозку відображати об'єктивний світ, каналізуючи ці якості по конкретних психічних функціях. Операційні механізми засвоюються індивідом у процесі виховання і навчання, у загальній соціалізації, де виховання й навчання постають головним чинником розвитку виконавських здібностей. Вони не можуть бути привнесені ззовні, а завжди несуть у собі відбиток індивідуальності; зовнішні впливи обов'язково переломлюються через її внутрішні умови, а також певною мірою входять до складу вихідних умов навчання, створюючи якісну своєрідність – індивідуальний профіль обдарованості студента-інструменталіста.

## Список використаних джерел

1. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д.Б. Кабалевский // 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – С. 89.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Петровский А.В. Брушлинский А.В., Зинченко В.П. и др. Общая психология. Учебн. для студентов пед. ин-тов. / Под ред. А.В. Петровского. - 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
4. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека / В.С. Мерлин // Учеб. пособие для спецкурсов. – Пермь : Изд-во Пермск. ун-та, 1971. – 119 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 628 с.
6. Köhler W. Tonpsychologie. Handbuch der Neurologie des Ohres/ W. Köhler. – Berlin: 1923. – За: Wierszyłowski J. Psychologia muzyki. Wydanie 2, rozsz. – Warszawa: PWN, 1979. – 380 s.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Б.М.Теплов // Избранные труды: В 2-х т. Т. II – М.: Педагогика, 1985. – С. 42-222.

*The psychological and pedagogical pre-conditions of forming of creatively performance trade of future music teacher in the process of piano preparation are described in the article.*

**Key words:** *performance artistic trade, feeling, instrumental activity, musical thought, technical adroitness.*

УДК 78.067.26.

Лебедев В. К.\*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ В НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ АНСАМБЛІ

*У статті розкриваються питання навчально-виховного процесу в шкільному народно-інструментальному ансамблі учнів молодшого шкільного віку. Розглядаються етапи і методи роботи з гуртковим колективом при застосуванні різних форм організації музичної діяльності молодших школярів.*

**Ключові слова:** *музична діяльність, колектив, навчально-виховний процес, форми організації.*

Одним із стратегічних завдань реформування позашкільної освіти в Україні, згідно з Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття) та Національною доктриною розвитку освіти, є забезпечення потреб особистості у творчій самореалізації, здобуття дітьми додаткових знань, умінь та навичок за інтересами, їх інтелектуальний і духовний розвиток. Дитяча музична освіта сьогодні представлена різними типами навчальних закладів, зокрема, дитячими музичними школами, школами мистецтв тощо. В системі музичного навчання та виховання вони найбільше сприяють поширенню початкових музичних знань, виявленню юних талантів та підготовці їх до подальшого професійного навчання.

Досліджуючи аматорську діяльність, учені визначають складність цього соціокультурного явища і до цього часу не прийшли до єдиного визначення її мети, змісту форм і методів роботи. Але те, що музично-педагогічний процес повинен у найактивнішій формі впливати на естетичний та музичний розвиток учасників, породжувати потребу у нових, більш глибоких

\* © Лебедев В. К., 2012

знаннях про мистецтво, розвивати музичні й творчі здібності, наголошується більшістю (О. Гаврилова, В. Дедок, А. Каргін, В. Кузнєцов, В. Лапченко, Д. Свечков та ін). Визначальне значення для методичного забезпечення процесу формування інтересу, творчої активності в молодших школярів до народно-інструментального виконавства мають дослідження А. Болгарського, А. Паламарчук, В. Лабунця, В. Лапченка.

Композитор Т. Хренніков зауважує, що "... кращий шлях до пізнання музики – це особиста участь у якій-небудь одній із форм музикування" [7]. Саме тому, створення широких можливостей для безпосередньої участі людини у художньо-творчій діяльності забезпечує найбільш ефективні результати у її естетичному та музичному розвитку.

Таким чином, постає питання про організацію такого навчання, яке могло б забезпечити послідовний музичний розвиток молодших школярів в творчому інструментальному колективі.

Мета статті – розглянути та проаналізувати педагогічні умови формування музичних здібностей в дитячому народно-інструментальному колективі (НІК). Для досягнення мети окреслено низку **завдань**: вивчити різноманітні джерела з метою вивчення існуючих підходів до вирішення зазначеної проблеми; визначити й охарактеризувати педагогічні умови, що забезпечують ефективний розвиток музичних здібностей в молодших школярів.

Питання про виявлення та розвиток музичних здібностей гуртківців є одне із складних завдань музично-педагогічної діяльності керівника шкільного народно-інструментального колективу. Як відомо, учасники музичних дитячих колективів нерідко втрачають початковий інтерес до занять, у них виникає невпевненість у своїх здібностях і можливостях, втрачається віра в свої сили та успіх. Причини такого явища криються у слабкості сформованої методики, в недосконалому застосуванні методів і форм навчання, неправильно підібраному матеріалі тощо, що в свою чергу унеможливають забезпечення музично-творчої активності гуртківців та розвитку їх музичних здібностей в процесі колективного музикування.

Згідно з даними музичної психології, „ядром” здібностей є музичний слух, музично-слухові уявлення, відчуття ритму, музична чутливість. “Навчити чути, виховувати вухо, виробити в учня інтонаційний і тембрально тонкий слух – ось найперше завдання педагога-музиканта – наскрізний стержень його праці”, – наголошує відомий педагог-музикант Г. Коган [5, с. 39].

Загострена увага до розвитку творчого сприймання музичних образів, емоційної чутливості до музики, уваги і волі до подолання труднощів, сформування музично-слухової уяви, а головне – свідоме ставлення до твору, що виконується, і розуміння його естетичної сутності – ось такі педагогічні завдання правильного керівництва навчанням і музичним розвитком гуртківця-інструменталіста з перших же занять. Трудність виконання цих завдань зумовлюється специфікою формування ігрових умінь і навичок, вимогами послідовності і систематичності в оволодінні ними.

Дослідження Т. Беркман [3], Н. Ветлугіної [4] свідчать про те, що тільки при послідовному, планомірному формуванні музично-слухових уявлень у школярів можна розраховувати на розвиток інших музичних здібностей.

Таким чином, постає питання про організацію такого навчання, яке могло б забезпечити послідовний музичний розвиток оркестрантів. Цей глибокий взаємозв'язок музично-слухових та інструментальних (ігрових) навичок, оволодіння якими у процесі навчання повинно лягти в основу музичного розвитку у шкільному НІК, повинен привести „нездібних” до ряду “здібних”.

Особливу роль у цьому процесі відіграють такі фактори музично-слухового розвитку:

- свідомість та активність у формуванні музично-слухових уявлень;
- виховання слухової уваги і слухового самоконтролю;
- взаємозв'язок розумових операцій (пізнання, запам'ятовування, зіставлення, аналіз, узагальнення) з емоційним відгуком на музику;

- координація слуху, гри та голосу як фактора, що дозволяє долати труднощі у формуванні співочих і слухових навичок.

Методи та прийоми, які використовуються під час навчання, потрібно ускладнювати у ході самого навчального процесу.

У формуванні музиканта-початківця чималу роль відіграє засвоєння і виконання художньо продуманого музичного матеріалу. Необхідність застосувати це положення в навчанні школярів, що якоюсь мірою вже володіють грою на музичних інструментах, не викликає сумніву. Але як це здійснити на початковому етапі, коли в учасників ансамблю бракує ігрових навичок на інструменті?

Як підтверджено практикою, найбільш правильним виходом із цього становища є раціональне використання голосового апарату, співочих навичок дитини як засобу, за допомогою якого вона, вступивши до колективу, може одразу ж брати участь у музично-виконавському процесі, а значить і активно розвивати музичні здібності. Навчаючи учасників народно-інструментального колективу співати пісні, розуміти їх характер, поступово приєднуючи до співу гру на музичному інструменті, ми пробуджуємо в них творчу уяву та стимулюємо їх до подолання труднощів, які завжди виникають у процесі початкового навчання техніки гри на музичних інструментах.

Плануючи навчання, ми виходили з того, що першочерговою умовою його успішності є педагогічно доцільна організація всієї навчально-виховної роботи в інструментальному колективі, яка передбачає:

- визначення для кожного учасника ансамблю початкового рівня музичних здібностей, творчої активності, які досягаються після кожного етапу навчання;
- систематичне прогнозування музично-виконавської діяльності (з урахуванням можливостей школярів, матеріальної бази), планування близьких та далеких перспектив і удосконалення музичної діяльності;
- створення спеціально гармонізованого та аранжованого навчально-педагогічного та художнього репертуару.

Таким чином, розвиток музично-слухових уявлень завжди буде знаходитися у русі, а його показники ні на одну мить не залишаться одними і тими ж. Вони видозмінюються у своєму становленні. Це завжди творчий процес, а якість виконання – це найкращий наочний показник повноцінного їх розвитку, яке підтверджується якісним інструментальним звучанням, чистим інтонуванням, виразністю та емоційністю.

У музично-педагогічній підготовці керівників шкільних НІК вагоме місце відводиться освоєнню ними знань стосовно поєднання технічного і художнього розвитку гуртківців. У музично-виконавському процесі важливо, щоб формування рухомих компонентів і міцних навичок йшло від слухового уявлення, щоб на всіх етапах музичного навчання слуховий образ керував і стимулював пошуки необхідних рухів. Технічний бік гуртківця підпорядковується художньому, обслуговує його, оскільки головним фактором розвитку музичних здібностей є єдність художнього і технічного боків, яка здійснюється постійно: від перших елементарних спроб добування звуку до оволодіння палітрою звукових фарб різноманітним арсеналом штрихів. Виховання правильної постановки, роботи над штрихами, над зміною позицій тощо – все це служить тільки цілям музичної виразності, розкриттю образу, настрою, які знаходяться у змісті музичного твору.

Керівник НІК передбачає недоцільність і пагубність механічного поділу на „технічний” і „музичний” етапи у навчанні гуртківців, що означає: спочатку – розвиток лише технічного базису, а потім – музики у прямому розумінні цього слова.

Доцільним, на нашу думку, є застосування керівником НІК у своїй практичній діяльності ідеї, що виражається у виконанні коротких п'єс техніко-інструктивного змісту для розвитку

слуху, смаку і пам'яті гуртківців. Кожна із таких п'єс має конкретне технічне завдання і у той же час є художнім твором. Саме таке поєднання, комплексне бачення вирішення цієї проблеми, цілеспрямованість, наполегливість керівника забезпечать правильний шлях успішного її подолання, повноцінний розвиток гуртківців.

У повсякденній музично-педагогічній діяльності керівника шкільного НК дуже важливим є питання виявлення звуковисотного слуху як головної точки відліку у формуванні і розвитку майбутнього оркестранта.

Дуже часто звуковисотний слух виявляють за допомогою співу. Дійсно, правильний спів – перший показник добре розвинутого музичного слуху. Використовуючи різноманітні варіанти виявлення слуху (повторення учнем діатонічних мелодій, мелодій з широкими інтервалами, мелодії із збільшеними і зменшеними інтервалами), керівник колективу малює чітку картину даних у цьому аспекті музичного розвитку дитини. Залежно від них він передбачає індивідуальний підхід до кожного із гуртківців з метою подальшого активного формування звуковисотного слуху.

Педагогічна наука (Б. Асаф'єв [1], Н. Ветлугіна [4]) завжди робила акцент на слухову спрямованість виховних систем і протиставляла слухову культуру – зоровій, слухове сприймання ритмо-інтонаційного звучання – зоровому сприйманню нот. Такий підхід інтенсифікує слуховий розвиток гуртківців й одночасно формує уміння, оперуючи музичним матеріалом, знаходити подібне і різне, аналізувати і синтезувати, встановлювати взаємозв'язки. Музично-ритмічна чутливість справедливо вважається основною музичною здібністю, виховання якої є для керівника шкільного НК одним із найбільш складних завдань. Підтверджуючи нашу думку, педагоги-музиканти Б. Беленький та Б. Ельбойм вказують на те, що „...ритм є одним із найбільш відсталих елементів у музичному вихованні учнів” [2, с. 63].

Керівник шкільного НК перевіряє в школярів ритмічне відчуття у тісному зв'язку з проспівуванням, оскільки „...відчуття музичного ритму має не тільки моторику, але й емоційну природу: в основі його лежать сприймання виразності музики. Тому, без музики відчуття музичного ритму не може пробудитися, ні розвиватися” [6, с. 231]. Пропонуючи учневі проспівати мелодію з характерною ритмічною будовою, він одночасно вимагає від нього відображення її ритмічним вистукуванням без співу. Це завдання можна ускладнювати, використовуючи різноманітні групування нот і пауз. Аналіз відтворення учнем цих завдань дасть змогу вчителю скласти чітке уявлення про відчуття дитиною ритму.

Питанню виховання ритмічного боку у гуртківців потрібно приділяти велику увагу тому, що незначні помилки і прогалини у початковому навчанні потребують великих зусиль для їх виправлення у майбутньому. Щоб подібного не трапилося, керівник колективу своєю наполегливістю у роботі і достатньою увагою застерігає від небажаних помилок на перших етапах навчання гуртківців. Зрозуміло, що воно повинно базуватися на слуховому, а не зоровому сприйманні. Учень з самого початку привчався слухом відрізняти різноманітність ритмічних будов. Попереднє застосування таких зовнішніх прийомів, як рахунок на слух, графічне зображення ритмічних груп ні в якому разі не розвивають відчуття ритму. Їх застосування доцільним лише при роз'ясненні поняття розміру, такту лише після того, як учень легко уловлює слухом різноманітності ритмічних будов. На перший план виступає слухове сприймання, а потім лише зорове.

Розвиток музичної пам'яті та емоційної чутливості до музики є значною ділянкою роботи керівника НК при формуванні музичних здібностей. Варто зазначити, що музична пам'ять знаходиться у залежності від загального розвитку і загальної пам'яті.

Керівнику завжди потрібно пам'ятати той факт, що для гуртківця з посередніми здібностями існує лише одна найкраща аплікатура і один найкращий вибір штрихів, які відповідають

його художнім і технічним можливостям. Щоб гуртківець міг повністю опиратися на свою пам'ять, він має добиватися того, щоб його рухи були автоматизовані. Правильна аплікатура і штрихи надають увазі учня певного спрямування, орієнтиру, завдяки яким він краще засвоює матеріал у своїй пам'яті. Основною причиною гальмування розвитку пам'яті є недостатня автоматизація рухів, що, здебільшого, є результатом неправильних методів занять керівника колективу.

Важливим фактором музикальності гуртківця є чуттєво-емоційне сприймання та відтворення нотного тексту, без якого неможливий повноцінний музичний ріст. Тому, виявляючи окремі властивості здібностей школярів, а саме: інтонування, відчуття ритму, музичну пам'ять – керівник колективу перевіряє не формально, а крізь призму головної ознаки музикальності – переживання як вираження певного змісту. У зв'язку з цим Б. Теплов відзначає, що "...основна функція музики – виражальна. У відповідності з цим зміст музики – це перш за все емоційний бік психічних переживань" [7, с. 335].

Таким чином, в процесі навчання в дитячому інструментальному ансамблі, на різних етапах організації колективної музичної діяльності дітей, керівник дотримується наступних педагогічних умов, за яких відбуваються позитивні зміни у розвитку музичних здібностей школярів-інструменталістів:

- формування в молодших школярів позитивного ставлення до народно-інструментального музикування та інтересу до цього виду діяльності;
- систематичне і послідовне включення всіх учасників народно-інструментального ансамблю в активну музичну діяльність, що сприяє розвитку музичних здібностей школярів;
- використання диференційованих завдань творчого характеру, залежно від рівня музичних здібностей і набутих інструментально-виконавських умінь;
- використання для школярів творчих завдань, що потребують певної самостійності.

Таким чином, музичний розвиток учнів в інструментальному колективі значною мірою залежить від особистості керівника, від його уміння розвивати здібність охоплювати загальний характер й емоційний зміст музичного твору і вже на основі цієї здібності вчити сприймання неперервності розвитку музичної тканини у єдності з гармонічною структурою, динамічними лініями, ритмічним життям тощо.

У разі використання вищезазначених педагогічних умов, народно-інструментальні дитячі колективи можуть успішно функціонувати у початкових класах загальноосвітньої школи, стимулювати не тільки власний музичний, але й загальний естетичний розвиток дітей, розкривати і збагачувати творчі можливості особистості.

#### Список використаних джерел

1. Асаф'єв Б.М. Музыкальная форма как процесс.– Кн.2-я. Интонация.–М.,1963. – 379 с.
2. Беленький Б., Эльбойм Б. Педагогические принципы Л.М.Цейтлина. – М.,1990. –127 с.
3. Беркман Т.Л., Грищенко К.С. Музыкальное развитие учащихся начальных классов в процессе обучения пению. – М., 1962. – 136 с.
4. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини. – К.,1978. –255 с.
5. Коган Г.М. У врат мастерства. – М.,1977. –172 с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.,1975. –330 с.
7. Хренников Т.И. Доклад на V съезде композиторов СССР. – Правда, –1974, 3 апреля.

*This article is devoted to the question of the educational process in the school folk instrumental ensemble of the pupils of the primary school.*

**Key words:** musical activity, study, the educational process, forms of organization.

УДК 78.067.26.

Маринін І. Г.\*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТРАДИЦІЙНОГО ТА АКАДЕМІЧНОГО АНСАМБЛЕВО-ОРКЕСТРОВОГО ВИКОНАВСТВА В УКРАЇНІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ

*У статті висвітлені джерелознавчі аспекти з історії, теорії й практики народно-інструментального виконавства, еволюційні процеси та основні тенденції розвитку ансамблево-оркестрової практики в Україні на хвилі певних історико-культурних процесів, які відбувалися в кінці ХХ – початку ХХІ століть.*

**Ключові слова:** ансамблево-оркестрове виконавство, народно-інструментальне мистецтво, вчені-інструментознавці, традиційні та академічні народні музичні інструменти.

Народно-інструментальне мистецтво України є величезним духовним скарбом, надбанням багатьох поколінь, яке ґрунтується на принципах міжетнічного взаємозбагачення, взаємодоповнення і взаємозв'язку. У кінці ХІХ – початку ХХІ століть в практиці традиційного та академічного ансамблево-оркестрового виконавства України відбулися значні еволюційні процеси, які стали об'єктом дослідження низки відомих дослідників-інструментознавців.

У вивченні різноманітних аспектів української ансамблево-оркестрової традиції кінця ХХ – початку ХХІ ст. брали участь як вітчизняні, так і зарубіжні мистецтвознавці, етномузикознавці, органісти тощо. Зокрема, вчені-інструментознавці В. Гуцал, І. Мацієвський, М. Хай, Л. Черкаський вивчали історію походження та розвитку народного музичного інструментарію, шляхи його вдосконалення, можливості реконструкції й використання у складі українського народного оркестру; В. Дутчак, П. Іванов, С. Марцинковський, О. Трофимчук присвятили наукові праці питанням виникнення оркестру народних інструментів та формування народно-інструментальної практики; Т. Баран, М. Булда, Н. Морозевич, Л. Пасічняк, Т. Сідлецька, М. Черепанин досліджували проблему формування репертуарної політики в народно-інструментальній практиці; В. Воеводін, О. Ільченко, І. Розумний висвітлювали ефективні методи роботи керівників з ансамблями і оркестрами народних інструментів, особливості їх функціонування, специфіку оркестрової та ансамблево-виконавської діяльності; А. Душний, Ю. Лошков, Л. Носов, А. Сташевський вивчали творчість видатних діячів та композиторів народно-інструментального мистецтва; В. Дейнека досліджував тембрально-виражальні можливості оркестру народних інструментів; В. Лабунець, В. Лапченко, В. Лебедев сприяли розумінню проблеми вдосконалення методики роботи керівників дитячих народно-інструментальних колективів та використання народних інструментів у загально-освітній школі тощо.

Мета розвідки – простежити основні тенденції досліджень кінця ХХ – початку ХХІ ст. вітчизняних та зарубіжних науковців-дослідників традиційного й академічного народного виконавства в Україні, його інструментарію, історичні аспекти формування та функціонування ансамблево-оркестрових колективів, інструментального складу, репертуару тощо. Для досягнення зазначеної мети окреслено низку **завдань**: комплексно вивчити різноманітні джерела з метою визначення етапів становлення та розвитку ансамблево-оркестрового академічного та традиційного виконавства в Україні; з'ясувати значимість поетапної еволюції в удосконаленні народного інструментарію та її вплив на формування репертуару та рівень народно-інструментального виконавства; вирізнити й охарактеризувати основні складники ансамблево-оркестрового виконавства (бандурне, лірницьке, баянно-акордеонне, домрове мистецтво тощо).

Вивчення українського традиційного й академічного ансамблево-оркестрового виконавства кінця ХХ – початку ХХІ століть науковцями фокусувалися на дослідженні українського

\* © Маринін І. Г., 2012

народного інструментарію ансамблів та оркестрів та їх форм побутування, які поширені в Україні (М. Водяний, В. Гуцал, П. Іванов, Л. Пасічняк, О. Смоляк, М. Хай, Л. Черкаський).

Відомий мистецтвознавець, диригент Національного оркестру українських народних інструментів України, народний артист України Віктор Гуцал у низці наукових праць значно збагатив народно-інструментальне виконавство новими методичними розробками. Зокрема, він намагається розширити жанрово-стильову палітру репертуару оригінальними творами сучасних композиторів та вводить у склад оркестру різноманітний народний музичний інструментарій.

У репертуарно-методичному посібнику “Грає оркестр українських народних музичних інструментів” (1978 р.) [3] автор, спираючись на багаторічний творчий досвід роботи, розкриває відомості про формування інструментального складу, створення оркестрових груп, особливості репертуару українського народного оркестру, надаючи змістовні методичні поради керівникам аматорських колективів. В іншій праці “Інструментовка для українського оркестру народних інструментів” (1988 р.) [4], автор дає науково обґрунтовану відповідь з питань використання різноманітних прийомів оркестрування у сучасному українському оркестрі народних інструментів, а також особливості взаємодії основних оркестрових груп – струнно-смичкової, кобзової, цимбал, бандур, духової, ударної, сприяє формуванню у майбутніх диригентів соціально-історичний підхід до практичного використання народного музичного інструментарію.

Вагомий науковий доробок у розвиток українського народного інструментознавства вніс Перекоп Іванов – відомий бандурист, конструктор народних інструментів, зокрема сучасної бандури. У праці “Оркестр українських народних інструментів” (1981 р.) [8] науковець описує значний масив народного інструментарію, порушує актуальні питання його походження, розвитку і вдосконалення, надає численні рекомендації щодо кількісного складу та розміщення в оркестрових колективах. П. Іванов вперше зумів простежити процес формування оркестрових груп, пошуки їх колористичних та виражальних можливостей. Автор намагається донести своє власне бачення щодо складу українського народного оркестру мішаного типу.

Наявність великої кількості аматорських народно-інструментальних колективів вимагала наукового підходу до вирішення організаційно-педагогічних та художньо-творчих завдань, які поставали перед їх керівниками. Саме з таких позицій у монографічному дослідженні “Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності” (1996 р.) [9]. О. Ільченко висвітлює питання досягнення художності звучання аматорського народного оркестру шляхом впровадження раціональної системи роботи над музичним твором. Автор акцентує увагу на оволодіння технологією оркестрового виконання, визначення основних засобів реалізації художнього потенціалу твору і художніх критеріїв його виконання, обґрунтовує художні засади та особливості аматорського колективного музичного виконавства, створення системи пізнавально-технологічної і художньо-творчої діяльності оркестрантів-аматорів у процесі роботи над музичним твором та реалізації його художнього потенціалу. Монографія О. Ільченка є цінною для диригентів-практиків, керівників музично-інструментальних колективів аматорського мистецтва. У праці він підкреслює значимість “<...> розвитку масового музикування, народно-інструментального виконавства”, що “<...> дає змогу залучати до активної художньо-творчої діяльності велику кількість людей, знайомити їх “зсередини” з кращими зразками музичної спадщини і сучасною музикою <...>” [9, с. 96].

Наявність існування автентичного традиційного (фольклорного) музичного інструментарію та академічного (професійного) змушує науковців-інструменталістів віднайти єдиний підхід до їх розмежування. Таким чином, вітчизняний дослідник-інструментознавець Л. Черкаський у праці “Українські народні музичні інструменти” (2004 р.) [17] вирішує цю проблему, проводячи чітку межу між інструментами традиційного побутування (автентичного інструментарію) та професійного використання в академічному народно-інструментальному виконавстві, наголошуючи на першочерговість збереження першого. Зокрема, автор вказує на



доцільність розмежування понять “автохтонні” та “автентичні” музичні народні інструменти, а також наголошує на упереджене ставлення до народних інструментів академічної сфери як таких, що постійно мають державну підтримку і сприяють витісненню первісного народного інструментарію.

Висвітленню феномену народно-інструментальної музики, закономірності її функціонування у зіставленні з іншими видами народної творчості, зокрема, з пісенним фольклором, присвячена наукова праця фольклориста І. Мацієвського “Народна інструментальна музика як феномен традиційної культури. Загальнотеоретичні проблеми” (1990 р.) [11]. Суттєво доповнює попередню працю його інша теоретична розвідка “Ігри й співголосся. Контонація” (2002 р.) [12], у якій автор уперше окреслює сутнісні, визначальні й порівняльні особливості вокальної та інструментальної музичної культури, складає нариси про українську народну музику в різних регіонах України на “маргінальних” землях та в діаспорі, функціонування її в системі обрядності. Автор, за результатами польових експедиційних описів, подає матеріал про музичні інструменти і форми музикування у різних географічних регіонах України (Гуцульщина, Бойківщина, Закарпаття, Поділля, Волинь, Полісся, Херсонщина, Нижнє Придніпров'я).

Наукові розвідки І. Мацієвського охоплюють частину проблеми тенденцій і напрямків розвитку народно-інструментального мистецтва, які були доповнені М. Давидовим [5]. У процесі вивчення природи сучасних проблем у народно-інструментальній музиці М. Давидовим були встановлені її основні напрями існування – фольклорний, академічний, естрадний. Зокрема, дослідник окреслив його сутнісні характеристики: фольклорний, з орієнтацією на автентичні форми традиційного музикування; академічний, що розвивається в руслі європейських класичних традицій сольного, ансамблевого та оркестрового інструментального виконавства; естрадний, у якому синтезуються окремі естрадні виконавські стилі.

На сучасному етапі наукового дослідження народно-інструментальної культури в Україні науковці-мистецтвознавці намагаються комплексно вивчити, описати і окреслити традиційну інструментальну культуру українців в конкретному історичному та сучасному аспектах. Їх сучасні наукові тенденції у вивченні ансамблево-оркестрового виконавства ґрунтуються на виокремленні його основних складових: лірницька й бандурна традиції, акордеонно-баянне й домрове мистецтво тощо. Зокрема, мистецтвознавець О. Богданова у науковій праці “Лірницька традиція в контексті духовної культури України” (2002 р.) [2] зуміла вичерпно розкрити феномен лірництва як специфічного явища української духовної культури з виокремленою системою художньо-стилістичних закономірностей, класифікацію вербально-інтонаційної системи українського лірницького репертуару, динаміку варіативних еволюцій лірницького фольклору на рівні жанрових трансформацій.

Сучасні наукові розвідки спрямовані на ретельне вивчення та дослідження філософії бандурного виконавства, його світоглядних позицій та значущість у соціокультурному просторі України й за її межами. У науковій розвідці “Бандурне мистецтво як культурне надбання сьогодення” (2003 р.) Н. Морозевич [13] науковець детально аналізує естетико-психологічні та етико-філософські показники бандурної речовості звука і обґрунтовує поняття “бандурний вокал”. Вперше дослідницею запропоновані “<...> типологічні диференціювання художньо-образних та формально-структурних надбань бандурного репертуару: “бандурний модерн” кінця ХХ – початку ХХІ століття” [13, с. 14].

Акордеонно-баянне мистецтво, як складова вітчизняної народно-інструментальної культури було предметом вивчення в наукових дослідженнях відомих сучасних українських музикознавців І. Безуглої, М. Давидова, А. Душного, І. Єрґієва, Є. Іванова, В. Князева, А. Семешка, А. Сташевського та ін.

Уперше в українському музикознавстві науковцем Є. Івановим зроблена спроба зібрати, опрацювати та систематизувати матеріал з історії українського вітчизняного баянного мистецтва. У своїй дисертаційній праці “Академічне баянно-акордеонне мистецтво на Україні” (1995 р.) [7] автор досліджує історичні періоди розвитку гармоніки, головні сфери

діяльності баяністів, тенденції та напрямки у виконавстві й педагогіці, особливості зародження та розвитку кустарного і промислового виробництва язичкових клавійно-пневматичних інструментів в Україні, а також творчу діяльність видатних діячів баянно-акордеонного мистецтва в Україні, зокрема І. Алексеєва, М. Геліса, М. Давидова, С. Крапиви К. Мяскова, М. Різоля, М. Чайкіна, С. Чапкія, І. Яшкевича.

Значимість і роль баянного мистецтва в соціокультурних процесах другої половини ХХ століття вичерпно висвітлюються у дисертації Р. Безуглої “Баянне мистецтво в музичній культурі України” (2004 р.) [1]. У праці розкривається сутність, природа, характерні особливості і соціальні функції баянного мистецтва, визначається його місце в музичній культурі України, розглядаються основні теоретичні підходи до осмислення баянного мистецтва подається ґрунтовний аналіз автором впливу ідеологічних, політичних та економічних чинників на розвиток баянного мистецтва.

Важливе місце в українському музикознавстві початку ХХІ століття займає вивчення закономірностей формування вітчизняного оригінального репертуару для баяна, що вперше стало предметом дисертаційного дослідження А. Сташевського “Баянне мистецтво України: тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово-стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака” (2004 р.) [15]. Автор аргументовано подає концепцію періодизації еволюційних етапів вітчизняної літератури для баяна та основні тенденції розвитку провідних жанрів української баянної музики сучасної доби.

Прогресуючий рівень професійно-виконавської майстерності провідних українських баяністів віддзеркалює загальну тенденцію до зростання творчого потенціалу і збагачення арсеналу музично-інтонаційних та артистично-театральних засобів мистецького впливу в галузі баянного мистецтва. Саме тому еволюція виконавської техніки в українській баянній школі стала предметом наукового дослідження мистецтвознавця В. Князева (2005 р.) [10]. Автор розглядає цю проблему у тісному взаємозв'язку зі становленням виконавства, репертуару, методики та вдосконаленням конструкції інструмента. Дослідник значну увагу приділяє аналізу артистично-театральних засад виконавського мистецтва баяністів, зростанню образного навантаження в сучасному мистецтві та збільшенню частки творів синтетичних музичних жанрів у репертуарі.

У 90-ті роки ХХ століття у зв'язку з формуванням нової якості – “модерн-баяна” як невід'ємної складової сучасного академічного баянно-акордеонного мистецтва і його інтеграцією у світову музичну культуру зростає інтерес науковців та дослідників до цієї проблеми. Так, музикознавець І. Єргієв у дисертаційному дослідженні “Український “модерн-баян” як феномен світового мистецтва” (2006 р.) [6] розглядає сучасне українське академічне акордеонно-баянне мистецтво, як результат оригінальної співпраці композиторів і виконавців-новаторів. Автор вважає, що “...концепція мистецтва “модерн-баяна” як вітчизняної версії акордеонної гри професійних митців другої половини ХХ століття полягає в єдності виконавсько-композиторської ініціативи у створенні оригінальних композицій для баяна як “музики для слухання” з включенням тембрально-сонорних ефектів<...>” [6, с. 16].

У сучасних наукових дослідженнях науковці більш частіше порушують питання функціонування традиційних музичних інструментів та інструментальної музики у комплексному вивченні, у єдиному тісному зв'язку з етнокультурним простором. Так, у монографічному дослідженні М. Хая “Музично-інструментальна культура українців” (2007 р.) [16] прослідковуються наміри науковця дослідити традиції інструментального музикування в Україні в усьому етнографічному, етноорганологічному, жанровому та системно-функційному обсязі. Зокрема, автор дає вичерпну характеристику природного перебігу процесів генези, еволюції, становлення й формування інструментальної традиції українців, окреслює особливості етнографічних та субрегіональних традицій музикування на народних інструментах, способів гри на них та манер виконання народно-інструментальної музики, а також сучасного функціонування усної інструментальної традиції в Україні.

Наразі, висвітлення питання ролі удосконалення музичного інструментарію і його впливу на рівень виконавства та визначення провідних репертуарних тенденцій для традиційних та академічних народно-інструментальних ансамблів залишаються досить актуальними. У науковій праці “Академічне народно-інструментальне ансамблеве мистецтво України ХХ ст.: історико-виконавський аспект” (2007 р.) [14] Л. Пасічняк аналізує процес академізації народно-інструментального мистецтва як цілісної системи формування виконавської майстерності, де репертуар і сучасне удосконалення музичних інструментів стали одним із визначальних його компонентів, визначає провідні жанри ансамблевого репертуару. На думку Л. Пасічняк “<...> удосконалені варіанти цих інструментів стали основою розвитку професійного академічного ансамблевого музикування” [14, с. 15].

Отже, аналіз історичних джерел і мистецтвознавчої літератури засвідчує, що питаннями вивчення народно-інструментальної музики в Україні в різноманітних аспектах її функціонування цікавилися як українські, так і зарубіжні вчені-органологи, фольклористи, літературознавці, мистецтвознавці, діячі освіти і культури. Вони внесли чимало нових ідей та запропонували новітні підходи у систематизацію методик дослідження народного інструментарію та виконавства, збагатили диференціацію понять, розширили наукову термінологію. Очевидно, що сьогодні зі зміною методологічних підходів, подальші наукові дослідження потребують нових фактів та явищ народно-інструментального мистецтва.

#### Список використаних джерел

1. Безугла Р. І. Баянне мистецтво в музичній культурі України (друга половина ХХ століття). Дисертація на здобуття наукового ступеня канд. мист-ва: спец. 17.00.01. / Руслана Іванівна Безугла. – К., 2004. – 200 с.
2. Богданова О. В. Лірницька традиція в контексті духовної культури України. Дисертація на здобуття наукового ступеня канд. мист-ва. 17.00.01. / Олена Володимирівна Богданова. – К., 2002. – 210 с.
3. Гуцал В. Грає оркестр українських народних музичних інструментів. / Віктор Гуцал. – К., 1978. – 168 с.
4. Гуцал В. Інструментовка для українського оркестру народних інструментів. – К., 1988. – 79 с.
5. Давидов М. Проблеми розвитку академічного народно-інструментального мистецтва в Україні: 36 статей / НМАУ імені П.І. Чайковського. / Микола Давидов. – К., 1998. – 207 с.
6. Єргієв І. Д. Український “модерн-баян” як феномен світового мистецтва : Автореф. дис... канд. мист-ва. / І. Д. Єргієв. – Одеса, 2006. – С. 16.
7. Іванов Є. Академічне баянно-акордеонне мистецтво на Україні (історичний аспект). – Автореф. дис... канд. мист-ва: спец. 17.00.02. – музичне мистецтво. / Євгеній Іванов – К., 1995. – 17 с.
8. Іванов П. Оркестр українських народних інструментів. / Перекоп Іванов. – К., 1981. – 110 с.
9. Ільченко О.О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності : монографія / Відп. ред. А. П. Лащенко. / Ільченко Олександр Олександрович. – К. : КДІК, 1994. – 107 с.
10. Князєв В.Ф. Еволюція виконавської техніки в українській баянній школі (друга половина ХХ століття): Автореф. дис... канд. мист-ва. / В. Ф. Князєв. – К., 2005. – 20 с.
11. Мациевский И. Народная инструментальная музыка как феномен традиционной культуры. Общетеоретические проблемы: автореф. дисс. ...д-ра искусствоведения: спец. 17.00.02. / ЛГИ театра, музыки и кинематографии им. Н. К. Черкасова. / Игорь Мациевский. – Л., 1990. – 47 с.
12. Мацієвський І. Ігри й співголосся. Контонація. / Ігор Мацієвський. – Тернопіль : Астон, 2002. – 170 с.

13. Морозевич Н. В. Бандурне мистецтво як культурне надбання сьогодення: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд.. мист-ва за спец. 17.00.03. – музичне мистецтво / Н. В. Морозевич. – Одеса, 2003. – 18 с.
14. Пасічняк Л. Академічне-народно-інструментальне ансамблеве мистецтво України ХХ ст.: історико-виконавський аспект: Автореферат дис. ...канд.. мистецтвознавства: 17.00.01. / Лілія Пасічняк. – Львів, 2007. – 17 с.
15. Сташевський А. Я. Баянне мистецтво України: тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово-стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака: автореф. дис... канд.. мист-ва. / А. Я. Сташевський. – К., 2004. – 24 с.
16. Хай М. Й. Музично-інструментальна культура українців (фолкльорна традиція) : монографія. / Михайло Йосипович Хай. – К., 2007. – 543 с.
17. Черкаський Л. Українські народні музичні інструменти: навч. посіб. / Леонід Черкаський. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 264 с.

*The article deals with the resource studying aspect in history, theory and practice of folk instrumental execution, evolutionary processes and the main the wave of certain historic and cultural processes which took place at the 20<sup>th</sup> – beginning of the 21<sup>th</sup> centuries.*

**Key words:** ensemble orchestral execution, folk instrumental art, instrumentologists, traditional and folk musical instruments.

УДК 378.036.1:78

Назаренко І. М.\*

## ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ФОРМУВАННЯМ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*У статті окреслено оптимальні шляхи педагогічного керівництва формуванням музичного сприймання студентів, визначено обов'язкові рівні аналізу та інтерпретації твору: культурно-стильовий, структурно-мовний, ідейно-художній, образно-тематичний, педагогічний.*

**Ключові слова:** музичне сприймання, виконавська інтерпретація, розуміння музичного твору, творча активність.

Удосконалення виховного потенціалу уроків музики, поглиблення їх впливу на розвиток особистості учнів в значній мірі зумовлене підготовкою педагогічних кадрів. У зв'язку з цим, зростає значення дослідження проблеми сприймання музики, що представляється досить важливою в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

У дослідженнях психології сприймання мистецтва (В.В.Медушевський, О.Г.Костюк, Є.В.Назайкінський, С.І.Науменко, В.І.Петрушин та ін.) сприймання розглядається як багаторівнева структура, де кожний більш високий рівень вбирає в себе попередній, що знімається і переходить у внутрішній план дій високого рівня [3]. Музичне сприймання розглядається сучасними науковцями як активна діяльність суб'єкта, що спрямована на вирішення певної задачі – створення образу, адекватного явищу, котре сприймається. У “багатошаровій” структурі цієї діяльності взаємодіють результати перцептивних та інтелектуальних актів. Почуттєве відображення твору, як важлива, але не єдина ступінь сприймання, виявляється поєднаним із пізнанням об'єктивних характеристик музичного явища і виступає своєрідним носієм уявлень людини про твір, що сприймається, і знань про нього.

\* © Назаренко І. М., 2012

Таке усвідомлене сприймання, яке є результатом не тільки почуттєвого пізнання, але й осмислення твору, отримало визначення розуміння музики [5, с. 119]. Отже, можна вважати, що сприймання є одним із видів художньо-пізнавальної діяльності, а розуміння твору – його найважливішим компонентом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що педагогічні праці з проблем навчання розумінню музики (Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), спираються на двоступеневу структуру процесу осягнення творів. На першому ступені передбачається безпосереднє емоційне сприймання твору, на другому – детальний аналітичний розбір із залученням культурологічних, соціально-історичних й інших даних, що пов'язані з епохою, автором твору. В результаті, емоційно-образні уявлення, які отримані на першому ступені осягнення, та об'єктивні дані, отримані на другому, водночас із соціально-історичними відомостями про створення й побутування твору, дають цілісне художньо-образне уявлення, що адекватне авторському задуму [5].

З метою управління означеними процесами у навчанні розумінню музики на першому ступені осягнення (емоційно-образне сприймання) використовуються педагогічні засоби і методи опосередкованого впливу – через актуалізацію життєвого і художнього досвіду, створення художнього фонду, використання методів порівняння і співставлення цілісних образів в музиці й інших видах мистецтва, методу наведення тощо. На другому ступені (аналітичний розбір) використовуються методи, що стимулюють дослідницьку діяльність: методи, які пов'язані з формуванням умінь здійснення власне аналізу; методи, котрі стимулюють актуалізацію знань й пізнавальний інтерес тощо [3].

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка методики ефективного педагогічного керівництва формуванням музичного сприймання майбутніх педагогів-музикантів в процесі їх професійної підготовки.

Проблема розуміння музичного твору має різнобічні аспекти, зокрема при розгляді питань підвищення ефективності розуміння музики у зв'язку із формуванням у студентів навичок аналізу та інтерпретації змістовної структури твору. На думку вчених, головна сутність розуміння складається із взаємодії суб'єкту та об'єкту, що в результаті передбачає визначення змістовного значення художнього твору та його переведення у “внутрішній план”, тобто відображення в свідомості особистості. Відмічається, що розуміння передбачає складну роботу із виділення основних точок, “сміслових знаків”. Ця робота проходить комбіновано, із залученням розгорнутого аналізу та синтезу, а також контекстних здогадок, що робляться як висновок із розуміння окремих елементів отриманої інформації. Цим підкреслюються своєрідність суб'єктивного смислу твору та його індивідуальні особливості у порівнянні із об'єктивно даним явищем мистецтва [3, с. 86].

Розуміння – є складний вид аналітико-синтетичної діяльності, що включає виділення основних елементів матеріалу та об'єднання їх в ціле. Формою активності розуміння виступає його вибірковість, а вибір спрямовує фіксацію уваги на окремих опорних точках. В цьому процесі, який потребує осмислення матеріалу, встановлення зв'язків між окремими елементами тексту, аналізу інформації з позицій власного досвіду та інтерпретації художнього повідомлення, можливо виділити дві ступені: аналіз формально-змістовної структури твору й інтерпретацію твору.

Розмежування вказаних ступенів досить умовне, адже вони не обов'язково слідують одна за одною, а подекуди й накладаються. Це логічні, а не хронологічні етапи розуміння. Різноманіття суб'єктивних тлумачень твору не заперечує існування спільних моментів в системі сприймання музики [1, с. 144]. Інтерпретація у певних межах містить спорідненість загального враження, отриманого адресатом інформації за допомогою аналізу художнього матеріалу, що обов'язково вимагає системи спеціальних знань суб'єкта розуміння.

По суті, розуміння відбувається із переходом від загального (недиференційованого) сприймання твору до аналізу та осмислення його окремих частин, встановлення їх взаємозв'язку. Кожен індивід конструює власну смислову послідовність у виділенні вузлових моментів твору. Вони чимось відрізняються, але певною мірою і співпадають, адже початково поєднані одним й тим же матеріалом.

Естетична оцінка є одним із показників рівня усвідомленого сприймання, оскільки диференційований підхід до естетичних якостей твору завжди супроводжується почуттям переживання цінності. Естетична оцінка музичного твору в якості виконавського мистецтва може бути вираженою і в словесному судженні, і у виконавській інтерпретації. Кожний показник має свої достоїнства та недоліки.

Виконавська інтерпретація дозволяє немовби перевести у внутрішній план приховані розумові операції суб'єкта, але представляє значні труднощі для встановлення об'єктивних методів виміру. Логічна вербальна модель змісту твору більш чітко виявляє його повноту та глибину, адже розуміння більшою частиною описується і реалізується в характеристиках інтелектуального процесу. Разом з тим, сукупність словесних суджень дещо збіднює інформацію про музичне сприймання і не вичерпує всього багатства ставлень людини до музики.

В якості опосередкованих показників сприймання музики можуть бути використані також графічні зображення, малюнки, ритмічні рухи. Ця група показників найбільш часто застосовується в роботі з учнями молодших вікових груп. Діти, в яких ще не розвинутий достатній словарний запас, намагаються передати своє розуміння музики характером рухів, графічними лініями, кольоровими співставленнями.

Враховуючи професійну спрямованість музичної підготовки студентів, в оцінці рівня їх сприймання бралися до уваги знання основних музично-естетичних понять та умінь застосовувати їх на практиці: в словесній та виконавській інтерпретаціях; у визначенні педагогічних прийомів, які необхідні для роботи з учнями над конкретним твором. Диференціація отриманих результатів дала можливість виявити п'ять рівнів розуміння:

- повне, точне розуміння загального характеру і змісту твору на основі аналізу окремих компонентів його структури; правильне і повне визначення педагогічних прийомів роботи над твором із учнями конкретної вікової групи;
- розуміння загального змісту твору із несуттєвими неточностями у виділенні та аналізі окремих деталей; недостатньо обґрунтоване виділення прийомів роботи над твором;
- розуміння тільки загального емоційного характеру твору; невміння виділити вузлові моменти в розвитку музичного образу, розкрити семантичне значення окремих засобів виразності; невміння підібрати відповідні прийоми та методи роботи над твором;
- фрагментарне, часткове розуміння окремих компонентів структури твору, невміння дати цілісну інтерпретацію образного змісту музики; невміння виявити труднощі в роботі з учнями над сприйманням даного твору;
- повне нерозуміння музичного тексту (найчастіше спостерігається при сприйманні сучасної музики нових напрямків та невідомих до цього часу творів, стиль і форма котрих не вкладаються в існуючі, звичні для розуміння схеми).

У результаті експериментальної роботи було встановлено, що вирішення проблеми розуміння музики з точки зору лише формування естетичних і художніх знань, умінь та навичок не зовсім вірне. Можна досягти того, щоб студенти засвоїли теорію естетичного сприймання, оперували багатьма фактами в галузі музичного мистецтва, але якщо не буде сформована здатність до самостійного осмислення та творчого використання матеріалу, який вивчається, задача підготовки до сприймання і розуміння музичної творчості навряд чи може вважатися вирішеною.

Для творчої діяльності вирішальне значення має не сама по собі величезна кількість знань, а їх структура, психологічний тип засвоєння знань, що визначається типом діяльності, в процесі якої вони набувалися.

Підхід до проблеми сприймання як творчої діяльності, що є адекватною особливостям твору, дає право виділити постановку запитань (або взагалі завдань) та пошук (знаходження) на них відповідей в якості можливого педагогічного прийому, що дозволяє досягти глибокого і повного розуміння [2, с. 98]. Потребу людини будь-що зрозуміти психологи зазвичай пов'язують із виникненням проблемної ситуації, котра завжди містить невиявлене, приховане запитання. Наявність в ситуації прихованого запитання обумовлює найважливішу її властивість – новизну. Виявлення і постановка ряду запитань немов перетворює проблемну ситуацію в завдання, для вирішення якого необхідно знайти відповіді на дані питання. Завдання, що виникають при сприйманні музичного твору, не є задачами у звичайному розумінні. В чому міститься процес осмислення і виконання цих завдань?

Зіштовхуючись із будь-яким протиріччям у музичному явищі, з чимось незрозумілим або тяжко пояснювальним, студенти починають аналізувати твір, виділяти в ньому окремі елементи, зіставляти їх, встановлювати зв'язки між ними, робити висновки, тобто немов відповідати на непоставлені приховані запитання. Успіх пошуків відповіді на завдання загального характеру в цьому випадку залежить від виявлення та постановки для себе прихованих запитань.

Таким чином, вирішення завдань, котрими є аналіз та інтерпретація твору, включає в себе усвідомлення запитань, виділення даних для відповіді на них, вибір альтернатив і, на цих засадах, виявлення "прихованих" проблем [5, с. 134]. Вирішенням завдання є аргументоване оперування даними і результатами дій для отримання відповіді на поставлені запитання.

Прийом постановки запитань надає можливості формувати у студентів способи роботи над твором як на навчальних заняттях, так і в процесі самостійної роботи. Вона є необхідною складовою сучасної кредитно-модульної системи навчання, і передбачає використання різних форм поєднання індивідуальних, групових та колективних занять. Студенти мають можливість задавати питання собі і своїм товаришам, складати індивідуальні і колективні відповіді на ці запитання в процесі роботи над твором.

Даний прийом може мати 3 різновиди: викладач задає студенту ряд питань після ознайомлення з твором, а студент відповідає на них; викладач попередньо до початку сприймання твору пропонує студенту запитання, а студент шукає на них відповіді в ході аналізу й інтерпретації музики; студент самостійно формулює запитання і намагається знайти на них відповіді. Останній варіант педагогічного прийому постановки запитань є особливо важливим як акт самостійного осмислення твору.

Здійснюючи педагогічне керівництво формуванням сприймання музики, необхідно перш за все виявити вихідний рівень знань студентів. З цією метою рекомендується запропонувати студентам вирішити ряд завдань. В той же час, як свідчить перевірка, студенти в більшості не здатні впоратися із завданням, не виявляють очікуваного ходу роздумів.

На основі структури діяльності в процесі формування музичного сприймання студентів можливо виділити 5 етапів навчальної роботи.

**На першому**, постановочному, з метою підвищення ефективності навчання, роз'яснюється сутність завдання. Викладач доступно пояснює, що необхідно зробити, тобто дає загальний план дії, пропонує спосіб діяльності.

**На другому**, орієнтовному, викладач показує, як контролювати свої дії, виправляти допущені помилки, обґрунтовувати прийняті рішення, прогнозувати можливі результати тощо.

**На третьому**, проектно-пізнавальному, студенти включаються у самостійну діяльність за допомогою схеми структури діяльності. Наприклад, один студент вирішує завдання, а другий контролює його за схемою. Декілька студентів вирішують завдання, а потім один

з них усно обґрунтовує своє рішення. На цьому етапі важливим є колективне обговорення та аналіз відповідей, оскільки саме нестача самостійних суджень призводить до непереконливих відповідей і невиконання завдань. Групове обговорення дозволяє висувати гіпотези аналізу та інтерпретації твору із урахуванням тих основних положень, які сформульовані в схемі, надає можливості перевірити правильність обраного плану дій та прийнятих рішень.

**Четвертий**, практико-пізнавальний етап, являє собою вирішення завдань в ігровій ситуації, котра співпадає із змістом ситуаційної задачі.

**П'ятий**, практичний, може здійснюватися як самостійна робота студентів у процесі педагогічної практики в школі. В цьому випадку, подальше обговорення результатів засвоєння знань, умінь та рівня сприймання музики проходить у формі педагогічної конференції, адже активне залучення до обговорення отриманих результатів сприяє формуванню у студентів грамотної професійної мови.

Використання системи завдань як одного із механізмів, що стимулюють творче мислення, дозволяє студентам в ході самостійної роботи засвоїти спеціальну систему знань, що необхідні для здійснення аналізу та інтерпретації музичного твору.

В художньому творі можливо виділити три основних елементи: художню ідею – суттєву сторону змісту; художній образ як внутрішню особливу форму художньої ідеї та образну сторону твору; художні засоби, що виражають ідею у зовнішній формі твору.

Таким чином, у відповідності з цими елементами, обов'язковими рівнями аналізу та інтерпретації твору є наступні:

- 1) культурно-стильовий, який повно розкриває соціально-історичну обумовленість стилю твору, його взаємозв'язок із художніми явищами культури та об'єктивною реальністю;
- 2) структурно-мовний, що визначає досконалість цілісної структури твору, специфіку його виразних засобів, зв'язків та відносин між окремими елементами форми;
- 3) ідейно-художній, який сприяє розумінню ідейно-образної концепції твору, задуму композитора і його художньому втіленню;
- 4) образно-тематичний, що виявляє неповторну індивідуальність конкретного твору, його художню цінність;
- 5) педагогічний, який дозволяє встановити можливі труднощі в роботі над твором, намітити шляхи їх подолання.

#### Список використаних джерел

1. Костюк А. Г. Восприятие мелодии / А. Г. Костюк – К., 1986. – 191 с.
2. Науменко С. І. Основи вікової музичної психології / С. І. Науменко. – К. : Логос, 1995. – 184 с.
3. Падалка Г. М. Принципи навчання мистецтва: Курс лекцій “Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін” / Г. М. Падалка – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2009. – 190 с.
4. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К., 1997. – 234 с.
5. Рудницька О. П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.

*The article describes the optimal ways of pedagogical guidance to form the students' musical perception, the mandatory levels of analysis and interpretation for a musical work are defined: the cultural and stylistic, structural and verbal, ideological, artistic, imaginative and thematic, pedagogical.*

**Key words:** *musical perception, performing an interpretation and understanding of music, creative activity.*



УДК 378.147.016:786.8

Олійник В. Ф.\*

## ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ГРИ НА БАЯНІ В КЛАСІ ДОДАТКОВОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА

*В статті розглядається специфіка методики викладання гри на баяні в класі додаткового музичного інструмента. Розкривається особливості такої роботи у підготовці майбутнього вчителя музики.*

**Ключові слова:** баян, клавіатура, додатковий музичний інструмент, інструментальна підготовка, вчитель музики.

Система мистецької освіти в нашій державі й оновлення її змісту неможливі без пошуків нових підходів та більш ефективних методик навчального процесу.

Однією з важливих ділянок в системі підготовки майбутніх учителів музики є інструментальна підготовка, яка передбачає, вивчення додаткового інструмента та його практичне використання в професійній діяльності вчителем музики. Завдання навчальної дисципліни “Додатковий музичний інструмент” полягає в тому, щоб розширити і збагатити інструментальну підготовку студентів музично-педагогічних факультетів, забезпечити їх комплексом теоретичних та практичних знань і умінь, навчити додатково володіти музичним інструментом (у нашому випадку баяном), або іншим, які передбачені програмними вимогами.

Суттєвим внеском у розвиток теоретичної бази сучасної української школи баянного виконавства стали наукові праці М. Давидова, Ю. Бая, Г. Шахова, В. Шарова, В. Самітова, А. Черноіваненко, Д. Кужелева, Є.І ванова, В. Чабанова та інших.

На сьогодні методико-педагогічним основам викладання гри на баяні у вищих мистецьких навчальних закладах присвячена значна кількість наукових праць відомих педагогів-музикантів як В. Бесфамільнов, П. Говорушко, Л. Горенко, О. Денисов, В. Зав’ялов, А. Полетаєв, О. Сурков та інших.

Констатуючи наявність різних напрямів дослідження виконавської підготовки баяністів (історичний, культурологічний, музично-педагогічний тощо) можна відзначити домінування педагогічної тематики, зокрема, висвітлення особливостей музично-педагогічного виховання баяніста-виконавця в класі з основного музичного інструмента. В той же час, поза увагою залишається дослідження особливостей методики викладання гри на баяні в класі додаткового інструмента у студентів мистецьких навчальних закладів.

Натомість, наприклад, питання розвитку методики викладання загального фортепіано як додаткового інструмента, ще в середині минулого століття досліджував Б. Яворський. За його редакцією в 1935 р. вийшла в світ його праця „Методическая хрестоматия по курсу общего фортепиано” (1937 р.) [7]. Трохи пізніше з’явилися ґрунтовні комплексні теоретичні розробки Г. Ципіна “Обучение игры на фортепиано” (1984 р.) [5] та В. Шульгіної “Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепиано” (1984 р.) [6], які висвітлюють особливості навчання гри на фортепіано майбутніх вчителів музики як додатковому музичному інструменті.

Таким чином, аналіз науково-методичної літератури і зіставлення результатів такого аналізу з потребами практики виявив недостатній стан дослідження специфіки підготовки студентів мистецьких навчальних закладів у класі баяна як додаткового музичного інструмента, оскільки цей важливий аспект в навчанні студентів мистецьких навчальних закладів залишається поза увагою.

Мета статті – окреслити особливості та умотивувати практичну актуальність процесу підготовки майбутніх вчителів музики гри на баяні як додатковому музичному інструменті.

\* © Олійник В. Ф., 2012

Мета передбачає виконання таких завдань:

- обґрунтувати особливості вивчення спецкурсу “Додатковий музичний інструмент”;
- розвивати у студентів комплекс музичних здібностей (гармонічний та поліфонічний слух, музичну пам’ять, відчуття ритму, виконавську волю тощо);
- виховувати образне мислення й уяву, розширювати музичний світогляд тощо
- висвітлити методичні настанови, які характерні для процесу початкового навчання студентів гри на баяні як додатковому музичному інструменті.

Багатовекторність кваліфікації вчителя музики (викладач, керівник хорового колективу, акомпаніатор тощо) обумовлює комплексний підхід до його підготовки як фахівця.

Беручи до уваги власний педагогічний досвід, можемо стверджувати, що не всі студенти завжди сумлінно відносяться до опанування навчальної дисципліни “Вивчення додаткового музичного інструмента”. Студенти цього класу, як правило, засвоюють мінімальний обсяг матеріалу, рівень виконавських умінь і навичок володіння інструментом є низьким.

Однією з основних причин такого явища є не зовсім правильна уява про важливість та перспективи практичного використання додаткового інструмента у своїй професійно-педагогічній діяльності, а також недостатній рівень викладання цієї дисципліни у ВНЗ.

На нашу думку, найголовнішим у навчальному процесі є правильний добір викладачем методів та новітніх педагогічних підходів, які можуть оптимально та ефективно забезпечити результативність засвоєння знань, формування умінь та навичок в класі баяна як додаткового музичного інструмента.

На початковому етапі занять педагогу, в першу чергу, необхідно студентам в лекції-бесіді пояснити значимість і перспективи подальшого використання баяна в практичній діяльності майбутнім вчителем музики. У такому випадку варто скористатися словесним методом. Такий метод дає змогу за короткий термін передати значний об’єм інформації, порушити проблемні питання, визначити шляхи її розв’язання, зробити висновки тощо. У бесіді-лекції викладач переконливо та аргументовано роз’яснює студентам важливість систематичних занять в класі баяна, важливість самостійної роботи з інструментом, наводить низку цікавих прикладів його практичного використання. Як правило, після позитивних мотиваційних настанов у студента виникає певний інтерес до цього інструмента. Інколи студент так захоплюється вивченням додаткового інструмента, що надалі у процесі навчання він посідає чи не основне місце. Головною причиною такої феномену є те, що в ранньому віці дитина, прислухаючись до наполегливої поради батьків, не завжди виважено вибирає для себе музичний інструмент. Звісно, цей чинник надалі у розвитку технічних та музичних здібностей дитини відіграє, як правило, негативну роль. Саме з цієї причини студент уже в більш свідомому віці, опановуючи баян в класі додаткового музичного інструмента, може проявити неабиякий інтерес до його опанування.

Один із дослідників цієї проблеми – Ю. Пономарьов [3] наголошує, що тут можна виділити два чинники: вік студента та загальний рівень його музично-теоретичної підготовки, що включає в себе загально-музичну підготовку і рівень підготовки студента з основного музичного інструменту. Обидва ці компоненти, у порівнянні з дітьми-початківцями, мають як свої переваги, так і свої недоліки. Наприклад, перевагою можна вважати те, що загальний музичний розвиток студентів значно вищий від дитячого, а тому в цьому віці на заняттях з додаткового музичного інструмента немає потреби набувати початкові знання з таких дисциплін, як сольфеджіо, теорія та історія музики. На нашу думку, ця обставина з одного боку полегшує початкові кроки під час навчання гри на музичному інструменті, а з іншого – здатна створити певний психологічний бар’єр для серйозного ставлення до баяна. На жаль, ці питання музичної педагогіки на сьогодні ще не отримали свого належного висвітлення.

Як бачимо, важливе значення для нашого дослідження набувають аспекти вікової педагогіки і вікової психології. Особливо актуальними ці питання є на початковому періоді навчання. Аналіз першоджерел з музичної педагогіки дає підставу стверджувати, що на

сьогодні абсолютна більшість методичної літератури з початкового навчання гри на баяні, розглядає лише питання роботи з учнями дитячого віку, де поєднуються вивчення прийомів гри із розвитком музичних і творчих здібностей дитини. Звісно такий досвід у використанні вищими мистецькими навчальними закладами, на нашу думку, відкидати не варто. Адже той педагог, який творчо мислить і досконало володіє методикою початкового навчання дітей, завжди зможе адаптувати її для роботи із студентами-початківцями. У цьому випадку, слухні методичні поради він зберігає незмінними, в інші вносить певні корективи, а від деяких виникає потреба відмовитися.

Розуміння особистісних якостей кожного студента, вміння якомога точніше визначити його музичні здібності, а потім обирати відповідний спосіб їх розвитку, є одним з важливих професійних обов'язків педагога. У цьому напрямку практичної підготовки студента-початківця вирішального значення набуває індивідуальний творчий підхід педагога до вибору методів навчання і музичного розвитку кожного студента з урахуванням рівня його довузівської музично-теоретичної підготовки (дитяча музична школа, педагогічний коледж, коледж культури і мистецтв, музичне училище) та його рівень знань з питань теорії інструментального виконавства.

Щоб сформувати у студента позитивне ставлення до гри на баяні як додаткового музичного інструмента, педагог опирається на його інтелектуальний потенціал. Адже, якщо в процесі опанування музичного інструмента діти в музичній школі, як правило, майже завжди підкорюються вимогам педагога, то студенти мають схильність їх обмірковувати, чинити опір деяким зауваженням і непереконливим рекомендаціям, оскільки в них значно краще розвинене музичне мислення і вони більше підготовлені до свідомого та осмисленого навчання. Маючи вже певний життєвий досвід, студент хоче почути аргументовані вказівки чи зауваження викладача. Для того, щоб навчальна діяльність студентів в класі додаткового інструмента (баян) була успішною, педагог має розвивати позитивну мотивацію навчання, формувати мотиви навчання, викликаючи в них не лише інтерес, але й бажання вчитися. Успіх навчальної діяльності залежить саме від того як вміло педагог формує позитивну мотивацію навчання. Зокрема він:

- вивчає мотиваційну сферу кожного студента;
- враховує інтереси і нахили студента;
- формує нові мотиви, що підвищують інтерес до навчальної діяльності;
- надає студентові шанс проявити себе;
- підтримує успіх студента.

Іншим важливим чинником у формуванні інтересу в студентів до гри на баяні є особистість педагога, його професійне володіння інструментом, неординарний творчий підхід до занять, новітня методика викладання тощо.

Навчання студентів мистецьких факультетів гри на баяні як додатковому музичному інструменті, на нашу думку, є ефективним за умови використання інтегрованого методу в засвоєнні теоретичних і практичних знань з різних навчальних дисциплін (основного музичного інструменту, історії музики, аналізу музичних творів, гармонії, музичної психології тощо). На думку О. Савченко, поєднання навколо теми на уроці відомостей з інших навчальних дисциплін "...сприяє інформаційному збагаченню сприймання, мислення і почуттів учнів за рахунок цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань" [4, с. 260]. Такий підхід значно розширює уяву студентів про можливості додаткового інструмента та позитивно впливає на ефективність їх інструментальної професійної підготовки.

Отже, спираючись на власний педагогічний досвід та чітке уявлення про перспективи розвитку художньо-технічної майстерності студентів-початківців в класі баяна як додаткового інструмента, необхідно послідовно та систематично розвивати інтереси та смаки студентів, їхні музичні та творчі здібності, формувати погляди, переконання, навички та вміння. Саме з таких

міркувань навчання студентів-початківців в класі додаткового інструмента (баян) передбачає вирішення художньо-технічних завдань:

- освоєння правильної та раціональної аплікатури;
- розвиток та вдосконалення техніки володіння міхом;
- засвоєння основних штрихів та динамічних відтінків;
- розвиток рухливості пальців;
- формування незалежності правої та лівої рук під час гри на музичному інструменті;
- поступове ускладнення технічної підготовки до більш успішного виконання музичних творів [2, с.109].

Звичайно, вдосконалення технічної майстерності баяніста-початківця багато в чому залежать і від певних об'єктивних причин: від його фізичних даних, якості інструмента, часу і умов для самостійного заняття, а ще від навчального репертуару, відбір якого має бути ретельно продуманим педагогом.

Дуже важливо час від часу повторювати пройдений матеріал. Тільки на основі закріплення знань шляхом повторення можна добитись розвитку й формування виконавських навичок студента. Значимість повторення раніше засвоєних п'єс полягає не лише в тому, що студент опрацьовує певний репертуар, але й в тому, що цей художній матеріал при повторенні виконується вже, як правило, значно краще.

Для розвитку творчої ініціативи студента варто запропонувати такий прийом, як вибір твору за його власним бажанням. Якщо запропонований ним твір відповідає рівню підготовки студента на зазначеному етапі навчання, педагог включає його в робочий план, а прагнення студента буде лише добрим стимулом у процесі роботи над ним.

Усі питання, що торкаються з розвитком технічної майстерності студентів у класі додаткового музичного інструмента, можна передбачити лише шляхом старанного планування. Досвідчений педагог, який творчо ставиться до своєї справи, детально планує свою роботу, визначає найбільш правильні шляхи всебічного розвитку баяністів-початківців з метою вдосконалення їх виконавських навичок. Основою такого творчого планування є методичний задум, що передбачає завдання та засоби їх вирішення.

Таким чином, дослідження специфіки та підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх вчителів музики гри на баяні як додатковому музичному інструменті дозволяє нам зробити такі висновки:

1. Формування та вдосконалення технічної майстерності студента-баяніста в класі додаткового музичного інструмента постійно має контролюватися педагогом, бути осмисленим, систематичним, а не стихійним, чи епізодичним.
2. Доцільно створювати умови, які б викликали у студентів природню потребу в оволодінні грою на баяні як додатковому музичному інструменті. Варто зазначити, що навіть при найсумліннішому ставленні до своєї справи з боку педагога учень досягне необхідних результатів, якщо буде працювати самостійно – наполегливо, вдумливо й зосереджено.
3. Ефективність навчального процесу залежить від орієнтації педагога на активну позицію студента. Дуже важливо, щоб студент не тільки вмів самостійно працювати за інструментом, але й любив сам процес роботи над музичним твором.

Лише за таких умов робота педагога в класі баяна як додаткового музичного інструмента буде результативно впливати на загальний музичний розвиток студентів, сприяти їхньому фаховому вдосконаленню.

#### Список використаних джерел

1. Акимов Ю. Чтение нот с листа: Сб. Баян и баянисты. / Ю. Акимов. – М., 1970. – 111 с.
2. Алексеев І. Викладання гри на баяні. Основи методики: Навч. посіб. для консерваторій та муз.училищ. / І. Алексеев. – К. : Держ. вид-во, 1957. – 144 с.

3. Пономарьов Ю. Специфіка роботи зі студентами мистецьких факультетів у класі додаткового музичного інструмента. // Збірник наукових праць. – К., 2008. – С. 6.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів початкових факультетів. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
5. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 “Музыка и пение”] / Геннадий Моисеевич Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
6. Шульгина В. Д. Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепьяно : Учебн. пособие / В. Д. Шульгина. – К. : КГПИ. 1984. – 135 с.
7. Яворский Б. Л. Методическая хрестоматия по курсу общего фортепиано / Б. Л. Яворский. М. : Музгиз, 1937. – 110 с.

*In the article the specific of method of teaching of game is examined on a bayan in the class of additional musical instrument. Importance of such work opens up in preparation of future music master.*

**Key words:** bayan, keyboard, additional musical instrument, instrumental preparation, music master.

УДК [371.13:78]: 785.11.091.2] (091)

Пляченко Т. М.\*

## З ІСТОРІЇ ОРКЕСТРОВО-АНСАМБЛЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*У статті проаналізовано науково-методичний і практичний досвід оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх учителів музики, розкрито структуру й зміст оркестрових занять у вищих педагогічних і мистецьких навчальних закладах кінця ХІХ – ХХ століть.*

**Ключові слова:** майбутній учитель музики, оркестрово-ансамблева підготовка, оркестровий клас.

Поява статті зумовлена необхідністю вдосконалення оркестрово-ансамблевої підготовки майбутнього вчителя музики, метою якої є розвиток у студентів навичок ансамблевого виконавства та формування готовності до роботи з музично-інструментальними колективами (професійними, аматорськими, навчальними). Успішність цього процесу залежить не тільки від ефективності впровадження інноваційних педагогічних технологій, але й від використання набутого у цій сфері науково-методичного і практичного досвіду. Тому доцільним ми вважаємо дослідження історичного аспекту оркестрово-ансамблевої підготовки студентів вищих педагогічних і мистецьких навчальних закладів.

Всебічний аналіз наукових досліджень показав, що різні аспекти оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх учителів музики висвітлені у працях вітчизняних науковців і музичних педагогів (Ю. Бай, Б. Брилін, В. Дряпіка, О. Ільченко, Ж. Клименко, В. Кучерук, Н. Кучерук, В. Лабунець, В. Лапченко, В. Лебедев, І. Маринін, В. Овод, О. Олексюк, В. Орлов, Я. Сверлюк, В. Федоришин та інші), а також відображені у навчальних програмах з фахових дисциплін. Проте зміст, форми, методи й засоби оркестрово-ансамблевої підготовки студентів вищих навчальних закладів у різні історичні періоди ще не знайшли належного висвітлення в науковій літературі, що й визначило завдання нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати досвід та виявити позитивні тенденції оркестрово-ансамблевої підготовки студентів вищих навчальних закладів кінця ХІХ–ХХ століть з метою їх застосування у фаховій підготовці сучасного вчителя музики.

\* © Пляченко Т. М., 2012

Зміст оркестрово-ансамблевої підготовки студентів вищих навчальних закладів визначається специфікою фахової діяльності артиста й диригента професійного оркестру або керівника аматорського музично-інструментального колективу. Досвід практичної підготовки таких фахівців знайшов своє відображення у навчальних програмах з дисциплін оркестрового циклу, а також у науково-педагогічній і навчально-методичній літературі.

Система оркестрово-ансамблевого навчання студентів у вітчизняній вищій школі формувалася протягом минулого століття, починаючи з 1920-х років, коли відбувалася реорганізація музичних навчальних закладів і до структури консерваторій були введені нові факультети й відділення, які здійснювали підготовку керівників професійних та аматорських музично-інструментальних колективів.

Основними складовими фахової підготовки оркестрових диригентів у консерваторіях було визначено: 1) формування техніки диригування (диригентський апарат; функції рук диригента; метричні схеми; ауфтакт, затакт; показ вступу і зняття звука; диригентські штрихи; правила тактування фермат і пауз; поліметрія в тактуванні; динаміка в диригуванні; диригування акомпанементу тощо); 2) роботу над партитурою (ознайомлення з твором; теоретичний і виконавський аналіз партитури; структура твору; мелодія, поліфонія, гармонія; звук, динаміка, темп, ритм, агогіка, фактура, штрихи, аплікатура тощо); 3) роботу з оркестром (репетиційна техніка, особливості спілкування з оркестрантами); 4) концертне виконання твору (як творче втілення набутих умінь і навичок; як специфічна форма спілкування виконавців і слухачів) [2].

Як показав ретроспективний аналіз навчальних програм консерваторій середини ХХ століття, формування основних диригентських навичок здійснювалося на заняттях з оркестрового диригування, які проводилися в індивідуальній формі двічі на тиждень по 1 годині. Навчальна програма з фаху за весь період 5-річного навчання була побудована таким чином, щоби студент опанував твори різних стилів різного ступеню складності, а державний іспит став своєрідним вінцем його навчальної роботи в консерваторії. Практичне закріплення набутих навичок оркестрового диригування відбувалося: а) на колективних заняттях з оркестрового класу, безпосередньо пов'язаного з подальшою професійною діяльністю студентів, до складу якого зазвичай увіходили студенти різних курсів; б) у процесі виробничої практики в музичних навчальних закладах і професійних оркестрах [8].

У програмах консерваторій 1940-х рр. було визначено основні завдання оркестрового класу: 1) виховні (опанування студентами високого рівня майстерності оркестрової гри; розширення їхнього музичного світогляду шляхом вивчення кращих зразків симфонічної літератури; виховання творчого ставлення до роботи в оркестрі з максимальним застосуванням виконавської майстерності, набутої у класах з фаху; розвиток артистичності учасника ансамблю, посилення його художньо-творчої уваги й почуття відповідальності за виконуваний твір у процесі концертних виступів); 2) дидактичні (виховання навичок правильного виконання динамічних відтінків; метроритмічне виховання; виховання ансамблевих навичок; формування знань про стильові особливості творів різних композиторів і епох тощо) [8, с. 133-135].

В означених програмах у стислій формі окреслено основні завдання підготовки студентів консерваторії як оркестрових виконавців (артистів оркестру). Однак, ніяких вказівок щодо роботи студентів-диригентів з навчальним оркестровим колективом ми не знаходимо. Як зазначає М. Канерштейн у навчальному посібнику „Питання диригування”, методика репетиційної роботи є одним із найменш досліджених і мало розроблених питань теорії диригентського мистецтва, оскільки є багато різних чинників, які впливають на прийоми роботи з оркестром: умови репетицій та їхня кількість; кваліфікація оркестру; ступінь складності програми; стиль творів, відомі вони оркестрантам, чи виконуються вперше; індивідуальність диригента, особливості його творчого обличчя, досвід тощо [2, с. 135]. На думку педагога-диригента, неможливо дати універсальні рецепти зі складання плану репетицій, тому що неможливо

заздалегідь передбачити питання, які можуть виникнути під час репетицій у живому звучанні оркестру, але в загальних рисах план репетицій зводиться до наступного: 1) програвання твору в цілому; 2) робота над деталями; 3) заключне програвання твору. Послідовність цих основних етапів роботи з оркестром над твором впливає з принципу – від загального до окремого, з наступним поверненням до загального [2, с. 136-137].

Поряд з індивідуальною і колективною формами навчальної роботи студентів практикувалося й групове диригентсько-оркестрове навчання, яке в основному здійснювалося в межах індивідуальних занять. Така форма роботи на початковому етапі диригентського навчання застосовувалась і в підготовці хормейстерів у вищих музичних і педагогічних навчальних закладах. Доводячи її переваги, К. Ольхов вважає, що диригуючи навіть двома виконавцями, студент може легко перевірити ступінь виразності своїх жестів, відчутти ефект присутності хору в класі, що має велике психологічне значення і допомагає студентам виховувати необхідні для диригента вольові й артистичні навички.

Слід зазначити, що групова форма роботи зі студентами вже застосовувалась в кінці XIX – на початку XX століть у Московському Синодальному училищі на заняттях дисципліни „Диригування і сумісна гра” [9, с. 48], у процесі яких студенти набували практичних навичок хорового й інструментального диригування, вчилися працювати з партитурами, опановували різноманітні диригентські методи і прийоми, а також мали можливість тут же закріпити їх у роботі з навчальним струнним ансамблем, виконуючи хорові й камерно-інструментальні твори.

У цілому професійна підготовка вчителів музики кінця XIX – початку XX століть була орієнтована на вокально-хорову роботу, оскільки цей вид діяльності був домінуючим у загальноосвітніх навчальних закладах означеного періоду.

Такі тенденції простежуються і в навчанні майбутніх учителів музики в консерваторіях 30-х – 40-х рр. XX століття. Аналіз навчальних планів і програм музично-педагогічного факультету Московської державної консерваторії (який функціонував у 1933–1943 рр. і став родоначальником нинішніх музично-педагогічних факультетів та відділень педагогічних університетів) засвідчив, що музично-інструментальна підготовка студентів за спеціальністю „Дитяче музичне виховання” здійснювалася на заняттях спеціального фортепіано (по 48 год. на рік для студентів I–V курсів), камерного ансамблю (по 24 год. на рік для студентів III–V курсів), концертмейстерського класу (по 72 год. на рік для студентів III–IV курсів), інструментування (по 96 год. на рік для студентів III курсу). Вивчення студентами масових музичних інструментів (народних, духових) входило до програми з методики позашкільної роботи (по 24 год. на рік для студентів III, V курсів) [11]. Проте, такі дисципліни, як оркестровий клас і методика роботи з оркестром у навчальних планах музично-педагогічного факультету консерваторії цього періоду відсутні.

Таким чином, можемо стверджувати, що повноцінна оркестрово-ансамблева підготовка музичних педагогів середини XX століття здійснювалася лише на оркестрових факультетах консерваторій.

Зміст фахової підготовки керівника аматорського оркестру у вищих навчальних закладах культури визначається специфікою його роботи, яка значною мірою відрізняється від роботи диригента професійного оркестру чи ансамблю. Основою організації аматорського колективу є добровільне бажання та спільність інтересів його учасників – людей різного віку, різних професій, які прийшли у колектив з метою розширити свій світогляд, долучитися до музичного мистецтва, опанувати гру на музичному інструменті тощо. Як зазначає А. Каргін, самодіяльний оркестр – це художній колектив, якому належить виховувати засобами мистецтва, насамперед, самих учасників [3].

Тому викладачі вузів культури кінця XX століття у підготовці студентів до виробничої практики акцентують увагу на тому, що керівник аматорського оркестру має володіти всіма професійними якостями диригента, а також уміти: здійснювати підготовку виконавців –

музикантів оркестру і солістів в процесі індивідуальних, групових, музично-теоретичних занять; знаходити резерви поповнення колективу; виховувати музикантів, формувати в них громадянські й морально-етичні якості; підтримувати в аматорів інтерес до занять; готувати приміщення до занять; настроювати інструменти оркестру; формувати репертуар; здійснювати інструментування, переписувати партитури й оркестрові партії; піклуватися про забезпечення колективу новими інструментами, костюмами та іншим необхідним майном; слідкувати за їхнім збереженням і ремонтом, оскільки керівник є матеріально відповідальною особою; організовувати концертні виступи, екскурсії, творчі вечори тощо; брати участь у різноманітних культурно-освітніх заходах [4, с. 76].

У підготовці майбутнього керівника самодіяльного оркестру до репетиційного процесу дослідники вважають важливим формування трьох основних груп навичок: 1) конструктивних (самостійна робота з фаховою і методичною літературою; самостійний добір репертуару з урахуванням поставлених завдань та умов роботи колективу; самостійна підготовка нотного матеріалу до репетиції; самостійний аналіз партитури; самостійна робота над анотацією твору); 2) організаторських (вирішення питань технічного плану; організація навчально-творчої і виховної роботи в самодіяльному колективі); 3) комунікативних (встановлення педагогічно доцільних взаємин з учасниками оркестру; уміння чітко й переконливо висловлювати свої вимоги тощо) [12, с. 84-85].

Формування у студентів ВНЗ культури означених навичок здійснюється на заняттях фахових дисциплін і передбачає дотримання певних психолого-педагогічних умов, до яких В. Савін відносить: 1) диференційований підхід до різних категорій студентів; 2) виявлення й облік мотивів навчання студентів на оркестровому відділенні вузів культури та формування нових мотивів; 3) максимальне наближення аудиторних занять до реальних умов майбутньої практичної діяльності; 4) залучення студентів до науково-дослідної роботи; 5) створення керованої системи, яка б регламентувала процес формування навичок самостійної підготовки студентів [12, с. 85-87].

Ці положення є актуальними для організації оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх учителів музики. Аналіз навчальних програм для вищих закладів освіти 70-х – 90-х рр. ХХ століття показав, що підготовка студентів музично-педагогічної спеціальності до роботи з музично-інструментальними колективами в основному здійснювалася на заняттях оркестрового класу.

В одній із перших програм з цієї дисципліни 1974 р. (укладач Ю. Юровецький [10]) у загальних рисах сформульовано навчальні вимоги до студентів та завдання педагога (без визначення відведеного на цей предмет навчального часу). Наведений у програмі орієнтовний репертуар навчального оркестру представлений лише творами вітчизняних і зарубіжних композиторів для симфонічного та струнного оркестру, у той час, коли найбільш розповсюдженими на музично-педагогічних факультетах були оркестри народних інструментів, менше – духові, камерні і симфонічні. Деякі методичні вказівки стосовно роботи з оркестровими колективами знаходимо у навчальних програмах з методики викладання диригування. У програмі 1975 р. (укладач В. Овод [7]) визначено навчальні й залікові вимоги до студентів, наведено орієнтовний розподіл годин за основними темами навчального курсу та список рекомендованої літератури. Більш глибоко розкрито зміст цієї дисципліни у програмі 1973 р. (укладач Г. Сагайдак [13]), в якій наведено тематику курсових робіт і методичні вказівки щодо їх виконання. Лише дві з наведених тем присвячені диригентсько-оркестровій підготовці студентів – методика викладання оркестрового диригування; робота диригента з оркестром [13, с. 40-43], в яких висвітлено зміст підготовки студентів до роботи з оркестром, але не відображені специфічні для роботи керівника дитячого музичного колективу аспекти.

На основі аналізу означених навчальних програм ми дійшли висновку, що основна підготовка майбутніх учителів музики до роботи з оркестровим колективом здійснюється



на заняттях оркестрового класу, які традиційно проводяться двічі на тиждень (по 2 години) і передбачають також індивідуальну підготовку студентів з опанування навичок гри на оркестрових інструментах.

На науковому рівні основні завдання цього виду фахової підготовки майбутніх учителів музики в 1980 р. сформулював О. Ільченко [1]. Зокрема, він визначив роль оркестрового класу як навчальної дисципліни в системі музично-педагогічної освіти, розробив зміст навчання в оркестровому класі (структура занять, основні види роботи), виявив специфіку поєднання індивідуального й колективного навчання, визначив систему навчальних завдань, спрямованих на формування в студентів музично-виконавських якостей тощо. Водночас, у дослідженні О. Ільченка основний акцент у підготовці студентів в оркестровому класі наголошується на формуванні навичок гри на оркестрових інструментах та ансамблевих умінь, на розвиток інтерпретаційно-творчих якостей і здібностей. Однак, конкретних вказівок щодо засвоєння студентами методів роботи з музично-інструментальними колективами у цьому дослідженні ми не знайшли.

У цьому контексті заслуговує на увагу програма з оркестрового класу Ю. Бая та В. Овода, (1992 р.), в якій окреслено основні завдання цього навчального курсу: 1) виховання в студентів професійних умінь і навичок гри в оркестрі; 2) управління оркестровим колективом на основі оволодіння методами роботи з оркестром, дидактичними принципами і знаннями психофізіології виконавства на оркестрових інструментах; 3) розвиток у студентів музичного слуху, музичної та емоційної пам'яті, музичного мислення, артистизму; 4) формування в студентів системи знань, умінь і навичок, які забезпечують можливість творчо здійснювати оркестрову роботу в загальноосвітній школі (володіння інструментарієм народного оркестру; способи спілкування з оркестром; методи осягнення оркестрового твору та його інтерпретації; вибір і накопичення репертуару для роботи з дитячими оркестрами) [6, с. 3].

Характерним для сучасної системи оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх учителів музики є те, що до варіативної частини навчальних планів багатьох педагогічних університетів та інститутів мистецтв введено курс „Оркестрове диригування”. Разом з тим, на сьогоднішній день з цієї дисципліни для студентів педагогічних ВНЗ опубліковано не так багато навчальних програм (Н. Кучерук, „Оркестрове диригування”, 2005 р.; П. Шиманський, Н. Кучерук, „Основи диригування”, 2007 р.). Їх ґрунтовний аналіз дає змогу встановити термін індивідуальної диригентсько-оркестрової підготовки студентів та обсяг навчального часу в різних ВНЗ (по 1 годині на тиждень для студентів IV, або II – IV, або III – IV курсів), а також визначити основні аспекти диригентсько-оркестрової підготовки майбутніх учителів музики – специфіку, мету і завдання підготовки студента-диригента як керівника оркестрового колективу, навчальні вимоги до студента і зміст аудиторних індивідуальних занять, орієнтовний репертуар і рекомендовану літературу для самостійної роботи студентів [5].

Однак, в опрацьованих нами програмах з оркестрового диригування, як і в багатьох програмах з оркестрових дисциплін для студентів ВНЗ культури (О. Гончаров, 2005 р.; Ю. Лошков, 2005 р.; В. Откидач, 2005 р.), не визначено функціональне призначення репертуарних творів. Лише в деяких програмах („Клас ансамблю”, 2003 р., укладач А. Гладких) ми знаходимо чіткий розподіл навчального репертуару за роками навчання, типами й видами оркестрів та ансамблів, вказівки автора щодо рівня виконання творів, їхнього навчального призначення, жанрової різноманітності, складу виконавців (ансамблі духових інструментів, естрадні ансамблі, струнно-смічкові тощо). Таких вимог слід дотримуватись і в розробленні навчальних програм для студентів педагогічних університетів, що сприятиме ефективній організації оркестрово-ансамблевого навчання студентів відповідно до змісту й специфіки діяльності керівника навчального або аматорського учнівського музично-інструментального колективу.

Отже, аналіз науково-методичного і практичного досвіду оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх учителів музики дає змогу спроектувати способи вдосконалення цього процесу, які ми вбачаємо в розробленні нових навчальних програм та організації навчання в оркестровому класі, відповідно до специфіки фахової діяльності вчителя музики як керівника учнівського музично-інструментального колективу.

#### Список використаних джерел

1. Ильченко А. А. Повышение эффективности обучения студентов музыкально-педагогических факультетов пединститут в оркестровом классе : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / А. А. Ильченко. – К., 1980. – 22 с.
2. Канерштейн М. М. Вопросы дирижирования : учеб. пособие [для музыкальных вузов] / М. М. Канерштейн. – М. : Музыка, 1972. – 253 с.
3. Каргин А. С. Воспитательная работа в самодеятельном художественном коллективе / А. С. Каргин. – М. : Просвещение, 1984. – 224 с.
4. Лебецкий Л. М. Производственная практика как возможность реализации творческих способностей студентов / Л. М. Лебецкий // Развитие творческих способностей студентов в процессе изучения дисциплин оркестрового цикла : сб. науч. трудов ЛГИК им. Н. К. Крупской. – Л. : ЛГИК, 1985. – Т. 99. – С. 73-80.
5. Основи диригування : робоча навч. прогр. [для студ. напрям 6.020204 „Музичне мистецтво” освітньо-кваліф. рівня „бакалавр”] / уклад. П. Й. Шиманський, Н. П. Кучерук. – Луцьк : Вежа, 2007. – 17 с.
6. Програми педагогічних інститутів. Оркестровий клас : програма [для студентів музично-педагогічних факультетів] / уклад. Ю. М. Бай, В. М. Овод. – К. : РНМК Міністерства України, 1992. – 20 с.
7. Програми педагогічних інститутів. Основи методики викладання диригування [для музично-педагогічних факультетів] / уклад. В. М. Овод. – К., 1975. – 20 с.
8. Программа оркестрового класса // Программы специальных дисциплин оркестрового факультета консерваторий. – М. ; Л., 1946. – С. 133-139.
9. Программы Московского Синодального Училища церковного пения. – М., 1911. – Ч. I. – 90 с.
10. Программы педагогических институтов. Оркестровый класс [для специальности 2119 „Музыка и пение”] / сост. Ю. М. Юровецкий. – М. : Просвещение, 1974. – 8 с.
11. Російський державний архів літератури і мистецтва в м. Москва. Фонд 658 – Московська державна консерваторія: Оп. 14, спр. 803. – 19 арк.; Оп. 14, спр. 805. – 20 арк.; Оп. 18, спр. 908. – 105 арк.
12. Савин В.В. О воспитании навыков самостоятельной подготовки к репетиционному периоду производственной практики студентов / В. В. Савин // Развитие творческих способностей студентов в процессе изучения дисциплин оркестрового цикла : сб. науч. трудов ЛГИК им. Н. К. Крупской. – Л. : ЛГИК, 1985. – Т. 99. – С. 81-91.
13. Сагайдак Г.М. Методика викладання диригування : тематика курсових робіт і методичні вказівки до їх виконання (спеціальність „Музика і співи”) / Г. М. Сагайдак. – К. : Музична Україна, 1973. – 63 с.

*Scientifically-methodical and practical experience of orchestral-band preparation of future music teachers is analysed in the article, a structure and maintenance of orchestral employments is exposed in higher pedagogical and artistic educational establishments of end of XIX – XX ages.*

**Key words:** future music teacher, orchestral-band preparation, orchestral class.

УДК [75.056:005.412]-029:9(045)

Путішина Л. О.\*

## РОЗВИТОК ЖАНРУ МІНІАТЮРИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті розглянуто передумови виникнення жанру мініатюри у мистецтві музики. Проаналізовано історичні аспекти розвитку жанру.*

**Ключові слова:** жанр мініатюри, фортепіанна творчість, романтична мініатюра, художній образ.

У сучасній теорії музичних жанрів п'єси малої форми уособлені одним жанровим ім'ям – “мініатюра”. В музичному мистецтві цей жанр має свої специфічні закони організації художнього цілого, що розкривають мініатюру як своєрідний спосіб відображення “картини світу” крізь призму авторського “Я”. Цей жанр концентрує в собі особливості епохи, світобачення автора, для якого притаманні характерні риси стильового відтворення образів, саме тому має особливу педагогічну вагу у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

Для кращого розуміння жанрової специфіки мініатюри, її педагогічного потенціалу, майбутнім учителям необхідно чітко орієнтуватись не лише в особливостях формотворення жанру, але й мати уявлення про її розвиток в історичному контексті.

Відомості щодо виникнення жанру мініатюри представлені в наукових працях К. Зенкіна, Є. Назайкінського, Н. Рябухи, В. Цукермана, однак історичний розвиток у педагогічному аспекті досліджено недостатньо.

Метою статті є висвітлення історичних передумов виникнення жанру мініатюри, розкриття її педагогічного потенціалу та здійснення детального її огляду в історичній динаміці розвитку.

Еволюція жанру фортепіанної мініатюри проходила у кілька етапів, пов'язаних з важливими аспектами його побутування і функціонування.

Зародження цього жанру відбувалось у середовищі західноєвропейської культури у тісному зв'язку з розвитком світського напрямку в мистецтві, а саме – з розвитком камерно-інструментальної музики XVI-XVII ст. Історична ретроспектива жанру в музичній культурі в цілому засвідчує, що мініатюра, починаючи з XVI ст. і закінчуючи XVIII ст., ґрунтується на системному принципі моделювання дійсності. За цей “дородовий період» (визначення К. Зенкіна) жанр мініатюри пройшов значний шлях, що підготував виникнення романтичної моделі жанру, нового за змістом та способом організації музичного матеріалу [5, с. 60].

Перші приклади інструментальних мініатюр з'являються у XVI – XVII ст. у творчості англійських вірджиналістів В. Берда, Дж. Булля, Д. Блоуа, Г. Персела. Це п'єси, здебільшого з пісенно-танцювальною основою, серед яких переважають інструментальні обробки побутових наспівів та танців з опорою на англійський фольклор, та призначаються для камерного музикування.

У XVII - XVIII ст. виникають стародавні рондо і п'єси у творчості французьких клавесиністів Ж. Рамо, Ф. Куперена, Ф. Дандріє, Л. Дакена, Ж. Шамбон'єра, у втіленні музичного образу яких велика роль належить зоровим уявленням, їхньому опису, звукообразальності. Для фактури п'єс цих композиторів характерні національні риси, що суттєво відрізняє їх від п'єс англійських вірджиналістів: фігурації, широко вживані у англійців, зустрічаються тут досить рідко, поліфонія теж спрощена, порівняно з англійською музикою, а головна увага звернена на мелодію. У творчості французьких клавесиністів вже починає втрачати своє ужиткове призначення танець і, зберігаючи жанрові ознаки метру, темпу та характеру, стає виразником більш індивідуалізованого, ліричного змісту. Так, алеманда XII ст. позбавляється колишньої танцювальності і стає подібною до споглядальної прелюдії.

\* © Путішина Л. О., 2012

У цей період відбувається зародження мініатюри як естетичного принципу у музичному мистецтві, який тісно переплітався з існуючою на той час естетикою “рококо”. Рококо (від фр. “gossaille” – мушля) – це легкий, оздоблений стиль, який відповідає потребам світського життя. Його основними принципами були галантність і вишуканість поведінки, що, у свою чергу, відбилося в постійній стилізації жестів, великій ролі балету. В мистецтві з’являється витонченість та філігранність художніх засобів, тяжіння до мініатюрності, вишуканості форм тощо. У музиці він знайшов вияв, у першу чергу, в надмірному застосуванні різноманітної мелізматики й орнаментики, що прикрашали музичний текст, а також у витонченості та філігранності фактури, у заокругленні мелодійних фраз.

Генезис жанру мініатюри тісно переплетений з розвитком “первинних музичних жанрів” (термін В. А. Цукермана). Насамперед це пісенні й танцювальні жанри зі спадщини народної музики, що мала великий вплив як на мініатюру, так і на всі види та жанри музичного мистецтва. Серед таких жанрів особливої популярності набули павани, алеманди, куранти, жиги, гальярди та інші, на основі яких створювалися невеликі інструментальні п’єси, призначені для домашнього музикування або в невеликому колі любителів і аматорів музики. Деякі композитори об’єднували такі мініатюри в сюїтні цикли (наприклад, старовинні сюїти Ж. Шамбоньєра, Ф. Куперена). [5, с. 60-61].

У творчості Ф. Куперена серед п’єс різного типу більшість мають програмні назви, у яких подається характеристика психологічних портретів (“Проворна”, “Старі сеньйори”, “Молоді сеньйори”), психічних станів душі (“Відчай”, “Стомленість”), а також пейзажні картини (“Тростинки”, “Метелики”) та інші. Музика рококо вирізняється своїм зовнішньоописовим та звукообразним характером (“звукова імітація”), що стає “властивістю художнього образу” [4]. Незважаючи на це, п’єси Ф. Куперена серед інших камерно-інструментальних творів набувають певної художньої цінності

Особливу увагу композитори XVIII ст. приділяють танцювальним жанрам, і це не випадково, бо певні танцювальні рухи асоціюються у свідомості композиторів з виразними відчуттями, рухами, жестами. М. Друскін з цього приводу висловлює думку, що на перший план у змісті старовинних танцювальних п’єс виходять не технічні завдання, а поняття “характеру руху”, або відчуття “душевного руху” [2, с. 75].

У музиці епохи бароко, особливо у творчості Г. Генделя і Й. Баха, жанр мініатюри набуває другорядного значення. Це зумовлено тим, що світська музика упродовж тривалого часу обмежувалася церковною догматикою, що не могло не позначитися на становленні світських жанрів, зокрема й жанру фортепіанної мініатюри. Тому в клавірній музиці помічається вплив органної музичної культури з опорою на поліфонічні прийоми письма, що не є властивим для художнього простору мініатюри. Це, у свою чергу, суперечить принципу мініатюри, оскільки поліфонічні засоби зумовлюють масштабно-тематичні структури в музичному творі, але зразки поліфонічних мініатюр ми знаходимо у творчості Й. Баха.

Для музики Г. Генделя та Й. Баха є характерним вираження емоційного стану крізь призму суспільного, загальнолюдського, а не індивідуального відображення суб’єктивного, тому мініатюризм як спосіб самовираження через сферу ліричних переживань стає невластивим для музики бароко.

Творчість Й. Баха, на противагу світській традиції французького напряму бароко, належить до сфери духовного мистецтва, до релігійної тематики як відбиток церковно-культурних традицій. Йому є близьким стани самозаглибленого роздуму, музичне відтворення яких дозволило досягти нечуваного доти в музиці психологізму. Пізніше саме цей психологізм привабив романтиків XIX ст., які побачили у Бахові споріднену душу, подібного до них індивідуаліста. Однак між Й. Бахом і романтичними музикантами є істотна різниця: його лірика – не сповідально вихлюпнуті емоції, а скоріше розповідь, або навіть проповідь, що звернена до людей,

в якій самий найяскравіший емоційний вияв є завжди свідомо впорядкованим, розумним, підпорядкованим внутрішній самодисципліні. У його творчій спадщині зустрічається багато яскравих прикладів клавірної мініатюри, створених композитором з педагогічною метою, що творять першу систематичну школу педагогічного репертуару для навчання на клавирі. Так, наприклад, його 20 маленьких прелюдій, 15 дво- та 15 триголосних інвенцій – це поліфонічні п'єси, які, з одного боку, можна віднести до мініатюри, але поліфонічний музичний розвиток, що ґрунтується на принципі наскрізного розвитку однієї теми, прагне до монументальних рис органного мислення композитора.

У XVIII ст. в епоху класицизму жанр мініатюри поступається таким синтетичним жанрам, як опера, симфонія, концерт залишаючись поза творчими вподобаннями композиторів. Незважаючи на те, що в музичний побут починало входити фортепіано, яке поступово витіснило клавесин та клавикорд і давало нові можливості для експериментування, зацікавленість мініатюрою у творчості віденських класиків Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена втрачається і набуває другорядного значення. Клавирна мініатюра у них існує як побутовий жанр, призначений для домашнього музикування, представлений цілковито прикладною, головним чином, танцювальною музикою. Але, незважаючи на це, саме епоху Й. Гайдна та В. Моцарта, за висловом К. Зенкіна, прийнято вважати “дородовим етапом” в історичному розвитку мініатюри, а її засновником, який перший з композиторів певною мірою розкрив можливості мініатюри для своїх послідовників став Л. Бетховен [3, с. 20]. Про віднесеність до жанру мініатюри вказує також і назва п'єс – “Багателі”, що в перекладі з французької означає дрібничка, але які є завершеними мініатюрами, визначними своєю непосредньою красою та виразністю.

Загалом ерою мініатюри цілком можна вважати XIX ст., оскільки саме композитори-романтики створили нову естетику мініатюризму, засновану за принципом “одно миттєвості” відображення всієї повноти буття. У романтиків мініатюра виступає як системний принцип моделювання світу, як особливий художній рід творчості. Доречно пригадати хоча б фортепіанну творчість Ф. Шуберта, Р. Шумана, Ф. Шопена, Ф. Ліста.

Найхарактернішим зразком жанрового інваріанта мініатюри в контексті культури XIX ст. є прелюдія та близькі їй “жанри-супутники” (наприклад, експромт, музичний момент). Музична мініатюра в XIX ст. досягла свого розквіту. Саме композитори-романтики надали мініатюрі значення специфічного жанру, що пов'язаний з внутрішнім світом людини.

Принцип мініатюри як засобу творчості яскраво відображає сутність романтизму. Саме в романтичному мистецтві, зміст якого зосереджений на розкритті внутрішніх переживань людини з відповідним переважанням емоційно-суб'єктивних елементів, особливої душевності, мініатюра знайшла адекватне вираження. Яскраво ілюструє цю сутність художній принцип романтичної мініатюри, що ґрунтується на одномиттєвості раптово виниклого почуття (“музичний момент”, “експромт”, “ескіз”).

В епоху романтизму відбулося переосмислення художньої суті вже доволі поширених жанрів малої форми. Наприклад, жанр прелюдії, який був тісно пов'язаний із побутовою музикою і виконувався як невеликий музичний вступ до великого твору, в романтичному мистецтві зазнав суттєвих змін і перетворився в особливу форму лірико-філософського висловлювання. Ф. Шопен був одним із перших композиторів-романтиків, який зумів суттєво поглибити естетичний ракурс жанру, тобто психологізувати, розвинути художньо-образний світ мініатюри, співзвучний зі світовідчуженням романтизму. Отже, прелюдія, що існувала у виконавській практиці XVII-XVIII ст. як інструментальна п'єса імпровізаційного характеру, вийшла за межі побутової музики, тобто змінила сферу свого побутування, що, у свою чергу, суттєво вплинуло і на внутрішню структуру жанру.

Причиною бурхливого розвитку жанру мініатюри стало нове романтичне світовідчуття, засноване на бажанні показати складний внутрішній світ ліричного героя, становлення та боротьбу його протилежних почуттів, утілення нюансів людських переживань,

унаслідок чого зміст твору суб'єктивізується, тобто розкривається через призму “авторської свідомості”.

Це стосується як інструментальної мініатюри, так і вокальної, а також мініатюри в інших видах мистецтва, наприклад у поезії чи живописі. Романтизм синтезує і зближує всі види мистецтва, художній твір стає синтетичним явищем за художнім задумом, але різноманітним за формами та засобами вираження [6, с. 5].

Фортепіанна мініатюра у творчості композиторів-романтиків долучається до сфери професійного, “високого” мистецтва, втрачаючи побутово-прикладний характер функціонування. Не останню роль у цьому відіграє й розквіт фортепіанного мистецтва. Композитори вперше змогли відчутти потенційні можливості фортепіано, які поєднують в собі властивості як камерного інструмента, так і концертного, здатного до втілення оркестрового звучання. Отже, “подвійна природа” фортепіано відкриває нові можливості жанру, пов'язані з двома напрямками: п'єси лірико-суб'єктивного, інтимного змісту та концертні п'єси віртуозного характеру.

Зародження першого напрямку романтичної мініатюри пов'язане з такими іменами, як Д. Фільд, котрий створив перші ноктюрни для фортепіано, і Я. Воржишек, який написав перші експромти. Продовжувачами першого типу мініатюри в романтичному мистецтві були Ф. Мендельсон, Ф. Шуберт. Інший напрям, заснований К. Вебером, спрямований на розширення і перетворення мініатюри в концертний жанр. Однак, його фортепіанні твори, такі як “Запрошення до танцю”, “Блискуче рондо”, “Momento cariccioso” і два полонези, не можна віднести до жанру мініатюри. Це перші приклади концертних п'єс, які набули подальшого розвитку у творчості Ф. Шопена, Р. Шумана, Ф. Ліста [5, с. 64].

Кожний різновид романтичної мініатюри яскраво індивідуалізований і зазнає впливу національного стилю. Романтики значно розширили сферу національних жанрів, зробивши їх надбанням професійного мистецтва. Так, особливих змін набула сфера танцювальної музики. Такі жанри, як екосез, полонез, мазурка, перетворились з побутових танців на справжні витвори мистецтва завдяки внесенню багатой образної палітри, витонченого ліризму, поетичності, насиченню літературною програмністю. Отже, романтики “опоетизували” і таким чином розширили танцювальну сферу. Ф. Шуберт особливо часто звертався до жанру вальсу, в якому нарівні з екосезами, лендлерами передавав тонкі почуття, тяжіючи до психологізації змісту (наприклад, “Сентиментальні вальси” ор. 30). Це, у свою чергу, стало основою для естетизації та поетизації фортепіанної мініатюри.

Окрім танцювальної стихії, композиторів приваблювали і пісенні жанри, що також мали глибоке образно-асоціативне значення. Так, Ф. Мендельсон є засновником нового жанру мініатюри – “пісні без слів”. Він написав вісім зошитів п'єс у цьому жанрі, кожна з яких вирізняється за змістом, програмним напрямом, що втілює всю сферу художньої образності творчості композитора, проникнутої пейзажним романтизмом, опорою на німецький народно-пісенний фольклор. Застосовування романтиками національних жанрів продиктоване бажанням відобразити в музиці народний характер і місцевий колорит. Природним для романтиків було об'єднання мініатюр у цикли. Але при цьому вони керувались не принципом контрастного зіставлення, як це спостерігалось в стародавніх сюїтах, а намагалися відобразити весь художній світ в його калейдоскопічності, зміні ситуацій та мінливості настроїв і відчуттів, що постають у свідомості автора не роздрібно, а навпаки, в різноманітних зв'язках і переплетіннях.

Д. Житомирський виокремлює у творчості Р. Шумана перші приклади саме програмних фортепіанних циклів мініатюр, об'єднаних однією ідеєю або темою: варіаційні цикли (“Симфонічні етюди”, “Танці Давидсбюндлерів” ор. 6), сюїти наскрізної побудови (“Метелики” ор. 2, “Карнавал” ор. 9), “Дитячі сцени” ор.15, “Лісові сцени” ор. 82 [5, с. 65].

У творчості Ф. Шопена фортепіанна мініатюра, спектр якої дуже різноманітний (полонези, мазурки, вальси, ноктюрни, прелюдії, етюди), утворює систему, що відображає характерні аспекти жанру в художній культурі як специфічне явище зі своїми особливостями організації художнього світу. Таким чином, у творчості композиторів-романтиків відбувся етап історичного становлення мініатюри як жанру, специфічного феномену в музичній культурі. Узагальнюючи усі попередні шляхи опанування цих видів творчості, мініатюра набула свого нового значення – концептуальне відображення в камерному часопросторі різних аспектів буття людини.

У мистецтві ХХ ст. жанр мініатюри набуває ще більшого значення: у першій половині століття – у зв'язку з новими техніками письма (А. Шенберг, А. Веберн) та загальними тенденціями до сконцентрованості і стислості музичного висловлювання; у другій половині відбувається загальний процес камернізації музичних жанрів і форм, зростання ролі особистості митця і спрямованості на раціоналізацію та вияв інтелектуального світу людини в музичній творчості. Все це впливало на розвиток мініатюри як жанру і як принципу художнього мислення.

ХХ століття у пошуку нових шляхів художнього вираження надає мініатюрі більш розвинений спектр тематики: на першому місці – експресивність, інтелектуалізм, метафоричність, філософська насиченість. Це зумовило появу нови принципів мислення, структуралізм і техніцизм, що мали великий вплив і на жанр мініатюри. Намітилася тенденція до мініатюризації, камернізації письма і, як результат – мініатюризм стає методом сучасного композиторського мислення.

Таким чином, жанр фортепіанної мініатюри, що має свій “художньо-генетичний код” (М. Арановський), зумовлений як зовнішніми, так і внутрішніми факторами: соціокультурною детермінованістю і структурно-семантичними принципами організації художнього цілого.

Фортепіанна мініатюра пройшла складний історичний шлях від зародження у ХVІ ст., де носила прикладний, побутовий характер, до бурхливого розквіту у ХІХ-ХХ ст., та, увібравши в себе досвід попередніх століть та естетично збагачуючись, виявилась енциклопедією жанрово-стильових моделей музичної культури різних епох і напрямів та набула самостійного, високохудожнього значення.

Отже, вивчення фортепіанних мініатюр різноманітних жанрово-стильових різновидів, та практичне їх використання у навчальній діяльності має неабиякий педагогічний потенціал і відкриває широкий простір для подальшого вивчення у сфері музичної педагогіки.

#### Список використаних джерел

1. Арановский М. Музыкальный текст. Структура и свойства / М. Арановский. – М., 1998. – 343 с.
2. Друскин М. Клавирная музыка / М. Друскин. – Л.: ГМИ, 1960. – 284 с.
3. Зенкин К. Фортепианная миниатюра Шопена: монография / К. Зенкин. – М. : Изд-во. Москов. Гос. Консерватории им. П. И. Чайковского, 1995. – 152 с.
4. Нестьева М. Творчество Валентина Сильвестрова / М. Нестьева // Композиторы союзных республик. – М. : Сов. Композитор, 1983. – Вып. 4. – С.79-121.
5. Рябуха Н. О. Українська фортепіанна мініатюра як об'єкт виконавської інтерпретації: навчальний посібник / Н. О. Рябуха. Харк. держ. акад. культури. – Х. : Вид-во Бровін О. В., 2010. – 258 с.
6. Соллертинский И. романтизм, его общая и музыкальная эстетика / И. Соллертинский. – М. : ГМИ, 1962. – 48 с.

*Pre-conditions appearance of genre of miniature in the art of music was considered in the article. The historical aspects of development of genre were analysed.*

**Key words:** genre of miniature, piano creation, romantic miniature, image.

УДК 377.378(477.61/65):37“312”

Радченко Ю. Л.\*

## ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НА КАТЕРИНОСЛАВЩИНІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті розглядається питання професійної підготовки вчителя на Катеринославщині в першій половині XIX – початку XX ст. Окреслюються можливості використання історичного досвіду в сучасних умовах модернізації педагогічної освіти.*

**Ключові слова:** професійна підготовка вчителя, педагогічна майстерність, творчі здібності, педагогічна практика.

Підвищення вимог соціального замовлення до кваліфікації випускника вищої школи, зокрема педагогічної, зумовлюють необхідність упровадження змісту та технологій навчання, зорієнтованих на результат. Проте головною вадою професійної компетентності саме вчительських кадрів сучасних педагогічних ВНЗ, які переорієнтовуються на модель класичного університету, є брак фахової майстерності й невинуватене запозичення шкільних або університетських підходів при формуванні змісту та обранні методів навчання [1, с. 230].

Національна вища педагогічна школа може забезпечити більш якісну професійну підготовку вчителів, використовуючи національно-історичні здобутки, зокрема спираючись на науково-педагогічні, методично-практичні надбання з формування педагогічної майстерності студентів закладами освіти Катеринославщини в першій половині XIX – на початку XX ст.

Вивченню історії народної освіти Катеринославщини присвячені праці Л. Лихачової, Г. Швидько, О. Білецького, Л. Прокопенка, В. Мітлицької, В. Лазебник, Т. Сидорової, Т. Липовської, В. Мирончука, І. Важинського, С. Фатальчука, освіти Донеччини, одного з регіонів Катеринославської губернії – Г. Лях, Т. Боевої, Т. Кіряєвої.

Водночас цілісний історико-педагогічний аналіз професійної підготовки вчителя в педагогічних закладах освіти Катеринославщини XIX – початку XX ст. не здійснювався.

Мета статті – ознайомлення з досвідом професійної підготовки вчителя та розвитку його творчих здібностей на Катеринославщині в першій половині XIX – початку XX ст. і з'ясування можливості використання цього історичного досвіду в сучасних умовах модернізації педагогічної освіти.

Проведене дослідження свідчить, що столітній досвід середніх закладів освіти Катеринославщини визначив орієнтир переходу цих закладів від класичного типу до вузькоспеціалізованого, зумовлений потребою в професійній підготовці вчителів краю, що спонукало, з часом, до відкриття вчительських шкіл, семінарій, курсів, педагогічного університету і формування фахової майстерності майбутніх освітян, здатності здійснювати педагогічну взаємодію.

Слід зазначити, що в педагогічних закладах освіти Катеринославщини означеного періоду, не дивлячись на наявність офіційних планів та програм, припускалась можливість творчого підходу до змісту процесу професійної підготовки вчителів та його зміни на розсуд кожного окремого закладу.

Ще на початку XIX ст. діячі освіти Катеринославщини вважали за доцільне в стінах навчального закладу розвивати творчі здібності студентів залежно від їхніх уподобань

\* © Радченко Ю. Л., 2012



вчили: грати на музичних інструментах, малювати, танцювати, фехтувати, театральному мистецтву. Всі студенти могли спробувати себе в кожній з означених діяльностей та обрати для себе те заняття, до якого він має хист і розвивати його протягом усього курсу навчання. Сформовані вміння, навички та здібності студенти щоразу презентували на різного виду вечорах у закладі та на громадських заходах, що породжувало впевненість у собі, акторські здібності і комунікативні вміння. Найкращі малюнки студентів кожні три роки надсилали в Академію мистецтв на виставку. Ці художні роботи мали відповідати програмі, яку впровадило Міністерство народної освіти від 26 березня 1873 р. і затвердила рада Академії мистецтв. В Олександрівській міській жіночій гімназії, наприклад, значну увагу приділяли викладанню малювання. Щоб студенти досягали кращих результатів з цієї дисципліни, керівництво вжило такі заходи: 1) у 4-му і 5-му класах викладалися уроки наочної перспективи за допомогою особливого пристрою, а потім – наочно на геометричних тілах у різних положеннях; 2) у 6-му і 7-му класах, паралельно з малюванням орнаментів, викладалися короткі курси історії орнаментів, історії мистецтва і стилізації рослин; 3) на уроках малювання демонструвалися визначні пам'ятки мистецтва; 4) було введено малювання аквареллю; 5) вчили робити ескізи з натури [5, с. 119].

Заняттям з мистецтв приділяли належну увагу і в Катеринославській гімназії. У ній було організовано студентський хор під керівництвом М. Померанцева і музичний оркестр, яким керував С. Білоконенко. Вони виступали на вечорах і урочистих подіях гімназії, міста, на благодійних концертах. Хор М. Померанцева супроводжував благоспів церковних служб у церкві при гімназії [4, с. 288]. Тут був навіть студентський науковий гурток, що проводився у формі наукових читань з історії, географії, Закону Божого та інших предметів з допомогою наочних посібників (“туманних малюнків”) [4, с. 289]. У кінці XIX ст. у Бахмутських гімназіях почали з'являтися симфонічний оркестр, оркестр народних інструментів, ансамбль балалаечників, хор [2, с. 41]. Виступи зведеного хору двох маріупольських гімназій з-понад 100 чоловік і великий оркестр викликали в глядачів щире захоплення.

Скорочення студентських клубів і об'єднань, відсутність улюблених занять у стінах сучасних вищих педагогічних закладів України, необов'язковість участі в суспільно-масовій роботі під час навчання, на нашу думку, гальмує розвиток особистості та її творчих здібностей, яка має бути зразковою для всіх оточуючих, широко обізнаною і професійно підготовленою. Отже, на сучасному етапі формування педагога-майстра має відображати суб'єктивний фактор професійної підготовки, тобто забезпечувати індивідуальні потреби для розвитку майбутнього вчителя.

Запрошення студентів на зустрічі-вечори з видатними педагогами, вченими, вчителями-новаторами, акторами і попечителями, які директори освітніх закладів Катеринославщини організовували в позаурочний час у себе вдома, давало можливість студентам долучитися до практичного вирішення питань навчання, виховання і методики викладання предметів, висловити власну точку зору, ознайомитися з новими досягненнями психолого-педагогічної науки, отримати відповіді на свої питання.

Звичайно, в умовах сьогодення, викладачеві неможливо організувати такі зустрічі в себе вдома, але у вищих педагогічних закладах України доцільно запрошувати відомих діячів різних галузей не лише на масові заходи для студентів, а й включити до програми з психолого-педагогічного циклу семінари, майстер-класи заслужених діячів освіти, культури і мистецтва. Такі зустрічі-заняття залишать не лише приємні враження в майбутніх учителів, а й ефективно допомагатимуть розвивати в них педагогічну майстерність.

На нашу думку, цікавою і корисною складовою професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних закладах освіти Катеринославщини в кінці XIX ст. було проведення екскурсій. Почесний попечитель навчальних закладів м. Маріуполь

Д. Хараджаєв, вивчаючи європейський досвід включення до навчального плану екскурсій та методики їх проведення, зазначав: “В обов’язки викладача, крім проведення класних занять зі студентами, входить організація екскурсій для огляду визначних історичних пам’яток, місцевостей, які стосуються історії краю в географічному відношенні, витворів давнього і нового мистецтва. Майбутній учитель повинен знати, окрім точних знань про природу взагалі, ще й клімат, флору і фауну тієї місцевості, де він житиме і працюватиме, й історичні події, що колись відбувались у цій місцевості, вміти проводити екскурсії самостійно.” [6, с. 1]. Перед початком проведення заходу студентам повідомляли певні загальні факти історії місця чи пам’ятки, до яких вони збиралися йти, і ставилися завдання: вести щоденники, конспекти й нотатки. Екскурсії були об’ємні за інформативністю і тривали в часі. По завершенню кожної екскурсії, уже маючи історичні відомості, студент, майбутній учитель, мав скласти власний план-конспект екскурсії з розрахунком на аудиторію початкової школи [6, с. 4].

У губерньському місті Катеринославщини, поряд з екскурсіями історичного характеру, організували екскурсії Дніпровськими порогами, на місця будівництва мостів, до місцевих заводів, фабрик, електростанції, залізничного вокзалу, щоб наблизити студентів до реалій сучасного їм життя та щоб вони побачили, як здійснюється процес виробництва і усвідомили важливість покладеної на них місії – підготувати майбутніх майстрів-виробничників [5, с. 47-48].

На жаль, сьогодні у вищих педагогічних закладах освіти рідко організують екскурсії для студентів, а ще рідше – навчають методиці їх проведення. Організація і проведення екскурсій на Катеринославщині в кінці XIX ст. стали необхідною умовою професійної підготовки вчителя. Досвід технологій використання екскурсійного методу цього регіону у визначений період варто використовувати в національній вищій педагогічній школі, впроваджуючи його в навчально-виховний процес.

Розглядаючи зміст практичної підготовки педагогічних кадрів Катеринославщини в першій половині XIX – початку XX ст., зазначимо, що він був насичений різноманітними видами практики: педагогічна (у зразковій школі); сільськогосподарська (практичне ознайомлення з живою природою в лісі, господарствах, біля річок, на присадибних ділянках); індустріально-виробнича (використання засобів праці господарського і промислового виробництва); суспільна (відвідування місцевих бібліотек, сімейно-педагогічного гуртка, науково-освітніх лекцій для населення); духовно-просвітницька (відвідування Божественних літургій, роз’яснення Євангелія); театральна (виступи в студентському гімназійному та пересувному театрі); екскурсійна (відвідування і проведення екскурсій); студійна (заняття в художніх гуртках, музичних колективах).

Олександрівська міська жіноча гімназія направляла своїх студентів, майбутніх учителів, на педагогічну практику в місцеву недільну школу для ознайомлення з методами початкового навчання. Програма цієї практики передбачала виконання ученицями певних завдань, серед яких – підготувати власні детальні фрагменти уроку, проведеного вчителем недільної школи. Головним завданням практики було організувати з учнями дозвілля під час перерви та дитячі вечори. Організація і проведення дитячих вечорів студентами-практикантами в Олександрівській міській жіночій гімназії були однією із форм заліку з педагогічної практики.

Практична підготовка в гімназії, метою якої було пробне викладання різних дисциплін, відбувалася на восьмому році навчання в початкових класах цієї ж гімназії, а пізніше – у підготовчій школі. Викладач гімназії К. Крюков зауважував: “Яка ж користь може бути від усіх цих теорій і методик, якщо немає практики? У будь-якій справі теорія без практики безмістивна і безрезультатна, тим більше в такій складній, відповідальній і “живій” справі, як педагогічна” [5, с. 122].

Сьогодні зміст і організація педагогічної практики у вищій школі обмежується лише загальноосвітньою школою і на II – III курсах не вимагає активної участі студента в навчально-виховному процесі. Студент за таких умов залишається пасивним спостерігачем аж до випускного курсу, і в нього не формуються навички та вміння здійснення професійної педагогічної діяльності. Більшість вітчизняних ВНЗ педагогічного профілю зовсім відмовилися від такої складової практичної підготовки, як пропедевтична. Цей вид педагогічної практики потрібно впроваджувати з першого курсу навчання, оскільки від неї залежить успішність проведення передвипускної та випускної її складових. О. Лаврінченко зазначає, що пропедевтична практика на I-III курсах забезпечить єдність теорії і практики у вузівській підготовці; підвищить престиж педагогіки і посилить її роль у підготовці студентів до роботи з учнівським колективом; зосередить увагу студентів на засвоєнні найважливіших умінь, форм і видів діяльності майбутнього вчителя [3, с. 128].

Ретроспективний аналіз використання наочних посібників педагогами Катеринославщини дав змогу встановити, що на межі XIX – XX ст. у губернії використовувалася нова наочна технологія – електричний і ацетиленовий ліхтар. За допомогою “чарівного ліхтаря” на великий екран проектувалося зображення певної серії картинок з різної тематики. Показуючи ту чи іншу картинку, лектор читав про неї пізнавальну інформацію. Обговорення переваг використання цієї технології як засобу наочної демонстрації та необхідності її використання вчителями в усіх школах губернії з метою розширення світогляду учнів і покращення якості навчання дітей за рахунок демонстрації цікавих “туманних картинок” переконало земства в тому, що майбутні освітяни мають володіти новими технологіями для просвіти населення. Відтак ліхтар почали широко використовувати по всій губернії, що значно покращило викладання таких дисциплін, як географія, історія, природознавство [5, с. 118–119].

Сьогодні науково-технічний прогрес, який розпочався в кінці XIX ст., дав змогу застосувати різноманітні комп’ютерні технології в професійній підготовці вчителів. Вимогою часу стало, щоб кожен сучасний педагог був обізнаний з інноваційними технологіями і широко користувався ними у своїй фаховій діяльності.

Розвиваючи педагогічну майстерність майбутніх учителів, у процесі професійної підготовки на заняттях психолого-педагогічного циклу в педагогічних закладах освіти Катеринославщини визначеного періоду, використовувалися різноманітні вправи та ігри: “Художнє око”, “Наукова дискусія” та інші; пропонувалися для інсценування різноманітні педагогічні ситуації.

Оскільки основна педагогічна дія вчителя – спілкування – передбачає вербальну, невербальну, а також енергетичну взаємодію між людьми, то для розвитку педагогічної майстерності майбутніх освітян, зокрема комунікативних здібностей, на нашу думку, необхідно включати ігри на знайомство, довіру, розвиток вербальної і невербальної комунікативності, також вправи на екстрасенсоріку, інтуїцію, самовиховання, завдання з розвитку педагогічної техніки, прийоми наповнення позитивною енергією, тренінги на зміцнення фізичного та психічного здоров’я, відновлення енергопотенціалу та працездатності.

На рубежі XIX – початку XX ст. діячі освіти Катеринославщини дійшли висновку: нові запити тогочасного суспільства потребували більш кваліфікованих педагогічних кадрів. Вимога до вчителів кожні п’ять років подавати до університетської ради дослідження зі свого предмету (монографії, посібники, підручники або критичні оцінки творів) вже не могла в повній мірі забезпечити вдосконалення їхньої педагогічної майстерності. Працюючи в школах далеких і бідних сіл, учителі не мали можливості отримувати додаткові знання, які стрімко досліджувалися, розвивалися та впроваджувалися в різних галузях. Нові посібники, підручники, психолого-педагогічну літературу не розповсюджували по школах

повітових сіл. Зважаючи на таку ситуацію, Катеринославська губернська земська управа вирішувала її пошуком нових форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів краю, і поряд із суто практичними курсами для невеликої кількості слухачів почала проводити курси із загальнопедагогічною програмою для 100, а з часом 500 вчителів з усієї губернії.

Іншою формою підвищення кваліфікації вчителів Катеринославщини було відрядження Міністерством народної освіти викладачів педагогічних закладів освіти на стажування до інших губерній Російської імперії, де вони мали змогу прослуховувати лекції з методики відомих науковців, відвідувати і проводити заняття в зразкових школах, вивчати нові наочні посібники і отримати свідоцтво про проходження особливого курсу.

Досвід проведення курсів, з'їздів, екскурсій для вчителів, їхнє стажування в інших закладах освіти України чи закордоном, запрошення на роботу кваліфікованих педагогів з інших губерній з метою вдосконалення педагогічної майстерності викладачів на Катеринославщині стали поштовхом для впровадження системи післядипломної освіти, курсів підвищення кваліфікації та центрів саморозвитку вчителя. Формування педагогічної майстерності майбутніх освітян розпочинається у вищих педагогічних школах, де закладаються основи, а формування вчителя-майстра в більшій мірі відбувається в системі післядипломної педагогічної освіти, де вчитель розкриває всі свої здібності шляхом удосконалення власного педагогічного досвіду. Таким чином, актуальною та доцільною постає необхідність перетворення існуючої системи формування педагогічної майстерності в системі післядипломної освіти і системи підвищення кваліфікації вчителя на більш високий рівень створення механізму розвитку стійкого цілісного образу педагога (тобто, комплексу властивостей особистості), який забезпечить оптимальні умови для навчання та виховання учнів.

Таким чином, аналіз наукових праць та архівних джерел дав змогу ознайомитися з передовим досвідом професійної підготовки вчителя, розвитку його творчих здібностей на Катеринославщині у визначений період і з'ясувати шляхи використання історичного досвіду в сучасних умовах модернізації педагогічної освіти. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні вимог щодо професійної готовності майбутніх учителів у творчій спадщині діячів освіти Катеринославщини XIX ст.

#### Список використаних джерел

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
2. Кіряєва Т. І. Символи долі / Т. І. Кіряєва – Донецьк : ІПШІ Наука і освіта, 2006. – 842 с.
3. Лаврінченко О. А. Практична професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищих закладах освіти України (1917–1928 рр.): дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Лаврінченко Олександр Андрійович. – К., 1998. – 175, [4] с.
4. Локоть Ф. В. Столетие Екатеринославской классической гимназии. 1805 – 1905 гг. Краткий исторический очерк / Ф. Локоть. – Екатеринослав : Типография Губернского Земства, 1908. – 386, 10 с.
5. Отчет Александровской городской женской гимназии / К. Крюков Печатано по распоряжению Попечительного совета Александровской женской гимназии. – Александровск : Типография Б. Я. Штернь, 1903. – 124, 3 с.
6. Отчет об учебных экскурсиях Мариупольской Александровской гимназии. Мариуполь и его окрестности / издан. почетн. попечителя Д. Ал. Хараджаева. – Мариуполь : Типо-Литография А. А. Франтова, 1892. – 325 с.

*The article focuses on the professional teacher training problem in Katerynoslavskyj region at the first part of the XIX<sup>th</sup> – the beginning of the XX<sup>th</sup> c. The ways of using this historical experience in modernization of pedagogical education are shown.*

**Key words:** professional teacher training, pedagogical skills, pedagogical abilities, pedagogical practice.

УДК: 001.8+780.7+786.2

Реброва О. Є.\*

## МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

*У статті обґрунтовано запровадження в науковий обіг мистецької освіти категорій «художня ментальність», «художньо-ментальний досвід». Уточнено їх сутність. Показано застосування ментальних технік в процес фортепіанного навчання.*

**Ключові слова:** *художня ментальність, художньо-ментальний досвід, методи, виконавський процес, метод ментальних карт.*

Процес пізнання та відображення сучасного суспільного простору здійснюється у вимірах нових категоріальних систем, що відбивають складні, інтегровані процеси глобалізованого світу. Особливо цікавим є пошук категорій пізнання, які є спільними для наукової сфери та педагогічної теорії і практики. До таких вчені К. Абульханова-Славська, Б. Гершунський, В. Кабрін, О. Олексюк, Т. Полякова, В. Сонінта інші науковці відносять категорію «ментальність», або «менталітет».

Останнім часом проблематика ментальності стає більш дослідженою, оскільки вона належить до інтердисциплінарних феноменів, що розкривають нові обрії наукової картини світу, наукового пізнання. Доцільно нагадати, що до нових категорій, які сьогодні активно впроваджуються в науково-дослідницький процес мистецької освіти, належать: «полікультурність», «поліхудожність», «полікультурне виховання» (О. Алексеева, О. Грива, О. Гуренко, Е. Ковальчук, Г. Поштарьова, Н. Яцук), «інтеграція та взаємодія мистецтв» (Б. Юсов, Л. Мосол, О. Щолокова), «духовний потенціал особистості» (О. Олексюк, М. Ткач), «духовна культура вчителя» (Є. Артамонова, О. Горожанкіна, О. Олексюк), «модернізація мистецької освіти» (Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова), управління якістю мистецької освіти (І. Рахімбаєва), «професійне становлення вчителя мистецьких спеціальностей (В. Орлов), «герменевтичні уміння» (О. Олексюк, Д. Лісун) та інші. Застосування категорії «ментальність» та «менталітет» представлено в дослідженнях таких учених, як Б. Душков, В. Кабрін, А. Кравченко, Д. Оборіна, О. Огонезова-Григоренко, Е. Стрига, З. Ружинська.

Натомість, методичних праць щодо формування ментальності особистості, зокрема в галузі мистецької освіти, бракує. Методичний ракурс ментальної проблематики спрямовує наукові розвідки на зв'язок теорії і практики, відповідно до цього і здійснюється пошук методів, які відповідатимуть складним ментальним процесам в галузі мистецької освіти.

Ведучи мову про застосування нових складних категорій в науковому обігу мистецької освіти, звернемо увагу на теоретичні положення художньої культури, які, на думку О. Щолокової, дозволяють запровадити в систему підготовки студентів нові категорії і поняття, наприклад, такі як «художня картина світу», «творчий метод» та інші. В контексті підготовки вчителя мистецького профілю, на думку О. Щолокової, варто «залучати широке коло естетичних категорій, які об'єднуються у певні групи, наприклад: відображення дійсності у мистецтві; структура аналізу; онтологія мистецтва; сприймання мистецтва; порівняльний аналіз мистецтва» [7, с.17]. Щодо категорії «художня ментальність», то, на думку О. Глазиріної, вона відноситься до глобальних явищ інтерпретації сучасного художньо-історичного мислення, оскільки перешкоджає невірному розумінню художніх образів творів минулих часів [2]. Аналіз наукової літератури з педагогіки мистецтва засвідчив фрагментарне або епізодичне звернення до ментальної проблематики; стосовно підготовки майбутніх фахівців в галузі мистецтва

\* © Реброва О. Є., 2012

феномен ментальності досліджувала О. Огонезова-Григоренко, актуалізує ментальний аспект підготовки вчителя музичного мистецтва Н. Сегеда. Категорія «художня ментальність» в зазначених дослідженнях не представлена.

В обрії нашої наукової проблематики, присвяченої феномену художньої ментальності, застосована категорія «художньо-ментальний досвід». У дослідженні «досвід» розуміється як процес і результат становлення особистості шляхом пізнання навколишнього середовища, відчуття його багатогранності та здобуття навичок існування в побудованій динамічній системі взаємозв'язку людини та суспільства. Враховуючи інтелектуальний акцент інтерпретації ментального досвіду в психології, ми уточнюємо цю дефініцію як процес і результат поступового індивідуального освоєння картини світу в межах культури конкретної історичної епохи шляхом формування ментальної репрезентації (образ – поняття) на основі активних інтелектуально-операційних дій по відношенню до оточуючого середовища, що регулює відповідну до нього поведінку. Художній досвід ми розуміємо як динамічне системне утворення, що поступово формується шляхом взаємозв'язку набутих знань з галузі мистецтва, закономірностей функціонування художньої творчості у суспільстві, навичок їх практичного застосування в процесі спілкування з мистецтвом, поступового опанування художньо-творчими видами діяльності, художнього саморозвитку та практики використання власних художньо-творчих ресурсів в процесі життєдіяльності. Художньо-ментальний досвід особистості – інтегроване комплексне утворення, що є процесом і результатом поступового створення у взаємодії з мистецтвом індивідуальної системи взаємозалежних інтелектуальних, емоційних і художньо-творчих ресурсів особистості, які розвиваються в умовах визначених культурних традицій, що зумовлює художньо-образні уявлення на основі активних інтелектуально-операційних дій, пізнавально-естетичного ставлення до художньої картини світу, певні стереотипи поведінки в художньому просторі та характер індивідуально-творчих якостей особистості в її прагненні зрозуміти та відтворити художні образи мистецтва [5].

Уточнення ключового поняття було доцільним, оскільки *мета статті* – розкрити методи формування художньо-ментального досвіду студентів-музикантів у процесі їх фортепіанного навчання.

Питання добору методів у навчальному процесі є найголовнішим, оскільки саме методи можуть оптимально та ефективно забезпечити результативність засвоєння знань, формування умінь та навичок, набуття бажаного рівня компетенції тощо. Інші складники процесу навчання: педагогічні умови, принципи, створюють сприятливі ситуації, атмосферу задля ефективності навчального процесу, між тим, як обраний метод дозволяє отримати швидкий, ефективний результат.

У педагогіці мистецтва питання методів пов'язують з метою педагогічного навчального процесу або методики в цілому. Вчені О. Михайличенко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова подають узагальнену класифікацію методів музичного навчання та виховання, яка може стати відправним пунктом під час пошуку методів та технік їх застосування у вирішенні конкретних завдань мистецької освіти. Отже, добір методів набуває *актуальності* з кожним новим педагогічним завданням, яке характеризується інноваційністю, що потребує нових підходів. *Актуальність* пропонованої статті зумовлена двома напрямками: перший – *методологічний*, який показує вихід у практику методологічних аспектів ментальності; другий – *методико-пошуковий*, інноваційний напрямок, який показує можливість застосування нетрадиційних ментальних технологій у фортепіанному навчанні студентів.

Отже, орієнтуючись на інноваційний характер художньої ментальності як категорії, що застосовується в науково-педагогічному художньо-освітньому просторі, ми звернули увагу на методи, які безпосередньо відносяться до ментальних технік: «mindmapping» (ментальні карти) Тоні Бьюзена [8] – техніка візуалізації мислення; «Омега – меппінг» в інтерпретації В Колесніка [3], метод «Шість капелюхів мислення» Едварда де Боне [1].

Враховуючи, що художньо-ментальний досвід, за нашою концепцією, – явище полімодальне, яке спирається на синестезію сприйняття та уявлення художнього образу, техніка «mindmapping» дозволяє моделювати завдання, що виникають в художньо-розумовому, інтерпретаційному, художньо-педагогічному процесі шляхом візуалізації, підсилюючи синестезію не лише сприйняття, а й уявлення.

За концепцією Тоні Бьюзена, створення ментальних карт забезпечує свободу мисленнєвим процесам, сприяє розвитку пам'яті та творчої уяви.

Модифікована техніка застосування даного методу у фортепіанній підготовці передбачала три головні сходинки:

а). Замість лінійної моделі поступового усвідомлення поставлених перед студентом завдань (етапи роботи над музичним твором) використовується різноманітна модель. Для цього головну ідею, завдання, думку, проблему переносимо у середину – тобто у фокус нашої уваги, від неї в різні сторони простежуються всі аспекти виконавського процесу, з якими зіштовхується викладач та студент під час навчання. Це формує *різоматичне мислення*, яке, на думку Г.Меднікової, є найбільш креативним, оскільки воно є продуктом візуалізації мислення. Візуалізація, як пише Г.Меднікова – це образно-асоціативне мислення, яке відрізняється від метафоричного або логічно-вербального мислення тим, що, замість десяти-одинадцяти асоціацій воно генерує до десяти тисяч зв'язків - асоціацій саме таку кількість може охопити своїми відростками один центральний образ-нейрон [4];

б). Записуються ключові слова, які найбільш характерні для питання або проблеми, що постають під час навчання та досягнення вищої сходинки – художньої інтерпретації твору, наприклад: «образ», «культурологічні передумови твору», «цілісність музичного часу», «композиційна побудова», «драматургічний план динаміки», «підально-акустична підтримка», «артикуляційна мозаїка», «фактурна техніка», «особливості гармонії» тощо;

в). Ключові слова розміщуються на гілках, які виникають як асоціативні зв'язки. Асоціації дозволяють краще запам'ятати важливі речі, а потім знайти зв'язки між різними гілками, що стимулює логічне мислення під час інтерпретації твору.

Як радить сам автор методу Тоні Бьюзен, важливо на гілках розміщувати одне слово, застосовувати рисунки, символи, заповнити простір тощо. Таке уважне ставлення до цього типу мислення зумовлено тим, що саме його активність перешкоджає хвилюванню та сприяє саморегуляції творчої діяльності під час концертного виступу.

Головна ідея цього методу – відхід від початкової послідовності міркування над проблемою, осягнення її в цілому як образ, як картину проблеми, в якій безліч елементів знаходяться в тісному зв'язку в стані «творчої підтримки».

Наступний метод, який відноситься до ментальних технік має назву «Шість капелюхів мислення», його автор Едвард де Боно. Запропонована ним техніка спрямована на активний розвиток творчого мислення, креативність, оскільки руйнує послідовність, стереотипну логічну схему. Ця техніка стимулює процес «паралельного мислення». Це здійснюється шляхом поділу процесу мислення на шість різних режимів, кожен з яких представлений капелюхом різного кольору. Усі шість можуть бути представлені на кожному уроці, можуть бути застосовані окремі, в будь-якій послідовності в залежності від проблем, які постають перед викладачем і студентом під час роботи над художнім твором. Зміна кольору капелюха як символ нового поставленого питання може стимулювати виникнення нових ідей, нового бачення проблеми. Врешті решт, ми поєднуємо все напрацьоване та отримуємо цілісний креативний продукт – інтерпретацію художнього тексту або виконання музичного твору.

У виконавській діяльності нерідко ми зіштовхуємося з тим, що увага на якомусь складному фрагменті не приносить бажаного результату. А якщо звернути увагу на інший пласт музичної тканини, протилежний голос, і не звертати увагу на попереднє завдання, то воно вирішується нібито само. Піаністи-викладачі інколи говорять: «Пальці розумніші за тебе, не заважай їм, не звертай увагу і вони тебе врятують самі». Так, наприклад, під час виконання

сонат Бетховена студенти нерідко пропускають другий, третій план фактури. Так само під час сприймання картини ми не одразу помічаємо, що зображено в перспективі, на другому плані, з чого складається фон картини Яскравий приклад такого фону бачимо на картині Рафаеля «Сікстинська мадонна». В такому разі ми не відчуваємо та не сприймаємо цілісний образ, а лише його окремі фрагменти. Метод «Шість капелюхів мислення» можна чітко розподілити за напрямками художньої роботи над фортепіанним твором, що складають цілісність цього процесу.

Зупинимося на цьому методі більш докладно, пояснимо його сутність та нашу інтерпретацію його використання у виконавському навчальному процесі, зокрема у фортепіанній підготовці студентів.

Отже, перший капелюх «Червоний». Цей колір наводить на думку про вогнище. Асоціюється з ним емоційна сфера, інтуїція, почуття та передчуття. Таким чином, цей капелюх символізує перше емоційне ставлення студента до твору, яке виникає під час його першого прослуховування, або є результатом набутого досвіду, коли студент чув твір та має певні уявлення про його емоційну характеристику. При цьому, таке ставлення не зумовлено професійними знаннями, інформацією тощо. Це безпосередньо суб'єктивний емоційний образ твору, сформований на основі художнього сприйняття. У виконавській діяльності цей етап роботи виникає з певною періодичністю: спочатку під час ознайомлення з твором студент відчуває певний емоційний відклик на музику (важливе гарне перше виконання викладачем, або в запису). Потім, після ретельної, дещо рутинної роботи, виникає певний «емоційний голод», спустошення. Якщо викладач вчасно доставить «червоний капелюх», спонукатиме до вільного творчого самовираження почуттів, які десь приховалися, то це буде тим бажаним градусом енергії з боку студента-виконавця, який має бути підтриманий викладачем. Але варто пам'ятати, що емоційно високий градус виконавства не може підтримуватися кожного уроку, емоції мають бути «розумними».

«Жовтий капелюх» наводить на думку про сонце, надихає оптимізмом під час роботи над твором. У виконавській діяльності цей колір може викликати асоціацію, яка умотивує студента на досягнення нових висот, підвищення рівня власних можливостей, власної результативності, зростання самооцінки. Бо кожний новий твір – це нові грані художньо-ментального досвіду, по сходинках яких поступово рухається студент-музикант до повної творчої реалізації власних ресурсів. Отже, якщо викладачеві важливо підвищити мотивацію студента до вивчення складного твору, даємо рекомендацію – створити «художню замальовку» цього твору в жовтому кольорі. В тому разі, коли студент відчуває складнощі і втрачає зацікавленість – «жовтий капелюх» може врятувати ситуацію, якщо в ньому будуть приховані «тези-перспективи» особистого зростання, наприклад такого змісту: «Опануй цю складну фактура, і для тебе відкриються можливості грати найяскравішу музику», «Лише через цей твір ти опануєш нові обрії в мистецтві виразного співу на фортепіано і зможеш грати твори Ф.Шопена», інші варіанти.

«Чорний капелюх» нагадує мантию судді та викликає обережність. Чорний капелюх – це стан критики і оцінки, він вказує на недоліки і ризики та попереджає, чому щось може не вийти. У виконавському процесі асоціативність з чорним капелюхом акцентує увагу на самоконтролі. Не можна, особливо якщо твір дуже подобається студентові, підтримувати увесь час його «художньо-афективний стан», стимулювати його гедоністичну особистісну естетику під час роботи над твором. Музикант має контролювати свої творчі інтерпретаційні дії, балансувати між захопленням і «саморегулюванням», задоволенням та критикою своїх можливостей та дій. Отже, намалюйте чорний капелюх та поставте перед очима студента замість нот – це створить концентрацію його уваги та критичного ставлення і самоконтролю. Цікаві спостереження викладачів практиків: якщо студент знає твір напам'ять, але залишається без нот, він одразу забуває окремі такти, або виконує невпевнено; проте, якщо залишити ноти, або просто поставити інші ноти, він грає впевненіше, при тому, що не дивиться на них.



«Зелений капелюх» нагадує про світ природи, життя, це колір творчості, генерації ідей, пошуку нестандартних рішень. У виконавському процесі – це пошук своєї власної інтерпретації, це та міра свободи творчості, яка вимагає від нас креативності, нестандартного мислення. Пошук своєї інтерпретації твору, свого індивідуального стилю виконавства потребує від студента повного, глибокого занурення в образ твору, в усі фактори його виникнення та технологію озвучення. Лише на основі цього «капелюх зеленого кольору» додає новий погляд і нові альтернативні пошуки. В процесі роботи над фортепіанним твором це частіше виникає під час зміни художнього завдання: прослухати інший голос, змінити якість звуковидобуття, змінити динамічний план тощо. Такі завдання можуть бути викладанні в умовно або реально створеному зеленому капелюсі. Студент достає їх та активізує творчий пошук альтернативних виконавських засобів.

«Білий капелюх» наводить на думку про папір, а це, у свою чергу, асоціюється з інформацією. Інколи варто звернутися до точних знань і в музично-виконавському процесі. Ми цей етап пов'язуємо з осмисленням художньо-текстологічної інформації, швидкості та міцності заучування її напам'ять, перевіркою якості знань. На цьому етапі нерідко папір, тобто текст твору, уявляється в своєму ідеальному варіанті. Студент може утримувати його в уяві, в зоровому еквіваленті, а може розмірковувати над результатами своєї аналітичної діяльності. Г.Ципін нагадує, що до цього спонукав своїх учнів Г.Нейгауз, наголошуючи, що музиканту професіоналу необхідно синтезувати тези та антитези: живе сприйняття і розуміння [6]. Шлях до інтерпретації музичних творів пролягає через розуміння формоутворюючих, конструктивно-логічних особливостей твору, особливостей стилю, певної музичної мови композитора. Піаністам відомий етап роботи над твором: без нот і без фортепіано, – саме він наближений до властивостей та потенціалу «білого капелюху».

«Синій капелюх» використовується в концепції Е. де Боно як привід поставити задачу та обговорити її, знайти вирішення. Це режим спостереження за процесом мислення або процес управління мисленням.

У виконавській діяльності ми визначаємо цей колір капелюха як «педагогічна стратегія на майбутнє використання твору». Студент має оцінити весь художньо-творчий потенціал даного твору, в якій площині він може бути використаний надалі в навчанні та у художньо-педагогічному процесі.

Отже, достаючи почергово певні (на уроці, мабуть, мініатюрні), капелюхи, викладач нібито керує процесом художнього мислення студента, поступово збагачує, зміцнює увесь процес осягнення твору.

До схожого типу методів також відноситься метод «Омега – меппінг» за авторством В. Колесніка. Цей метод схожий за побудовою з методом «ментальних карт», але в ньому є певна своєрідність: дві важливі обов'язкові гілки – «завдання» та «ідеї» поступово розміщуються на лініях від Альфи до Омеги, будуючи альфо-дерево. У своєму експериментальному дослідженні ми вимальовували такі гілки під час роботи над поліфонічними творами. Але в нас від «Альфи до Омеги» утворилися три гілки:

- Центральна – інтонація теми, її модуляційні та варіаційні проведення.
- Верхня – технологічне забезпечення (аплікатура, штрих тощо).
- Нижня – формоутворюючі, супутні теми інтонації.

Омега – у даному випадку – це готовий продукт – художньо-озвучений або матеріалізований образ. Зіштовхуючись з ним (наприклад, перша репетиція на роялі, перший концертний виступ) в процесі навчання інколи наводить на інші аспекти інтерпретації, щось підлягає змінам, щось переробляється, додається тощо. Коли навчання здійснюється в напрямку від Альфи до Омеги, все нібито зрозуміло, все поступово охоплюється і опрацьовується. Від далекої «омеги», яка асоціюється з досягненням успішного результату виконання твору, нібито йдуть флюїди: виникає бажання поділитися з досягненням, з тим станом задоволення від роботи над твором і його духовними цінностями, які не відомі іншим, виникають поступово в процесі

роботи і певний час існують тільки для виконавця. Але момент зустрічі не завжди стає позитивно очікуваним. Інколи виникає розчарування, щось не сталося як хотілося, як уявлялося. На цьому етапі виникає інший ракурс ставлення до твору. Це новий виток, нові завдання, що порушує творча самосвідомість, вже навіть без вказівок вчителя, викладача. Це метод уявляється нам дуже цікавим і актуальним саме для набуття художнього досвіду, оскільки він сприяє переходу від плану «навчання – вивчення» через етап «потреба – мета – задоволення» до плану вищого ментального рівня – «переживання – народжування – трансформація».

Запропоновані нами методи застосовувалися в експериментальному режимі під час формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Вони викликали дуже позитивну реакцію з боку студентів, оскільки непомітно створювали елементи гри, віртуальності, свободи творчого пошуку та реалізації досягнення мети. Крім того, результати експерименту показали вагомий позитивний вплив зазначених методів на два дуже важливі і складні види навчальної діяльності студента-піаніста: вивчення твору напам'ять та виконання твору в концертному або академічному режимі.

Таким чином, застосування нових складно-інтегрованих інтердисциплінарних категорій в мистецькій освіті зумовлює застосування і нового покоління методів творчого мислення, ефективність яких буде визначатися не лише практично-виконавською доцільністю, а й формуванням нового художньо-конвергентного типу мислення майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

#### Список використаних джерел

1. Боно Е. Шесть шляп мышления [Электронный ресурс] / Эдвард де Боно [перевод А.Захарченко]. – СПб : Питер. – 1997. Режим доступа [http://bookz.ru/authors/edvard-de-bono/best\\_-6l\\_686.html](http://bookz.ru/authors/edvard-de-bono/best_-6l_686.html).
2. Глазырина Е. Ю. Художественная ментальность [Электронный ресурс] / Е.Ю. Глазырина // *Hermeneutics in Russia*. ISSUE 4 VOLUME 2 ( year 1998). Режим доступа <http://www.tversu.ru/Science/Hermeneutics/1998-4/1998-4-26>.
3. Колесник В. Омега-мэппинг [Электронный ресурс] / Виталий Колесник Режим доступа. <http://kolesnik.ru/2006/omega-mapping/>.
3. Медникова Г.С. Феномен креативности как выражение парадигмальных культурных трансформаций [Электронный ресурс] / Галина Семеновна 4.Медникова // Студентське наукове товариство Інституту філософської освіти і наук. Режим доступу <http://ntsa-ifon-npu.at.ua/blog/>
5. Реброва О. Є. Методологічні та методичні основи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін / Олена Євгенівна Реброва // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг.ред.проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008. – №4. – С. 24-28.
6. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учеб.пособие[для студентов пед. ин-тов по спец.№2119 «Музыка и пение»] / Геннадий Моисеевич Цыпин, М. : «Просвещение», 1984. – 176 с.
7. Щолокова О.П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики / О.П.Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць.– К.:НПУ, 2011. – Вип.11 (16). – С. 15-19.
8. Buzan T. *HowtoMindMap : TheThinkingToolThatWillChangeYourLife* / TonyBuzan. HarperCollinsPublishersLimited, 2002. – 128 p.

*Implementation of the “Artistic mentality” and “Art and mental experience” scientific categories are rationalized in this article by OlenaRebrova, meanings of this categories are defined. Experimental techniques using in the process of piano learning is described.*

**Key words:** *artistic mentality, artistic mental experience, methods, musical performing process, “mental maps” method.*

УДК 372.878

Рева В.П.\*

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ КАК САМОСОЗИДАНИЕ ЛИЧНОСТИ

*В статье рассматривается восприятие музыки как единый процесс познания, выявляются механизмы постижения красоты в музыке в единстве слаженной работы сознания и неосознаваемых продуктов психики.*

**Ключевые слова:** музыкальное восприятие, интонация, переживание, установка, сознание, неосознаваемое, самопознание.

Сокровищница музыкального искусства неисчерпаема. Его невозможно освоить за годы учебы в школе. Сложность педагогического решения проблемы определяется тем, что музыкальное восприятие, обусловленное сочетанием осознаваемых и неосознаваемых факторов, не поддается прямому воздействию и, как следствие, управлению. Функционируя в режиме прямых и обратных связей, как единый процесс познания, восприятие музыки подчиняется закономерностям, согласно которым “формирование того, что не осознается, зависит от активности осознаваемого, не в меньшей степени, чем возможности и функции последнего от скрытых особенностей бессознательного” [1, с. 483].

Механизмы сознания и подсознания, участвующие в художественных процессах, достаточно подробно описаны в научной литературе. Деятельность сознания заключена в структурировании поступающей информации, оценке того, что привносит в восприятие неосознаваемое, фантазия и воображение человека. Музыкальное сознание, в такой же степени, как и сознание в целом, обеспечивает регулятивные, оценочные и рефлексивные процессы восприятия. Показателем его осознанности являются речевая деятельность и суждения, частично отражающие то, что происходит в психике человека в ситуациях воссоздания субъективных художественных образов музыки. Строительным материалом этой деятельности, его конструктивной основой служат интонационная и телесно-мышечная субстанции сознания, обеспечивающие установление внутренних диалогов с музыкальным содержанием. Интонация, как важнейшая мета-единица музыкального мышления, непосредственно связана с телесными практиками человека, составляющими суть невербальной коммуникации, присущей музыке как виду искусства. “Тело и дух находятся в непрерывной психосоматической связке. Малые, но правильно распределенные воздействия на тело (фигуры тела), стимулируют духовные эманации (фигуры духа)” [3, с. 36].

В отличие от осознаваемых процессов восприятия, неосознаваемые скрыты в глубинах психики, протоинтонационных предощущениях, мечтах, воображении, выступающих в восприятии как единое целое. К ним относятся сопутствующие художественным открытиям состояния инсайта, творческого озарения, катарсиса, эвристические и самоорганизующиеся формы деятельности. Влияя на восприятие, бессознательное остается, вместе с тем, безотчетной, неосознаваемой сущностью. Однако, именно в этой, необъяснимой силе нерасчлененного воздействия музыки таится ее красота, преобразующая стихия познания, ведущая к актуализации всех социальных функций искусства (коммуникативных, эвристических, гедонистических, суггестивных, педагогических и пр.).

Различают такие формы бессознательного, как надсознание, подсознание и предсознание. Каждая из них по-своему участвует в процессах художественного восприятия. В психологии художественного восприятия надсознательное рассматривается как разновидность творческой интуиции, с помощью которой осуществляются процессы распредмечивания

\* © Рева В.П., 2012

художественных образов, объединение их в паттерны искусства, обеспечивающие возможность самоидентификации человека в мире художественной культуры, сопереживания и обнаружения личностных смыслов. К подсознательным факторам музыкального восприятия относятся эмоции, художественные мотивы, ассоциации, эстетические установки и другие, не формализуемые регуляторы психической деятельности человека. Промежуточным звеном между сверхсознанием и подсознанием выступает предсознание. В нем сконцентрированы протоинтонационные наблюдения, установки, мифы, архетипы коллективного бессознательного, проекции будущих образов музыки, фантастических художественных идей.

Насколько эти и другие элементы психического учитываются в современной педагогике искусства? Ответ на этот вопрос будет скорее отрицательным, чем обнадеживающим. В практике работы школы педагоги оперируют, как правило, таким психологическим материалом, который находится за пределами осознаваемого: пытаются вербализовать чувства и эмоции учащихся, измерить глубину переживания музыки, установить критерии “правильного” восприятия музыки, подвергнуть анализу мотивационную сферу учащихся, музыкальные предпочтения, интересы и многое из того, что образует область бессознательного. Время показало, что управлять системами, в которых превалируют неподвластные контролю факторы противоестественно. Научить музыкальному восприятию невозможно, важнее понять механизмы становления его культуры как качества декодировки музыкально-эстетической информации, подготовить человека к продуктивному общению с музыкой на протяжении всей жизни, воспитать потребность в самопознании личности через искусство.

Музыкальное восприятие относится к области тех явлений, которые по своей природе являются самоорганизующимися. Им свойственна открытость, нелинейность, изменчивость, присутствие положительных обратных связей. Особенностью открытых систем является то, что они способны чутко реагировать на внешние воздействия, подвержены постоянным изменениям, отклонениям от устойчивых значений. Восприятие искусства является открытой системой уже потому, что органично включено в круг систем более широкого порядка, прежде всего, всей культуры в целом. Поддерживая с ней постоянный информационный и художественно-образный обмен, восприятие помогает устанавливать взаимосвязи с самыми разнообразными аспектами культуры на духовно-ценностном, культурно-психологическом, семиотическом и иных уровнях. С одной стороны, в поле осознанного восприятия попадают художественная форма, логика построения музыкальной композиции, комплекс выразительных средств, и, одновременно, с другой стороны, отмечается “смутность” познания содержания, предельная непредсказуемость образного воздействия, пост коммуникативных влияний на слушателя. Этим объясняется необходимость изучения закономерностей музыкального восприятия во взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых, упорядоченных и хаотических, исчезающих и возрождающихся, линейных и нелинейных, стабильных и случайных составляющих.

Культура музыкального восприятия определяется умением человека самостоятельно постигать образные значения музыки, обнаруживать в ней проявления красоты, духовные идеалы жизни. В музыкальном восприятии эмоциональные переживания и образное мышление человека взаимосвязаны между собой. Перестраивая чувства и мысли, мы одновременно согласуем со своим внутренним миром образное содержание музыки, регулируем ее воздействие, конкретизируем содержание в приспособленном к своим эстетическим потребностям виде. Не имеет значения, через какие механизмы восприятия (осознаваемые или неосознаваемые) произошло вовлечение слушателя в музыкальное переживание, какими путями осуществилось вхождение в образное пространство искусства. Важно не упустить из вида основной смысловой ориентир восприятия – красоту интонационно-образного постижения жизни человеком. В данной связи понятие “художественный образ”, наполняемое в педагогическом обиходе больше предметно-зрительными значениями, имеет смысл заменить аналогией “лирический герой”, способствующей антропологизации восприятия, настрои-

вающей слушателя на поиски человека в искусстве, установление внутренних диалогов с ним. Инициатором таких диалогов нередко выступает непосредственно само музыкальное произведение. Ни одно из искусств не обладает такой способностью инициации диалогов со своими реципиентами больше, чем музыка, что в определенной степени подтверждает ее синергичную сущность. “Лирический герой, – пишет В. В. Медушевский, – смотрит на мир вместе с нами, или, скорее, мы вместе с ним. Его страстная речь одновременно и наша собственная речь” [5, с. 61]. Осознание этого позволяет слушателю устанавливать диалоги с собственной внутренней речью, включаться в процессы сопереживания. “Корни внутреннего диалога находятся в способности человека воспроизводить чужую речь в собственной, а также реагировать на свою, как на чужую” [4, с. 62]. Различают познавательные, коммуникативные, компенсаторские, регулятивные и рефлексивные функции внутреннего диалога способные в определенных случаях трансформироваться во внутренние монологи и реплицирование. Для того чтобы актуализировать их, привести в действие необходимо уже на ранних этапах приобщения детей к музыке помочь обнаружить ней присутствие человека. О чем рассказывает в русской народной песне “Во поле береза стояла” - о деревце или о незащищенности личности? Если исходить от предметного определения образа - не возникает никаких возможностей для сопереживания художественных образов музыки, общения с ними в дальнейшем. Они не закрепляются в эмоциональной сфере и памяти. Если же обнаружить в песне присутствие человека, то даже для слушателя не музыканта появляется шанс понять когда-нибудь значение тех слов, которые высказал однажды о своей Четвертой симфонии П.И. Чайковский: “Жить все-таки можно!”. От выбора индивидуальных стратегий восприятия музыки во многом зависит, состоится или не состоится синергетический эффект ее самопознания, насколько она будет реминисцировать в сознании и подсознании, дополняться опытом общения с другими людьми, выводить на мировоззренческие позиции, трансформироваться в нравственно-эстетические идеалы. Уже только в одном этом кроется мощный духовный потенциал воспитания искусством.

Большое значение приобретают первые эстетические впечатления, оставляемые восприятием. Будучи по своей природе эстетическими, музыкальные впечатления могут проявляться в форме эмоциональных реакций как на целостные художественные произведения, так и на отдельные его части, яркие интонационные проявления. Возможные слуховые индуцирования эстетических впечатлений планируются авторами уже на стадии замысла художественных произведений как специфических звуковых аттракционов, целью которых является привлечение внимания слушателя, инициации чувственного отклика. Здесь прослеживаются прямые аналогии с теми формами восприятия, которые человек проявляет в многочисленных жизненных ситуациях. Психологическое воздействие аттракциона основано на эффекте удивления тем, что особенно фиксируется в памяти, закрепляется в витальном опыте в качестве установок на последующую деятельность. Яркие музыкальные впечатления становятся своеобразным эмоциональным откликом на чувства и мысли автора. При условии обогащения музыкальных впечатлений развитие музыкального восприятия может выстраиваться в целенаправленную художественно-ориентированную систему.

Специфическими для музыкального восприятия становятся впечатления интонационно-образного характера. Интонация, основанная на волновой природе музыкального звука, с наибольшей яркостью воплощает энергию самовыражения человеческого духа, выступает уникальным средством порождения красоты в музыке. Яркие смыслообразующие интонации пронизывают образную палитру музыкального произведения. В наиболее же концентрированном виде они получают сосредоточение в его экспозиционных разделах. Их функциональное назначение состоит в том, чтобы вызвать эмоциональную реакцию, активизировать внимание, ассоциативное мышление, оказать воздействие на психику слушателя. В силу психологических особенностей воздействия музыки как экспрессивного искусства, начальная фаза вхождения в

художественный мир произведения приобретает решающее значение. “Тайные энергии звука жаждут обнаружения, прояснения, стремления пролить себя за его пределы, продолжиться в других звуках, наполнить собой фразы, мелодии, все произведение. И в каждом жанре, стиле они качественно разные” [5, с. 31]. Концентрируясь в экспозиционных разделах музыкальной формы, яркие интонационные проявления выполняют функции своеобразных звуковых репликаторов, самовоспроизводящихся структур восприятия, представляют уникальные стягивающие центры образного содержания, культурные образцы, открытые к самодостраиванию. “Культурный образец – объект любой природы в сфере действия культуры, с которыми люди координируют свое восприятие, мышление, воображение, поведение, – подчеркивает Б.Н.Пойзнер. – И это помогает им выходить из стандартных проблемных ситуаций. Каждый из нас – уникальная интерференция репликаторов, задающих формы нашей активности, в том числе, художественной” [6, с. 36]. Человек, сам не того не замечая, по много раз в сутки, непроизвольно включается в мысленное соинтонирование отдельных фрагментов музыки, мелодий, ритмоинтонаций, делая это бессознательно, даже во сне. Как уникальный “мем” рассматривает музыкальную интонацию Р. Броуди, отмечая ее свойство храниться в сознании и передаваться другим людям. “Мемы являются теми структурными элементами, из которых состоит наше сознание” [2, с. 36, 42]. Гениальные музыкальные интонации служат культурными образцами, которые закрепляются в жизненном опыте в форме константных структур, гибких механизмов музыкального восприятия. Чем шире набор художественных паттернов, “впитанных” в детстве, чем богаче тезаурус эстетических впечатлений личности, тем шире панорама обзора искусства с позиций человека культуры. Все выдающиеся деятели искусства пришли в музыку под воздействием неизгладимых эстетических впечатлений, полученных в детстве.

С первых положительных впечатлений начинается встреча человека с музыкой. Они – начало ненавязчивого вхождения в мир искусства, формирования эстетического отношения, потребности в общении с музыкой. Достижение этого обозначает, одновременно, включение человека в увлекательный поиск личностных смыслов в искусстве со всеми вытекающими из этого последствиями для духовного развития личности.

#### Список использованных источников

1. Бессознательное / Под общ. ред. А. С. Прангишвили и др. – Тбилиси : Медициреба. – 1978. – Т.2. – 686 с.
2. Броуди, Ричард Психические вирусы. Как программируют ваше сознание /Ричард Броуди. – М. : Поколение, 2006. – 304 с.
3. Князева Е.Н. Синергетика и психология: Тексты. – Вып. 3 / Когнитивные процессы. М.: Когито-Центр. – 2004. – С. 28-48
4. Кучинский, Г.М. Психология внутреннего диалога /Г.М.Кучинский. – Мн. : “Университетское”, 1988. – 206 с.
5. Медушевский, В.В. Интонационная форма музыки /В.В.Медушевский.– М. : “Композитор”, 1993. – 262 с.
6. Пойзнер, Б.Н. Искусство под лупой синергетики / Б.Н.Пойзнер // Труды Всерос. конф. Саратов : Саратов. гос. техн. ун-т, 2002. – С. 33-37

*The perceptions of music aren't limited by information, reaching the ear receptors go out far from their bounds. Revealing the comprehension mechanisms of musical beauty forms one of the most important pedagogical tasks of art, demands the complex consideration in unity of getting on consciousness and unconscious products of psychology.*

**Key words:** *musical perception, intonation, experience, setting, consciousness, unconscious, self-knowledge.*

УДК 373.147.036

Сверлюк Л. І.\*

## ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ГУМАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМИН У ДИТЯЧОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ

*У пропонованій статті розглядаються педагогічні постулати системи, які сприяють гуманізації навчального процесу в дитячому хоровому колективі. Розкрито погляди сучасних учених на гуманізацію взаємин дитячої творчості.*

**Ключові слова:** хоровий колектив, дитяча творчість, система, особистісна орієнтованість.

Сучасні вимоги суспільства обумовлюють нові підходи до виховання особистості. Тому здійснення навчально-виховного та творчого процесу в дитячому хоровому колективі потребує диригентів нової формації, які мають загальну, художньо-естетичну та професійну культуру, критичне і послідовне професійно-педагогічне мислення, позбавлені стереотипів минулого. Одним із таких стереотипів є недостатня особистісна орієнтованість навчально-виховного процесу, некоректність у підходах до індивідуально-особистісного виховання учасників хорового колективу.

Сучасний період позначився спробами виявити нові шляхи розвитку, усвідомленням доцільності теоретичного обґрунтування наукових засад, втіленням демократичних і гуманістичних ідей у загальну організацію системи диригентсько-хорової діяльності (А.Авдієвський, П.Ковалик, А.Мархлевський, А.Мірошникова, В.Палкін, Т.Смирнова, О.Тимошенко). У музично-педагогічних та методичних дослідженнях спільна виконавська діяльність розглядається як засіб формування гуманних взаємин у підлітків та розвитку їхніх музичних здібностей (В.Киричок, В.Кисловська, Т.Самсонова).

Мета статті – розкрити психологічний механізм гуманізації взаємин в дитячому хоровому колективі. Показати вплив доброзичливих стосунків на розвиток мотивації у дітей до хорового співу та інтересу до творчості.

Як відомо, значна кількість літератури стосується підготовки професійних музикантів, диригентів, методики роботи з професійними колективами. В ХХ столітті проблема керування різноманітними хоровими колективами була покладена в основу багатьох науково-методичних досліджень, що їх здійснювали такі відомі діячі хорового мистецтва, як Ю.Алієв, Г.Дмитрієвський, В.Краснощоков, К.Пігров, П.Чесноков та багато інших дослідників. В публікаціях висвітлювалися проблеми вокальної роботи з дитячою хоровою аудиторією та організація навчально-виховного та творчого процесу в цілому. Проте, в них автори не ставили за мету розкрити специфіку керування дитячим хоровим колективом, зокрема формування гуманних взаємин в учасників в процесі творчої діяльності.

Прикладом подібного підходу є твердження А.Бодальова про те, що «зміст головного компонента особистості полягає в її соціальній спрямованості» [4, с.155]. Під час роботи з дитячим хоровим колективом провідним напрямом має бути індивідуальний підхід до учасників, формування і розвиток естетичної свідомості. Саме це дає можливість формувати в них мотивацію до самовиховання та розвивати інтерес до хорової музики. І.Бех [3] зазначає, що лише завдяки особистісноорієнтованому вихованню можна досягти особистісно розвивальної мети, бо воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження.

Такий підхід до навчально-виховного процесу дає можливість вихованцеві відчувати себе особистістю, оскільки і керівник колективу (диригент), і вихованець працюють в єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню як результату переживання небезпеки через некоректне вторгнення дорослого в дитячий світ.

\* © Сверлюк Л. І., 2012

Отже, альтернативою директивному підходові до розв'язання навчально-творчих проблем у дитячому хоровому колективі має бути особистісно орієнтоване виховання. Саме воно забезпечує дитині право на свободу вибору ціннісної позиції, на цінність людського духу й цінність життя взагалі, на можливість його дієвого здійснення за наявності в неї настанови на подолання дисгармонії в досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності. У цьому разі, як підкреслює І.Бех, «...добро стає сутнісним визначенням людини; істина – лише засобом для розвитку її духовності» [3, с.39].

Перелічені вище специфічні особливості переконують у багатофункціональності професійної роботи керівника дитячого хорового колективу. Педагогічному керуванню підпорядковано основні види роботи з колективом, відтак до структури керування хоровим колективом потрібно підходити як до системи.

Філософи (І.Кант, Гегель) розглядають систему (лат. *systema* – з'єднане, складене з частин) як сукупність елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Найважливішими рисами системи є розчленованість і цілісність. Сукупність якісно визначених елементів становить зміст системи, а сукупність закономірних зв'язків між ними – внутрішню структуру системи [9]. Отже, елемент – основа існування системи взагалі. Під елементом розуміють будь-які явища, процеси, які утворюють у своїй сукупності дане явище, процес, а також будь-які властивості явищ, що утворюють нову властивість, і нарешті, будь-які відношення, що утворюють якесь нове відношення [9]. Їй притаманні суперечності, рух, розвиток, взаємозв'язки і взаємодія численних складових елементів, а, головне, вона володіє реальними системоутворюючими факторами. І. Кант [5] відзначав, що під системою він розуміє єдність різноманітних знань, об'єднаних однією ідеєю. Своє розуміння „системи” висуває П.Анохін [2]. Аналізуючи різні формування «системи», він розкриває її як широке функціональне об'єднання різних локалізованих структур і процесів на основі досягнення кінцевого ефекту.

Таким чином, система – це органічно неподільне, хоча й неоднорідне утворення, складна діалектична єдність елементів і зв'язків, взаємодія яких є неодмінною умовою існування і розвитку власне системи. Якщо взаємодія порушується, то система розпадається. Функціональні трансформації в окремих ланках системи позбавляють її стабільності й впливають на весь процес. Якщо окремі елементи педагогічної системи об'єднуються лише зовнішніми зв'язками і не мають внутрішньої єдності, цілісність такої системи є формальною.

На основі узагальнення різних визначень поняття «система» виділимо його найістотніші ознаки: а) система є цілісним комплексом взаємопов'язаних елементів; б) вона утворює особливу єдність із середовищем; в) будь-яка система є елементом більш загальної системи; г) елементи будь-якої системи, у свою чергу, виступають як системи нижчого порядку. Підкреслимо, що важливим моментом розвитку системи є її функціонування.

У сучасній науці склалося розуміння системного підходу як важливої, органічної, сутнісної якості діалектичного методу пізнання. Він включає конкретизацію найважливіших принципів діалектики єдності явища і сутності, суперечливої природи існування об'єктів, закономірностей їх розвитку тощо.

У теорії і практиці наукового пізнання системний підхід є важливим методологічним принципом, який визначає напрям дослідницьких пошуків, їх цілісність і глибину. Системний підхід відіграє дедалі більшу роль у педагогічній науці, про що свідчить розширення її зв'язків з філософією, соціологією, естетикою, психологією тощо.

Хоч концепцію «системного підходу» розробляли відомі вчені (П.Анохін, В.Афанасьєв, В.Кузьмін, Б.Ломов, А.Усмов та ін.), єдиного розуміння поняття «система», яке б задовольняло вчених різних дослідницьких напрямів досягти не вдалось. А.Усмов, наприклад, пояснює це тим, що термін «система» в різних галузях науки тлумачать по-різному.

До проблем, що їх розробляють згідно з «системним підходом», на думку психолога Б.Ломова [7], належать: функціонування цілого, закони розвитку цілого явища (системи) стосовно інших систем, взаємодія явища (системи) з навколишнім середовищем.



Н. Кузьміна [6] переконана: педагогічну систему треба окреслювати як велику кількість взаємопов'язаних структур і функціональних компонентів, підпорядкованих навчанню та вихованню підростаючого покоління.

При системному підході розглядаються у взаємозв'язку цілі, завдання і можливі форми й методи вирішення завдань. Це дає можливість, проаналізувавши різні варіанти педагогічних ситуацій формування гуманних взаємин, оптимізувати навчальний процес.

У контексті проведеного аналізу під системою формування гуманних взаємин у дитячому хоровому колективі ми розуміємо цілісну сукупність взаємопов'язаних елементів виховного процесу, яка утворює єдність і взаємозалежність між впливом об'єктивних чинників, цілеспрямованим і організованим музично-виховним впливом і художньо-творчою активністю дітей. У цьому визначенні є основні моменти поняття "система": наявність складових елементів, взаємозв'язки між ними, цілісність.

На нашу думку, педагогічне керування дитячим хоровим колективом є функціональним елементом системи музичного виховання. Це забезпечує оптимальне формування гуманних взаємин дітей і водночас є складною динамічною системою чинників процесу керування.

Отже, наявність суб'єкта навчання (учасники), об'єкта пізнання і опанування (методика, практична музична діяльність), закономірностей навчально-пізнавальної діяльності (закони, принципи, методи) та її результати (знання, уміння і навички, музично-творчі якості) дають підстави розглядати це структурне утворення як самодостатню педагогічну систему, ефективність функціонування якої забезпечують тісні логічні взаємозв'язки і взаємозалежності між великими і малими її складовими.

Оскільки педагогічні системи є відкритими і динамічними, вони постійно зазнають впливу зовнішніх чинників. Наприклад, структурні перетворення в педагогічній системі хорового колективу визначаються, насамперед, тим, наскільки ефективно вона сприяє досягненню поставленої мети у виховному та творчому процесі. Відзначимо, що тільки методично правильно організоване педагогічне керування сприяє досягненню поставленої мети і визначає характер функціонування педагогічної системи (організація колективу, проведення репетицій, виховання в учасників інтересу до хорової музики тощо).

Система навчання в хорових колективах, як відомо, передбачає теоретичну підготовку дітей, їхню участь у концертній діяльності, ознайомлення з новими прогресивними формами і методами навчання та виховання. Ці елементи об'єднані в єдину систему, покликану формувати гуманні взаємини в дитячому хоровому колективі.

Тому специфіка системи педагогічного керування навчально-виховною діяльністю в дитячому хоровому колективі зумовлена взаємозв'язками між її основними елементами: «керівник колективу – музика», «учасник хорового колективу – музичний твір», «керівник хорового колективу – учасник». Зв'язок „керівник хорового колективу – учасник” визначається тим, як керівник хору розуміє природу музичного мистецтва, наскільки сам здатний переживати, оцінювати та передати під час роботи з учасниками художній зміст музики. Зв'язок «учасник – музика» характеризується тим, як учасник сприяє, переживає й оцінює музику, якою є мотивація його музичної діяльності. Взаємозв'язок «керівник колективу – учасник» визначає внутрішній зміст і структуру керування навчально-виховним процесом у дитячому хоровому колективі. Він пронизує весь навчальний процес, виявляється на всіх етапах, що дає змогу розглядати його як найістотніший і системотвірний для системи «музика – керівник – учасник».

Процес керування навчально-виховною діяльністю в хоровому колективі становить педагогічну систему, яка включає такі елементи: виховна мета, (передбачає виховання музичної та загальної культури); система керівних впливів (спрямованих на забезпечення оптимальних умов формування гуманних взаємин та музично-естетичного виховання в цілому); сукупність характерних способів керування творчою діяльністю дитячому хоровому колективі, прийомів і методів, які реалізують педагогічну концепцію. Зазначимо, що системотвірним чинником процесу керування творчою діяльністю дитячого колективу є реалізація мети музичного виховання та гуманізація навчально-виховного процесу в цілому.

Відзначимо, що одна з необхідних умов нормального функціонування дитячого хорового колективу – це організація відбору дітей, адже ця робота є визначальною в подальшій творчій діяльності хору. Цю думку поділяє В.Сафонова [8], яка у своїх спогадах про перші заняття в дитячому хорі підкреслює, що для неї кожне заняття було святом, а перше враження залишилося на все життя. Воно й визначило її еталон дитячого звучання – дзвінке, «польотне», насичене і емоційне; так відбувся вибір її життєвого шляху. Тому завжди потрібно пам'ятати, що виховний процес, прищеплення інтересу до хорової музики починається з першого знайомства майбутнього учасника з хором та його керівником. При першій перевірці, яка проводиться з метою виявлення ритму, пам'яті, інтонації, емоційності, важливо знайти правильний підхід до дитини, оскільки внутрішня скутість може стати на заваді у виявленні музичних здібностей. Слід виходити з давно відомої думки, вважає Л.Абелян [1], що всі здібності розвиваються; особливо це стосується тих, хто вступає до молодшої групи.

Отже, вивчаючи формування гуманних взаємин у дитячому хоровому колективі, а також роль колективу у цьому процесі, необхідно виходити з того, що гуманні взаємини між учасниками варто розглядати як цілісну систему зі своєю внутрішньою структурою і динамікою розвитку. З цього положення випливає, що необхідно розглядати взаємини кожного члена колективу з рештою і всіх членів колективу з кожним. Потрібно враховувати, що формування особистості учасника колективу відбувається в середині конкретної, музичної діяльності. Тому вивчати розвиток цієї особистості доцільно, аналізуючи конкретні реальні взаємини її з однолітками, вчителями, батьками. Вхідження дитини в багатоаспектну систему взаємин, що складаються в тому чи іншому колективі, є складним і подекуди суперечливим процесом. Він вимагає педагогічного втручання, педагогічного коригування, а саме: цілеспрямованого виховання в учасників колективу особистісного сприйняття один одного, саморегуляції поведінки і соціально корисного самоствердження.

Гуманні взаємини у дитячому хоровому колективі формуються тоді, коли керівник досягає у своїй діяльності органічної єдності організаційного, навчально-виховного і художньо-творчого компонентів; коли він чітко визначає конкретні завдання з формування певних якостей та певного характеру взаємин учасників для кожного заняття, залучає їх до спільного виконання навчально-творчих завдань; аналізує конкретні ситуації, висловлює особистісне ставлення до конкретних вчинків. Тільки знання специфічних особливостей музично-педагогічної діяльності з дитячим хоровим колективом сприяють підвищенню естетичного і художнього рівня, формуванню гуманних взаємин у колективі.

#### Список використаних джерел

1. Абелян Л.М. Как организовать детский хор. / Работа с детским хором: Сб.ст. / Под ред. проф. В.Г.Соколова. – М.: Музыка, 1981. – 70 с.
2. Анохин П.К. Теория функциональной системы П.К. Анохин // Успехи физиол. наук. – 1970. – Т. 1. – С. 26-27.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: І.Д.Бех 2 кн. – Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
4. Бодалёв А.А. Личность и общение/ А.А. Бодалёв. – 2-е изд. – М.: МПА, 1995. – 324 с.
5. Кант И. Труды: В 6 т. – М., 1964. . – Т. 3. – 680 с.
6. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: / Н.В. Кузьмина Автореф....дис. д-ра пед.наук.–Л.: ЛГУ, 1967. –30 с.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / В.Ф. Ломов. –М.: Наука, 1984. – 443 с.
8. Сафонова В.И. Заметки хормейстера/ В.Н. Сафонова // Искусство в школе. – 1998. – № 2. – С.69.
9. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.

*The pedagogical postulates of the system, which are instrumental in humanizing of educational process in child's choral collective, are examined In the offered article. The looks of modern scientists are exposed to humanizing of mutual relations of child's creation.*

**Key words:** choral collective, child's creation, system, personality oriented.

УДК 378.147

Сверлюк Я. В.\*

## ТЕХНОЛОГІЧНІ ТА ТВОРЧІ ОСНОВИ КОЛЕКТИВНОГО ВИКОНАВСТВА

*У статті обґрунтовано роль музичної взаємодії колективного виконавства. Розкрито особливості та роль ансамблевої гри, висвітлено технологічні елементи художності гри.*

**Ключові слова:** колективне виконавство, ансамбль, музична взаємодія.

У педагогічній науці важко знайти проблему, яка виділялася б такою неоднозначністю, багатовекторністю досліджень і неадекватністю суджень і тлумачень, як проблема колективного виконавства. Причиною цього є, зрозуміло, сама музика: наявність значної кількості видів і форм її буття і побутування, поліфункціональність, багатовекторність стосовно складності і якості музичної діяльності та її продукту, що зумовили існування різних видів і форм її функціонування.

- Колективне музичне виконавство – це складний процес відтворення музики, в якому художні завдання тісно пов'язані з проблемами виконавських дій значної кількості виконавців. Важливу роль у цьому узгодженні відіграє диригент. Він визначає основні художні принципи інтерпретації музичних творів, за допомогою диригентських засобів передає особливості розгортання музичної думки у часі, безпосередньо впливає на різні характеристики колективного звучання. Г. Берліоз писав: «...навіть у квартеті особистому почуттю виконавців рідко дається повний простір. У симфонії ж вся справа в почутті диригента. В умінні сприйняти це почуття, однак стає його відтворити і полягає досконалість виконання, вияву ж індивідуальних пробуджень, які до того не можуть бути узгоджені між собою» [1, с. 513-514] **динамічно правильну побудову співзвуч і акордів;**
- ідентичне (в динамічному відношенні) викладення усіма групами (партіями) музичної думки в часі, включаючи адекватну побудову музичних фраз, речень, періодів, а також колективне відтворення кульмінацій, дотримання єдиних принципів динамічного розвитку;
- узгоджене звучання тем, підголосків, супроводу та інших голосів в аспекті раціонального виділення тематизму, окремих ходів і мелодичних ліній, що мають важливе смислове і художньо-виражальне значення.

Динамічна узгодженість колективного звучання є досить складною системою музичної взаємодії виконавців. Вона діє, з одного боку, між оркестрантами одного пульта, артистами хору однієї партії, а з іншого боку, між самими партіями; мелодією, супутніми голосами і супроводом, між опорними нотами в нижніх регістрах і метро ритмічними побудовами гармонічного супроводу, між мелодичними лініями під час одночасного проведення, зіставлення декількох тем, а також у поліфонії.

Гармонічний ансамбль передбачає правильне, динамічно урівноважене і узгоджене в тембровому відношенні колективне відтворення гармонії. Складність такого відтворення полягає, передусім, у часовому викладі гармонічної мови, що обумовлює постійну зміну гармонічних функцій, їхньої ролі в звучанні тематизму, а звідси і необхідність пошуку кожного разу нових підходів щодо їхньої побудови.

У процесі побудови гармонічних функцій проблеми ансамблю передбачають вирішення таких завдань:

- встановлення необхідних взаємовідносин між гармонічним акордом і головною темою;
- узгодження динамічного розвитку в часі гармонії і мелодії;

\* © Сверлюк Я. В., 2012

- виявлення особливостей звучання тієї чи іншої ноти в залежності від її функцій в акорді, а також у зв'язку з особливостями побудови самого акорду;
- досягнення правильного виконання опорних нот у нижніх регістрах;
- визначення звуків акорду (це здебільшого можливе в акордах великої тривалості), що підлягають динамічному виділенню (велика терція, септима, альтеровані звуки).

Тембровий ансамбль – це темброва узгодженість звучання оркестрових інструментів, оркестрових груп, всієї оркестрової фактури. Ця узгодженість ґрунтується на спроможності різних тембрів зливатися, збагачувати один одного, сукупно створювати новий, оригінальний тембр, а також забезпечувати урівноважене багато темброве звучання. Темброве забарвлення є одним з найефективніших засобів музичної виразності. У його створенні (на паритетних засадах у відповідності з художніми завданнями) відіграють свою художньо-виражальну роль як чисті тембри, диференційоване звучання кожної окремої партії, мелодичної лінії, інших елементів фактури, так і багато темброве звучання оркестрових чи хорових партій, всього колективу.

Темброва узгодженість звучання великих оркестрових і хорових груп, що складаються з споріднених інструментів і голосів, передбачає як досягнення тембрової однорідності звуку, так і створення нового, синтетичного тембру, що інтегрує темброві характеристики малих груп.

Отже тембровий ансамбль передбачає як досягнення узгодженості тембрового звучання, так і організацію звучання різних тембрів, що не сполучаються. Тембровий ансамбль – це як злите, узгоджене звучання, так і протиставлення голосів. У кожному випадку досконалість звучання залежить від розуміння виконавцями логіки і художньої доцільності виявлення тембрової палітри, їхнього вміння чути і аналізувати темброву звучність, відповідно коректувати особисте виконання.

Функціональний ансамбль – це узгоджене звучання партій чи окремих голосів у відповідності з функціями, які вони виконують. Фактура кожного музичного твору являє собою складну конструкцію, своєрідну полі функціональну систему, в якій кожний голос, кожна партія наповнені внутрішнім змістом, виконують тільки їм притаманну роль і, у той же час, тісно зв'язані з іншими голосами і партіями, взаємо впливають і взаємозалежать одна від одної. Виявлення художньої логіки цих взаємостосунків між елементами фактури і відображення її безпосередньо в реальному звучанні – це основний напрямок встановлення функціонального ансамблю. Він передбачає:

- встановлення необхідних взаємовідносин між основною темою і супроводом;
- встановлення необхідних взаємовідносин між основною темою і супутніми голосами (підголоски, протискладання, імітація тощо);
- встановлення необхідних взаємовідносин між самостійними мелодичними лініями, темами;
- встановлення необхідних взаємовідносин між мелодією і опорними нотами в нижніх регістрах;
- встановлення необхідних взаємовідносин між гармонічною основою фактури і опорними нотами в нижніх регістрах.

Термін «технічний ансамбль» рідко зустрічається в спеціальній літературі і в практичному лексиконі музикантів. Але, як свідчать роботи науковців та диригентів-практиків, спостереження за діяльністю професійних оркестрів, хорів та ансамблів, проблема узгодження процесів, що має безпосереднє відношення до виконавської техніки, існує і є досить актуальною. Адже без належного узгодження способів і прийомів звуковидобування і звуковедення досягти якісного ансамблевого, а звідси і художнього виконання практично неможливо.

Технічний ансамбль передбачає:

- узгодження в кожній оркестровій чи хоровій групі (партії) способів і прийомів звуковидобування;
- узгодження в кожній оркестровій чи хоровій групі штрихів;

- узгодження способів і прийомів звуковидобування між групами, що виконують аналогічний нотний текст;
- узгодження способів і прийомів звуковидобування і звуковедення, штрихів між групами, що виконують різні партії;
- встановлення в кожній оркестровій групі єдиної аплікатури.

Узгодження в кожній оркестровій групі способів і прийомів звуковидобування передбачає ідентичне виконання всіма її учасниками туше, натискання, удару, щипка, брязкання, дотримання єдиного напрямку руху смичка, міху, медіатора тощо. Певні неточності, невідповідності використання і відтворення способів і прийомів звуковидобування спричинюють порушення інших видів ансамблю, створюють враження „брудної” гри. Різні напрямки руху смичка, міху, медіатора насамперед свідчать про відсутність у групі „штрихової дисципліни”, внаслідок чого прийоми звуковидобування, штрихи виконуються неадекватно.

Отже, важливість встановлення в кожній оркестровій групі єдиної „штрихової дисципліни” не викликає сумніву. Але уніфікація способів і прийомів звуковидобування і звуковедення ще не забезпечує цілісного звучання, якщо учасники групи не будуть використовувати єдину аплікатуру. Адже саме від неї значною мірою залежить робота пальців, зміна позицій, а звідси і якість тембру. Окрім того, аплікатура впливає на особливості фразування, характер звучання, на якість виконання штрихів.

Важливою умовою досягнення виконавського ансамблю є аналогічне розуміння виконавцями музичної форми твору, архітекtonіки, принципів формоутворення, особливостей взаємодії форми і змісту. Таке розуміння породжує аналогічне відчуття цілісності твору, логіки взаємодії окремих частин і побудов, особливостей організації викладу змісту як певної складної структури, яка, в свою чергу, утворює ту чи іншу форму.

Одним з домінуючих чинників ансамблевого виконавства є ідентичне розуміння виконавцями логіки використання засобів музичної виразності, яке дозволяє аналогічно застосовувати ці засоби безпосередньо в роботі над художнім образом.

Художній задум композитора, конкретні художньо-виражальні характеристики твору значною мірою суб'єктивуються в інтерпретації диригента. Тому однакове розуміння виконавцями цієї інтерпретації є необхідною умовою досягнення злагодженого колективного звучання, оскільки відступ з боку окремих виконавців від конкретних орієнтирів і критеріїв виконавства, які встановлює диригент, спричинюють порушення ансамблю.

Отже, виконання названих умов досягнення виконавського ансамблю дозволить забезпечити певний рівень художності звучання. Це звучання, в першу чергу, має викликати в усіх виконавців єдине емоційно-чуттєве сприймання, аналогічний емоційний відгук на реальне звучання та ідентичне переживання. Між виконавцями встановлюються емоційні взаємозв'язки і співпереживання музики, без яких колектив не зможе досягти високого художнього рівня виконання, не зможе звучати як цілісний виконавський організм – суб'єкт художньо-творчої діяльності.

Таким чином, блок технології колективного виконавства як складова частина виконавського ансамблю передбачає узгодження всіх аспектів колективного відтворення нотного тексту на рівні технологічних процесів, а блок художніх аспектів колективного виконавства – на рівні інтелектуально-емоційного освоєння музичного твору. Зрозуміло, що поділ на блоки має досить умовний характер, оскільки чуттєво-емоційне ставлення до музики зароджується з моменту звуковидобування першої ноти, а співпереживання музики відбувається в умовах реалізації і контролю технологічних процесів. Проте такий поділ дозволяє мати конкретне уявлення про напрями узгодження колективних дій, що є обов'язковою умовою досягнення оркестром, хором чи ансамблем високого рівня художності звучання.

**Список використаних джерел**

1. Берлиоз Г. Большой трактат о современной инструментовке и оркестровке / Г. Берлиоз. – М., 1972. – Т.1.– 540 с.
2. Ільченко О.О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності / О. О. Ільченко. – К., 1994. – 116 с.
3. Лошков Ю.І. Диригентське оркестрове виконавство в контексті української культури XVIII-XIX ст. : Дис... д-ра наук: 26.00.01 / Ю. І. Лошков; ХДАК., 2008. – 379 с.
4. Мюнш Ш. Я – дирижер. – 3-е изд. / Ш. Мюнш. – М., 1982. – 112 с.
5. Пазовский А. М. Записки дирижёра / А. М. Пазовский. – Москва : Сов.композитор, 1966. – 561 с.
6. Стоковский Л. Музыка для всех нас / Л.Стоковский. – М., 1959. – 387 с.
7. Шерхен Г. Учебник дирижирования/ Г. Шерхен // Дирижерское исполнительство – М., 1976. – 159 с.

*In the offered article grounded role of musical co-operation of collective performance. The features of band game are exposed, the technological elements of artistic value are reflected.*

**Key words:** *collective performance, band, musical co-operation.*

УДК 78.2У

Смоляк О. С.\*

## **МИСТЕЦТВО ВИКОНАННЯ НА ЦИТРИ В ГАЛИЧИНІ У КІНЦІ ХІХ – ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ ХХ СТОЛІТЬ (НА ПРИКЛАДІ КОНЦЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЄВГЕНА КУПЧИНСЬКОГО)**

*У статті висвітлюються соціокультурні умови, в яких формувалося цитрове виконавство Галичини в кінці ХІХ – першій третині ХХ століття. Звернено увагу на концертну діяльність відомого галицького цитриста Євгена Купчинського та його внесок у формування репертуару, виконуваного на цитрі.*

**Ключові слова:** *Євген Купчинський, цитрове виконавство, Галицька музична культура, концертна діяльність.*

У період утворення української державності в музичній україністиці та культурології все частіше вчені звертають увагу на ті питання, які в часи тоталітарного комуністичного режиму були суворо заборонені. До таких, в першу чергу, належали імена композиторів та виконавців, що працювали на посаді священиків і входили у списки «українських буржуазних націоналістів». Їхній ряд, зазвичай, започатковує й великий українолюб, пропагандист і творець галицької музичної культури, священик Євген Іванович Купчинський.

Дослідженням виконавської та композиторської діяльності Євгена Купчинського частково займалися українські музикознавці та краєзнавці О. Осадця [9], О. Гнатишин [5], І. Герета [3; 4], П. Медведик [8; 4], М. Костів [7], О. Антонович [1; 2] та інші. На жаль, виконавська діяльність цього митця на сьогодні ще недостатньо висвітлена й потребує більш ґрунтовного дослідження.

Мета статті – дослідити виконавську діяльність композитора та культурно-громадського діяча Євгена Купчинського в контексті соціокультурних процесів, які відбувалися в Галичині в кінці ХІХ – першій третині ХХ століття.

Найпоширенішою формою культурно-мистецького життя Галичини в кінці ХІХ – першій третині ХХ століття було домашнє аматорське музикування на популярних у той час музичних

\* © Смоляк О. С., 2012

інструментах – фортепіано, гітарі, цитрі, мандоліні. Цей вид мистецтва особливо культивувався серед представників міської та сільської інтелігенції, найчастіше – у родинх священиків та вчителів. Адже, вони як репрезентанти місцевих традицій були творцями осередків національно-культурного (в тому числі й музичного) життя Галичини. Музикування на цитрі було складовою найбільш поширеного в той час хорового та сольного співу, що в концертних програмах виконувало інтерлюдійну функцію. Найчастіше інструментальне аматорське виконавство було поширене серед учнів гімназій, студентів духовних семінарій, академій та університетів. Значна частина випускників цих навчальних закладів мала самодостатню основу для організації та керування хоровими та інструментальними гуртками, а також для написання музичних творів. Все це готувало ґрунт для постання культурно-мистецьких товариств – «Торбана», «Бояна», «Лютні» та інших.

У кінці XIX – першій третині XX століття все таки домінувало хорове музикування, що тяжіло до чотириголосого квартетного співу, відтворюваного, переважно, чоловічим складом. Відповідно до цього формувався й репертуар, який, в основному, був побудований на поширених у той час творах галицьких композиторів-аматорів і лише подекуди доповнювався популярними народними піснями, перейнятими з активно діючого сільського чи міського репертуару. Зокрема, в інтелігентських родинх найчастіше виконувалися такі народні пісні, як «По дорозі жук, жук», «І шумить, і гуде», «Стоїть явір над водою», «У сусіда хата біла», «Ой під вишнею, під черешнею», «Засвістали козаченьки», «Ой в полі могила з вітром говорила» та інші.

Квартетний спів вимагав відповідного поповнення авторськими творами, в яких домінували патріотичні та національні почуття й прагнення соціальної рівності. Творцями таких пісень були зазвичай вихідці з освічених верств населення, насамперед з тодішньої інтелігенції та міщанства, найчастіше – із священничих родин. На початковому етапі формування співочого репертуару були переважно пісні-гімни «Мир вам, браття» (слова І. Гушалевича, музика Т. Леонтовича), «Мир русинам» (слова І. Гушалевича, музика М. Вербицького), «Піснь благожелательна» (слова І. Гушалевича, музика В. Матюка), «Щасть нам, Боже», «Дайте руки, юні друзи» (слова М. Шашкевича, музика А. Вахнянина) та інші. Широкого розповсюдження серед виконавців-аматорів набули пісні, сповнені пейзажної лірики. Серед них: «Як ніч мя покриє» (музика і слова Ісидора Воробкевича), «Де Дніпро наш котить хвилі» (слова В. Масляка, музика М. Вербицького), які не втратили свого романтичного захоплення і сьогодні. Їх приваблива меланхолійність постійно чарує серця галицької молоді та людей старшого покоління.

З самого початку як народні пісні, так і твори галицьких композиторів виконувалися під акомпанемент фортепіано, гітари або цитри. Остання (цитра – О. С.) – це негроміздкий і порівняно дешевий музичний інструмент – успішно заміняла у багатьох інтелігентських родинх фортепіано. Адже, «Поширення цитри в побуті спричинилось до появи відповідної музичної літератури, створеної знову ж таки композиторами-дилетантами – Миколою Кумановським, Зеновієм Кириловичем, Омеляном Зарицьким, Євгеном Купчинським» [6, с. 36]. Як бачимо, Євген Купчинський разом з іншими популярними в той час авторами цитрової музики заклали основу для аматорського інструментального виконавства в Галичині і вписали в її історію незабутні сторінки.

Як свідчать документальні джерела [10], Євген Купчинський не здобув спеціальної музичної освіти, а лише обходився приватними уроками гри на цитрі у відомих на той час музикантів-виконавців Вітольда Зарицького та Феліції Капітанової. Як зазначає з цього приводу тогочасна галицька періодика, «Є. Купчинський починає вправлятися на цитрі, маючи 15 років» [10], тобто з цього часу розпочинається його активне концертне життя.

Рецензуючи один із Шевченківських концертів, який відбувся у Львові в 1884 році, І. Франко писав: «Євген Купчинський переніс нас своєю грою на цитрі в ідилічні часи наших прабабусь» [10]. І дійсно, ця ідилія, що позначена ідеями романтизму, постійно була присутня у грі цитриста Євгена Купчинського. Вона ніби оберігала ці виконавські традиції, які були закладені у священничих родинх, починаючи з першої половини XIX століття. У цьому ж році

в с. Романові що на Львівщині відбувся перший його концерт. Активна участь Євгена Купчинського як концертанта відбулася, будучи членом гімназійного хору «Академічного братства». У деяких концертах цього хору він брав участь і як виконавець на цитрі.

У березні 1887 року Євген Купчинський вступив на навчання до Львівської греко-католицької духовної семінарії. Там він вперше познайомився з музичними творами композиторів-класиків Й.-С. Баха, Л. ван Бетховена, Г.-Ф. Генделя, Ф. Шуберта, Ф. Ліста, окремі з яких ввійшли згодом у його концертний репертуар.

Треба зауважити, що на початковому етапі його концертної діяльності основу репертуару музиканта складали нескладні твори для цитри (переважно перекладення західноєвропейських композиторів – цитристів Т. Умляуфа, К. Енсляйна, А. Грубера). Велике враження на музиканта справили твори М. Лисенка та К. Стеценка, які згодом набули широкої популярності у Галичині.

Основою його музичних знань, особливо з композиції було саме концертне життя. Як згадує сам композитор-аматор, «Правдиву та добру музику я здобував на концертах» [1].

Із спогадів Євгена Купчинського дізнаємося, що він багато вражень виніс в плані музичної освіти із батьківського дому (його батько брав активну участь у музичних гуртках, навчаючись у духовній семінарії, а також був великим пропагандистом аматорської сільської культури, яка безпосередньо була пов'язана з традиційною народною піснею) і лише через самоосвіту дійшов до значних висот в інструментальному виконавстві.

Злет таланту молодого виконавця на цитрі припадає на другу половину 80-х років XIX століття, з часу його активної творчої діяльності в мистецько-освітньому гуртку «Академічний кружок» та в новоутвореному хорі при ньому, яким керував Остап Нижанківський. У цьому колективі Євген Купчинський бере участь як хоровий співак, учасник квартету та акомпаніатор і виконавець українських народних пісень, творів місцевих та зарубіжних композиторів, а також власних композицій (вони виконувалися в проміжках між хоровими та ансамблевими (квартетними) чи сольними номерами).

За свідченнями тодішньої галицької преси, Євген Купчинський у той час вже виконував великі музичні уривки з опер Д. Майєрбера «Роберт-диявол», Д. Россіні «Вільгельм Телль», твори Ф. Суппе, В. А. Моцарта, Л. ван Бетховена. У цей час він виконує й власні аранжування для цитри уривків із опер «Дивертисмент», «Різдвяна ніч» М. Лисенка, виступає з власними обробками народних пісень «Чорною хмарою дуброва», «Чорнії очі», створює композицію «Весілля» (на матеріалі весільних пісень із Бродівщини), три «Попури» з галицьких народних пісень та ін.

Як видно із переліку його концертних програм та музичних творів, основним живильним матеріалом для митця Євгена Купчинського була українська народна пісня, особливо місцева [4; 5]. Це, в першу чергу, підтверджується тим, що у найбільшому за обсягом збірнику «Руський цитрист», виданому окремими зошитами у 1902–1904 роках у Відні (а вийшло їх усього 10), домінують як окремі фольклорні цитати, так і переінтовований пісенний і танцювальний мелос.

Після закінчення духовної семінарії Євген Купчинський, будучи священником, не припиняв концертної діяльності, а все більше активізував її. Зокрема, він у 1889–1992 роках часто виступав із хором «Академічного братства» як соліст – виконавець на цитрі у селах та містечках Галичини. З роками, удосконалюючи свою майстерність самостійно, Євген Купчинський у грі на цитрі досяг справжніх висот професіоналізму. Він з великим успіхом виступав під час літніх гастролей хору, що отримав назву від кількості учасників у ньому «двайцяткою», які стали широко знаними в галицькій краї. Ці концерти завжди ставали справжньою культурною подією. Тоді у виконанні Євгена Купчинського глядачі почули музику різних стилів, на будь-який смак: Дивертисмент з опери Дж. Россіні «Вільгельм Телль», Концерт К. Умляуфа, фрагмент з опери М. Лисенка «Різдвяна ніч», «Незабудька» Ф. Зуппе, Фантазія на тему пісні Берноляка «Моїй любові». Основним критерієм добору репертуару для цитри була доступність сприйняття селянами нескладної мелодійної музики. Зрештою, у роки браку визначних зразків української музики намагання виконавця розширити репертуар зазнавало чималих труднощів. Поступово до програм концертів Євген Купчинський включав чеські, сербські та



польські народні пісні, а також: твори польських композиторів (особливо під час подорожей хору місцями проживання польського населення), що були на слуху у галицького люду і не потребували часу на спеціальну адаптацію. Євген Купчинський з успіхом виконував власні опрацювання для цитри мазурок та інших творів Ф. Шопена, романсу «Шумлять смереки» з опери С. Монюшка «Галька», п'єси Р. Шумана, Л. ван Бетховена. Місцева польська преса рясніла захопленими відгуками на адресу українського виконавця.

Загалом основу репертуару музиканта становили композиції малої форми: крім вальсів і мазурок Ф. Шопена, він виконував власні або запозичені опрацювання характерних п'єс Б. Губермана, А. Рута, А. Краліка, А. Маєра, А. Пашінтера, Р. Кобальта, Р. Вагнера та ін. У роботі над перекладеннями творів для цитри допомагали знання з теорії музики і гармонії, здобуті в Остапа Нижанківського ще під час навчання у духовній семінарії. З часом у Галичині стають відомими і здобувають популярність твори М. Лисенка, які цитрист одразу ж опрацьовує для свого інструмента: два «Дивертисменти» на теми з опер «Наталка Полтавка» та «Різдвяна ніч». Однак, як свідчать повідомлення у пресі, найбільше захоплення у слухачів викликало майстерне виконання кількох «Попурі» на теми українських народних пісень та натхненних «Музичних картин», які музикант сам скомпонував. Виконання цих творів завжди було національно піднесеним, вносило у тогочасну галицьку музичну культуру, повну австрійських і німецьких впливів, свіжу течію народності, що виявилася в естрадному концертному плані. І це при тому, що велика частина композицій відзначалася яскраво вираженими рисами салонності. Твори Євгена Купчинського, близькі й зрозумілі за характером і змістом, мелодійні і доступні – виявляли і стверджували українську народність, пробуджували свідомість, виховували почуття національної гідності.

У концертній діяльності відомого цитриста Євгена Купчинського пам'ятними були виступи у концертах разом з майбутньою оперною співачкою Соломією Крушельницькою. Вони «чарували публіку» на Шевченківському концерті у Львові 5 травня 1894, 1895 і 1902 років. Саме на святі Кобзаря у 1894 році учасникам концерту співакам С. Крушельницькій, О. Мишузі та цитристові Є. Купчинському за майстерне виконання творів М. Лисенка і М. Вербицького та народних пісень голова товариства «Боян» В. Шухевич вручив лаврові вінки з почесним написом.

Із створенням у Львові співацького товариства «Бандурист» (1905) Євген Купчинський стає постійним учасником його концертних турне по Галичині, а дім священика – місцем, куди залюбки з'їжджаються, готуються до виступів і перепочивають хористи. У 1912 році відбулося одне з найбільших турне «Бандуриста», у деяких концертах якого брав участь і С. Людкевич.

У 1917 році у Тернополі відбувся концерт перед солдатами російської армії. Для свого виступу Євген Купчинський підготував твори російської музики. Активність митця знизилася у 1930-х роках через тривалу хворобу. Лише зрідка він виступав у Львові, частіше працював з організованими ним сільськими хорами. Одним з найкращих серед них були селянські хори у селах Ріпнів і Сороцьке. В останньому працював і творив на парафії отець Євген Купчинський 33 роки.

Отже, Євген Купчинський як виконавець на цитрі належить до тих діячів галицької музичної культури, які своєю діяльністю репрезентували цей вид мистецтва на нові якісні горизонти. Більшість важливих концертів, що відбувалися в Галичині в кінці ХІХ – першій третині ХХ століть не обходилися без його участі. А це говорить про те, що Євген Купчинський був і залишається яскравою особистістю в галицькій музичній культурі. Тому ім'я Євгена Купчинського останнім часом викликає все більший інтерес у дослідників і ще не раз привертатиме їхню увагу.

#### Список використаних джерел

1. Антонович О. Уривок щоденника цитриста та композитора Є. Купчинського з 1888-1889 років / О. Антонович // Записки Наукового товариства імені Шевченка. Праці музикознавчої комісії. – Том ССXXXII / [редактори тому: Олег Купчинський, Юрій Ясиновський]. – Львів, 1996. – С. 267-289.

2. Антонович О. Уславлений талант / О. Антонович // Вільне життя. – 1968. – 3 серпня. – № 152. – С. 3.
3. Герета І. Його ніжна і буремна цитра / Ігор Герета // Свобода. – 1992. – 15 вересня. – № 107. – С. 3.
4. Герета І., Медведик П. Купчинський Євген Іванович / Ігор Герета, Петро Медведик // Тернопільський Енциклопедичний Словник. – Тернопіль : ВАТ ТВПК «Збруч», 2005. – Т. 2. К–О. – С. 284.
5. Гнатишин О. Вступне слово / Оксана Гнатишин // Музичні твори Євгена Купчинського / [упорядники: Оксана Гнатишин, Ольга Осадця ; Редактор: Олександр Зелінський]. – Львів, 2004. – С. 3-8.
6. Загайкевич М. Музичне життя Західної України другої половини ХІХ століття / Марія Загайкевич / [відп. редактор канд. мистецтвознавства М. М. Гордійчук]. – К. : Вид-во АНУРСР, 1960. – 189 с.
7. Костів М. Віртуоз гри на цитрі / М. Костів // Жовтень. – 1984. – № 6. – С. 136.
8. Медведик П. Діячі української музичної культури (Матеріали до біо-бібліографічного – словника) / Петро Медведик // Записки Наукового товариства імені Шевченка. Праці музикознавчої комісії. Том СХХХІІ / [редактори тому: О. Купчинський, Ю. Ясиновський]. – Львів, 1996. – С. 464-558.
9. Осадця О. Композиторська творчість Євгена Купчинського / Ольга Осадця // Збірник праць Тернопільського міського осередку Наукового товариства імені Шевченка. Видатні постаті в українській культурі і науці / [відп. редактор М. А. Андрейчин]. – Тернопіль : Рада, 2008. – С. 157-163.
10. Франко І. Мистецькі новинки / Іван Франко // Діло. – 1884. – 14 червня. – № 63. – С. 8.

*The article deals with the sociocultural conditions in which zither playing has been formed at the end of 19<sup>th</sup> first third of 20<sup>th</sup> century. The attention was paid to the concert activity of the famous halytskyi zither player Yevhen Kupchynskyi and his contribution in forming repertoire performed on zither.*

**Key words:** *Yevhen Kupchynskyi, zither playing, Halytska musical culture, the concert activity.*

УДК [371.13:78]: 785.11.091.2]

Совік Т. В.\*

## ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*У статті подано аналіз змісту музично-естетичної підготовки майбутнього вчителя в історії педагогічної думки від часів Стародавнього Китаю до сьогодення.*

*Ключові слова:* музично-естетична підготовка, вчитель.

На сучасному етапі вимоги до професійної компетентності майбутнього вчителя залежать від запитів нашого суспільства. Сьогодні, коли стрімкі соціальні зміни активують здебільшого вольові та ділові якості особистості, важливо зберегти, розвинути та примножити творчі та емоційно-естетичні якості майбутнього вчителя. Відповідно до закону України «Про загальну середню освіту» [7], саме вчитель забезпечує «... здатність до творчого самовираження, особистісно ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, уміння виконувати нескладні творчі завдання» [4, с.46].

Кардинальною проблемою вищої педагогічної освіти сьогодні є проблема якісної підготовки фахівців для школи. Зумовлено це і тим, що останніми роками в підготовці учительських кадрів виявлено суттєві недоліки. Формування музично-естетичної компетентності учителя є

\* © Совік Т. В., 2012

на сьогодні **актуальною** проблемою педагогіки вищої школи. Рівень сформованості музично-естетичної компетентності в поєднанні з педагогічною характеризує ступінь підготовленості майбутнього вчителя до освітньої роботи в школі, є запорукою ефективності його музично-естетичної діяльності.

Особистість учителя загалом, його професійні якості були предметом досліджень багатьох видатних педагогів минулого (Я. Коменський, І. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо, К. Ушинський, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Г. Сковорода, М. Лисенко, М. Леонтович, К. Стеценко, Г. Хоткевич та ін.), сучасних науковців (О. Бялик, М. Гагарін, О. Коберник, О. Комар, В. Кузь, В. Майборода, І. Осадченко, Н. Побірченко, Д. Пащенко, О. Ярошинська та ін.), світогляду людини (І. Лернер, І. Школьник, М. Клепар та ін.). Представники психологічної науки досліджують особливості впливу музичного мистецтва на розвиток особистості (А. Виготський, Е. Зеер, К. Платонов та ін.).

Сьогодні у психолого-педагогічній літературі розглядається здебільшого професійна компетентність педагога: як складне індивідуально-психологічне утворення, що базується на інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь та вагомих особистісних властивостей, які обумовлюють готовність особистості до актуального виконання педагогічної діяльності (М. Гагарін, Л. Заніна, Н. Меньшикова та ін.); єдність теоретичної та практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності (В. Введенський, О. Железнякова, В. Кузь, Т. Леонтьєва, В. Міжеріков, Н. Нікітіна, С. Совгіра, О. Тімець та ін.); властивість особистості, яка охоплює соціально-психологічну, комунікативну, професійно-педагогічну ознаки (Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.); сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик викладача, яка дає підґрунтя для ефективного виконання ним завдань та обов'язків педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, міри й основного критерію його відповідності професійній діяльності (О. Гура, О. Ярошинська та ін.). У музично-педагогічних дослідженнях висвітлюються проблеми професійно значущих якостей майбутніх учителів музики (О. Рудницька, Н. Травкіна, М. Клепар та ін.), формування музичної культури студентів педагогічних вузів (А. Гордійчук), педагогічних вимог до підготовки учителів музики на педагогічних факультетах (З. Яропуд), підготовки студентів до реалізації особистісно орієнтованого музичного навчання і виховання (С. Горбенко).

Метою статті є огляд та теоретичний аналіз досвіду вчених минулих сторіч з проблеми формування музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя.

Зміст професійної компетентності вчителя упродовж сторіч змінювався залежно від запитів суспільства. Кожна епоха існування людства вносила зміни у вимоги до професійних якостей учителя, однак знання з музики були невід'ємною складовою його індивідуальності.

Важливим є аналіз досвіду вчених минулих сторіч з проблеми формування музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя. Опираючись на цей досвід і враховуючи всі його позитивні моменти, матимемо змогу вибудувати структуру музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя.

Особистість учителя, його професійні якості були предметом досліджень багатьох видатних педагогів минулого. У різні епохи людство керувалося своїми принципами у вихованні молодого покоління, які з настанням нової ери змінювалися, набували еволюційних метаморфоз. Критерії інтелектуального і естетичного рівнів розвитку особи, що виховує нове покоління (вчителя), також змінювалися і доповнювалися, однак музична обізнаність була невід'ємною складовою його морально-естетичного виховання.

Так, у Стародавньому Китаї, музика була основним засобом морально-естетичного виховання особистості, тому вчителю необхідно було не лише бути обізнаним у музиці, а й знати її основи на досить високому рівні.

В епоху Античності художньо-педагогічні думки зводились до того, що сила впливу музики залежить від підготовки слухачів. Так, Аристотель зазначав: «Грубість аудиторії, яка

слухає музику, веде зазвичай до того, що сам характер музики змінюється так, що і виконавці починають підлаштовуватися під смаки аудиторії» [1, с.644]. Вважалось ганебним незнання і нерозуміння музики. Музикальність розглядалась як соціально цінна якість особистості.

У добу Середньовіччя музика відігравала роль допоміжного засобу виховання релігійної моральності. Найбільшого визнання набула духовна музика як виховний важель, а народна і світська, водночас, вважались гріховними. Відбувалося масове залучення молоді й дітей до співу в церковних хорах.

В епоху Ренесансу музика стала невід'ємною складовою освіченої та культурної особистості. Не можна «вважати досить ученою ту людину, яка не буде займатися музикою» [11, с.361], говорили, що якщо вчитель не отримує «задоволення від музики, він створений без гармонії» [11, с.444]. Музика, на думку педагогів-гуманістів (Пауло та Матео Верджіо, Гуаріно, Піколомінти та ін.), – не просто розвага, а засіб створення гармонійного життя, тому «достойна вільної людини» [13, с.38].

Ідеал учителя в епоху Просвітництва – особистість, в якій гармонійно поєднувалася фізична, естетична та інтелектуальна сторони, останні з яких розвивались і вдосконалювались засобами мистецтва, зокрема музичного (Гельвецій, Дідро, Монтеск'є, Хатчесон, Шефтсбері). Мистецтво стало головним засобом виховання, позбавленим примусовості (І. Вінкельман, Г. Лейбніц). Видатний німецький філософ Г. Гегель вважав, що музичне мистецтво є одним із способів пізнання «найглибших людських інтересів, тому загальна потреба в мистецтві впливає з розумного потягу людини духовно пізнати внутрішній і зовнішній світ» [5, с.38]. Український педагог-філософ Г. Сковорода вважав музику засобом облагородження серця, пробудження людської думки, який потрібно різнобічно використовувати у вихованні особистості: «Хто допоможе людині побачити світло? Хто розбудить у людині розуміння потаємного, розкриє духовні скарби вищого гатунку? Музика...» [16, с.276].

Поряд із розвитком теоретичних положень естетичної науки щодо проблеми музично-естетичного розвитку особистості практичний зміст її віддзеркалили у своїх працях основоположники педагогіки Я. Коменський, І. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо, Л. Толстой, К. Ушинський та інші. Чеський педагог-гуманіст і філософ Я. Коменський вважав, що необхідно розвивати досконало всі людські здібності, насамперед це стосується вчителя, який стане «взірцем, правилом і опорою для інших» [8, с.449].

Видатний педагог-демократ І. Песталоцці, торкаючись питання про музичний розвиток особистості, підкреслював: «У природі є два всезагальні ввідні засоби усіякого мистецтва, застосування яких повинне передувати всім іншим засобам мистецтва чи принаймні здійснюватися одночасно з ними, – це спів і почуття прекрасного» [15, с.53].

Особистість учителя посідала провідне місце в педагогічній теорії К. Ушинського: «У вихованні все базується на особистості вихователя, тому що жива сила береться з живого джерела людської особистості» [19, с.47]. Він стверджував, що майбутній учитель повинен здобути всебічну освіту, зокрема музичну, для того, щоб донести до учня знання, які його цікавлять чи є необхідними для нього в будь-якій галузі науки.

Більш широко музично-естетичну компетентність учителя розглядав А. Макаренко: «Я впевнений, що в майбутньому в педагогічних вузах обов'язково буде викладатися і постановка голосу, і постава, ... і володіння своїм обличчям, і без такої роботи я не уявляю собі роботи вихователя. Звичайно, постановка голосу має значення не лише для того, щоб гарно співати і розмовляти, а й щоб вміти більш точно, впевнено, власно висловлювати свої думки і почуття» [9, с.179]. Він зауважував, що готувати вчителів у педагогічних інститутах потрібно так, щоб поряд із фаховою освітою давати знання з музики і образотворчого мистецтва.

В. Сухомлинський стверджував, що «Музика – це джерело думки..., музика – це найсприятливіший фон, на якому виникає духовна спільність вихователя і дітей» [18, с.66], наголошуючи, що вихователь має володіти знаннями з музики для того, щоб здійснювати повноцінне виховання дітей.

Українські музиканти-педагоги XIX століття О. Гулак-Артемівський, О. Кольберг, М. Лисенко, П. Сокальський вважали ефективним засобом розвитку особистості вітчизняний фольклор, були активними його «збирачами». Їх послідовники – М. Леонтович, Я. Степовий, К. Стеценко, Г. Хоткевич – зосередились на застосуванні українського фольклору в школі як засобу музичного виховання дітей. В. Верховинець розробив інноваційні засоби формування національної культури молоді, основними з яких стали народний танець, національний балет, рухлива музична гра, вокально-хореографічна композиція, театралізована пісня. Його методика базувалась на комплексному використанні елементів музичного, хореографічного, драматичного мистецтва і їх практичному застосуванні у навчально-виховному процесі [17].

Наприкінці XIX століття музика була важливим засобом культурного розвитку і професійної підготовки, викладалась майже в усіх університетах. Музичні заняття впливали на формування духовного світу студентів, спрямовували ставлення до музики як до необхідної складової культури особистості. Набуті з музики знання, які мали соціально-педагогічне значення, широко застосовували у подальшій роботі вчителі шкіл, гімназій. Саме в цей період в Україні сформувались традиції духовного розвитку особистості засобами музики. Вони набули сили завдяки працям видатних українських педагогів-композиторів І. Воробкевича (Данила Млака), Ф. Колеси, С. Людкевича, Д. Січинського, Я. Степового, К. Стеценка та інших.

Вищезазначене дає підстави зробити висновок про те, що упродовж розвитку людства особистість педагога була об'єктом вивчення та удосконалення. Він є наставником і вихователем (В. Сластьонін), накопичувачем і носієм культурно-педагогічного досвіду суспільства, наукового знання (І. Ісаєв) та педагогічної моралі (К. Платонов), особистістю, яка володіє сукупністю індивідуально-психологічних властивостей і здібностей (С. Елканов, В. Шадриков) і водночас постає організатором та реалізатором навчально-виховного процесу (І. Підласий).

Теоретичне обґрунтування музично-естетичного розвитку особистості віддзеркалене у працях педагогів-музикантів Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, Н. Гродзенської, В. Шацької, Б. Яворського та інших.

Видатний педагог, музикант, Б. Яворський, який працював над проблемою масового музичного виховання, обґрунтував зміст дисципліни «Слухання музики», який уперше було введено у Московській народній консерваторії. Основним завданням розвитку творчого сприйняття музики він вважав формування музичної культури молоді [21].

Учений Б. Асаф'єв зазначав, що музика – засіб емоційного розвитку людини, проте «... не треба відмовлятися від ствердження інтелектуального начала в музичній творчості й сприйманні» [2, с. 58]. Він розробив загальні положення формування музикальності особистості, в яких основним вважав активне спостереження музики в нерозривному зв'язку з її практичним засвоєнням, з розвитком творчості й урахуванням інтересів і ціннісних орієнтацій, «... від урахування вроджених симпатій, здібностей і наявності загальномузикального інстинкту до поступового засвоєння все більш і більш складних слухових навичок, розвитку творчих інстинктів і, зрештою, свідомо-практичної оцінки музикального сприйняття» [2, с.75]. В основі музикальності особистості, за Б. Асаф'євим, лежить «... розвиток звукових (слухових) навичок, що допомагають вільно орієнтуватися і в чисто музикальній природі їх слухових образів (ритм, відстань, динаміка, темп, колорит чи тембр), і в емоційному змісті (наповненості), і в їх символіці вираження і зображення (звукозапис)» [2, с. 61]. Це визначення характеризує

єдність загальних і специфічних завдань музично-естетичного виховання, яке в подальшому може втілюватись як в музичній, так і в немусичній діяльності.

В. Шацька вважала музично-естетичним началом в особистості зародження інтересу до музики і потребу в ній, позаяк розвиток музичного смаку знаходиться в певній залежності від розвитку загальних (увага, пам'ять, мислення) і музичних здібностей, від знань й умінь в галузі музичного мистецтва. Важливою є думка В. Шацької про те, що навички естетичного сприйняття тісно пов'язані з естетичним судженням і оцінкою, які розглядаються як активна діяльність, що зумовлює правильність сприймання і розвитку художнього смаку, який водночас є необхідною умовою музично-естетичного виховання особистості. Лише тоді особистість зможе «... не лише активно слухати музику і насолоджуватися нею, але й чути музику, правильно її розуміти і оцінювати» [20, с. 157].

Засади музично-естетичного виховання особистості розробила Н. Гродзенська: «Музика – одна з форм пізнання життя, і якщо через музику ми виховуємо людину, то цей шлях виховання потрібно зробити найбільш широким» [6, с. 150]. Критерієм музичного розвитку особистості Н. Гродзенська вважала рівень сформованості художнього смаку, який виражається в умінні давати обґрунтовану оцінку художньому твору. Вона стверджувала, що дієвість художнього смаку, емоційне сприйняття музики характеризується рівнем підготовки, знаннями, художнім досвідом [6].

Поняття «музикальності» особистості та її складових розкрила Н. Ветлугіна: сприйняття музики тісно пов'язане з розумовими процесами, потребує уваги, спостережливості, кмітливості, розвитку фантазії та уяви. Тому роль учителя полягає в умінні організовувати і проводити музичні заняття, залучатися й переходити від одних видів музичної діяльності до інших, спрямовувати й підтримувати творчу самостійну діяльність дітей, володіти навичками відбору високохудожніх творів. Н. Ветлугіна окреслила шлях формування музичних здібностей (на базі єдності емоційного й слухового компонентів), динаміку взаємодії між музикою і переживаннями суб'єкта, між здібностями і процесом музичної діяльності, між рівнем розуміння музики і рівнем розвитку індивідуальних якостей особистості: потреб, інтересів, схильностей, які формуються в процесі музичної практики [3].

Зміст і структура світоглядної свідомості педагога висвітлена у працях Г. Падалки [14]. В її баченні формування світоглядних основ естетичної оцінної діяльності майбутніх учителів музики має здійснюватися на основі застосування філософських законів і категорій. О. Олексюк запропонувала концепцію формування духовного потенціалу особистості, за якою цей процес розглядається як відкрита педагогічна система, основна мета якої – максимальна активізація потенційних ціннісно-сміслових функцій та відношень між афективними, нормативно-регулятивними і поведінковими процесами для того, щоб надати їхньому синтезу «ефект випередження» в розвитку [13]. М. Михаськова розглядає проблему фахової компетентності майбутнього вчителя музики і означає її як здатність до освітньої діяльності на основі набутих знань, умінь та у відповідності з суспільними вимогами, ціннісними орієнтаціями. Науковець розглядає ідеї впровадження в практику викладання у вищій школі інтегративних змістових ліній, коли зміст фахової підготовки реалізується в конкретних навчальних дисциплінах і об'єднується спільними точками перетину (емоційною природою музичного мистецтва, суб'єктивним ставленням особистості до музики, педагогічною спрямованістю особистості) [10].

Отже, сучасні науковці музичної педагогіки акцентують увагу на проблемах духовності особистості майбутнього педагога-музиканта. Аналіз психолого-педагогічних, музикознавчих джерел з обраної проблеми в історії педагогічної думки від часів Стародавнього Китаю до сьогодення дозволив зробити висновок, що кожна епоха існування людства вносила зміни у вимоги до особистості учителя, однак знання з музики були і є невід'ємною складовою його індивідуальності.

## Список використаних джерел

1. Аристотель. Политика / соч.: в 4 т. – М.: Мысль, 1913. – Т. 4. – 664 с.
2. Асафьев Б. В. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе / Б. В. Асафьев // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
3. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – К.: Музична Україна, 1978. – 255 с.
4. Волкова Л. П. Формирование и развитие ценностных ориентаций студентов как будущих специалистов: дис. ... канд. филос. наук : 26.00.01 / Л. П. Волкова. – К., 1986. – 153 с.
5. Гегель Г. Лекции по эстетике : Эстетика : в 4 т. / Г. Гегель. – М.: Искусство, 1968. – Т. 1. – 238 с.
6. Гродзенская Н. Л. Воспитательная работа на уроках пения / Н. Л. Гродзенская. – М.: АН РСФСР, 1953. – 156 с.
7. Закон України „Про загальну середню освіту” – Стаття 3. – 13 травня 1999 р. – №651 – XIV.
8. Коменский Я. А. О культуре природных дарований : избр. пед. соч. / Я. А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – С. 439–447.
9. Макаренко А. С. Педагогика индивидуального действия : соч. в 7 т. / А. С. Макаренко. – М., 1951. – Т. 5. – С. 179.
10. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / М. А. Михаськова. – Тернопіль, 2007. – 20 с.
11. Музыкальная эстетика западно-европейского Средневековья и Возрождения. Памятники музыкально-эстетической мысли. – М.: Музыка, 1966. – 574 с.
12. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України [за заг. ред. В. Г. Кременя.] – К.: Пед. думка, 2011. – 304 с.
13. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 187 с.
14. Падалка Г. М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка; за ред. В. Г. Бутенка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.
15. Песталоцци И. Г. Метод. Памятная записка Песталоцци // Избр. пед. соч. в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 53–54.
16. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів / Г. С. Сковорода. – К., 1972. – Т. 3. – 352 с.
17. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні : проблеми, перспективи / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – №1. – С. 24–27.
18. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 669 с.
19. Ушинский К. Д. Три элемента школы // Избр. пед. соч.: в 2 т. / Ушинский К. Д. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – С. 47.
20. Шацкая В. Н. Музыка в школе. Художественное воспитание средствами музыкального искусства / В. Н. Шацкая. – М.: АПН РСФСР, 1950. – 173 с.
21. Яворский Б. Л. Статьи. Воспоминания. Переписка / Б. Л. Яворский. – М.: Сов. композитор, 1972. – 703 с.

*Summary. In the article the analysis is given to maintenance of aesthetically musical-beautiful preparation of future teacher in history of pedagogical thought from times of Ancient China to the present.*

**Keywords:** *aesthetically musical-beautiful preparation, teacher.*

УДК 72(09)(477)

Хай М.Й.\*

## ПРОБЛЕМА ІНЕРЦІЙНОСТІ РУХУ ПАРАЛЕЛЬНО-КУЛЬТУРНИЦЬКИХ ПРОЦЕСІВ В Т. ЗВ. «НАРОДНО-АКАДЕМІЧНОМУ» ІНСТРУМЕНТАЛІЗМІ ПОСТРАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ

*У статті/дповіді автор заглиблюється у надскладні діалектичні процеси інерційного мислення у царині сучасного т. зв. «народно-академічного» інструменталізму. Постулюється й аналізується відома теза про руйнівну дію домрово-балалайково-баянного кічу, адміністративним шляхом штучно насадженого в українському суспільстві упродовж всього минулого століття.*

*Автор доходить важливого висновку про безперспективність насильного імплантування чужинського інструментального звукоідеалу в здорове тіло автохтонної й автентичної інструментальної традиції кожного етносу і безповоротність її руху до самоочищення, самоідентифікації та самозбереження.*

**Ключові слова:** Домрово-балалайково-баянний кіч, український традиційний інструменталізм, «народно-академічний» інструменталізм, паралельно-культурницьке мислення, інерційний рух.

Складні процеси культурного будівництва на теренах постсоветських держав за минуле двадцятиріччя вступили у фазу зворотнього руху «маятника», який після стадії «кравчуківського переляку», «кучмівської гальмівної сорочки» та бездарного «ющенківського псевдокультурницького анальфаетизму» бульдозером оскраженілої «табачної оптимізації» захопився трошити усе українське, насправду культурне, наукове і освітнє. На цьому тлі тотального й пляномірного нищення української книги, преси, правопису, кінематографу, театру, закриття фолклорних кафедр чи не найпотворніше і найвойовничіше виглядають спроби реанімувати колись потужний, що за час Незалежності лише дещо похитнувся, жупел інструментального квазінародництва, а саме – домро-балалайко-баяноманії. Ця могутня система фальсифікації й дезорієнтації традиційних уявлень українців про їх питомий інструментальний звукоідеал, яка упродовж майже цілого століття насильницьким адміністративним способом впроваджувалася в навчальні пляни культурно-освітніх, музично-педагогічних та професійно-музичних навчальних закладів, у постсоветських умовах зробила тільки незначні коректи функціонування свого дериватного інструментарію («руській» народний інструмент баян – «європейський кнопковий акордеон»; заміна гітарного «кобзи-мутанта» на його домровий «клон»; довгоочікуваний прецедент відокремлення кафедр бандури від універсалізованих кафедр решти інтернаціонально-мутованих інструментів, зниження інтенсивності домро-балалайкового буму в окремих культосвітніх та навчальних закладах тощо). Втім важливі наукові та практичні проблеми сучасного художнього процесу вимагають справді наукового, а не заполітизованого й спровофанованого підходу до вирішення цих проблем. Практика, коли всі культурно-освітні, музично-педагогічні та музичні навчальні заклади продовжують готувати кадри для складу оркестру найворожіше до України налаштованої держави, а Національний оркестр народних інструментів України змушений лише підлаштовуватись під цей процес, вимагає кардинального переосмислення й, відтак, – відповідних змін.

Історично період впровадження тотальної гармошко-балалайко-домризації упав на історично «благодатний» ґрунт т. зв. «революційних перетворень»: лозунг домризації всього т. зв. «радянського народу» чудово співпадав із відомою лєнінською формулою «Комунізм – це

\* © Хай М.Й., 2012



радянська влада плюс електрифікація (пізніше – індустріалізація, колективізація, хімізація і т. п.) всієї країни». Ідея маршувати «до світлого майбутнього» від Карпат до Сахаліна під «єдино правильні інструменти» і при цьому паралельно витіснити із побуту національний традиційний інструментарій поневолених більшовизмом народів логічно відповідала ідеї злиття усіх націй і народностей у єдину квазіетнічну спільність – «саветській народ».

Ґрунтовною доказовою базою насильницького впровадження гармошково-балалайкового кічу помноженого на «академізацію» ніколи історично і практично в Україні не існуючих домри, балалайки, баяна та інших «удосконалених» квазінародних інструментів включно з українським «бринькалом» (Г. Хоткевич) – «академічною бандурою», можуть служити цифри і факти, представлені у працях Б. Нолла[4,5,6], К. Черемського[13], В. Кушпета[3], автора цих рядків та ін. На сьогодні ця проблема досліджена і осмислена наукою і суспільством ще вкрай недостатньо. Зосібна, праці американського дослідника-україніста в розкутий і незангажований спосіб обґрунтовують невідому до його приїзду в Україну теорію «паралельної культури» (адміністративними заходами створеної системи т. зв. «художньої самодіяльності» з суворо літованим в партійних комітетах репертуаром), інспірованої політикою Пролеткульту для заміни тих форм традиційної культури, які не вдалося знищити ні політичними переслідуваннями (Сибір), ні навіть голодомором. В роботах К. Черемського шляхом аналізу документів НКВД/КГБ проливається світло на ретельно приховану у спецхранах проблему розстрілу кобзарів-учасників горезвісного «Харківського з'їзду» в 30-х роках минулого століття. А в працях В. Кушпета, К. Черемського, В. Мішалова, О. Савчука та автора цих рядків системно розв'язуються проблеми перевернутої «з ніг на голову» методології і методики кобзарознавчих та етноінструментознавчих досліджень советського й постсоветського періодів.

Окремі протестні матеріали проти тотальної домризації усього советського простору розпочались ще за часів імперії: див. на білоруському матеріалі[1]; численні публікації в українській періодиці М. Головащенко, В. Зуляка, М. Хая, Р. Дверія, В. Кушпета та ін. За часи Незалежності вони були продовжені у публікаціях: Шевченко О.[17,18] та ін. З цього погляду показовим є також приклад із студентського періоду навчання автора цих рядків на музично-педагогічному факультеті Дрогобицького педагогічного інституту ім. Івана Франка. Якось на заняття оркестру Е. Мантулева зайшов гість із Латвії, викладач музпеду Даугавпілського педінституту. Ернест Іванович став показувати йому інструменти: «Вот это русский народный инструмент – баян, а это тоже русский народный инструмент – балалайка...». І раптом гість несподівано перервав його і попросив: «Еті інструменти ми все знаєм. А покажіте, пожалуєста, какой-нібудь українській народний інструмент». В аудиторії запанувала гнітюча тиша... Яким же ж було наше здивування (й обурення!!!), коли педагог «нічтоже сумяшеся» взяв у мене із рук домру і безапеляційно заявив: «Вот это – українській народний інструмент – четирьохструнная домра, сконструїрованная українським мастером Любимовим, отличающаяся от русской трехструнной .... – і далі за казкою про «любимость в народе», «колибель трьох братських народів – Київскую Русь... і т. д. і т. п.». Для мене це було черговою порцією лживої отрути, яка вже тоді формувала внутрішній спротив і непокору проти однієї з чи не найодіозніших фантазмагорій в історії не лише української культури».

Натомість, спроби наукоподібної апологетики паралельно-культурницьких аберацій у т. зв. «народно-академічному» інструменталізмі тривають, хоч методологічна і методично-дослідницька база тут майже цілковито відсутня, про що мова піде пізніше.

Метою статті є:

- а) спроба наукового дефініціювання, диференціації (аналізи) та узагальнення складних процесів інерційності паралельно-культурницького тлумачення поняття «народности» в обох царинах українського народно-музичного інструменталізму: у, власне, традиційному й т. зв. «народно-академічному»;

- б) констатація штучності і наукової некоректності поділу на ці антиномічно протиставлені одна одній іпостасі самого поняття «народний»;
- в) обґрунтування поняття «домрово-балалайково-баянного кічу» як системи нищення естетичних засад традиційного українського інструменталізму;
- г) наголос на безперспективності паралельно-культурницького руху поспіль та його витлумачення шляхом квазінаукової герменевтики.

У статті ставиться завдання розробити систему конкретних методологічних та науково-практичних рекомендацій і порад для виходу із того безглузлого становища, заручниками якого стали невинні люди із обох сторін «конфлікту», напрацювання шляхів компромісу між діаметрально протилежних підходів «співжиття» двох антиномічно організованих естетик – традиційної й т. зв. «народно-академічної».

Найбільшою проблемою усього пострадянського періоду у царині т. зв. «народно-академічного», а по-суті паралельно-культурницького (такого, що від достеменно народності відійшов, а до високого академізму не дотягнувся) напрямку розвитку традиційного українського інструменталізму стала ситуація, коли уся система підготовки кадрів зупинилася на стадії найреакційнішої щодо самого автентичного інструментарію ескалації домрово-балалайково-баянного кічу, який за структурою та виконавською стилістикою найбільш віддалений від автохтонного й автентичного звукоідеалу українців. Найпарадоксальнішим виявом цієї безглуздої з усіх оглядів ситуації є вже згадувана непотрібність систематичного й системного продукування цих кадрів ні в офіційній (Національний оркестр народних інструментів), ні тим очевидніше, – у традиційній царині їх застосування. Відомо, що болгарські комуністи, передчуваючи неминучість післявоєнного поширення паралельно-культурницької катастрофи (чит. десакралізованої й декультуризованої «червоної чуми» ХХ ст.) на чисте плесо їх традиційної музичної культури, у блискавичному режимі іще встигли запровадити до навчальних плянів музичних закладів курси теорії та практичного викладання гри на своїх традиційних музичних інструментах. Як наслідок, у Болгарії, як і в інших не уражених советським синдромом країнах світу, неможливо навіть уявити собі тотального й щоденного розстрілювання їх питомого етнічного звукоідеалу дискретним тремоло «єдино правильного» домрового (чи якогось іншого чужинського) інструментарію. За умов штучно створюваної (здебільшого у головах зацікавлених чиновників) економічної та культурно-освітньої кризи та «псевдооптимізації» цих процесів цей парадокс стає дедалі діткливішим і очевиднішим.

Втім, якщо у самій постреволюційній Московії полум'яний заклик наркома Луначарського адміністративно впроваджувати культурну «сіницю»-гармонь по всіх селах «необ'ятної Родіни» викликав фальшиве квазіпатріотичне піднесення, то в етнічних та автономних республіках і областях Советського Союзу насильницька адміністративна гармошкізація сіл та домризація і балалайкізація міського (навчально-педагогічного і художньо-самодіяльницького) середовища демократичними й національно свідомими силами сприймалася дещо інакше – як елемент тотального змосковщення автохтонних і автентичних основ традиційної культури. Відомі антигармошкові виступи в Башкоркостані, Татарстані, а після війни у Прибалтиці, Україні нерідко набирали форм «пасивної» боротьби, що найчастіше виливалось у інтенсивну зацікавленість рідним традиційним інструментарієм та вторинними формами його трансформування. Найяскравішими прикладами тут можуть служити системна робота над реставрацією гри на башкирському краї на противагу діяльності секретарю обкому, що перші місця присуджував райвідділам культури виключно за арифметичним числом його улюблених гармошок та перемога передових діячів української культури – В. Зуляка, С. Козака, М. Головащенко, Я. Орлова, В. Гуцала та ін. – у справі організації у 1969 році першого альтернативного до домрово-балалайкового складу оркестру українських народних інструментів Музичного товариства УРСР, який пізніше було реформовано у Національний. Подібні процеси відбувались і в інших

республіках СРСР. Ширше див. Хай М. Гармошковий кітч як руйнівник... – С. 216 – 217. Ці дані підтверджує і особистий досвід автора, якого при вступі на хормейстерський відділ Самбірського культурно-освітнього училища перевели на «народний» на підставі того, що грав на скрипці. Коли ж на прохання уже студента-першокурсника і, водночас, учасника викладацького естрадно-симфонічного оркестру училища визначити як додатковий інструмент-скрипку завуч Дмитрій Парфьоновіч Андреев, що кожен лекцію із короткого курсу ВКП (б) розпочинав із розповіді, як він на фронті поливав воду на руки самому М. С. Хрущову (що після відповідного з'їзду КПРС, не завадило йому, проте, вигукнути: «Сніміте портрет етого шпіона!»), тут несамоовито закричав «Какая скрипка? Здесь только домра, балалайка, баян! Понял?!» – молода душа, можливо, вперше збунтувалася... Було вирішено покинути усі оркестри і займатися «домрою, балалайкою, баяном». І тільки підтримка друзів-студентів, що разом грали у викладацькому оркестрі, і, звичайно, його керівника – Богдана Івановича Торби – зламала кригу осоружної усім насильно і брутально впроваджуваної «андреевщини» – додаткову скрипку у клясі мого тодішнього кумира Є. Катинського рукою того самого «Парфьонича» було-таки призначено!!!... Найцікавіше у цій повчальній історії те, що за іронією долі прізвище корифея московського псевдонародницького руху Васілія Андреева збіглося із прізвищем його послідовного самбірського популяризатора.

Одразу по зміні псевдопатріотичного курсу «помаранчевої» влади на відверто анти-український нова квазінародницька доктрина взялася заповзято відновлювати свої ще Луначарським, Ждановим і Суловим запроваджені позиції. Зокрема, окрім «традиційних» і потужних центрів т. зв. «андреевщини» – Києва, Харкова, Донецька, Миколаєва, Севастополя і Луганська на необхідність реанімації прогнилої квазінародницької «естетики» стали знову претендувати псевдонародники Дрогобича, Рівного, Кам'янця-Подільського, Ніжина, Чорткова і навіть... Львова та Тернополя! А визначення «українськості» та «любимості» «праматері всіх руських інструментів – домри» на підставі лише прізвища її «винахідника»-фальсифікатора перевершила самого батька цієї ефемерної ідеї – А. Фамінцина, який після своїх страхітливо-сонних візій («Фамінцин спить і всюди бачить запозичення» – Г. Хоткевич), між іншим, писав: „*Невольно возникает теперь вопрос, в какое время и каким образом проникла в Московскую Русь домра? Исторических свидетельств, которые бы разрешали этот вопрос, мы не имеем*” (підкреслення наше – М. Х.)[15]. Щодо природного проникнення автентичної казахської «домбри» (та китайської балалайки) у Московію – дійсно достеменно, напевне, уже ніхто нічого не скаже, а ось свідки насильницького запровадження її штучного триструнного деривата «до самых до окраин» та ще більш покрученого під мандоліновий стрій «українського» чотириструнного «мутанта» (вислів В. Кушпета), як і очевидці фізичного голодомору, живуть і сьогодні. Фактом є лише те, що інструмент казахського походження, який навіть у імперській Московії не зміг витворити ні остаточно визначеної форми й конструкції, ні навіть репертуару як обов'язкової ознаки народно-інструментальної традиції абсолютно неприродним для неї адміністративним (царський двір, політика Пролеткульту, жданівсько-сулівська репресивна машина і т. п.) настійливо нав'язувався як «український народний». А коли наукової аргументації забракло – знадобився фальшивий мітично-іконографічний «аргумент» з ладковою кобзою «козака Мамая», що реальної ні фактологічної, ні науково аргументованої основи під собою взагалі не мав. Ситуація з китайською за походженням балалайкою в Московії склалася дещо інакше. Вона змогла в часи формування московської Нації (т. зв. «великої смуги») витворити тут навіть сольну сільську традицію частушкових плясових приспівків переважно вульгарно-соромітського змісту, а в Україні – лише завоювати нішу «акомпануючого» конкурента скрипковій, басовій та цимбальній «вторі»/«повторці» у східно-центральної й подекуди південних регіонах.

Відтак, у штучно створеному (з усіма ознаками сектантського насильства) міському т. зв. «народно-академічному» середовищі переконання і острах, навіяні часами, коли на т. зв.

«народних» «єдино правильними» могли бути лише домра, балалайка й баян, «український винахід – бандуру» всіляко утискали, а про інші українські (навіть хроматизовані) інструменти навіть згадувати було страшно, за маховиковою силою інерції діють не лише у середовищі самої квазінародницької секти, а й у свідомості вихованого нею люмпен-обивателя. Навіть за часів Ющенка 10 млн. гривень, призначених урядом Тимошенко на «впровадження української бандури та інших українських народних інструментів в музичні навчальні заклади України» (цитата із назви відповідного указу Президента В. Ющенка 2007 р.) вихована, головним чином, на «андреєвських» кафедрах мінкультури вська номенклатура розподілила у тільки їй самій відомому напрямку.

Суттєво поруїнувала гармошково-баянна та домрово-балалайкова стилістика і традиційні форми гуртового співу, перетворивши їх у клубні агітбригади з обов'язковим супроводом «інструмента-оркестру» та й, власне, самого «найнароднішого» складу оркестру поспіль. У цьому сенсі логічно звернутися до розроблених нами дефінітивних характеристик явища [11]. Таким чином, ці «неукраїнські» та «нетрадиційні» за визначенням інструменти (спочатку гармошка, а згодом і «андреєвські» дериватні форми витіснення традиційного українського інструментарію на маргінеси виконавської інструментальної практики – домра і балалайка) стали своєрідними символами деукраїнізації і, відповідно, москвізації музичного і, ширше, загальнокультурного континууму України. Тому будь-які вияви носталгії за цими типово деструктивними формами «совково-культурницького ретро», а тим більше, спроби його паталогічного реанімування в сучасних умовах – абсолютно недоречні.

Потворність і неприродність такої поведінки містить усі характеристики культурного (фальшиве мистецтво, псевдокатарсис, пухлина мистецтва, диявольське зло в ситемі цінностей мистецтва) [2], і, ширше, політичного (ескалація відчуття національної приреченості, політичної доцільності, десакралізація, декультуризація побуту, виховання політичних дегенератів тощо) кічу. Найяскравішим виявом політичного походження домрово-балалайкового кічу стала уже згадувана ситуація навколо формування його лобі в адміністративній системі керівництва культурою. Не маючи природного застосування своєї прямої фахової діяльності в Україні совкового та постсовкового періодів, домристи і балалаечники (у баяністів коло фахового застосування було дещо ширшим за рахунок адаптованості у ролі акомпаніаторів на інструменті-заміннику оркестру), в умовах їх надмірного перевиробництва розподілялися на керівні мінкультури вські та інші наближені до культурної сфери керівні партійні та адміністративні посади (Остапенко, Міхеєв, Воеводін та ін.). Саме це лобі, протримавшись у своїх кріслах усі 20 років інформативно, мовно і культурно ще й як залежної України, зараз і піднімає свою триглаву драконівську фізіономію. Заполітизувавши й денаціоналізувавши до краю усю культурну ситуацію в країні, сьогодні воно з усієї сили волає про насильницьку «політизацію» та «українізацію» ним самим заполітизованих в зворотній українофобський бік процесів. Інакше, це закрите середовище вважає, що, все, що було і є спрямованим на захист недонищеної української мови і культури – політизація, а все, що проти – нормально! І річ навіть не так у тому, що майбутнім поколінням українців адміністративно продовжують накидати чужинський етнічний звукоідеал, а, передусім, у тому, що «народні» кафедри з «мутованими» й зовсім не українськими інструментами зайняли і міцно утримують нішу, яка мала б по праву належати курсам науково-виконавської реконструкції гри на традиційних музичних інструментах: старосвітській бандурі, кобзі О. Вересая, колісній лірі; народній скрипці, гуцульських, бойківських, подільських, наддніпрянських цимбалах; гуцульських фрілках, флоерах, денцівках, близнівках, «дідиках» і рогах; карпатських трембітах, тилинках і дрімбах; волинських рогах-«абіках» та свистілках; польських дудках-«колянках» і дудках-«викрутках», полтавських ріжках та ін. Про те, що виховання українофобськи налаштованих кадрів суперечить Конституції України і здоровому глузду – говорити зайво...

Оскільки під названу цілеспрямовано фальсифікаторську доктрину її апологети нерідко намагаються підводити наукоподібну базу (кількість «дисертацій», які доводять українське походження азійської кобзи (кобуза, кобиза і т. п., казахської з походження дом(б)ри та китайської балалайки зростає, незважаючи на те, що їх «наукова» аргументація не тягне навіть на рівень методичних розробок із вивчення етюдів Черні чи відомого «Польоту джмеля» М. Римського-Корсакова на «найнароднішому» і «найукраїнськішому» інструменті – домрі), то тут одразу необхідно відокремити, як кажуть, «мухи від котлет».

Навіть із найавторитетнішим своїм опонентом у розглядуваній проблемі – дуже шанованим мною проф. М. Давидовим – ми уже давно дійшли згоди з приводу неправомірності оцінювання т. зв. «академічного» виконавства на т. зв. «удосконалених» (тобто не народних, оскільки «академічне» не може водночас бути ще й народним», а у традиційному середовищі усе створене Господом і Природою – досконале і самодостатнє!) інструментах критеріями діаметрально протилежної до нього традиційної музичної естетики і, навпаки. Методологічно хибне змішування мірил оцінювання й дефініціювання міської сценічної музичної культури і, ширше, естетики із сільською за своєю природою і суттю інструментальною традицією саме й привело батьків практичної «андреєвщини» до блюзнірської думки необхідності удосконалення буцім-то «недосконалого», з їх погляду, традиційного інструментарію з метою, зі слів Г. Хоткевича – «грати все».

Ранній Гнат Хоткевич, який, схоже, пізніше не цілком із власної волі виконав рекомендацію самого В. Андреева зробити в Україні із бандурою те, що той зробив з балалайкою у Московії, із цього приводу писав: *«Украинский народ создал себе инструмент для своей песни и тут бандура соперниц не имеет... вот истинное призвание бандуры... Силиться же вырвать бандуру из сферы ее действия, ставит ей непосильные задачи это дело ненужное»*[12, с. 216-217.]. Можна навести ще біля десятка абсолютно антиномічних, що виключають одне одного, логічно і науково суперечливих тверджень нашого видатного письменника, композитора, режисера, вченого-етноінструментознавця та виконавця-бандуриста[12], але тут необхідно зупинитися і спробувати науково сформулювати обидві засадничі тези нашого повідомлення, а саме: а) *антиномічність домрово-балалайково-баянного кічу відносно традиційного інструменталізму*; б) *механізм та згубність інерційності паралельно-культурницьких процесів в умовах безпрецедентної денационалізації, декультуризації та десакралізації сучасного музичного побуту Нації*.

«Основні висліди наших більш ніж тридцятирічних спостережень над поступово вмираючою інструментальною традицією усіх регіонів України, роллю гармошки та іншого напльово-кічевого інструментарію у цьому процесі, підсилені окремими заувагами М. Лисенка, Ф. Колесси, К. Квітки, Г. Хоткевича, С. Грици, В. Осадчої, Л. Кушлика, І. Благовещенського та ін., повністю збігаються з оцінками американського етноорганолога-україніста В. Нолла про «паралельність» цієї кічевої псевдокультури в стосунку до культури автохтонної та автентичної з одного боку та сценічно-академічної – з іншого. Всупереч вперто насаджуваній доктрині зорієнтованих на московські ідеї "природности" і "традиційности" цих абсолютно чужих українському звукоідеалови явищ у дослідженнях А. Гуменюка, І. Мацієвського, Б. Яремка, М. Бабич, Ю. Рибак, Л. Черкаського, І. Фетисова та ін., маємо усі підстави стверджувати, що стосовно до традиційної культури її напльово-кічеві та художньо-самодіяльні сурогати поводяться значно агресивніше, безсоромно й нахабно підлаштовуючись "під автентичний фолкльор" і витісняючи його в такий спосіб на маргінеси питомого середовища або й знищуючи зовсім»[8, с. 219].

Якщо нерівна боротьба на практичному фронті за законами чисельної переваги, тотальної державної підтримки та інерційности мислення збайдужілої до всього й етнокультурнодезорієнтованої публіки забезпечує певну перевагу табору апологетам насильно насадженої псевдонародницької естетики, то в царині наукового осмислення згаданих процесів спостерігаємо абсолютно зворотню ситуацію – методологічних підходів паралельно культурницького

мислення дотримуються лише науково малоспроможні та тенденційно заангажовані автори (Л. Черкаський[14], Т. Сідлецька[7], Л. Шорошева[16]).

Залишаючи аналізу методологічного спрямування перших двох праць на совісті та фаховій компетентності їх авторів, оскільки вони страждають щонайменше на брак елементарного наукового осмислення із наступним науковим узагальненням досліджуваного предмета, зупинимося лише на дисертаційному дослідженні Л. Шорошевої із претензійною назвою «Феномен кобзи в системі народно-академічного мистецтва України». У цій роботі, на відміну від попередніх, що більше скидаються на методику функціонування форм советської художньої самодіяльності, ніж на науково-дисертаційні дослідження, і тому жодним науковим розглядам не підлягають, присутня спроба наукоподібної еkleктичної аналізи питання походження кобзи та становлення її статусу як «кобзи української»[16, с 4-5, 9, 31-34, 67].

Називаючи важливі для сучасного розуміння ролі кобзи і, загалом, кобзарства питання «розстріляного» Всеукраїнського з'їзду кобзарів і лірників» поблизу «зимового Харкова» 1932 р. [16, с. 4] й більш-менш об'єктивно проаналізувавши процес клонування гітари та домри в її нестримному пориві штучного мутування під «сучасну кобзу» майстрами-апологетами насильно впроваджуваної чотириструнної домри у навчальний процес музичних закладів України І. Склярем, М. Прокопенком, В. Зуляком, Ю. Збандутом, автор чомусь вилучає із числа «домро-гітаромутаторів» відомого рівненського професора і майстра «псевдокобзи» своєї власної оригінальної конструкції М. Лисенка-Дністровського, натомість неправомірно залучаючи до них Г. Хоткевича та...М. Будника, які цим нечистим ділом ніколи не займалися. Тут треба зазначити, що Гнат Хоткевич удосконалював старосвітську бандуру харківського типу, а не кобзу, а М. Будник здійснив наукову реконструкцію автентичної кобзи Остапа Вересая за системно-етнофонічними описами М. Лисенка, що до створення сучасної т. зв. «ладкової кобзи»-«домрового мутанта» (вислів В. Кушпета) жодного стосунку не мало.

Не дивно, що так еkleктично і невмотивовано застосовані методологічні, фактологічні та науково недостовірні підходи приводять автора й до так само невмотивованих, що не відповідають життєвій та науковій істині, висновків, а саме: «Найкращими ладковими кобзами вважаються високоякісні тембрисні інструменти, виготовлені черкаським майстром Юлієм Збандутом, які...повністю замінили собою чотириструнні домри й звучать у концертних залах як сольні та оркестрові, а за своїми можливостями дозволяють піднімати найскладніші пласти світової класики, фольклорні обробки, сучасні різностильові опуси. Одне це вже дозволяє з повним правом називати даний інструмент «класична кобза»[16, с. 4-5]. Дуже дивне, згодьмося, право і висловлене ще дивнішим і неправомірнішим чином. Виходить, що поняття «класичності» народного інструментарію тепер уже визначають не загальновідомі етноорганологічні (форма, конструкція, спосіб гри) та естетичні (репертуар та манера його відтворення) чинники, за якими у всьому світі один тип НМІ відрізняють від іншого, а цілком волюнтаристськи інспіровані автором дисертації чужі автентичній українській кобзі академічні характеристики «високоякісності і тембрисності», здатність піднімати непосильні складності невластивих їй «пластів», найнехарактерніших для неї жанрів різностильової «естетики». До чого тут взагалі кобза, якщо усі її найхарактерніші ознаки (включно із безладковістю!) у «класично» мутованому зразку кардинально змінено під домру і гітару? Адже від дещо підкамуфльованого «під кобзу» корпусу, заміни дерев'яних кілків на металеві інструменти-«мутанти» кобзою не стали: закрийте очі – звучить гітара чи домра (залежно від того, які строї, способи гри та репертуар їм наказано відтворювати). І «неофольклорним» таке «мистецтво» від цього не стає. Передусім, через те, що фольклор – взагалі не мистецтво, а високохудожня й функційно умотивована музична практика народу, яка функціонує зовсім не за сумнівними вульгарно-соціологічними твердженнями Д. Варламова чи когось іншого про те, що «і явища фольклорної творчості й взірці академічного мистецтва мають рівні права (курсив наш. – М. Х.) називатися народними, якщо вони є народними в своїй соціальній

сутності»[16, с. 34], а за своїми фольклорно-етнографічними й зовсім навіть елементарно невідомими авторам згаданих псевдонаукових праць законами.

Не мають... І ніколи не мали й не матимуть. Такого «права» їм лише тимчасово надало надміру засоціологізоване й заполітизоване жданівсько-суслівське тлумачення народності, де самодіяльні духові оркестри також вважалися «народними» на тій лише підставі, що їх учасниками були найширші верстви народних мас: колгоспники, робітники тощо. Подібна «наукова» аргументація в серйозній науці до уваги ніколи не бралася. Як, зрештою, й безпардонне списування цілих сторінок і абзаців із праць автора цих рядків, І. Мацієвського[16, с. 41] та ін., що, з одного боку, якнайкрасномовніше вказує на неприпустимі методи розчиняти власну авторську наукоподібність чужими науковими положеннями, а з другого – наочно демонструє «науковий» рівень даної (найнауковішої) та інших (узагалі навіть не наукоподібних) «дисертацій». «Неправдою світ пройде, а назад не вернешся» – кажуть із цього приводу в народі...

Діалектика функціонування паралельно-культурницького змісту полягала, насамперед, у підміні автентичних форм традиційної культури сурогатними заміниками своїх «академічних» художньо-самодіяльницьких дериватів з метою приниження, девальвації, а, відтак, і цілковитого знищення національних основ традиційної музики. А для цього необхідно було змінити традиційну форму музичення на діаметрально їй протилежну – антиномічну, домробалалайкову, оркестрову.

Із зникненням відвертого політичного замовлення на деукраїнізацію та москвізацію української культури, здавалось би, розпочатий у 90-х роках курс на фольклоризацію навчального процесу в музичних навчальних закладах України, що виявлявся у поспішному відкритті фольклорних кафедр та спеціалізацій у всіх музичних навчальних закладах країни, логічно повинен був би автоматично викликати природний для такого курсу процес поступової резекції «андреевської пухлини», однак за винятком окремих випадків скорочення домробалалайкових годин у деяких культурно-освітніх та музичних училищах та вузах Західної України, цього не сталося. А баянна спеціалізація взагалі, здається, не відчула жодного дискомфорту з приводу чи не наймасштабнішого перевиробництва нікому не потрібних (особливо в умовах наджорстокої політично-економічної кризи) кадрів. Натомість, усі музично-фольклорні кафедри культосвітніх вузів давно закриті, а ті дві консерваторські, де ще наукова та виконавсько-реконструктивна робота жевріє (Київ і Львів), скорочено удвічі.

Схоже, що вихованим на етнічному звукоідеалі дискретного тремолоювання по одній струні казахської дом(б)ри («длинна палка – три струна – широка мая страна»), бренькотливого «бряцання» китайської з походження балалайки («стара баба у куйфайці грає рок на балалайці») та перманентного усепоглинаючого рипу баяна (ну «какая ж песня без баяна?») (Наведені крилаті фрази із сучасного українського фольклору напрочуд точно й дошкульно характеризують ставлення простого люду до усіх трьох названих тут інструментів-мутантів, що зовсім не безболісно і аж ніяк не органічно імплантувалися в здорове тіло народної традиції.) ніякого діла нема до того, що українці (як і всі решта народи колишньої «великої і невідомої») мають свій власний національний інструментальний звукоідеал, заснований не на згаданих азійських, а таки на європейських принципах формування. *Це, передусім, скрипкова і сопілкова кантилена та звучання комплементарного (такого, що м'яко, лагідно доповнює звукову тканину, а не брутально заповнює її усепоглинаючим тремолоюванням домр, бряцанням балалайок і рипінням гармошок чи баянів) дзвінкоголосого й ненадокучливого акомпанементу однієїбандури, кобзи чи цимбал.* Цей ідеал звучання споконвіку формувався на підставі надзвичайно співучої, дещо навіть мелянхолійної і ніжної ментальності нашої Нації. І ніякими насильницькими діями і антиукраїнськими програмами і циркулярами як не вдалося похитнути відданости народу своїй мові і культурі, так і ніколи не вдасться нав'язати згаданих чужинських звукових ідеалів.

Усякі спроби окупації нашого інформаційного, ментального та музично-звукового простору можуть лише тимчасово (на 10, 20, 50 чи навіть 70 років, що є просто нічим із погляду Вічності) похитнути любов народу до своїх споконвічних звукових ідеалів. Але стратегічно такі спроби приречені на неминучу поразку. Свідченням тому – численні приклади пробудження українського етнокоду у сучасному молодіжному андеграундному середовищі (поширення методики вторинного науково-реконструктивного руху в співочому, кобзарсько-лірницькому, музично-інструментальному та танцювально-рекреативному осередках, зменшення числа т. зв. «шароварних» та посилення тенденції заміни їх фолкльорними фестивалями з автентичним наповненням, зростання заповненості етнокультурним елементом сайтів Інтернету і т. п.). Роль і значення наукових розслідувань та виконавсько-реконструкторських експериментів над утриваленням вторинних форм НІМ (поряд із реконструкцією традиційного співу та кобзарсько-лірницької співогри) важко переоцінити.

У цих тенденціях немає місця «онкопухлинам» домро-балалайко-гармошко-баяноманії та псевдонауковій їх апологетиці. Судомні спроби зупинити природний плин націєстверджуючих процесів шляхом посилення інерційного мислення советського зразка спроможні лише на якусь коротку мить закріпити карикатурно спотворені чужинські уявлення про наш питомий звукоідеал. А методологічно хибні й науково малоспроможні дисертації лише загострюють увагу на їх фаховій непридатності. Сподівання узурпаторів та фальсификаторів культури того чи того етносу так само приречені, як і дії окупантів їх територій. Тимчасові маятникові рухи цих процесів мають спіралеподібне спрямування: не по-ленінськи – «крок вперед, а два – назад», а якраз навпаки – після кожного руху назад – неминуче настає рух уперед із хай і незначним, але цілеспрямованим напрямком у бік вікопомного етнокоду. Якби було інакше – рух годинникового маятника прокручувався б на місці і плин відмірюваного ним часу просто зупинився б.

Усілякі застереження з приводу того, що «не потрібно воювати з інструментами» (А. Іваницький) щонайменше, з погляду фолкльористики, не коректні. І з політичного погляду, до речі, – теж. Це війна, радше, наукова, етноінструментознавча, а не політична. Це дискурс двох діаметрально протилежних методологій – глибоко наукової та примітивної і нікчемної – паралельно-культурницької. Це протистояння двох не менш взаємовиключних методик – наукової виконавсько-реконструктивної та культурно-освітньої, самодіяльної, що конвульсивно й безнадійно шукає «науковости» в наукоподібності т. зв. «народно-академічного» інструменталізму. Останньому, якщо він дійсно претендує на власну наукову базу, необхідно з нуля її випрацьовувати (оскільки вона фактично майже зовсім відсутня), аби або нарешті виборсатись із багна наукоподібної бравади невластивою йому термінологією, безнастанно балансуючи на межі між «чистими» етно- та «народно-академічним» інструментознавчим підходами. Інакше – за браком власної системи критеріїв оцінювання, в умовах страхітливого термінологічного хаосу й багатозначності – ціла т. зв. «народно-академічна» галузь приречена на перманентне блукання у хащах паралельно-культурницького кічу. Практика без належної науково-методологічної основи неодмінно заведе її до прірви. Однією політичною доцільністю нищення автохтонного і автентичного напливовим і штучним тут не обійтись... І, справді, доки можна називати «народними» кафедри, де ніколи не було і нема жодного автентичного народного інструмента, а замість народної музики грається яка завгодно, лише не вона, не народна, не традиційна?..

Викладені у даному дослідженні «принципи і постулати мають спонукати сучасних дослідників музичної естетики (як традиційної, так і «народно-академічної») до кардинального перегляду давно уже безнадійно застарілих поглядів на «універсальну» роль баянно-гармошкової фактури в сучасному стилетворчому процесі й акцентувати на кічево-руйнівних особливостях її стилістики поспіль» й на ще безнадійнішу і неприродну в умовах України домрово-балалайкову антиестетику спроваджену із азійського сходу «тремолююче-бряцаючої кантилени». Ті ж, хто за інерцією паралельно-культурницького мислення намагається надати рухови маятника



годинникового механізму незворотного характеру, ризикують неодмінно потрапити під його ж небезпечні триби. Адже годинник без поступальності руху маятника завжди показує одну і ту саму годину, а рух назад у «советське ретро» йому взагалі не властивий.

#### Список використаних джерел

1. Благовещенский И. П. Заметки о народной инструментальной музыке // Музыкальная фольклористика. – М., 1986. – Вып. 3. – С. 279 – 288;
2. Гундорова Т. Кіч як нова метамова: про що говорить сучасний український кіч? // Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії. Вип. 10. – К., 2010. – С. 231 – 232.
3. Кушпет. Старцівство: мандрівні співці-музиканти в Україні (XIX–поч. XX ст.). – К., 2007.
4. Нолл Вільям. Трансформація громадянського суспільства. – К., 1999; Його ж, Паралельна культура в Україні у період сталінізму // Родовід. – 1993. – Ч.5. – С. 37–41;
5. Нолл Вільям. Інструментальні музичні спеціалісти Східної Європи до колективізації: економічні норми в контексті селянського суспільства // Родовід. – 1995. – Ч. 11. – С. 26–42;
6. Нолл Вільям. Моральний авторитет та суспільна роль бардів на Україні // Родовід. – 1993. – Ч. 6. – С. 16–26 та ін.
7. Сідлецька Т. І. Культурно-історична еволюція українського оркестру народних інструментів. – Дисерт. на здобуття наук. ст. канд. мистецтвознавства. – К., 2007. – 209 с.;
8. Хай М. Гармошковий кітч як руйнівник автохтонного українського інструментального стилю // Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії. Вип. 10. – К., 2010. – С. 219;
9. Хай М., Синдром гармошкового кічу як руйнівника традиційного українського інструменталізму // Традиційна культура в умовах глобалізації: сучасні соціокультурні практики. – Харків, 2010. – С. 217;
10. Хай М., Апологетам гармошки як «рятівника» традиції українських лірників (рецензія на статтю Ю. Рибачка «Поліські сліпі гармоністи» // Етномузика. – Ч. 5. – Львів, 2008. – С. 69 – 90). Студії мистецтвознавчі. – Ч. 1 – К., 2011. – С. 116 – 122.5.
11. Хай М. Музично-інструментальна культура українців (фолкльорна традиція). – Видання друге, виправлене і доповнене. – К. – Дрогобич, 2011. – С. 237.
12. Хоткевич Гнат. «Бандура та її репертуар» // Серія «Музична спадщина Гната Хоткевича». Вип. 3. Торонто – Харків, 2009. – С. – 216 – 217.
13. Черемський Кость. Повернення традиції. – Харків, 1999.
14. Черкаський Л. М. Українські народні музичні інструменти. – К., 2003. – 264 с.;
15. Фаминцын А. Домра и сродные ей музыкальные инструменты русского народа (балалайка, кобза, бандура, торбан, гитара). – СПб., 1891.
16. Шорошева Л. О. «Феномен кобзи в системі народно-академічного мистецтва України». – Дисерт. на здобуття наук. ст. канд. мистецтвознавства. – К., 2010. – 180 с.
17. Шевченко О. „Мафія народників” // Україна. – № 4 – 5. – 2007. – С. 124 – 125;
18. Шевченко О. „Банда бандуристів”. Інструменти „русского народа” – українські варіації // ПіК. – 21 – 27. 05. – 2004. – С. 36 – 38

*The author of the article deepens into the super complex dialectical processes of inertial thinking in the field of modern so-called “folk academic” instrumentalism. The well-known thesis of the devastating domra-balalayka-bayan kitsch effect, artificially implanted in the Ukrainian society by administrative way throughout the last century, is postulated and analyzed.*

**Key words:** *Domra-balalayka-bayan kitsch, Ukrainian traditional instrumentalism, “folk academic” instrumentalism, parallel - cultural thinking and inertial motion.*

УДК 78.071

Чайка С. В., Чайка М. М.\*

## КОБЗАРСТВО — ДІЄВИЙ ЧИННИК ЗБЕРЕЖЕННЯ ТРАДИЦІЙ ДУХОВНОГО ЖИТТЯ НАЦІЇ

*У статті розглядаються та характеризуються історичні аспекти становлення та розвитку кобзарства на теренах Русі-України.*

**Ключові слова:** кобзарство, кобзар, бандура, кобза, торбан, традиція, Україна, фольклор.

Без вивчення і врахування минулого досвіду становлення і розвитку української музичної культури неможливе відродження справжніх традицій. В час становлення української держави багато вітчизняних дослідників-музикознавців безпідставно забувають про величезну скарбницю українського музичного мистецтва, набутого тисячоліттями. Такі музикознавці чомусь опираються на дослідження зарубіжних вчених, забуваючи про багатотисячолітній досвід власного народу.

Українська музикознавча наука багата на справжніх патріотів учених, музикознавців, дослідження яких доводять унікальність і самодостатність української музичної культури, невід'ємною складовою якої є кобзарство, яке нерозривно пов'язане з історією України.

Дослідженню кобзарства присвячено чимало наукових публікацій, зокрема заслуговують уваги праці М. Лисенка, Г. Хоткевича, К. Черемського, В. Кушпета, М. Хая, Б. Жеплинського, В. Мішалова, С. Наливайка, які визначали основні тенденції його розвитку. Проте, питання і далі залишається недостатньо вивченим, актуальним.

Мета статті: проаналізувати в історичному музикознавчому аспекті становлення та розвиток кобзарства як дієвого чинника збереження традицій духовного життя нації.

Найбільшим надбанням кожного народу є його традиційна музична культура. Саме його власна, не запозичена, не схожа на жодну іншу. Взяти чужий зразок для творення своєї культури, народ втрачає самобутність.

До одного із напрямків традиційної музичної культури України належить кобзарство, яке нерозривно пов'язане з історією нашого народу, з долею України. Воно розвивалося в умовах вимушеної соціально-політичної залежності країни, що постійно перебувала під чужоземним гнітом. Кобзарство України – легендарніший спів народних мандрівних співців, що водночас були і творцями, і носіями, і виконавцями народної пісні.

Професіоналізація кобзарства відбувалася з XVI століття, в період загального піднесення освіти та культури в Україні, з формуванням професійних цехів. З отриманням у XVI–XVII століть більшістю українських міст магдебурзького права зростає і кількість цехових об'єднань, що виникають як установи захисту прав середніх верств від насильства феодалів і духовенства.

Простеживши генезу старосвітських музичних інструментів, можемо стверджувати, що віками відбувалося їхнє становлення, формувалися їх конструкція, стрій та спосіб гри, аж доки не набувши глибокого етнонасичення, вони не запанували на культурних теренах Русі-України, тому стає зрозумілим легенда щодо створення кобзи самим «Господом і всіма святими», записана Д. Яворницьким в «Історії Запорозьких козаків» [17]. Кобза, бандура та торбан (панська бандура) були досить широко розповсюджені серед селян, козаків, городян та української шляхти.

Генеза бандури, як слова, так і інструмента – це окрема складна проблема, яка має свою широку літературу. Найбільш розповсюджена, але, мабуть найменш науково обґрунтована гіпотеза російського вченого О.С.Фамінцина, сформульована ще у 1891 році його праці про російську домру, в якій говориться, що бандура була винайдена в Англії на початку

\* © Чайка С. В., Чайка М. М., 2012

XVII століття. Звідтіля перейшла в Італію під назвою пандора; з Італії, разом з професійними музикантами вона помандрувала до Польщі на двір короля Зігмунда, а вже звідтіля нібито перейшла в Україну, де стала народним інструментом [8]. Г. Хоткевич у своїй праці «Музичні інструменти українського народу» приділяє багато уваги цим безглуздим Фамінцинським висновкам та наводить великий і переконливий матеріал, що розкриває абсурдність цієї гіпотези. Отже, англійський інструмент ні за будовою, ні за кількістю струн не може вважатися прототипом української бандури [11]. І те, що «... ряд авторів безкритично слідуючи по стопам російського музикознавця О.С. Фамінцина, повторюють та перетворюють його нічим не обґрунтовану «теорію», що буцім то наші предки свій перший струнний інструмент кобзу одержали вже готовою, запозичивши її чи то від татар, чи то від турків, чи від половців, може викликати тільки дивування. Адже трудно повірити, щоб наші, від природи обдаровані предки протягом віків, чи навіть тисячоліть, залишилися без жодних музичних інструментів, тоді як уже звичайна тятива мисливського лука своїм звучанням підказувала про можливість створення таких [6, с.38]. Відстоюючи правду про походження як української кобзи, так і бандури, Г. Хоткевич прямо висловлюється про непослідовність думок Фамінцина, навіяних зовсім не науковими, а імперсько-ворожими політичними міркуваннями, за що його було знищено.

Г. Хоткевич робить висновок, що назва, слово «бандура» походить із санскриту та має кілька значень – «музика», «приємний», «гарний» [7, с. 128]. А санскрит – мова, яка виникла на теренах України та має багатотисячолітню історію. За Г. Хоткевичем – бандура є плодом еволюції кобзи, а торбан (панська бандура) є плодом еволюції бандури. Отже, кобза-бандура – це один із символів України, так як і наш прапор і тризуб-трисуття – герб України - держави.

Щодо назви «кобзар», то вона хоч є похідною від назви «кобза», але кобзарями, вже від початку, стали називати не тих, що вміли грати на кобзі, а тих, що сіяли в народі зерна правди, закликали до виявлення й побороювання неправди, вказували шляхи визволення для поневолених. Отже, сутність назви «кобзар» визначалась не тим, на чому він грав, а скоріше тим, що він грав і співав. Звідси має бути зрозумілим і те, чому народ наш лірників і навіть окремих співців, що ходили без кобз і лір часто також називав кобзарями і чому ми національного генія Тараса Шевченка звемо великим кобзарем України. Кобзар – не тільки народний співець, а пропагандист передових ідей і бунтар, учасник воєн. Т.Шевченків «Кобзар» - це поезії, сповненні гніву і бунтарства. Кобзар в народній уяві – це трибун-співець, який своїми думками запалював народ на боротьбу з поневолювачами. У такому понятті назву «кобзар» ми повинні зберігати й надалі. Носити її може лише той, хто на неї заслуговує. Кобзар був і надалі мусить залишатися безкомпромісовим співцем правди і волі свого народу, невтомним борцем за його добробут, за його процвітання [6, с.39].

На жаль, романтичні ілюзії притаманні українській інтелігенції початку ХХ століття стали на заваді повноцінного сприйняття, принаймні, залишків того унікального явища старцівства. Чому? Українцям частенько бракувало (і не тільки на культурних теренах) усвідомлення власної самодостатності. Постійне примірювання чужинських досягнень на власні козацькі плечі не раз приводило наших земляків до «кумедних» наслідків. Замість того, аби зосередитися на повноцінному дослідженні існуючої тільки в Україні мандрівної інституції, українським патріотам не давали спокою мистецькі експерименти В. Андреева по впровадженню на концертну сцену російської балалайки та домро-балалаєчного оркестру. Так, М. Дмитрієв у публікації «Кобзарі минулого і будущини» писав: «Ми певні, що українська молодь з великою охотою відгукнеться на ці бажання (учитися грати на бандурі). Тоді по наших семінаріях, гімназіях, учительських інститутах незабаром почуємо не хори «мандаліністів» та «балалаєчників», а чудові оркестри бандуристів. Про те саме вболівала й О.Пчілка: «Інструмент се такий гарний, дзвінкий і розмаїтий з своїми струнами та приструнками. Чого ж могла ожити якась злиденна балалайка, що з'являється раз-у-раз навіть на концертах [4, с.5].

Кобзарство було невід'ємною частиною українського буття, відіграло особливу роль в історії. Видатний вчений Д. Яворницький писав: «Хоронитель заповітних переказів, живо-

писний лицар подвигів, часом перший лікар хворих і поранених, часом підбурювач до воєнних походів і славних подвигів низових молодців [17, с.38]. Історик запорозького козацтва мав усі підстави для такого ствердження. Адже мандрівні співці були тими ниточками, які єднали невідьників з Україною. Кордони для співців-бандуристів були відкриті і до Стамбулу, і до Кафи, і до Трапезунду. Саме там часом і народжувалися думи про жахливу турецько-татарську неволю. Козаки-запорожці дуже шанували мандрівних співців-бандуристів, часто брали їх у похід на ворога. А ворогів у Неньки-України було вдосталь. Кримські хани, турецькі султани, польські магнати, московити, як хижі звірі оточили наші землі, гнобили народ, грабували, вбивали, намагалися зробити українців рабами, позбавити своєї віри, мови.

Запорізька Січ століттями боронила Україну і разом з козаками захищали нашу землю і народ кобзарі-бандуристи. Гетьман Б.Хмельницький відродив давньоруський звичай, коли під час військового походу кобзар мав їхати за гетьманом. Сам Хмельницький добре грав на бандурі та кобзі. Гетьман І. Мазепа грав на бандурі, складав пісні, думи – «Пісню про Чайку», думу «Всі спокою широко прагнуть». Вороги надто боялися саме кобзарів. Польський король Ян-Казимір після розгрому польської шляхти під Корсунем сказав: «З козаками ми ще позмагаємось... А от кобзарів... наказую всіх виловити і посікти у пень!».

Сила поетичного слова, збагачена і стократно підсилена голосом бандури робила дива. У кожній українській родині зберігалися перекази про співаків-бандуристів, а на стіні в кожній хаті можна було побачити зображення козака-бандуриста або як ще його називають Козака Мамаю. Такі козаки були в Запорозькому війську і воювали не лише списом і шаблею, а й піснею. Вірною подругою такого козака була бандура. Значимість для українців образу козака-бандуриста розумів Т. Шевченко, який на одному із своїх офортів «Дари в Чигирині» зобразив козака Мамаю на стіні гетьманського будинку, у якому вирішувалась історична доля українців.

Кобзарство народжувалося і розвивалося разом з українською піснею. Кобзарі-бандуристи зберегли і донесли до сьогоднішніх днів пісенні скарби, які ніколи не вичерпаються, не зникнуть, не помруть!

«Наша дума, наша пісня не вмре, не загине!

Ось де люде, наша слава, слава України!... [16, с.202].

/Т. Шевченко/

Бандуристи мали своє особливе місце і роль у духовному і політичному житті українців. 1652 року Б. Хмельницький видав спеціальний універсал, беручи під свою опіку та опіку козацьких полковників цехові організації співців-музикантів. Діяльність кобзарів була підпорядкована братству, великого значення надавалося підготовці молодих співців. Вчителями молоді могли бути тільки найкращі і найдосвідченіші співці-бандуристи, які повністю відповідали за підготовку і виховання своїх учнів. Тільки здібні і наполегливі могли подолати всі труднощі навчання і дійти до посвяти у кобзарі. Після іспиту, що складався з демонстрації музичних здібностей та характеристики панотцем моральних якостей учня, підмайстер ставав повноправним членом братства. Репертуар кобзарів-бандуристів був дуже різноманітним і відповідав цілковито запитам народу. В думках і піснях оспівувалося минуле і сьогодення, доля України, моральні цінності, безмежна відданість рідній землі, здатність до жертвності заради щастя власного народу.

З 2-ї половини XV століття в силу політичних обставин (ліквідація Московською імперією Запорозької Січі, введення панщини та інші прикмети національного геноциду) бандура зникає із військового побуту і залишається в руках сліпих кобзарів. Економічне і політичне безправ'я кобзарів, переслідування владою, призвело до необхідності створення фахових об'єднань на зразок ремісничих та музичних цехів. Кобзарські цехи-братства, що сприяли збереженню репертуару, формуванню професійної культури, стають також центрами плекання виконавських традицій, притаманних певним регіонам, де склалися специфічні особливості бандурної гри.

Після встановлення в Україні більшовицького режиму ситуація докорінно змінилася. «Традиція виконавства на народних музичних інструментах в Україні за роки більшовицького етноциду зазначала чи не найдошкульніших втрат: більш ніж на третині території вона або зникла цілком або ж була замінена і витіснена з повсякденного побуту чужорідною гармошко-балалайко-домро-мандоліно-гітарною «культурою» [9, с.192]. Оскільки основним політичним завданням нової влади було створення єдиного соціалістичного простору для будівництва «нового суспільства», то обов'язковому знищенню підлягали всі компоненти, притаманні національній культурі. В середині 20-х років виходять постанови, спрямовані на боротьбу з традиційним музикуванням:

- 1) «Про заборону жебрацтва (кобзарства)»;
- 2) «Про обов'язкову реєстрацію музичних інструментів у відділах міліції та НКВД»;
- 3) «Про затвердження репертуару в установах Народного Комісаріату Освіти»;
- 4) «Положення про індивідуальну та колективну музико-виконавську діяльність».

«Кудесница – гармошка стає і до певної міри вже стала справжнім засобом виховання мас!» – говориться в одній з характерних на той час статей. Тут же наводимо зведення з Одеської області, де на села вже відправлено 15000 гармошок, 2000 балалайок, 1000 мандолін, 15000 баянів, 1000 гітар». Такими повідомленнями рясніли тодішні газети» [13, с.61].

Фізично винищуючи автентичних сліпих співців, як «класово-ворожої» і віджилої гілки української культури», режим у той же час під гаслами «революційної перебудови кобзарського мистецтва» стимулював аматорський бандурницький рух і розвиток нових синтетичних його форм (капели, ансамблі бандуристів тощо), для яких створював якісно новий, мало подібний до «старосвітського» типу «революційного» інструмента. Істотних змін зазнав, відповідно, і традиційний репертуар (спочатку під приводом його «неактуальності», а згодом – «контрреволюційності»). Несвідоме та інспіроване підмінення понять призвело до поступового ототожнення різних, але еволюційно паралельних явищ: традиційного кобзарства і світського бандурництва. Посилюючи і вдало використовуючи цю плутанину, вдалося за порівняно короткий час у громадській opinio вихолостити й збаналізувати самі поняття кобзарства, кобзарських інструментів, і, власне, народних співців. Коли мистецтво «ревкобзи» «увійшло в моду» і стало кон'юктурним зі створеною йому пресою ілюзією перспективності (30-ті рр.), а традиційне кобзарство було фізично винищено і сприймалося вже як «рудимент епохи», для режиму настав час покінчити й з патріотично налаштованими аматорами «новітнього бандурництва»... Свідчення тому – десятки репресованих визначних його подвижників... [12, с. 2].

Народні інструменти України, а найголовніше – та музика, що виконувалася на них, не вкладалася у космополітичну модель «високого художнього рівня» своєю ладогармонійною особливістю та конкретною функціональністю.

У тридцяті роки (достеменно дата 1934 р.) кобзарство, як етноявище було фізично знищено більшовицькою каральною системою. Усіх мандрівників співців, близько 400 чоловік, було скликано до Харкова на так званий «мистецький з'їзд», загнано в товарні вагони, вивезено з міста та знищено разом з дітьми, що були поводитирами сліпих кобзарів, бандуристів, лірників. Про це оповідають спогади вцілілих жертв цієї трагедії в книжці Костя Черемського «Повернення традицій» [14]. То ж досліджуючи цей чи не найтрагічніший холокост в історії українського народу, відкривається ота причина, чому вороги України так бояться саме кобзарського співу. Бо лише кобзарі своїми піснями почали будити паралізований масовим терором і страшним голодом український люд до опору, до повстання. Про це свідчать вцілілі протоколи працівників тогочасної міліції, яка арештовувала мандрівних співців за «підбурвання народу до непокори совєцькій власті».

Тож говорити про вільний та буйний розвиток кобзарства часів совєцької доби не доводиться, бо творилася лише іммітація, тому що з тих, хто вцілів після Харківського з'їзду, переважну більшість кобзарів, бандуристів, майстрів було арештовано і відправлено, як державних

злочинців в тюрми та ГУЛАГи, звідти знову – таки поверталися одиниці. А старосвітські інструменти: кобза, бандура були засуджені разом з носіями на страту як антирадянські, бо несли «буржуазно-націоналістичну ідеологію».

Тож на зміну вільним мандрівним кобзарям прийшли контрольовані владою колективи: ансамблі, капели, яких часто так колективами і відправляли арештованими в Сибір, залишаючи лише тих, хто настирливо виявляв свою любов до совєцької влади та її головних вождів.

Процес знищення української музичної етнокультури продовжувався наступним кроком, а вірніше мовити – тотальним наступом певних сил з народним інструментарієм, «полной и всеобщий хроматизацией Украины». «1950 року створено сучасний новий музичний інструмент (хроматичний), що й має сьогодні розповсюдженість під назвою бандура, а замість славної кобзи нам, українцям підсовують домро-гітарних «мутантів»[5, с.1]. Хроматична бандура з перемикачами тональностей за всіма характерними особливостями: конструкцією, строем та способом гри не мала нічого спільного із своїм однойменним розстріляним традиційним зразком. З цього часу вона припинила свою діяльність як суто національний, перейшовши у ранг інтернаціональних або космополітичних. Навіть сам характер співу змінився, запанував новий естрадний та академічний стиль, витіснивши традиційний народний автентичний.

Георгію Ткаченкові належить особливе місце в історії кобзарства. Разом із традиційними бандуристами комуно-московська влада фактично знищила й старосвітську бандуру та спосіб гри на ній – зінківський або ж харківський. Стосовно манери виконання він говорив: «Кобзар не співає, він переживає». В традиції кобзарсько-лірницького музичування не можна було користуватися голосом та грою як самоціллю. Не можна було хизуватися силою звуку, висотою голосу, «голою» віртуозністю гри, бо то від «лукавого». Тому, на перший погляд, чи послух, повна динамічна одноманітність і є традиційною манерою кобзарського виконання. Кобзарство не є мистецтвом в розумінні естетичної насолоди. То – найдавніше традиційне духовно-етнічне явище, що об'єднало у собі філософський спосіб мислення, духовний спосіб життя, де спів та музика є лише формою спілкування з людьми, способом передачі сутнісної інформації [2, с.46-47]. На його ж думку, саме на діатонічній бандурі відчувається неповторна чистота справжнього кобзарського мелосу та приходить розуміння естетики старосвітського музичування. Хроматичну бандуру Ткаченко вважав не бандурою, а новоутвором, що не має справжнього бандурного звучання. Звинувачував він у цьому майстрів-новаторів, що прагнули «удосконалити» інструмент до такої міри, аби він здатен був відтворювати твори світової класики. На переконання Ткаченка, для світової класики є відповідні інструменти, а для українського народного мелосу придатна саме старосвітська бандура. Адже не прагнуть, до прикладу, казахи, збільшити на своєму струнному інструменті добрі кількість струн, а для своїх національних мелодій обходяться 2-ма чи 3-ма. З музейної бандури XVIII століття Ткаченко зробив робоче креслення та опис. Написав підручник навчання на старосвітській бандурі, «пальцівку». З'явилися у нього й учні: Микола Товкайло, Микола Будник, Сергій Радько, які навчалися на власноручно виготовлених інструментах. Ходив до нього за порадами Володимир Кушпет, який тоді почав працювати над відтворенням кобзи (кобза і бандура – різні інструменти: за конструкцією, строем та способом гри). Пізніше Кушпет написав і видав «Самовчитель гри на старосвітських музичних інструментах»(бандура, кобза, торбан). Підсумовуючи вище сказане нами, стверджуємо, що «... в Україні струнно – щипкові інструменти називаються: кобза, бандура і торбан. Два з них: бандура й торбан – зберегли свої традиційні назви, а лютнеподібний інструмент, описаний М. Лисенком у працях «Характеристика музичних особливостей українських дум та пісень, виконуваних кобзарем Вересаєм» та «Народні музичні інструменти на Україні», є кобзою. Оскільки інших, документально засвідчених та досліджених зразків цього інструмента немає, то потрібно визнати, що кобза О. Вересаєва за всіма характеристиками є лютнеподібним інструментом. Це останній і єдиний, що зберігся

до кінця XIX століття. Таким чином, можна стверджувати, що українська кобза існує не лише в піснях і переказах, а й у реальному житті. Кожен охочий нині має можливість навчитися співати в супроводі кобзи, й у такий спосіб доторкнутися до чистої кобзарської традиції. Усвідомлення того, що українська кобза – живий інструмент, є вкрай необхідне, аби запобігти усіляким пересмикуванням в історії українського народного інструментарію. Можливо, у такий спосіб вдається зупинити поширення штучних домро-гітарних кобз, створених та нав'язаних українській музичній культурі з єдиною метою – не допустити відродження справжніх виконавських традицій» [5, с.77-78].

Завзяті дослідники самобутнього українського інструментарію: вчений-фольклорист та музикант-поліінструменталіст М. Хай, науковець та музикант-поліінструменталіст В. Кушпет, майстер, керівник Київсько-Ірпінського кобзарського цеху М. Будник не лише науково обґрунтували концепцію автотонної української кобзи, а й організували їхнє виготовлення в Києві, Ірпіні, Харкові, Переяславі-Хмельницькому за зразком Вересаєвої кобзи, що збереглася в одному з музеїв Санкт-Петербурга. Наприкінці XX століття майстри і музиканти Київсько-Ірпінського кобзарського цеху відродили й торбан, який також пережив своє друге народження та отримав розповсюдження серед музикантів.

На сьогодні українська молодь захоплена ідеєю відродження автентичного кобзарства. На давніх засадах кобзарського братства існують три цехи: Київський кобзарський (очільник Микола Товкайло), Львівський лірницький (очільник Михайло Хай), Харківський кобзарський (очільник Кость Черемський), які відтворюють традиції кобзарства як на рівні виготовлення музичних інструментів, так і шляхом виконання на них автентичного кобзарського репертуару. На думку К. Черемського – «... цех є своєрідним центром, що притягає потенційно талановиті мистецькі молодечі сили, особистості, звернення яких до давніх форм кобзарського виконавства у час загальносуспільної стагнації, певно, не випадкове. Це – внутрішній духовний поклик, який навряд чи можна збагнути з раціональних позицій, бо автентичне кобзарство є своєрідним станом душі, відгуком на потребу постійного відчуття глибин вічності, голосу предків – століттями перевіреного джерела сили, духовної і творчої наснаги, ефективної психорегуляції й лікування, нашого надійного оберегу на майбутнє» [12, с.4].

Сучасне бандурне мистецтво можна назвати логічним продовженням традиційного. У вересні 1989 р. в с. Стрітівка Київської області відкрито вищу педагогічну школу кобзарського мистецтва.

1990 року в Києві відбувся установчий з'їзд народних співців – створено Національну спілку кобзарів України. У зверненні до народу, зокрема, говориться: «усе звідали мужні співці – татаро-турецьку неволю, польські, московські темниці, сталінсько-брежнєвське лицемірство, наругу і знищення. Сотні кобзарів-бандуристів вивезені на холод, на голод, на наглу смерть, історія людства не знала подібного глуму й знуцання. Але пора настала. Розпалася мурована домовина нації, і піснею смерть здолавши, кобзарі знову встали, як казковий фенікс-птах з вогню до нового буття, творчої дії. Мати-Україна кличе нас до великої справи Відродження. Слава Україні!»

Значну роль в активізації життя кобзарів-бандуристів-лірників, координації їх зусиль відіграє Національна спілка кобзарів України, яка має свої осередки в багатьох містах України та яка проводить ряд важливих кобзарських акцій (кобзарські з'їзди, фестивалі, конкурси, концерти, вечори тощо).

Кобзарство – це унікальне явище світової культури. Кобза-бандура – це два струнні музичні інструменти, які займають в українській музичній та духовній культурі особливе місце як питомо українські національні інструменти, що не мають аналогів в інших народів світу. Кобзарство є символом волелюбності українського народу. На фестивалі, присвяченому бандуристу В. Перепелюку, викладач бандури з Житомира Микола Нечипоренко промовив слова, що запали глибоко в душу: «Де є хоч один бандурист – там є правда!»

Бережуть кобзарську традицію й за океаном. «Коли я дізнався, що другий символ України після тризуба – бандура, то без вагань відкрив у своїй хаті в Нью-Йорку кобзарську школу», – розповідає етнічний українець Микола Чорний-Досінчук, засновник музично-літературного журналу «Бандура».

Здавалося б, що зараз – на 21-му році незалежної і суверенної Неньки-України немає чого боятися занепаду української культури, мови, пісні. Цього домагалися ми всі ці роки і Майдан дав надію, що нарешті українська пісня посяде належне місце, збагачуватиме творчий потенціал українців, формуватиме справжню еліту, стане консолідуючим чинником у розбудові держави. Та не так сталося, як гадалося. Ліберальність наших можновладців стягнула небачених меж – аж до повного абсурду, безладу у всьому, що стосується розвитку і підтримки власне української мови, культури, пісні. Таким становищем користуються багато нечесних ділків від так званого «шоу-бізнесу» – теле – і радіопростір заповнений здебільшого дешевою, сірою, нерідко агресивно-ворожою до українства московськомовною «попсою». Такий стан речей і на центральних, і на місцевих каналах телебачення виховує у нашої молоді поганий смак, хибне уявлення про культурні цінності. Кобзарство – чинник симбіозу культурних народних традицій та творчого дерзання, новотворення народного генія. Такий симбіоз створював мости до цілісної будівлі національної культури. Варто підкреслити, що якраз уся цінність кобзарства у його традиційності. Художня реконструкція старовинних кобзарських творів має стати основою репертуару кобзарів, бандуристів та лірників, що послугує не лише сучасному кобзарству, але й цілому сьогоднішньому нашому музичному мистецтву.

Розповідаючи про старосвітську бандуру, Г. Хоткевич зазначав: «Український народ створив собі інструмент для своєї пісні – і тут бандура суперниць собі немає. На жодному з інструментів не можна так акомпанувати українській пісні, як це можна робити на бандурі. У цьому – головна сила бандури. Поки бандура є інструментом переважно акомпануючим, доти на першому місці має стояти українська пісня, її закони, її вимоги, характер, ходи і весь дух. Коли ж це домінування української пісні зникне, дозволю собі зауважити, що зникне і українська бандура – на її місці з'явиться «перевертень». [10, с. 40]. За такі думки митця і розстріляв НКВД у 1938 році.

На сьогодні, 2007 року Голова Національної Співки Кобзарів України Народний артист України, професор В. Єсипок сказав правду, як істинний кобзар, що «... одягання фрак для виходу на сцену не пасує образу бандуриста, що тембральне звучання бандури як органу чи клавесину є виродженням, за що на нього посипалися звинувачення у спекуляціях національною ідеологією, у несприйнятті новацій. Як кажуть в народі, правда очі коле... А якщо і бандуристи перестануть співати і грати, то хто це буде робити?» [15, с. 3].

Узагальнюючи слова Г.Хоткевича, В. Єсипка можемо зробити висновок, що новітнім новатором-експериментаторам в лапках для чогось потрібно відібрати у бандури пісню, а у пісні відібрати бандуру, на українського співака-бандуриста одягнути фрак, метелик, поставити партитуру Баха, Бетховена, примусивши забути про своє рідне українське пісенне мистецтво, зрештою, забути, що ти є українцем. Це власне є боротьба за територію. Чия музика звучатиме на нашій землі – того й буде влада. Зникне українська музична культура, зникне українська мова, зникне Україна. Постсоветське колоніальне – живуче та ще й тому, що відсутня як свідомо, так і чисто генетична спорідненість керівників певних структур з культурою та українським народом. Згадаймо, що тільки 20 років минуло з тих пір, як ми перестали бути колонією Російської імперії.

Отже: деколонізація всіх сфер життя суспільства, консолідація суспільства на основі базових цінностей українського народу – його мови, історії та культури – єдино можливий шлях утворення сучасної української нації й збереження незалежності країни в майбут-



ньому. Історія інших колоніальних народів свідчить: тільки поборовши залишки колоніальної спадщини, народ стає повноцінною нацією. І держава має дбати про розвиток кобзарського мистецтва, яке пройшло через століття і стало, як зазначає А. Багнюк «мечем духовним, що відсікає Безглуздя від Мудрости – в думках, Хибу від Істини – в словах, Кривду від Правди – в діях, Рабство від Свободи – в житті, Зло від Добра – в світі»[1, с.257].

Пройшовши багатомісячний шлях розвитку, як історично сягаючи в сиву давнину українського фолкльору, зазнавши як років розквіту, так і занепаду, українська кобза і бандура стали невід'ємною складовою сучасної музичної культури.

В Бандурі – наша честь і слава. Україна має три національні символи – прапор, тризуб і Бандуру.

Кобзарство – яскрава сторінка історії українського народу, свідчення його високої духовної культури. Творчість кобзарів-бандуристів, цих самобутніх митців, народних співців та поетів, які розносили славу про свій народ, про його вірних синів-героїв, закликали до боротьби з поневолювачами є однією з найдавніших і найбагатших граней української музичної традиції.

#### Список використаних джерел

1. Багнюк А. Символи українства. – Тернопіль, 2000. – С. 257
2. Кушпет В. Духовність – основа кобзарства // Бандура, Нью-Йорк, № 63-64. – С. 46-47.
3. Кушпет В. Народні муз. інструменти – кобза, бандура, ліра – в житті українців. Матеріали науково-практичної конференції «Буття українців. – К., 2005. – С.5
4. Кушпет В. Самовчитель гри на старосвітських музичних інструментах. Кобза О. Вересая, бандура Г. Ткаченка, торбан Ф. Відорта. – К., 1997. – С. 1
5. Кушпет В. Старосвітство: мандрівці співці-музиканти в Україні (XIX- поч. XX ст.): Наук. Видання. – К. : Темпора, 2007. – С. 77-78
6. Мішалов В. До питання назв «кобза», «бандура», «кобзарство» // Бандура, Нью-Йорк, №1 (5), 1982. – С. 38-39
7. Наливайко С. Походження і значення слова бандура // Українознавство, 2006, №1. С. 128
8. Фаминцын А. Домра и сродные ей музыкальные инструменты русского народа. Балалайка-Кобза-Бандура-Торбан-Гитара. – СПб. : Типография Э. Арнольда. – 1889. – 187 с.
9. Хай М. Музично-інструментальна культура українців (фолкльорна традиція). – Дрогобич: Коло, 2011. – С. 192
10. Хоткевич Г. Бандура и её место среди современных музыкальных инструментов // Укр. жызынь. – М. – 1914. - №5-6. – С. 40
11. Хоткевич Г. Музичні інструменти українського народу. Харків, 2002 р., 288 с.
12. Черемський К. Гнат Хоткевич // Бандура, Нью-Йорк, №63-64, 1998. – С. 2-4
13. Черемський К. З історії нищення укр. кобзарства. Харків.: Нова Україна, 1993. – С. 61
14. Черемський К. Повернення традицій. З історії нищення кобзарства. – Харків, 1999. – 288 с.
15. Черногуз Я. Грай, бандуро, грай // Культура і життя, 2007 р. – С. 3
16. Шевченкова криниця: збірник афоризмів із творів Тараса Шевченка. Упорядн. В. Дорошенко, Т. Майданович. – К. : Криниця, 2003. – С. 202
17. Яворницький А. Історія запорозьких козаків. – К.: Наукова думка. – 1990 р.

*In the article the historical aspects of becoming and development of kobzarstva are examined and characterized on the walks of life of Rusi-ukraine.*

**Key words:** *kobzarstvo, kobza-player, bandura, kobza, torban, tradition, Ukraine, folkler.*

УДК. 786.8

Щербак І. В. \*

## ТЕХНОЛОГІЯ РОЗКРИТТЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ МУЗИЧНОГО ТВОРУ БАЯНІСТОМ-АКОРДЕОНІСТОМ

*Стаття присвячена формуванню технології розкриття цілісного художнього образу музичного твору учнями, що навчаються по класу баяна/акордеона. Поетапне розкриття художнього образу музичного твору баяністом-акордеоністом, на думку автора, сприятиме гармонійному музичному розвитку особистості виконавця.*

**Ключові слова:** технологія, інтерпретація, художній образ, музичний твір, баяніст-акордеоніст.

В гносеологічному плані мистецтво постає як своєрідна форма проникнення у сутність дійсності. Мистецьке сприйняття дійсності володіє характеристиками повноти, цілісності, особистісної причетності. Виконання музичного твору вимагає від виконавця не лише професійної майстерності, але й достовірного втілення задуму композитора, тобто створення художнього образу. Одним з найважливіших завдань виконавської педагогіки є виховання в учня особистісного ставлення до музичного твору, усвідомлення поєднання поезики з композиційними особливостями твору, створення художнього образу та втілення його у виконанні. Тому створення художнього образу як методичний засіб пізнання музичного змісту, потребує постійного вдосконалення, нових теоретико-прикладних розробок, пошуку нових технологій і методів. Актуальність теми статті впливає із сучасного стану музичної практики та теорії, в силу високих гуманістичних ідеалів сучасного українського суспільства, що прагне до виховання гармонійно та емоційно розвинутої особистості.

Питання емоційної сфери особистості досліджувалися багатьма вітчизняними й зарубіжними науковцями в галузях психології, педагогіки та філософії. Серед них: В. Войтко, Д. Големан, С. Гончаренко, Т. Кириленко, Л. Котова, О. Леонт'єв, Дж. Мейєр, В. Петрушин, Ж. Сартр, П. Симонов, П. Скляр, Н. Тихомирова Г. Ципін та інші.

Основні принципи педагогічної діяльності, спрямованої на формування виконавських дій у процесі навчання гри на музичному інструменті розглядалися в роботах Ю. Акімова, Л. Баренбойма, М. Барінової, Г. Когана, С. Мальцева, Я. Мільптейна, Г. Нейгауза, С. Савшинського, А. Сударикова та інших.

Дослідженнями в області створення художнього образу музичного твору, його культурно-духовного та індивідуально-особистісного змісту займалися Б. Афанасьєв, В. Бесфамільнов, М. Бонфельд, О. Гараз, А. Гольденвейзер, Л. Гранецька, М. Давидов, С. Карась, Г. Нейгауз, О. Рябов, А. Сохор, В. Топілін, С. Фейнберг та інші.

Основи методики художньо-естетичного аналізу музики та формування уявлень про художній образ розкриті в дослідженнях Л. Мазеля, Є. Назайкінського, М. Тіца, Ю. Холопова, Д. Христова та інших. Питання розкриття художнього образу музичного твору баяністом-акордеоністом у контексті формування виконавської майстерності досліджували М. Давидов, І. Пуриц, емоційної стійкості та виконавської надійності – Л. Котова, Д. Юник, розвитку техніки баяніста – А. Береза, В. Зав'ялов, В. Князев та інші. Усі вищезазначені дослідники торкаються окремих питань формування художнього образу в музиці і сконцентровують свою увагу на її окремих виражальних засобах.

Метою даної статті є обґрунтування технології розкриття художнього образу музичного твору баяністом-акордеоністом.

На етапі аналізу музичного твору, з'ясування його художнього образу, учні набувають досвіду художньо-творчої діяльності, оволодівають знаннями, уміннями і навичками,

необхідними для сприйняття музики, декодування емоційно-чуттєвого художнього образу, змодельованого автором твору, та адекватного, емоційно правильного її виконання. У процесі аналізу повніше розкриваються зміст творів, їхня художня краса і неповторна своєрідність, посилюється психо-емоційний вплив музики. Детальний аналіз творів та емоційне сприймання музики є запорукою гармонійного музичного розвитку учнів.

Надзвичайно важливо з ранніх літ навчити дітей відчувати і розуміти музику. Очевидно, що музичний, емоційний та психологічний розвиток учнів різних вікових груп характеризується певними особливостями, яким має відповідати добір музичних творів. Музичні твори, які використовуються в роботі з музикантами-початківцями, мають відповідати наступним художньо-педагогічним вимогам:

- сприяння розвитку гуманних почуттів;
- художність;
- емоційна насиченість;
- змістовність;
- захоплюючий сюжет;
- мелодичність;
- простота форми;
- доступність за змістом.

У вихованні музиканта – майбутнього виконавця чи вчителя, у формуванні його творчої індивідуальності та удосконаленню майстерності важливу роль відіграє той репертуар, над яким він працює в процесі всього навчання. Чим ширше коло художніх образів, чим різноманітніші стилістичні особливості, мова виконаних творів і, нарешті, чим глибше вони вивчені, тим більше умов для різнобічного розвитку особистості майбутнього музиканта [5, с. 102].

Музика безмежна у своєму неповторному відображенні об'єктивного світу. Тому педагоги мають використовувати в навчально-виховному процесі, в першу чергу, ті твори, які відображають важливі події в житті народу, його героїчну історію, почуття та емоції людини, картини і явища природи, а також різножанрову народну музику. З досвіду відомо, що музикант-початківець легко сприймає яскраві і прості образні порівняння. Музичні твори мають ретельно відбиратися вчителем з точки зору виховної і художньої цінності навчального матеріалу для учнів певної вікової групи.

З музично-педагогічних позицій, поняття «інтерпретація» – це ідеальне утворення у вигляді розуміння змістовної сутності музичного твору, яке реалізується у виконанні, навчальній діяльності або якій-небудь іншій формі [7]. Інтерпретація музичного твору завжди має індивідуальний характер, оснований на наявності у виконавця власної концепції втілення авторського задуму.

Пріоритет виконавця полягає у тому, що тільки в процесі виконання музичний твір можливо визначити як музику. Текст, записаний композитором, оживає і стає музикою в процесі виконавства і знаходиться в залежності від творчої майстерності виконавця, від специфіки його виконавської драматургії [1, с. 223]. В музиці інтерпретація виражається в мистецтві такого виконання музичного твору, яке щонайповніше розкриває його зміст. Отже, найвагомішою складовою процесу інтерпретації виступає розкриття музичного образу.

Музичний образ є системою життєвих (емоційних, рухових, сенсорних, мовних, ситуативних тощо) асоціацій, який знаходить своє втілення у музичному матеріалі – моделюється в музичних засобах і породжує в них відношення, названі «синтаксисом образу» [3, с. 118].

Вже при ознайомленні з твором виконавець накреслює в загальних рисах художні цілі і засоби їх технічного втілення. У свідомості музиканта весь час присутнє уявлення про те, як повинна звучати п'еса, які виражальні засоби будуть найбільш органічними для даної музики [6, с. 117].

Початковий етап роботи над музичним твором передбачає, насамперед, визначення художніх завдань і виявлення основних труднощів на шляху до досягнення кінцевого худож-

нього результату, що завершується концертним виступом. Потрібно піддати аналізу зміст, форму, інші особливості музичного твору і інтерпретувати його за допомогою техніки, емоцій і волі, тобто створити художній образ [2, с. 109]. Художній образ розглядаємо як загальну категорію художньої творчості, спосіб і результат освоєння життя в мистецтві.

Художній образ – це специфічний для мистецтва спосіб втілення творчого задуму митця у чуттєво сприймані матеріальні форми засобами художньої мови. Тобто, художній образ – це засіб об'єктивації творчого духу в матерії формування, що надає йому виразних, досконалих способів буття „у формах дійсності”. Він є перехідною ланкою, засобом надання естетично опанованій дійсності досконалого ідеального буття у межах твору як духовного цілого [4, с. 372].

Зміст і внутрішня будова музичного твору багато в чому визначаються акустичними якостями звуку (висотою, динамікою, тембром, об'ємом звучання тощо) та інтонаціями, які дозволяють конкретизувати художній образ, спираючись на емоційно-асоціативний досвід слухача. Розкриття художнього образу музичного твору одночасно здійснюється на двох рівнях: перцептивному та апперцептивному, оскільки образ, як продукт мистецької діяльності, являє собою єдність раціонального та почуттєвого, інтелекту та емоцій. Перцептивний рівень розглядається у зв'язку зі слуховим сприйняттям музики, а апперцептивний – з її уявленням. Лише багаторазове сприйняття музики дозволяє учню сформулювати повноцінний і цілісний образ твору.

Розглядаючи основні етапи в розкритті цілісного художнього образу в музичному творі баяністом-акордеоністом, ми дійшли висновку в необхідності обґрунтування певної художньо-педагогічної технології для досягнення означеної мети. Цілісне розкриття художнього образу має реалізовуватись в навчально-виховному процесі шляхом сприйняття, аналізу, та інтерпретації художнього образу (рис. 1).

**0100090000038d00000002001c000000000040000000301080  
0050000000b02000000005000000c02cf08100e040000002e0  
118001c000000fb02100007000000000bc02000000cc0102022  
253797374656d0075387f59007c292000efdd9d758001a275f01  
65a0088292000040000002d010000040000002d010000040000  
00020101001c000000fb02a4ff0000000000009001000000cc04  
40002243616c69627269000000000000000000000000000000  
00000000000000000000040000002d010100040000002d010100  
040000002d01010005000000090200000020d000000320a570  
000000100040000000000100eca082000360005000000090200  
000002040000002d010000040000002d010000030000000000**

*Рисунок 1. Форми розкриття художнього образу в навчальному процесі*

Головною метою художньо-педагогічної технології розкриття художнього образу музичного твору є гармонійний музичний розвиток учнів завдяки емоційному сприйманню музики як запоруки формування в учнів цілісного образу твору. Змістовна складова технології розкриття цілісного художнього образу музичного твору, на нашу думку, має включати послідовність наступних етапів.

**Етап перший** – підготовчий. На цьому етапі (ще перед ознайомленням з музичним твором) збираються відомості про композитора, з'ясовуються особливості його творчості,

досліджується історична епоха, в яку він жив. Іншими словами, вивчаються історичні передумови написання композиції та емоційні характери та стани, характерні для певної епохи і даного композитора. Досліджується назва твору, її художнє та емоційно-психологічне забарвлення. На цьому етапі баяніст-акордеоніст початківець повинен безпомилково визначити стиль музичного твору. Так, у своєму репертуарі баяністи-акордеоністи використовують як оригінальні композиції, так і найрізноманітніші перекладення, транскрипції, обробки (органні, фортепіанні, скрипкові, оркестрові п'єси тощо). Вивчаючи стилістичні особливості, необхідно визначити епоху створення музичного твору та його характерні ознаки. Наприклад, полонез (від франц. *danse polonaise* – «польський танець») – польський народний танець мав свій розвиток на основі народного «пішого» танцюходу статечного, урочистого характеру. У XVIII столітті поширився по всій Європі. Полонез відкривав колись і дотепер відкриває урочисті танцювальні вечори та придворні бали. Його можна було назвати урочистим ходом, під час якого дами зустрічали кавалерів. Кавалери ставились до своїх дам підкреслено чемно, галантно вказуючи напрямом танцю. Охарактеризувати полонез можна як помірну, витончену прогулянку під музику, що потребує строгого ритму. Танець шляхетності і честі, один з небагатьох тих, що вдало перейшли з одного сторіччя в інше, не втративши при цьому свого достоїнства і пишноти [8]. Отже, ще не прослухавши твір, учні мають можливість уявити ту епоху, представити себе на придворному балу та відчувати емоції, які наповнюють полонез. Таким чином, **перший етап** характеризується виникненням інтересу до твору, що робить процес прослуховування більш результативним.

**Другий етап** – ознайомлення з твором (перше прослуховування музичного твору). Перше прослуховування музичного твору дозволяє учням охопити весь твір, виділити окремі фрагменти, ознайомитися зі змістом композиції, порівняти очікувані емоції (обґрунтовані на першому етапі) з емоційним забарвленням твору, посилити апперцептивне сприйняття. На цьому ж етапі відбувається словесне розкриття почутого і відчутого, конкретизація змісту та художнього наповнення твору. Осягаючи авторський задум, освоюючи емоційну наповненість художнього образу музичного твору, учні ідентифікують емоції автора твору з власними, ототожнюють емоційний зміст художнього образу зі своїми емоційними переживаннями.

**Третій етап** – загальний аналіз музичного твору. Шлях аналізу іде від розкриття його змісту, задуму, від загальної характеристики твору до деталей і окремих виразних засобів. У вокальних творах цей аналіз значною мірою пов'язується з поетичним текстом. На цьому етапі аналізується будова, стиль, характер, темп твору, різні особливості викладу, мелодія, гармонія, метроритм, вивчаються штрихи та емоційні відтінки. Опора на суб'єктивний складник сприйняття музичного твору (як неодмінна умова реалізації герменевтичного підходу) сприяє розвитку емоційної сфери творчої особистості, вихованню її емоційної культури, виступаючи як важлива психолого-педагогічна умова формування творчої особистості музиканта-виконавця. З іншого боку, аналізуючи музичний твір, учні відкривають для себе специфічні особливості репрезентації емоцій і їхнього розвитку в музичному творі, які притаманні певному автору, історичній епосі, стилю, жанру тощо. Мислення дітей має бути націленим на з'ясування того, яка ця музика, які почуття і переживання викликає, якими засобами вона цього досягає. На цьому етапі слід спрямовувати увагу дітей не на окремі якості твору, а на сам процес руху, його організацію і динаміку. Свідомо й осмислено сприймаючи ці особливості, осягаючи їхні закономірності, учні збагачують свій внутрішній світ в емоційному плані, розвивають емоційну культуру.

**Четвертий етап** – повторне прослуховування музичного твору, що має за мету уточнення, деталізацію аналізу. На цьому етапі виокремлюється структура й емоційний зміст музичного твору. Учень повинен аналізувати будову мелодії, а також гармонію, фактуру, форму з метою добору й застосування технічних прийомів, які б відповідали внутрішній суті музики. При повторному слуханні вчитель повинен підводити до розкриття виразних засобів, які особливо яскраво характеризують музичний образ. Головна увага звертається на

ті засоби, які у даному творі є провідними. Аналіз твору може бути більш або менш глибоким, але обов'язково правильним. Діти повинні діставати правильну інформацію, хоча подекуди не повну, але ніяк не викривлену. Учителю слід пам'ятати про небезпеку спрощенства, підміни власне музичних відомостей побутовими, житейськими прикладами, подекуди далекими від музики. Необхідно уникати підтасовки під музику поза музичних асоціацій, особливо під виглядом «програмних тлумачень». Програму твору не слід ототожнювати з програмністю як специфічним засобом вираження змісту музичного твору (шляхом використання композитором на основі слухових та інших асоціативних паралелізмів, подібних звукових комплексів), коли незалежно від того, є чи відсутні словесні пояснення, у свідомого слухача виникають конкретні уявлення. При поясненні творів слід особливо потурбуватися про те, щоб у дітей не виникали спрощення уявлення про музику як про мистецтво, завданням якого є «описувати й ілюструвати». Завдання пояснень – поглибити, закріпити і зробити осмисленими музичні враження дітей. Слід, щоб пояснення було коротким, чітким, конкретним і образним. Художня характеристика, яку дає вчитель, повинна повністю підтверджуватись музичним текстом.

**П'ятий етап** – визначення стилю виконання. Необхідно навчити дітей віддавати собі звіт про почуте, розбиратися в тому, як, якими засобами виражений в музиці її зміст, як втілені ті думки і почуття, що схвилювали слухача, чим композитор досягнув такої сили впливу на слухача. На цьому етапі визначаються засоби, за допомогою яких учень зможе переконливо передати художній образ – спосіб, стиль, темп, ритм, метр, виражальні засоби музичної виразності виконання твору, виходячи з переживань, емоцій тобто особистісного художнього образу, який вже сформувався. Неодмінною умовою відповідного всебічного розкриття художнього образу є врахування особливостей музичного інструмента. Роботу над виразним відтворенням мелодії треба вважати головним чинником формування мистецької майстерності баяніста-акордеоніста. В першу чергу, з'ясовується, для якого інструмента/інструментів було написано твір композитором. Якщо твір являє собою перекладення (органних, фортепіанних, скрипкових, оркестрових, п'єс тощо), слід приділити особливу увагу можливостям баяна/акордеона в передачі оригінальних емоційних відтінків музичного твору. Необхідно врахувати, що баян-акордеон характеризуються такими властивостями, як протяжність звучання, рухома голосна динаміка. Однак динамічний паралелізм в звучанні багатоголосся є недоліком баяна/акордеона, котрий ускладнює процес інтонування багатоголосся і диференціювання за голосністю лінійних пластів звукового потоку. Критерій зв'язності-роздільності є для баяна/акордеона дуже важливим. Основна властивість інструмента – співучість, оскільки міх за рахунок досить тривалого дихання дозволяє досягти тонких проявів музичної експресії.

**Шостий етап** – інтерпретація, тобто процес звукової реалізації нотного тексту, передача слухачеві розкритого учнем художнього образу музичного твору.

Отже, художньо-педагогічна технологія розкриття цілісного художнього образу музичного твору, на нашу думку, має складатися з шести основних етапів (рис. 2). Зрозуміло, що, у разі необхідності, виокремлені етапи можуть повторюватися з метою певних уточнень, з'ясування питань, що виникли в процесі роботи над твором, опрацювання різнопланових нюансів, емоційних акцентів композиції. Повторення, а також закріплення музичних вражень є одним із найважливіших методів музичного виховання. Повторюючи той чи інший твір, слід звертати увагу дітей на ще не засвоєне, раніше не почуте або незрозуміле.

Художньо-педагогічний аналіз сприяє поглибленню музичного сприйняття тоді, коли вчитель, розуміючи, що музика впливає на нас силою того ставлення до світу, яким володіє композитор і яке він виразив у творі в цілому, а не в окремих деталях, спрямовує увагу учнів на виявлення авторської позиції. Тому від аналізу художньої форми музичного твору доцільно переходити до аналізу того художнього світу, який виникає в людини при сприйманні музики. Не менш важливо, щоб нотні знаки стали для учня символами осмислених музичних комплексів, що є передумовою розвитку внутрішнього музичного слуху дитини, її всебічного розвитку як музиканта.

0100090000038d00000002001c0000000000400000003010800050000000b0200  
 000000050000000c02cf08100e040000002e0118001c000000fb021000070000000  
 000bc02000000cc0102022253797374656d0075387f59007c292000efdd9d758001  
 a275f0165a0088292000040000002d010000040000002d01000004000000020101  
 001c000000fb02a4ff0000000000009001000000cc0440002243616c69627269000  
 0040000002d01010004  
 0000002d010100040000002d010100050000000902000000020d000000320a570  
 000000100040000000000100eca082000360005000000090200000002040000002  
 d010000040000002d010000030000000000

*Рисунок 2. Художньо-педагогічної технологія розкриття художнього образу музичного твору*

При аналізі музичних творів слід враховувати, що суб'єктивність музичного сприйняття визначена межами, зумовленими інваріативними елементами музики, і виявляється у неповторному особистому ставленні до твору. Варіативність і багатозначність слухацьких інтерпретацій сприяє тому, що при зіткненні думок учнів, при колективному аналізі музики, розкриваються нові грані музики, її змісту, виявляються задум композитора. Учні повинні стати повноцінними співавторами аналізу музики. Саме колективно-творчий аналіз музики на уроці відкриває великі можливості для глибокого осягнення естетичного змісту музичних творів, розвитку музичної культури школярів. Із цього випливає, що інтерпретація музичного твору сприяє не тільки розширенню емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця, а й вихованню її емоційної культури.

Технологія розкриття художнього образу музичного твору, на нашу думку, має включати наступні етапи: підготовчий етап, етап ознайомлення, загальний аналіз та його деталізацію, визначення стилю виконання та інтерпретацію. Розкриття художнього образу пов'язане з розвитком у дітей музичних уявлень, творчої уяви та досягається шляхом поетапного вивчення музичного твору. Продовження дослідження вбачається автором в розробці інструментальної складової технології, тобто в розробці предметної методики, засобів та форми організації навчального процесу.

#### Список використаних джерел

1. Завгородня Г. Элементы музыкального языка в системе исполнительской интерпретации / Г. Завгородня // Музичне мистецтво і культура. Наук. вісник ОДМА ім. А. В. Нежданової / [Гол. ред. О. В. Сокол]. – Одеса : Друкарський дім, 2008. – Вип. 9. – С. 218–228.
2. Липс Ф. Искусство игры на баяне / Фридрих Липс. – М. : Музыка, 1985. – 158 с.
3. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 256 с.
4. Мовчан В. С. Естетика : навч. посіб. / В. С. Мовчан. – К. : Знання, 2011. – 527 с.
5. Онегин А. Работа над репертуаром / А. Онегин // Баян и баянисты : сб. метод. материал. – М. : Советский композитор, 1974. – Ч. 2. – С. 102–128.
6. Пуриц І. Г. Гра на баяні. Методичні статті. Переклад з рос. мови / І. Г. Пуриц. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 232 с.
7. Росул Т. Педагогічна інтерпретація музичного образу в процесі підготовки майбутніх вчителів музики [Електронний ресурс] / Т. Росул // Наук. вісник Ужгородського національного університету : Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2009. – Вип. 16–17. – С. 165 – Режим доступу до журн. :
8. <http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009/www17/Rosul.pdf>
9. Словарь бальных танцев [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн. : <http://danceseasons.com.ua/art-1-01-dictionary.html>

*The article is devoted to forming of technology of opening of image of music by the students of musical schools that study playing the accordion or button accordion. The stage-by-stage opening of image, in opinion of author, will assist to harmonious musical development of students.*

**Key words:** *technology, interpretation, artistic image, music, accordion player.*

УДК 370.2.+112.711.140

Ярова М.В.\*

## ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ М. ЛЕОНТОВИЧА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

*Висвітлюються питання необхідності поглиблення теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів до творчої професійної діяльності, питання забезпечення їх технологією орієнтації на формування творчих можливостей.*

**Ключові слова:** *теоретична підготовка, професійна діяльність, творчі можливості, педагоги-музиканти.*

Актуальними питаннями сьогодення є питання оновлення вітчизняної мистецької, зокрема музичної освіти. Необхідність пошуків оригінальних, нестандартних ідей, перспективних напрямів навчання і виховання молоді, де не останнє місце належить народнописенній творчості українського народу, саме таким повинно бути виховання й навчання підростаючого покоління. Процеси демократизації та національного відродження викликали значні зміни в житті українського народу, оновлення усіх сфер його діяльності, поглиблюючи тим самим комплекс вимог до культурологічної та професійної підготовки майбутніх учителів як передумови успішного забезпечення процесів навчання й виховання підростаючого покоління. У фаховій підготовці педагогів-музикантів особлива увага має приділятися вивченню творчості видатних діячів культури і мистецтва, зокрема, українських диригентів-хормейстерів, які повинні мати широку музичну ерудицію, знання щодо принципів і методики викладання різних хорових шкіл і видатних диригентів-хормейстерів – інтерпретаторів музики, тлумачами художнього твору, трансформаторами знань майбутніх поколінь. Педагог-музикант мусить знати і наслідувати кращі зразки багатовікового досвіду диригентів-хормейстерів, принципи їх виконавства і методик навчання і виховання. Активна робота з удосконалення теорії та методики навчання, розробка нових засобів педагогічного впливу ведеться сьогодні і в галузі музичної педагогіки. Разом з тим, подальше удосконалення процесів навчання та виховання молодих музикантів, оптимізація практики викладання фахових дисциплін не можуть бути ефективними без органічного засвоєння теоретичних напрацювань та педагогічного досвіду видатних музикантів-педагогів минулого, творчий доробок яких містить у собі ще недостатньо актуалізований теоретичний та практичний педагогічний потенціал. Серед таких доробків є і творчість М.Леонтовича.

Важливою формою класної та позакласної професійної діяльності вчителя музики виступає вокально-хорова робота. Саме спів є головним засобом активного прилучення дітей до світу музичного мистецтва та культури. Тому, одне з головних завдань навчання на музично-педагогічному факультеті полягає у підготовці майбутнього вчителя-музиканта до такої діяльності.

В останніх дослідженнях започатковано розв'язання даної проблеми з питань мистецької освіти, культури та музичного виховання, серед них праці А. Болгарського, Б. Бриліна, С. Горбенка, В. Іванова, Л. Іванової, А. Завальнюка, І. Зязюна, Л. Масол, О. Михайличенка, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Шевнюк, В. Шувльгіної, К. Шамаєвої, О. Щолокової та ін.; краєзнавства – Л. Баженова, О. Завальнюка, С. Копилова, Л. Кушніра, В. Нестеренко, І. Сесака та ін.; мистецтвознавства – Л. Кияновської, О. Смоляка, С. Чернецького та ін.

Метою статті є пошук оригінальних, нестандартних ідей, перспективних напрямів навчання і виховання молоді, де не останнє місце належить народнописенній творчості українського народу, саме таким повинно бути виховання й навчання підростаючого покоління.

\* © Ярова М.В., 2012



Отже, склалася проблемна ситуація, в основі якої лежить невідповідність між масштабом педагогічного таланту М.Леонтовича, засвідченого сучасниками, масштабом численних, хоча й розпорощених, теоретичних педагогічних напрацювань, зосереджених в архівах, з одного боку, та масштабом реального теоретичного опрацювання і практичного освоєння педагогічних ідей та досвіду М.Леонтовича, з іншого. Для того, щоб розв'язати таке протиріччя, необхідно теоретично реконструювати, певною мірою систематизувати та узагальнити висунуті М.Леонтовичем теоретичні ідеї та застосовувані ним практичні педагогічні дії в царині професійної підготовки музикантів.

Яскравим історичним прикладом цього є постать М.Леонтовича, що охопила собою цілу епоху в розвитку української освіти і культури. У державному архіві Хмельницької області, серед справ Кам'янець-Подільської духовної семінарії зберігається свідотство-атестат М.Леонтовича про закінчення семінарії. Творча і організаційна діяльність композитора-педагога ґрунтовно досліджена і викладена у працях багатьох науковців.

Серед великої кількості монографій, статей, видань детальним викладом та насиченістю фактичним матеріалом вирізняються праці Л. Іванової. Тому, не аналізуючи ні його життєдіяльність, ні композиторську творчість, сконцентруємо увагу на суттєві моменти його методики, оскільки саме на Подільських землях зародилася система навчання дітей співу, побудована на основі національної спадщини і широко використовувалася тоді ще молодими композиторами та педагогами М. Вериківським та П. Козицьким.

М. Леонтович вважав, що системою кожної методики є послідовність – йти від меншого до більшого, від нижчого до високого, від елементарного до більш складного. У навчанні вчитель мав уникати формалізму, механічного засвоєння матеріалу, повинен активізувати учнів у процесі розучування пісень та засвоєння нотної грамоти. Здійснювалося це через постановку реальних теоретичних і практичних завдань, які опиралися на здобуті знання, використання пісень, записаних або вивчених самими дітьми, прийомів релятивної сольмізації.

Основою точного і виразного співу М. Леонтович вважав роботу над правильним диханням, радив дотримуватися гігієни співу. Він також наголошував на обов'язковості виховання музично-ритмічного і ладового чуття, музично-слухових уявлень і пам'яті.

М. Леонтович припускав, що розвитку музичного слуху сприяють такі чинники:

- студювання пісень напам'ять,
- виконання ритмічних вправ без нот,
- слухові мелодійні вправи,
- запис ритмічного диктанту,
- спів ритмічних зразків спів мелодій з аркуша,
- запис нескладних мелодійних диктантів.

М. Леонтович наполягав на обов'язковому навчанні всіх дітей нотній грамоті і письму, а починати пропонував з безнотного співу (“по слуху”) на основі народних мелодій. Розвиток слуху стояв на передньому плані і проводився раніше вивчення нотної грамоти. Саме ж засвоєння нотного співу педагог радив починати із вивчення інтервалів мажорних акордів.

Величезного значення М. Леонтович надавав ритмічному вихованню, яке вбачав основою музичної грамотності. Для прикладу наведемо методику вивчення нової пісні: “Учитель проспівав раз, другий або третій. Учні слухають. Потім вони повторюють всі разом або поодиночі:

1. Проспівування на одній ноті... тексту “Щедрий вечір, добрий вечір»...
2. На двох нотах, на трьох, на чотирьох, на п'яти нотах.

Таким чином, можна проспівати майже цілий... ряд пісень, звичайно, на один голос, і це буде підвалиною для поступового руху в справі співу” [2].

М. Леонтович задумувався про взаємозв'язок музики з іншими видами мистецтва, іншими предметами, радив використовувати на заняттях кольорові поєднання або репродукції живопису. Слова М.Леонтовича – “Хотілось, щоб природа в мистецтві була суцільною” [1, с. 7]

– свідчать про те, що він інтуїтивно відчував суттєву єдність різних видів мистецтва, шукав гармонійні начала в звуках, кольорі, в житті.

Наведені вище ідеї композитора-педагога М. Леонтовича свідчать про високий рівень його методичної думки, їх відповідність не тільки тогочасній музично-педагогічній теорії, а й сучасній шкільній музичній педагогіці. Працюючи в семінарії, у школі вчителем співу, він поряд із пропагандою української народної пісні, широко і активно використовував кращі зразки європейської музики і вітчизняної духовної музики. Він мріяв про організацію музичної освіти, яка заплувала б дітей з перших років їх перебування у школі. Ним було створено “Практичний курс навчання співів у середніх школах України” (з музичними ілюстраціями).

Зазначимо, що М.Леонтович щодо методики навчання співу дітей на початковому етапі відштовхується від примарних тонів, які беруться без зусиль, від середини діапазону, поступово розширюючи діапазон, захоплюючи звуки, які оточують їх зверху донизу. Він пропонує: „Щодо звукового матеріалу, то вже на перших ступенях навчання ми мусимо додержатися пісень у межах мажорного тетраорду (до, ре, мі, фа) і добирати відповідних пісень, пристосованих до дитячого віку. Цього тетраорду треба вивчити співати на букву „а” і слідкувати, щоб діти досить одкривали рота (два пальці мають уміститись межі верхніми і нижніми зубами). Вибирається тон не високий і не низький (наприклад, „фа“)... Діти не повинні дуже голосно співати або кричати: це вадить і стоїть на перешкоді розвитку музичного слуху” [4, с. 170-171]. Щодо формування основ вокального культури у дітей, то М.Леонтович, як і інші композитори-педагоги (Я.Степовий, М.Лисенко, Ф.Колесса та ін.) відстоював положення про збереження дзвінкості, „сріблястості” дитячого голосу на заняттях зі співу з дітьми молодшого шкільного віку. Точніше, він відстоював збереження високої співацької позиції, що є основою природного та вільного звукоутворення у дітей.

М.Леонтович упродовж усього життя проводив активну роботу у справі поширення української народної музики, ознайомлення з нею дітей та молоді. Основним завданням у музичному вихованні дітей педагог-музикант вважав, передусім, розвиток пам’яті, інтелектуальних сил, естетичних почуттів, виявлення громадянських інстинктів [3, с. 34]. Він звертав увагу на дисципліну, витримку і волю, як на найважливіші якості, що розвиваються під час занять з хорового співу. Цінні методичні рекомендації для вчителів співу містяться у його навчальних посібниках „Матеріали до методики співів у початковій школі”, „Деякі методичні вказівки щодо організації нотного співу в народних хорах”, „Практичні вказівки з методики навчання співів у хорах”. Практичний досвід, набутий М.Леонтовичем як учителем співів, став основою його підручника „Нотна грамота” (1919 р.). Корисні поради знаходимо в „Матеріалах до методики співу в початковій школі”, а саме: „...спів по слуху і спів з нот. На перших кроках навчання – спів без нот” [4, с. 168].

Видатний педагог наголошує на початковому етапі ознайомлення дітей з ритмічною стороною пісні, найлегшою для дітей (спершу – ритм, потім – динаміка (сила), і нарешті – мелодія – і дійсний спів по нотах). У „Практичних вказівках до методики навчання співу в хорах” М.Леонтович радить звертати увагу на ритмічний рух пісні, мелодії, на періодичність акцентів у цьому рухові, на кількість моментів у кожній ритмічній групі (так званому тактові).

Найкращим доказом життєвості педагогічних ідей М.Леонтовича слугує те, що через кілька десятиріч подібні ідеї розвинулися у методичній системі угорського педагога З.Кодая, яка набула світового визнання. Ідеї швейцарського педагога Е. Жак-Далькроза суттєво розвивають систему педагогічних поглядів українських педагогів М.Леонтовича і В.Верховинця у доборі дитячих ігрових пісень з урахуванням їх ладотональних мелодійних і ритмічних особливостей, поєднанні ігор реалістично-побутового плану, хороводів і танцювальних композицій.

М.Леонтович розробив теорію, ідеєю якої було поєднання кольорів зі звучанням музичного твору як однієї з найважливіших умов цілісного сприйняття музичного образу. З цією метою він створив власну систему показу мистецького матеріалу, що ґрунтувався на співвідношенні світлотіней і кольорів із музичними звуками. Він підкреслював, що кожний педагог мусить викладати музику в контексті інших наукових і художніх знань, а тому вважав за недоцільне обмеження фахової підготовки вчителя одним предметом.

Педагогічні ідеї М.Леонтовича та таких педагогів-музикантів як К.Стеценко, В.Верховинець, Ф.Колесса, С.Людкевич і багатьох інших помітно вплинули на розвиток української музичної педагогіки, однак цей вплив значно послаблювався авторитарним поширенням уніфікованих програм Міністерства освіти колишньої держави СРСР, обов'язкових для впровадження в союзних республіках з певною національною адаптацією, здебільшого формальною. Ці програми мали значне ідеологічне навантаження відомого спрямування, що призводило до нівелювання творчих пошуків українських педагогів [5, с. 11].

Таким чином, доцільним буде у педагогічних навчальних закладах розширення спектру музично-естетичної, вокально-хорової підготовки вчителів. Незважаючи на значну розпорошеність матеріалів, які репрезентують музично-теоретичну та музично-педагогічну спадщину М.Леонтовича, в них прослідковується безумовна послідовність і цілісність, наявність органічно поєднаних складових елементів, спрямованих до однієї мети – виховання музиканта високого культурно-освітнього ґатунку. Педагог подає приклад органічної, системної цілісності музично-історичної та музично-виконавської підготовки майбутнього музиканта, що відповідає нагальним завданням музичної педагогіки, сучасному розумінню процесу музичної освіти.

Педагогічна й диригентська діяльність М.Леонтовича заклала міцні основи української музичної культури. Врахування наукового та педагогічного досвіду композитора може стати вагомим підґрунтям під час складання інтегрованих програм і підручників для сучасної школи, проведення інтегрованих занять.

#### Список використаних джерел

1. Гордійчук М.М. М.Д.Леонтович – педагог / М. М. Гордійчук // В кн. Практичний курс навчання співу у середн. школах України. К.: Муз. Україна, 1969. – С. 57.
2. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / М.Д. Леонтович // Упоряд. Л.О. Іванова. – К. : Музична Україна, 1989. – 136 с.
3. Леонтович Микола. Спогади. Листи. Матеріали / Микола Леонтович [упоряд. В.Ф. Іванов]. – К. : Муз. Україна, 1982. – 238 с.
4. Орфеев С. Д. М. Леонтович і українська пісня / С. Д.Орфеев. – К. : Муз. Україна, 1981. – 76 с.
5. Ростовський О.Я. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи / О. Я. Ростовський // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 4. – С. 9-13.

*The questions of necessity of deepening of theoretical and practical preparation of future teachers light up to creative professional activity, question of providing of orientation their technology on forming of creative possibilities.*

**Key words:** *toretična training, professional activity, creative opportunities, teachers-musicians.*

## РОЗДІЛ 4

# МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 373.2.015.31:316.42

Алеко О. А.\*

### ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДИТИНИ У ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І РОДИНИ

*У статті розглядається проблема формування первинного соціального досвіду дітей дошкільного віку та визначається провідна роль родини і дошкільного освітнього закладу у цьому процесі.*

**Ключові слова:** соціальний досвід, соціалізація особистості, соціальний розвиток, дошкільний освітній заклад, родина.

Інтеграція соціальних, духовних та економічних процесів, що відбуваються в сучасних умовах розвитку суспільства, обумовила значущість формування соціально свідомої, всебічно розвиненої особистості, здатної до самостійного, творчого мислення, визначення власної життєвої позиції, виконання соціальних функцій відповідно до моральних цінностей суспільства.

Закладена в сучасних державних документах (Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI ст., Закон «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Конвенція ООН про права дитини, Базовий компонент дошкільної освіти, Базова програма розвитку дітей дошкільного віку «Я – у світі») спрямованість освіти надає пріоритетності соціально розвиненій особистості, її життєвому самовизначенню.

Сьогодні дедалі очевидніше, як важливо формувати в дітей відкритість до світу людей як потребу особистості, навички соціальної поведінки; розвивати усвідомлене ставлення до себе як вільної самостійної особистості, формувати готовність до сприймання соціального досвіду.

Нині все більша кількість дослідників надають особливої уваги проблемам соціального розвитку і становлення особистості, посилюється інтерес до проблеми соціалізації дітей, вивчення механізмів «входження» дитини в суспільство.

Аналіз філософських, педагогічних, соціально-педагогічних, психологічних досліджень свідчить про зростаючий інтерес учених до проблеми соціалізації дітей дошкільного віку. Сучасна наука розглядає соціалізаційні процеси в дитинстві у філософському напрямі (С.Батенін, Г.Багищев, Б.Гершунський, Я.Глинський, М.Каган, В.Орлов, В.Шепель); соціально-педагогічному (Н.Гавриш, Н.Головіна, І.Зверева, Н.Заверіко, А.Капська, О.Караман, Л.Коваль, С.Курінна, Н.Лавриченко, С.Литвиненко, М.Лукашевич, О.Малахова, Л.Міщик, А.Мудрик, Р.Пріма, І.Рогальська, О.Савченко, С.Савченко, А.Сазонова, С.Семчук, В.Сухомлинський, С.Харченко) та інших.

Багато сучасних вітчизняних і російських дослідників звертаються до вивчення категорії соціального досвіду. Так російська дослідниця С.Онощенко розглядає іграшку як засіб формування соціального досвіду дошкільників. І.Ющенко досліджує соціальний досвід і його трансляцію в сім'ї з різним рівнем адаптованості.

Досліджуючи проблему формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності, науковець А.Іванова докладно висвітлює і категорію соціального

\* © Алеко О. А., 2012

досвіду. До проблеми формування соціального досвіду звертається і дослідниця О.Малахова, аналізуючи педагогічні умови соціалізації молодших школярів.

Г.Марчук подає детальний аналіз компонентів соціального досвіду дошкільників у педагогічному процесі дошкільного закладу. Педагогічні умови формування соціального досвіду дітей висвітлено в дослідженні А.Поліщук.

Ми погоджуємось з думкою дослідників, які вважають, що суть соціалізації кожної людини, її розвитку як представника суспільства, полягає в оволодінні соціальним досвідом, індивідуальному трактуванні й переживанні знань, норм, принципів, що є складовими цього досвіду.

Для самовизначення в соціумі вже дитина дошкільного віку має достатній фонд особистісних психологічних передумов, але цей засіб прояву «самості» в процесі соціалізації, позиції суб'єкта соціалізації необхідно виховувати. В центрі уваги повинен опинитися соціальний досвід дитини як головний чинник набуття соціалізованості.

Видатний психолог Л.Виготський у своїх працях надає велике значення процесу набуття дитиною соціального досвіду. Він вважає, що набуття соціального досвіду поступово відбувається в найближчому колі дитини – сім'ї, дошкільному закладі, потім класі початкової школи, – яке і становить простір для процесу соціалізації.

Разом з науковцями (Н.Голованова, П.Горностай, Т.Титаренко), ми визначаємо соціальний досвід дитини як багаторівневу єдність пізнавального, аксіологічного, комунікативного та поведінкового компонентів її життєдіяльності. Соціальний досвід дитини – це не те, що вона знає та пам'ятає, що прочитала, вивчила, а те, що вона пережила, і цей досвід постійно визначає її дії та вчинки.

Оволодіти соціальним досвідом – не лише засвоїти певні соціальні норми, правила, зразки, а готовність та вміння реалізовувати їх у реальному житті, у реальних стосунках: вирішувати складні ситуації, домовлятися між собою, ініціювати чи підкорятися, вміти перемагати та програвати тощо.

Довгий час практика виховання та навчання по суті ігнорувала соціальний досвід дитини як джерело розвитку особистості. Та й саме поняття «соціальний досвід» і зараз використовується дуже рідко, частіше в значенні «життєвий» чи стихійний. Ми з цим не погоджуємось і вважаємо, що соціальний досвід є складовою життєвого, але не зводиться до нього, тому що є результатом поєднання практичних знань, умінь з теоретичними, завдяки яким особистість осмислює, планує й організовує свої дії, усвідомлює й долає суперечності.

Метою даної статті є проаналізувати проблему формування первинного соціального досвіду дітей дошкільного віку і визначити значення родини і дошкільного освітнього закладу у цьому процесі.

У нашому дослідженні ми зупиняємось на формуванні саме *первинного* соціального досвіду дитини і обстоюємо таку позицію, що формування первинного соціального досвіду дитини буде успішним завдяки ефективній взаємодії дошкільного освітнього закладу і родини.

Процес соціалізації дитини розпочинається з народження і продовжується в дошкільному дитинстві як надзвичайно відповідальному для всього наступного соціального життя людини.

Значущість періоду дошкільного дитинства у процесі соціалізації важко переоцінити. Дошкільний вік є первинним етапом становлення дитини як суб'єкта пізнання, спілкування та будь-якої, в тому числі, соціальної діяльності загалом (А.Богуш, Р.Буре, Н.Гавриш, О.Кононко, В.Кузьменко, С.Кулачківська, С.Курінна, Г.Люблінська, І.Рогальська, Т.Піроженко та ін.). Це період початкової соціалізації особистості, залучення до світу культури, загальнолюдських цінностей, час встановлення початкових відносин з провідними сферами буття. Неповторні особливості фізичного, психічного, соціального розвитку проявляються в своєрідності способів і форм пізнання та діяльності дошкільника. У межах перших інститутів соціалізації (сім'я, дитячий садок, дитяче товариство) відбувається набуття базових загальнолюдських умінь і знань, якостей та властивостей, відсутність яких унеможливує повноцінне життя людини в суспільстві.

Первинними інститутами соціалізації на дошкільному етапі є сім'я, дитячий садок, дитяче співтовариство. Вирішальну роль у процесі соціалізації дитини на даному етапі, на нашу думку, відіграє, звичайно, родина. Але не можна заперечувати важливу роль дошкільних освітніх закладів у процесі соціалізації і формуванні первинного соціального досвіду.

У Базовому компоненті дошкільної освіти України формування та збагачення соціального досвіду розглядається як невід'ємна складова навчально-виховного процесу. Наголошується на необхідності врахування педагогами особисто пережитого досвіду дитини, який культивується як психологічна опора, що допомагає дитині відбутися у ролі особистості, адже сформований досвід є не лише основою для успішного навчально-виховного процесу, але й є значним підґрунтям для соціалізації та становлення особистості дитини [2, с. 92].

Ми підтримуємо думку доктора психологічних наук О. Кононко, яка називає сучасний дошкільний навчальний заклад справжнім інститутом соціалізації, основне призначення якого – бути посередником між дитиною як мікрокосмом і широким світом як макрокосмом, у який їй належить гармонійно увійти, визначити в ньому своє домірне місце, налагодити продуктивні стосунки з новим колом людей, почуватися тут компетентною, життєво вправною, життєрадісною [3, с.6].

У системі дошкільної освіти відбувається процес удосконалення форм і методів соціального розвитку дитини. Ці процеси стосуються не тільки дітей, а і їх батьків та педагогів, соціуму, в якому розгортається життєдіяльність дитини дошкільного віку.

Питання про співпрацю дошкільного закладу з родинами вихованців завжди було і залишається надзвичайно важливим і актуальним. Адже першою фазою соціалізації дитини є виховання в сім'ї, тут дитина встановлює свої перші зв'язки з іншими людьми, з рідними. На всіх етапах життя людини сім'я є найважливішим компонентом мікросередовища. У житті дитини протягом перших років домінують соціалізуючі впливи сімейного оточення. Перевага сім'ї як виховного колективу полягає в тому, що дитина має можливість постійно спостерігати поведінку батька й матері в неофіційних сімейних стосунках; спілкуватися з людьми різного віку, статі, життєвого досвіду; просто і природно залучатися до реального життя. У сім'ї складаються емоційно насичені взаємини між батьками й дітьми, які мають особистісний характер, набувається необхідний соціальний досвід.

Другою фазою соціалізації є формування початкових соціальних зв'язків дитини поза межами родини. Такі зв'язки діти встановлюють з однолітками й новими дорослими в дошкільному закладі. Саме в дошкільному закладі вони набувають важливого соціального досвіду, основних знань і вмінь, необхідних для подальшого життя серед людей, залучаються до різних видів діяльності. Інакше кажучи, якщо в сім'ї дитина соціалізується у визначених умовах взаємин членів родини, то дошкільний заклад, значно розширюючи коло близьких і далеких людей, презентує їх взаємини у виховному контексті.

Відтак першим соціальним інститутом, що відповідає за соціальну зрілість дітей дошкільного віку, має бути дошкільний заклад з його виховною, консультативною та просвітницькою функціями. Саме специфіка дитячого садка, як зазначає, О.Л.Кононко, сприяє полегшенню процесу входження зростаючої особистості в широкий світ реальних соціальних відносин, прищепленню навичок практичного життя, її індивідуалізації та соціалізації. Неабияку роль у цій роботі відіграють дорослі, а саме: батьки, вихователі. Найближчі дорослі створюють певний виховний простір, який відповідає умовам духовності, захисту, раціонального дозування позитивних та негативних переживань, що давало б дитині відчуття впевненості в собі та людях, які оточують. Дорослий презентує для дитини суспільство, займає центральне місце в духовному світі дитини, виступає носієм знань, умінь, моральних цінностей, а з іншого боку – безпосереднім організатором виховного процесу.

Основними завданнями дошкільного закладу як одного з перших соціальних інститутів у формуванні соціального досвіду дітей, на думку О.Кононко, є: розвиток здатності дошкільника сприймати себе в контексті відносин з іншими людьми (вчити співвідносити «Я» з людським

оточенням; виховувати вміння виділяти в собі та інших спільне й відмінне; сприяти засвоєнню дитиною статево-рольових стандартів поведінки); формування потреби в контактах з оточенням (вчити виявляти інтерес до людей, спостережливість, зацікавленість у стосунках з ними; вчити налагоджувати контакт з людьми); виховання соціальних мотивів спілкування (виробляти в дитини потреби у враженнях, новій інформації та пізнанні особливостей людей; сприяти налагодженню нею активної взаємодії з однолітками, організовувати спільну діяльність); гармонійне поєднання різних засобів спілкування (вчити дитину застосовувати виразні засоби — посмішку, погляд, міміку, виразні рухи та звуки; розвивати соціальне мовлення); збагачення досвіду спілкування (створювати умови для обміну інформацією і спільних дій дошкільників; вправляти їх в умінні взаємодіяти, адекватно реагувати на оцінки інших); формування соціальних якостей особистості (виховувати в дошкільників самостійність, стійкість, природність, миролюбність у поведінці; уміння сприймати себе й інших такими, якими вони є; відкритість контактам, товариськість, орієнтацію на добро, співпричетність до соціальних подій) [4, с. 18-19].

Виконання цих завдань забезпечить ефективність набуття дітьми соціального досвіду в дошкільному закладі, тому що саме дошкільний заклад є для дитини другою соціальною громадою, до складу якої входить значно ширше коло дорослих і однолітків, ніж в родині.

Перебування дитини в людському оточенні сприяє становленню соціального досвіду, соціальної компетентності, досвідченості, обізнаності; у дошкільника формуються певна соціальна поведінка, здатність бути адекватним ситуації, вимогам і сподіванням авторитетних дорослих; розвиваються соціальні потреби, здібності, мотиви поведінки та діяльності.

Із вступом до дошкільного закладу в мікросередовищі дитини з'являється важливий дорослий – вихователь. Від спілкування з ним, його поведінки значним чином залежить ефективність соціалізації дитини в дошкільному закладі. У сучасному суспільстві педагог є фігурою, яка потребує особливої уваги. Там, де його місце займають недостатньо професійно підготовлені фахівці, насамперед потерпають діти. Це вимагає від суспільства створення таких умов, щоб серед педагогів опинялись люди, найбільш підготовані інтелектуально і морально до роботи з дітьми.

Головними і постійними вимогами, що висуваються до педагога, є любов до дітей, прагнення до педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань, широка ерудованість, педагогічна емпатія, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури та моральності, професійне володіння різноманітними методами навчання і виховання дітей.

Сьогодення висуває нові вимоги як до дошкільної освіти загалом, так і до кожного вихователя зокрема. Педагоги мають бути творчими особистостями, новаторами ідей, постійно підвищувати свій професійний рівень. Розвиток педагогічного колективу залежатиме від здатності розв'язувати професійні та особистісні проблеми кожним учасником педагогічного процесу. Наразі не можна не згадати про посаду соціального педагога, який поступово, але впевнено входить в колективи дошкільних освітніх закладів.

Соціальний педагог у дошкільному навчальному закладі – це новий тип педагога. Він допомагає вихованцю зрозуміти навколишній світ, піклується про формування моральних, загальнолюдських цінностей, аналізує процес формування особистості, процес розвитку її нахилів та здібностей. Головне завдання соціального педагога дошкільного закладу – сприяти створенню соціально-сприятливого середовища для кожного вихованця.

Є очевидним, що важливий акцент у щоденній діяльності соціального педагога доцільно зробити на роботі з батьками. Спеціалістам необхідно навчити батьків розпізнавати емоційні прояви у дитини, відпрацювати стилі реагування на різноманітні прояви і поведінку, сформувати у батьків відповідальне ставлення до виконання батьківських обов'язків тощо.

Виокремлено багато напрямів роботи соціального педагога, але ми вважаємо, що одним з вагомих напрямів має стати допомога дітям у формуванні соціального досвіду. Разом з вихователями, психологом дошкільного закладу соціальний педагог повинен розробити низку різноманітних форм роботи, які б сприяли засвоєнню дошкільниками соціального досвіду. І обов'язково необхідно залучати батьків до активної співпраці. Формування соціального

досвіду дошкільника розпочинається в родині та продовжується в дошкільному закладі. Тому соціальний розвиток дитини залежить від спільних зусиль батьків та педагогів.

Ми хотіли б запропонувати декілька тренінгових занять педагогів дошкільних закладів з батьками, які б сприяли кращому пізнанню батьками своїх дітей, позитивно налаштувати їх на спільну роботу з педагогами, наголосили про значущість процесів соціалізації та формування соціального досвіду для їх дітей.

Починаючи з раннього віку, діти постійно потрапляють у ситуації, з яких мусять знаходити вихід. Першочергове завдання педагогів і батьків — навчити малюків способів позитивного розв'язання різних життєвих проблем що є одним із завдань формування первинного соціального досвіду.

#### *Вправа «Інтерв'ю»*

Мета: вчити батьків об'єктивно оцінювати власну дитину (досягнення, особливості, найцікавіші моменти життя, те, що найбільше подобається дитині).

Батькам пропонують взяти одне в одного інтерв'ю про якийсь вчинок їхнього сина або доньки, що їх здивував, розсмішив, зворушив, і потім переповісти одержану інформацію присутнім.

#### *Вправа «Наші очікування»*

Мета: з'ясувати очікування батьків щодо ролі дошкільного закладу у вихованні дітей.

Батьки працюють у двох групах. Перша група має визначити, що дитсадок може дати їхнім дітям.

Друга група — обговорити, від чого дитсадок може захистити дітей.

Учасники зачитують свої очікування та наклеюють їх на плакати. Обговорення на тему «Чи всі очікування батьків можна задовольнити ігровою та навчальною діяльністю?» (позитивним прикладом, допомогою, бесідою ...).

Поступово підвести батьків до спільного висновку: наше спільне завдання — не тільки дати дітям знання, а й сформувати та розвинути особистісні якості дітей, сприяти формуванню позитивного соціального досвіду кожної дитини.

Можна запропонувати батькам *притчу «Крамничка можливостей»*.

Одного разу чоловікові наснилося, начебто він ішов містом і зайшов до крамнички. Він довго ходив між полиць, на яких лежали різноманітні екзотичні овочі та фрукти, що приголомшували незвичайним виглядом, яскравими кольорами, ніжними пахощами. Але варто було чоловікові взяти з полицки плід, як той одразу перетворювався на крихітне зернятко. Тоді він звернувся до продавця:

– Дайте мені, будь ласка, ось той фрукт.

Але господар відповів:

– Ми не продаємо плодів, ми торгуємо насінням.

Мораль: кожен має у своєму житті багато можливостей, але головне – реалізувати їх.

Заняття з батьками з елементами тренінгу є першою сходинкою на шляху формування відповідальності тат і мам за процеси соціалізації і формування соціального досвіду власних дітей. Ми впевнені в тому, що тільки перебування наших дітей у культурному середовищі не зробить їх добрими, гуманними, досвідченими. Потрібна систематична, копітка, повсякденна робота батьків та педагогів, щоб навчити дітей поводитися у різних життєвих ситуаціях за законами Добра, Краси, Ввічливості, Людяності. Адже соціалізація – складний і багатогранний процес, який триває все життя людини, а його основи закладаються в дошкільному дитинстві.

Партнерство педагогів і батьків – партнерство рівних учасників спілкування, які прагнуть оволодіти мистецтвом спільної дії, налагодити співробітництво заради щастя дітей.

У подальшому ми вважаємо за необхідне розробити механізм взаємодії батьків і педагогів дошкільного освітнього закладу, продумати форми і методи спільної роботи з формування первинного соціального досвіду дітей дошкільного віку.



## Список використаних джерел

1. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія/ [А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш та ін.]; наук. ред. А.М. Богуш; за заг. ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 368 с.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / наук. ред. О.Л. Кононко. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
3. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» /О.Л.Кононко. – К.: Світич, 2009. – 208с.
4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): [навч. посібник для вищих навчальних закладів] /О.Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
5. Соціалізація дошкільників в умовах ДНЗ / [уклад. Т.Прищепа]. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 169 [7] с.: іл. (Серія «Психологія виховання»).

*In article is considered problem of the formation of the initial social experience of preschool children and is defined leading role to family and preschool educational institution in this process.*

**Key words:** social experience, socialization to personalities, social development, preschool educational institution, family.

УДК: 378.937+378.126

Борщенко В. В.\*

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*У статті висвітлюються методика реалізації педагогічних умов формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та одержання результатів у ході експериментальної роботи зі студентами.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, наукова організація праці вчителя, міжособистісна взаємодія, емоційна саморегуляція.

Сучасна школа сьогодні переживає гостру потребу в умовах демократизації всіх сфер її життєдіяльності в чітких орієнтирах як для учнів, так і для вчителів, адміністративного персоналу на систему формальних і неформальних правил і норм конструктивної діяльності. У таких умовах активно виникає творчий процес відродження і формування звичаїв і традицій, що об'єднують індивідуальні й групові інтереси суб'єктів освіти. Однією із проблем є вдосконалення освіти з урахуванням особливостей системи навчання у вищому навчальному закладі в сучасних дослідженнях, що стосується якісної підготовки майбутніх фахівців, підкреслюється необхідність формування у майбутніх учителів початкової школи професійної культури, важливою складовою якої є організаційна культура.

Аналіз психолого-управлінської літератури свідчить, що проблема організаційної культури знайшла досить широке відображення в роботах, присвячених сутності організаційної культури (Т.Діл, А.Кеннеді, У.Оучі, Т.Пітерс, В.Сате, Р.Уотерман, Е.Шейн, К.Шольц та ін.), її ролі в діяльності організацій (А.Агеев, Т.Базаров, Б.Гаєвський, М.Грачов, Дж.Грейсон, В.Кнорінг, М.Мескон, Я.Радченко, Р.Рютінгер, В.Томілов, Л.Фаткін та ін.), методам її діагностики та формування (Р.Ален, Р.Гласер, К.Камерон, Р.Кілман, Р.Куїнн, К.Лаферті, Г.Марасанов, М.Сакстон, П.Харіс, Дж.Хофштеде та ін.).

\* © Борщенко В. В., 2012

У дослідженнях науковців (І.Абакумов, Б. Гершунський, І. Демченко, Л. Ільченко, М. Кузьмін, А.Миронов, З. Рахматуліна, С. Смирнов, П. Щедровицький) пропонується вивчати організаційну культуру навчальних закладів шляхом аналізу правил та норм поведінки, індивідуальних і групових інтересів суб'єктів освіти, стилю керівництва, очікування вчителів і учнів, міри володіння умінням слухати, рівня готовності до взаєморозуміння, довіри.

Організаційна культура вчителя передбачає наявність готовності особистості покращувати соціальну атмосферу, в якій здійснюється процес навчання, виховання, розвитку школяра. Особливого значення ця проблема набуває сьогодні для вчителів початкових класів, які формують у школярів, які вперше переступили поріг школи, настанову на організаційну культуру – найважливіший чинник успіху в навчальній і професійній праці. На жаль, педагогічні умови, що сприятимуть формуванню в майбутніх учителів початкової школи організаційної культури, не набули належної уваги.

Мета статті полягає у висвітленні методики реалізації педагогічних умов формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу та одержаних результатів у ході експериментальної роботи зі студентами.

У ході теоретичного дослідження нами було визначено, що формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи буде відбуватись ефективно, якщо в навчально-виховний процес вищої педагогічної школи впровадити відповідні педагогічні умови. Під педагогічними умовами ми розуміємо обставини, що сприяють їхній підготовці до організації власної діяльності та здійснення організаційної діяльності з учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією загальноосвітнього навчального закладу. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури було визначено такі педагогічні умови, як:

- усвідомлення студентами основних засад наукової організації праці вчителя;
- оволодіння студентами засобами організації міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу;
- розвиток у майбутніх учителів початкової школи умінь саморегуляції поведінки.

На констатувальному етапі експерименту для визначення рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи було обрано єдину діагностику, де на підставі вивчення ступеня прояву ознак запропонованих критеріїв: знанневий (усвідомлення значущості педагогічної діяльності, наявність педагогічних цінностей, наявність знань й умінь щодо організації власної діяльності і діяльності молодших школярів), діяльнісний (сформованість організаційно-комунікативних та рефлексивних умінь, конфліктостійкість), емоційно-вольовий (емоційна спрямованість, сформованість морально-вольових якостей, толерантність) їх було віднесено до відповідного рівня. Одержані результати рівнів сформованості організаційної культури виявили, що в більшості студентів організаційна культура сформована на низькому (40,3 % ЕГ і 37,8 % КГ) і середньому (40,7 % ЕГ та 42,6 % КГ) рівнях, лише в 19 % респондентів ЕГ і 19,6 % КГ організаційна культура сформована на високому рівні.

З урахуванням одержаних результатів нами було розроблено методику, що передбачала впровадження визначених педагогічних умов у процес підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Цілеспрямована робота з формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи здійснювалась із студентами експериментальної групи впродовж трьох років (2-4 курси) в ході викладання спецкурсу «Основи формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи», а також під час викладання таких дисциплін, як «Педагогіка», «Психологія», «Основи педагогічної майстерності» і «Методика виховної роботи», «Філософія», «Культурологія», а також у позааудиторній діяльності студентів.

Експериментальна робота передбачала впровадження визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов, які повинні були сприяти оновленню змісту, а також активізації методів та форм організації навчальної та позааудиторної діяльності студентів експериментальних груп.

З метою досягнення поставленої мети в ході експериментальної роботи вирішувалися такі завдання: 1) засвоєння теоретичних знань на лекційних заняттях, які ґрунтувалися на застосуванні проблемного методу та полілогу, та їх поглиблення на семінарських заняттях за допомогою семінарів, диспутів, дискусій, а також під час самостійної роботи студентів; 2) відпрацювання на практичних заняттях та в позааудиторній роботі практичних умінь за допомогою рольових і ділових ігор, вирішення педагогічних завдань, розв'язання педагогічних ситуацій, тренінгів, проведення виховних заходів, фрагментів уроків тощо; 3) закріплення й удосконалення здобутих знань і сформованих умінь під час проходження педагогічної практики в початковій школі.

На першому (ознайомлювальному) етапі експериментальної роботи впровадження педагогічних умов здійснювалося здебільшого за допомогою спецкурсу «Основи формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи», метою якого було формування організаційної культури майбутніх учителів початкової ланки освіти. Завдання спецкурсу полягали в ознайомленні студентів з професійною культурою вчителя у цілому й організаційною зокрема, у набутті практичних умінь та навичок з планування, організації роботи як колективу учнів, так і кожного учня окремо, встановленні міжособистісної взаємодії з учнями, їхніми батьками, адміністрацією навчального закладу, колегами; правильно планувати й використовувати свій час, організовувати спільну діяльність школярів під час проведення уроків і в позанавчальний час, вирішувати різноманітні педагогічні, в тому числі й конфліктні, ситуації, швидко і правильно приймати відповідні рішення в ситуаціях, що виникають і т. ін.

Після закінчення спецкурсу студенти повинні оволодіти певними вміннями і навичками, а саме: навчитися організовувати колектив школярів, уміти науково організувати свою працю і працю учнів початкових класів, планувати навчальну й позанавчальну діяльність дітей молодшого шкільного віку, знаходити індивідуальний підхід до кожного з учнів, уміти спілкуватися і співпрацювати з педагогічним колективом, адміністрацією навчального закладу, дітьми та їхніми батьками тощо.

Так, перша лекція «Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи» мала за мету розгляд таких основних понять, як: «професійна культура», «педагогічна культура», «професійно-педагогічна культура». Продовженням лекції стала дискусія «Сучасний учитель початкової школи – який він?». Студентам було запропоновано за допомогою психолого-педагогічної літератури, публіцистичних матеріалів, Інтернет-джерел відповісти на такі запитання: «Чим відрізняється професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи від культури будь-якого іншого вчителя загальноосвітньої школи?», «Які особливості професії вчителя початкової школи?», «Якими якостями повинен володіти сучасний учитель початкової школи?». Проведення цієї дискусії сприяло як усвідомленню цінності професії вчителя початкової школи, так і розвитку комунікативних умінь студентів, навчання їх регулювати свої емоції.

Друга лекція була присвячена визначенню ролі організаційної культури вчителя початкової школи. Лекція здійснювалася на підставі проблемного методу навчання. Студенти повинні були поміркувати й відповісти на запитання: що вони розуміють під організаційною культурою? На практичних заняттях використовувалася вправа «Зіткнення позицій» у вигляді «мозкового штурму», метою якої було формування умінь студентів вступати в контакт, спілкуватися, бути стриманими, терплячими, розуміти співрозмовника, мотиви його поведінки, володіти своїми почуттями і станом. Для закріплення отриманих знань було проведено вправу «Я та інші».

Наступна лекція була присвячена проблемі міжособистісної взаємодії вчителя початкової школи. Разом зі студентами обговорювалися види взаємодії, її особливості. Особлива увага акцентувалася на питаннях взаємодії вчителя з молодшими школярами, їхніми батьками, адміністрацією навчального закладу. На практичних заняттях з метою закріплення набутих знань майбутнім учителям було запропоновано дібрати педагогічні ситуації, як на підставі свого власного шкільного досвіду, так і за допомогою різноманітних джерел (публіцистичні і наукові статті, Інтернет-джерела).

Лекція «Наукова організація праці вчителя початкової школи й молодших школярів» мала за мету ознайомити майбутніх учителів початкових класів з тим, що вони мають економити, раціонально використовувати свій час, створювати сприятливі умови праці та відпочинку, максимально піклуватися про здоров'я та всебічний розвиток молодших школярів. Наукова організація праці передбачає оволодіння студентами вміннями ставити мету своєї діяльності, планувати процес навчально-виховної діяльності, контролювати її результати, а також вміннями раціонально організувати режим навчальної діяльності або вільного часу молодших школярів, доцільно розподіляти різні види діяльності (навчальну, трудову, фізичну, здоров'язбережувальну, ігрову діяльність) тощо. На практичному занятті особлива увага приділялася виробленню правил взаємодії вчителя молодших класів з учнями.

Остання лекція була присвячена визначенню й усвідомленню ролі емоційної саморегуляції у професійній діяльності вчителя початкової школи. Під час лекції акцентувалася увага на важливості використання релаксаційних вправ у роботі над собою та з дітьми, які допоможуть повернути стан рівноваги, впевненість у собі, творче використання відомих засобів психозбереження. З метою навчання студентів засобів емоційної регуляції було проведено вправу «Контраст».

Наприкінці спецкурсу було проведено захист проектів «Моя школа майбутнього». Майбутні вчителі на підставі отриманих знань щодо організаційної культури повинні було придумати і захистити свій проект, що відображав би їхнє уявлення про те, якою б вони хотіли б побачити школу, в якій вони будуть працювати. Студентів було розподілено на команди. Завданням цього конкурсу було придумати й презентувати назву і емблему школи. Форма презентації обирається командою особисто (пісня, танок, привітання в стилі КВК, театральний скетч тощо). Також вони повинні були розповісти про устрій, закони і традиції, цінності, що панують в «їхній» школі, культуру та вимоги до поведінки вчителів та учнів, художнє оформлення школи і т. ін.

Проведення такого конкурсу сприяло більш поглибленому ознайомленню й усвідомленню майбутніми вчителями початкової школи щодо організаційної культури. Крім того, під час спільної роботи в командах, студенти краще пізнавали один одного, вчилися працювати колективно, що також сприяло налагодженню доброзичливої атмосфери, виробляло вміння прислуховуватися до думки інших, що є важливим у формуванні організаційної культури.

Другий – основний – етап передбачав оволодіння студентами практичними вміннями й навичками щодо організаційної культури майбутніх учителів початкової школи. З огляду на те, що часу на викладання спецкурсу відведено недостатньо, до проведення експериментальної роботи було залучено викладачів з педагогіки, психології, культурології.

Так, спільно з викладачем культурології було проведено заняття, які стосувалися визначення різноманітності культури різних народів, виявлення особливостей культури, зважаючи на історично складені цінності, норми моралі, віросповідання. Студентам було запропоновано підготувати міні-лекції щодо культури, традицій і обрядів, які панують у сім'ях мусульман, євреїв, болгар, гагаузів, народів Кавказу тощо. В ході виступів «лектори» наголошували на тих звичаях, які особливо слід брати до уваги (відносини у сім'ях, ставлення до старших, ставлення до жінок і т. ін.).

На практичних заняттях було обіграно кілька ситуацій, що характеризують особливості того чи того народу.

На заняттях з педагогіки значна увага приділялася питанням культури спілкування майбутніх учителів початкової школи. Так, зі студентами було проведено бесіду «Магія слова», вправу «Прохання та вимоги», гру «Обвинувачі і захисники», для закріплення навичок спілкування було проведено тренінг спілкування.

Значна увага на практичних заняттях приділялась обігруванню різноманітних ігрових ситуацій: наприклад, студенти повинні були продемонструвати оргмомент уроку, окреслити коло свого життя (тобто скласти свій розпорядок дня, розробити розпорядок дня для молодшого школяра тощо).

На заняттях з психології за допомогою викладачів увага студентів спрямовувалася на необхідності регулювати свої емоції, що визначено нами як показник особистісної складової організаційної культури майбутніх учителів початкової школи. Зокрема було проведено такі ігри, як: «Влаштуй істеріку», «Ваш вихід, маестро...», «Відкритий конфлікт».

У процесі експериментальної роботи також проводилися різноманітні виховні заходи в позааудиторний час. Студенти отримували завдання розробити сценарій, підготувати і провести свята («Золота осінь», «День Святого Миколая», «Різдвяні вечори», «Юний захисник Вітчизни», «Мамин День», «Ми – спортивна сім'я» і т. ін.).

Значне місце у формуванні організаційної культури майбутніх учителів початкової школи посідає педагогічна практика. З огляду на це, на останньому – практико-орієнтованому – етапі завдання студентів було застосування отриманих знань, умінь і навичок організаційної культури безпосередньо в стінах початкової школи, оскільки вони мали можливість безпосередньо контактувати з учителями початкової ланки освіти, переймаючи в них досвід професійної діяльності, спілкування з батьками молодших школярів, що сприяло формуванню їхньої організаційної культури.

Під час практики студенти, безпосередньо працюючи з учнями молодших класів, мають можливість з'ясувати психологічний клімат у класі, можуть навчитися вирішувати реальні професійні завдання, здобути власний досвід організації своєї діяльності і діяльності учнів, поглибити свої професійні знання, навички, вміння. Водночас практика допомагає студентам визначити позитивні і негативні боки майбутньої професії, глибше усвідомити значущість розвитку своїх організаторських, комунікативних, рефлексивних та інших якостей, необхідних у професійній діяльності, зважаючи на організаційну культуру, що панує в навчальному закладі.

Після проведення педагогічної практики, на підсумковій конференції, зі студентами обговорювалися питання: «Що викликало труднощі під час проходження педагогічної практики?», «Чи вдалося Вам установити контакт з молодшими школярами, їхніми батьками, вчителем-методистом?», «На Вашу думку, чи наявна в школі організаційна культура?», «Чи можете Ви сказати, що вчитель, який був методистом Вашої педагогічної практики, має організаційну культуру? У чому це виражалось?», «Що Ви покращили в організації навчально-виховного процесу початкової школи?» і т. ін. Таке обговорення сприяло виявленню наявних прогалин у знаннях майбутніх учителів початкової ланки освіти щодо організаційної культури, спрямовувало на вдосконалення своєї організаційної культури тощо.

Порівняльні дані прикінцевого етапу експерименту засвідчили значні зміни, що відбулися в експериментальній групі: високого рівня сформованості організаційної культури досягли 42,4 % студентів (було 19 %), середнього рівня – 48,9 % респондентів (було 40,7 %), на низькому рівні залишилося 8,7 % майбутніх учителів (було 40,3 %). У контрольній групі, де цілеспрямована робота не здійснювалася, результати дещо нижчі: на високому рівні виявлено 25,4 % студентів (було 19,6 %), на середньому рівні – 50,8 % респондентів (було 42,6 %), на низькому рівні 23,8 % майбутніх учителів (було 37,8 %).

Отже, аналізуючи одержані дані, дійшли висновку, що поетапне впровадження в комплексі визначених педагогічних умов (усвідомлення студентами основних засад наукової організації праці вчителя; оволодіння студентами засобами організації міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу; розвиток у майбутніх учителів початкової школи умінь саморегуляції поведінки) сприяло формуванню у майбутніх учителів початкової школи організаційної культури, а також забезпечувало розвиток відповідних організаційних умінь майбутньої професійної діяльності.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у створенні й впровадженні інтегрованих курсів з формування організаційної культури майбутніх учителів інших спеціальностей, вивчення зарубіжного досвіду та впровадження його прогресивних ідей у практику формування організаційної культури майбутніх учителів.

## Список використаних джерел

1. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / И.Ф.Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
2. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : [монографія] / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
3. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: [монографія] / Н. В. Кудикіна. – К. : КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2003. – 272 с.
4. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: дис. докт. пед. наук: 13.00.04 / Пальшкова Ірина Олександрівна. – Одеса, 2009. – 474 с.
5. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: [учебное пособие]. – [2-е изд., доп.] / Е. М. Семенова. – М. : Изд-во института психотерапии, 2005. – 256 с. – (Советы психолога учителю).

*The article brings to light the methodology of realization of pedagogical conditions of future primary school teachers' formation of organizational culture while studying at higher educational institution and the results obtained in the course of experimental work with students.*

**Key words:** pedagogical terms, the scientific organization of teachers' work, interpersonal interaction, emotional self-regulation.

УДК [ 373.2:82 ]: 611.84

Вертугіна В. М.\*

## ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВІДХИЛЕННЯМ ЗОРУ

*У статті розглядаються особливості сприймання творів художньої літератури дітьми старшого дошкільного віку з відхиленням зору. Підкреслюється важливість розвитку пізнавальної активності дітей з проблемами зору на етапі підготовки до навчання в загальноосвітній школі.*

**Ключові слова:** діти старшого дошкільного віку, відхилення зору, сприймання, твори художньої літератури, пізнавальна активність.

Реформування змісту та гуманізація цілей дошкільної освіти України зумовили необхідність переглянути ставлення до дітей з особливими освітніми проблемами, можливість залучення їх до виховання і навчання в загальноосвітніх закладах разом з дітьми з нормальним рівнем розвитку. Уважного ставлення дослідників останнім часом вимагає питання навчання дітей з відхиленням зору в загальноосвітніх закладах, адже їх кількість з кожним роком зростає (М. Ворон, А. Колупаєва, Ю. Найда, Н. Софій, О. Таранченко). Анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів м. Києва і Київської області показало, що з 76 груп, які відвідують діти старшого дошкільного віку, у 18 групах є діти з проблемами зору. Загальновідомо, що 80% інформації про навколишній світ дитина отримує через зір. Пізнання оточуючого світу починається зі сприймання предметів і явищ. Всі інші форми пізнання (запам'ятовування, мислення, уява) будуються на основі образів сприймання. Успішність розвитку дитини залежить значною мірою від того, як вона сприймає оточуючий світ, чи виникає у неї бажання розширити свої уявлення, дізнатись щось нове. У спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях О. Літвака, І. Некрасової, Є. Синьової, О. Української

\* © Вертугіна В. М., 2012

визначено труднощі формування гармонійної особистості дитини з порушенням зору через наявні сенсорні порушення, що проявляються недостатнім пізнанням ними як зовнішнього світу, так і морально-психологічних якостей людей та власної особистості. Також зазначено, що провідними видами сприймання у дітей з відхиленням зору є дотик і слух [6].

Ураховуючи все вищесказане, метою даної публікації є питання підвищення пізнавальної активності старших дошкільників з відхиленням зору під час сприймання творів художньої літератури. Реалізація мети потребує конкретизації понять «пізнавальна активність», «сприймання», «уявлення в умовах зорового відхилення».

Сенсорний розвиток дитини – це процеси сприймання навколишнього світу всіма органами відчуттів та формування уявлень про зовнішні властивості та якості предметів: їх форму, величину, колір, положення в просторі, смак, запах, фактуру та ін. На основі комплексу ознак предметів, сприйнятих органами відчуття, формуються стійкі уявлення про них. Уявлення – чуттєвий образ предмета чи явища, який був сприйнятий раніше. Маючи уявлення про предмет чи явище, людина здатна описати його навіть тоді, коли він безпосередньо не сприймається. За сприйманням предметів навколишнього світу починається пізнання. Сприймання – це вияв аналітико-синтетичної роботи мозку, що виникає внаслідок безпосередньої дії об'єкта на аналізатори і не вичерпується враженнями, які отримуються в даний момент, активізуються також сліди минулих вражень, попередній досвід людини, тобто, як зазначає Є. Синьова, у пізнавальній діяльності людини велике значення має така властивість сприймання, як *аперцепція* [6, с. 158; с. 162]. Також дослідниця акцентує увагу на тому, що зір є визначальним у формуванні уявлень про реально існуючі предмети і явища. За допомогою зору пізнаються суттєві ознаки різноманітних об'єктів, здійснюється орієнтація в просторі, спостерігаються зміни в природі. Характерні особливості зорового сприйняття – дистанційність, миттєвість, одночасність і цілісність. Зоровий аналізатор тісно взаємодіє з руховим, дотиковим, слуховим, нюховим аналізаторами. Порушення його діяльності викликає у дитини значні ускладнення у пізнанні оточуючої дійсності, звужує можливості, обмежує її орієнтацію. На етапі підготовки дитини до школи важливу роль відіграє розвиток пізнавальної активності, який виражається у тому, що дитина цікавиться новим, активно вивчає навколишній світ, виявляє допитливість, диференціює реальне та фантастичне, збирає інформацію через спостереження, практичні спроби і помилки, пов'язує знання з реальними життєвими ситуаціями, апробує їх тощо [1, с. 279]. У пізнавальній діяльності дітей старшого дошкільного віку особливого значення набувають наочно-образне, образне мислення, а також творча уява. Слід підкреслити, що передумовою для розвитку цих процесів є сприймання, яке продовжує розвиватись за трьома основними напрямками: 1) уявлення дітей про предмети, явища та їх властивості розширюються і поглиблюються відповідно до загальноприйнятих еталонів; 2) способи використання предметів стають значно точнішими і доцільнішими; 3) обстеження предметів стає систематизованим і послідовним. Різко зростає осмисленість сприймання [3, с. 246]. Як показують дослідження Л. Солнцевої, В. Феоктистової, Т. Сак, Т. Свиридюк, пізнавальна діяльність дітей із різними порушеннями зорового аналізатора відбувається на звуженій сенсорній основі, тобто ці діти отримують менше в якісному і кількісному відношенні інформації про предмети і явища довкілля, ніж діти з нормальним зором [2]. Загальновідомо, що ступінь обмеженості об'єму інформації залежить від глибини ураження зору, сформованості у цих дітей способів та прийомів пізнавальної діяльності та інших факторів. Дитина спочатку повинна побачити предмети, відчути всі його властивості та ознаки, сприйняти цей предмет у взаємозв'язку його якостей, властивостей, ознак. У неї має сформуватись уявлення, образ предмета, а вже потім це уявлення вона позначає словом, яке згодом перетворюється в поняття.

Є очевидним, що в процесі формування особистості дитини, а особливо дитини з відхиленням зору, важливе місце належить художній літературі. Адже книга розширює кругозір дитини, вводить її в багатий світ образів, що відображають життя, розвиває емоційно-пізнавальну діяльність, активне відношення до життя, розвиває мову, викликає бажання висловитись. Як результат, виникає дитяча художньо-мовна діяльність, яка пов'язана не тільки зі сприйняттям літературних творів, а й спонукає дітей до різноманітних творчих проявів,

які проявляються у придумуванні розповідей, казок, навіть нісенітниць. У зв'язку з цим виокремлюємо завдання, які повинні реалізуватись в дошкільному віці: розвивати у дітей вміння слухати художні твори, емоційно сприймати зміст творів в єдності з формою; вчити переказувати логічно, послідовно; уміти застосовувати отримані знання в самостійній діяльності тощо. Проте, на нашу думку, найголовніше – це викликати у дітей інтерес до художньої літератури, до різних жанрів, розвивати емоційну чуйність на образну мову. У світлі сучасних вимог до виховання і навчання підростаючого покоління вихователь має право обрати ті види роботи над текстом, які б допомогли дітям зрозуміти прочитане, уявити, засвоїти предмети і явища, як прагнув того автор, дати дитині змогу виявити власний емоційно-естетичний відгук на зображене. Педагог повинен слідкувати за тим, як діти сприймають і розуміють художній твір, вміти організувати процес сприймання дошкільниками з відхиленням зору (якщо такі є в групі) літературного твору, коригувати його, важливо використовувати прийоми полісенсорного сприймання предметів і їх оточення, спеціального алгоритму розглядання предметних зображень, моделювання зв'язного тексту (розповіді), зважати на те, що дотик і слух – провідні види сприймання у дітей з порушенням зору.

Питання сприймання дітьми дошкільного віку літературних творів, усвідомлення їх змісту і засобів художньої виразності розглядалося в різних аспектах. Так, питання усвідомлення логіки викладу вчинків героїв художнього твору досліджувалось Л. Гурович. Дослідження М. Бахтіна, Л. Виготського свідчать, що процес сприймання творів мистецтва вимагає певної творчості і пов'язаний з активною відповідною позицією того, хто сприймає. М. Якобсон зазначає, що художнє сприймання повинно бути «мислячим». Науковці А. Богуш, Н. Гавриш зауважують, що сприймання літературних творів не виникає в готовому вигляді, воно формується з ходом загального, психічного розвитку. Діти старшого дошкільного віку можуть усвідомлено сприймати художній образ літературного твору, зрозуміти зміст і моральний смисл твору, виділяти мовні засоби виразності за умови цілеспрямованого навчання. Особливості сприйняття художнього твору дітьми дошкільного віку, можливості використання художньої літератури як засобу навчання і виховання, методика роботи з дітьми над художнім твором розкрито в працях А. Богуш, К. Крутій, Т. Ушакової та ін. Однак, досить мало уваги приділялось дослідженню питання сприймання художніх творів дітьми з відхиленням зору. Адже існують певні особливості у сприйманні, пов'язані з проблемами зору у дітей. Зазначимо, що необхідно враховувати взаємозв'язок між зоровим і слуховим сприйманням при порушеннях зору, де останні виконують компенсаторну роль. Розвиток слуху при даній проблемі по-різному впливає на пізнавальну діяльність, орієнтацію і поведінку дітей. Також потрібно приділяти увагу і розвитку дотикових сприймань при порушенні зору. При дотиковому сприйманні дитина набуває знань про якість предмета, що сприймається (особливо його фактуру, твердість, пружність), які безпосередньо не відображаються у зоровому сприйнятті.

Як свідчать дані дослідження Т. Свиридюк, необхідною умовою формування узагальнених уявлень, як і загалом уявлень у дітей з зоровою патологією, є наявність чуттєво-образної основи, тому що у них часто відсутнє предметне співвідношення слова і образу. Працюючи з дітьми над збагаченням словника, потрібно використовувати наочність. Дослідниця уточнює, що предмет необхідно демонструвати різнопланово: спочатку в натурі, пізніше в зображенні, в різних його формах і проявах. Наприклад, якщо це квітка, то потрібно показати, якого кольору і форми вона буває, де росте. Отже, наступною умовою формування чітких конкретних уявлень у дітей з порушеним зором є багатоплановість і системність демонстрації предметів навколишнього світу. Третьою важливою умовою формування повноцінних уявлень у дітей з проблемами зору є обов'язкове смислове оброблення цих уявлень шляхом порівняння, класифікації, узагальнення. Це дасть можливість закріпити образ в пам'яті дитини і пізніше стане базою для формування понять при систематичному шкільному навчанні [7].

У зв'язку з вищевикладеним зазначимо, що особливу увагу слід приділяти читанню книжок. Книжки з яскравими малюнками людей, тварин, рослин, доступні дитячому розу-



мінню та розповіді дорослих про зображене, розширюють уявлення дітей про навколишній світ. Діти запам'ятовують почуте, якщо це викликає певні емоції, переживання. Основними вправами з розвитку зорових функцій дитини є розглядання малюнків та їх обговорення. Малюнки мають бути контрастних кольорів, а контури предметів намальовані товщою лінією [2, с. 75]. Під час читання художнього твору дорослий повинен звертати увагу на виразність, вимову, інтонацію, темп, міміку, жести, не забувати, що дошкільники часто займають позицію всередині твору, позиція слухача формується приблизно у семирічному віці.

Разом з тим вважаємо, що одним з важливих методів навчання дітей з відхиленням зору є переказ, тобто відтворення змісту художнього твору в усній розповіді. Перш, ніж переказати твір, треба осмислити його зміст, ідею. Дитина, якщо твір її вразив, не тільки запам'ятовує окремі епізоди, а й встановлює логічні зв'язки між ними і сама вчиться зв'язно і послідовно передавати свої думки. Якщо ж вона не зрозуміє змісту твору, то, розповідаючи, може домислювати епізоди або відмовиться переказувати.

Специфіка роботи з дітьми зі зниженим зором проявляється в індивідуалізації процесу навчання, в частішому, ніж при нормальному зорі, звертанні до минулого досвіду дитини, в уточненні уявлень про предмети, назви яких зустрічаються під час слухання розповідей, казок, віршів. В таких випадках доцільно використовувати муляжі, моделі натуральних предметів та іншу об'ємну наочність. При її відборі необхідно враховувати основні вимоги до наочності: високий естетичний рівень виконання, реалістичність. Також при ознайомленні дітей з дитячою літературою важливе значення має створення розвивального середовища, ознайомлення дітей з кращими зразками художньої літератури, адресованої дошкільникам, вміння дорослого добирати ефективні методи і прийоми опрацювання творів для читання, сам вихователь повинен володіти технікою виразного читання.

А. Зрожевська, аналізуючи програми виховання дітей дошкільного віку, зазначає, що в них чітко визначені завдання, спрямовані на забезпечення елементарної літературної освіти дошкільників, проте вони не передбачають цілеспрямованого поступового вироблення звички до літературного читання. Зауважимо, що у програмі виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» (2012р.) ця прогалина закрита, однією з умов успішної педагогічної роботи з дітьми старшого дошкільного віку визначено «активне читання разом з дітьми книжок і обговорення їх змісту» [3, с. 291], у змісті педагогічної діяльності помічено, що у дітей потрібно «виховувати бережливе ставлення до книжки; формувати бажання читати її самостійно» [3, с. 294], у родинному колі виділено завдання виховання інтересу до друкованого слова й самостійного усвідомленого читання [3, с. 295]. Серед показників компетентності дітей старшого дошкільного віку належне місце займає розвиток вміння відтворювати зміст художнього твору, читати з пам'яті вірш, байку, виховання стійкого інтересу до читання книжок тощо [3, с. 296]. Уточнимо, що у програмі «Дитина» є розділ, присвячений дітям з особливими освітніми потребами. В ньому підкреслюється, що дитина вважається готовою до шкільного навчання в загальноосвітньому просторі, якщо вона має достатній розвиток мовлення та пізнавальних процесів, в неї сформоване наочно-дійове, наочно-образне мислення та елементи логічного, володіє навичками переказу прослуханого тексту, вміє слухати художні твори і розуміє прочитане тощо [3, с. 406]. Як бачимо, питання сприймання творів художньої літератури дітьми з певними освітніми проблемами на етапі підготовки до навчання в загальноосвітній школі заслуговує уваги.

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що діти старшого дошкільного віку з відхиленням зору здатні сприймати твори художньої літератури нарівні з нормальнозорими, проте потребують скеровування їх аналізуючого сприймання з боку дорослого навідними запитаннями, порівняннями по сукупності ознак (а не лише по деяких з них), використанню наочності, в основі якої лежить чуттєвий досвід дитини. Завдання педагога полягає в тому, щоб кожне прочитане слово наповнити конкретним змістом, вчити дітей вникати в смисл тексту, оцінювати ті факти і явища, про які їм читають, передавати цю оцінку під час переказу або обговорення прочитаного. Всі проведені дослідження з питання засвоєння знань дітьми з відхиленням

зору показали, що використання тільки словесних методів навчання, без достатньої опори на практичну діяльність веде до формального засвоєння знань.

Таким чином, особливості сприймання творів художньої літератури дітьми старшого дошкільного віку з відхиленням зору полягають, перш за все, в тому, що повинна бути проведена велика підготовча робота, яка включає засвоєні дитиною:

- узагальнені уявлення про властивості предметів, а також розуміння відношень між ними (часових, просторових, кількісних);
- продуктивні види діяльності, які сприяють сенсорному, розумовому, мовленнєвому розвитку дитини;
- певні мовні уявлення, розвинені фонетико-фонематичні процеси;
- збагачений і систематизований словник на основі ознайомлення з предметами навколишнього світу;
- розвинені діалогічні і монологічні форми мовлення, навички спілкування тощо.

Разом з тим, в процесі читання, розповідання дітям художніх творів, читання дітьми напам'ять віршів, байок, скоромовок вихователь повинен враховувати індивідуально-психологічні особливості дітей з відхиленням зору, підвищену стомлюваність в процесі інтелектуальної діяльності, зорову патологію, рекомендації лікаря-офтальмолога відносно вибору для кожної дитини найоптимальнішого для сприймання місця, важливе значення слухового сприймання для цих дітей тощо.

Також слід звернути увагу на закріплення знань дітей з відхиленням зору після сприймання того чи іншого літературного твору в процесі різних видів діяльності, особливо під час ігрової.

#### Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / М-во освіти і науки України; наук. кер. та упорядник О.Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Виховання дитини з порушенням зору в умовах сім'ї / За ред. Сак Т.В. – К. : «АТОПОЛ», 2010. – 216 с.
3. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / [наук. кер. проекту: В.О. Огнев'юк, К.І. Волинець; наук. керівництво програмою: О.В. Проскура, Л.П. Кочина, В.У. Кузьменко, Н.В. Кудикіна; авт. кол.: Г.В. Беленька, Е.В. Белкіна, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець-Білоskalенко, С.А. Васильєва, М.С. Вашуленко та ін.]. – 3-є вид. доопр. та доп. - К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
4. Зрожевська А.Я. Робота з дитячою книжкою у контексті формування особистості дошкільника [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// www.zoippo.zp.ua/pageslel\\_gurnal/pages/vip5.htm/](http://www.zoippo.zp.ua/pageslel_gurnal/pages/vip5.htm/)
5. Миронова С.П. Особливості інклюзивної дошкільної освіти / С.П. Миронова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010.- №11. – С. 8-15.
6. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: Підручник / Євгенія Павлівна Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с. – (Вища освіта XXI століття).
7. Свиридюк Т.П. Підготовка слабовидящих детей к школе / Тетяна Павлівна Свиридюк. - К. : Рад.школа, 1984. – 95 с.
8. Тарасун О.П. Особливості формування Я-концепції у слабозорих дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.08 – спеціальна психологія / О.П. Тарасун. – К., 2008. – 24 с.

*In the article the features of perception of works of artistic literature are examined by the children of senior preschool age with the rejection of sight. Importance of development of cognitive activity of children is underlined with the problems of sight on the stage of preparation to the studies at general school.*

**Key words:** *to put senior preschool age, rejection of sight, perception, works of artistic literature, cognitive activity*

УДК 37.013.73

Головко М. Б., Головко С. Г.\*

## ПЕДАГОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ І ПРОБЛЕМА ЗАХИСТУ ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ

*Статтю присвячено обґрунтуванню можливостей захисту здоров'я дитини у контексті ідей нового напрямку наукового знання – педагогічної філософії. Проаналізовано сутність концептуальних положень педагогічної філософії, у просторі яких розглядається стратегія і тактика розвитку та збереження фізичного, психологічного, духовного здоров'я дітей.*

**Ключові слова:** педагогічна філософія, категорії педагогічної філософії, здоров'я дитини, освітній простір, освітня стратегія і тактика.

Пріоритетним завданням сучасної системи освіти, як свідчать державні документи, є виховання людини в дусі відповідального ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Проблема формування здоров'я підростаючого покоління постає перед нами як медична, психологічна та педагогічна, тому що здоров'я має специфіку виявлятися на фізичному, психічному та духовно-моральному рівнях.

Загальноосвітні заклади залишаються основними виховними інститутами, які дають дітям базову освіту, вирішують завдання гармонійного розвитку особистості на різних вікових етапах. Сьогодення вимагає від педагогічної науки та практики розробки програм оздоровлення дітей та молоді, його захисту та підтримки, пошуку ефективних технологій та підходів. Актуальність проблеми обумовлюється також тим, що сучасне життя є багатим на важкі та критичні ситуації, з якими людина (дитина) не завжди може справитися самостійно. Незважаючи на те, що цінність здоров'я у всі часи є досить великою і не потребує наукових переконань, сучасна ситуація стану здоров'я дітей та молоді залишається критичною і вимагає негайного розв'язання.

Поняття «здоров'я» та «здоровий спосіб життя» активно використовуються у науковому просторі сьогодення. Проблема здоров'я активно розроблялася і розробляється у філософських, культурологічних, медико-біологічних, психолого-педагогічних дослідженнях. Важливе значення у контексті нашого дослідження мають результати наукових доробок сучасних вчених (О.Балакірева, О.Вакуленко, В.Вишневський, В.Горащук, О.Іванашко, О.Жаборницька, В.Ковалько, С.Лапаєнко, С.Омельченко, М.Смирнов, О.Яременко та ін.), присвячених різним аспектам формування культури здоров'я та здорового способу життя дітей та учнівської молоді. Для нашого дослідження мають певне значення і праці, присвячені філософії освіти (Б.Гершунський, С.Гессен, В.Гончаров, Е.Гусинський, М.Євтух, В.Кремень, Т.Кузнецова, Л.Липська, Ф.Михайлов, В.Рижко).

Проте, зазначені дослідження не вичерпують всіх питань проблеми. Саме тому в полі нашої уваги опинилися як базові, так і нові підходи до вирішення стратегічних і тактичних завдань сприяння розвитку всіх компонентів здоров'я підростаючого покоління. Тож, науковий простір поповнюється принципово новими методологічними концепціями та теоретичними доробками, які здатні сприяти новим проривам у напрямку розв'язання означеної проблеми. У цьому контексті ми звернули увагу на педагогічну філософію не тільки як на принципово нову систему знань, а й як на спосіб діяльності, життя й поведінки всіх учасників освітнього процесу – дітей, вчителів, батьків (Б.Коротяєв, В.Курило, С.Савченко).

Автори взяли на себе сміливість довести, що філософське знання наявне в житті будь-якої людини; воно не лише бачення, розуміння і тлумачення навколишнього світу, але й спосіб освоєння життя в цьому світі й установлення з ним гармонійних стосунків. Отже,

\* © Головко М. Б., Головко С. Г., 2012

воно дозволяє розуміти і тлумачити те, що відбувається в освітньому просторі, як облаштувати його в інтересах молодого покоління. З огляду на це філософія педагога полягає у тому, щоб створити сприятливі умови для захисту, збереження, розвитку та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дітей та молоді. Нас привабила можливість подивитись на освітній процес свіжими очима не тільки з боку дорослої людини, а й з боку дитини.

З огляду на вищезазначене, мета статті полягає в обґрунтуванні потенційних можливостей захисту здоров'я дітей у контексті ідей педагогічної філософії.

Аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що вихід на усвідомлення необхідності розробки педагогічної філософії як самостійної й фундаментальної теорії, яка б виконувала функції базової для всіх розроблюваних педагогічних теорій у цьому напрямку, підготовлено всім ходом попереднього розвитку педагогічної думки й викликами сьогодення.

Педагогічна філософія тлумачиться як система педагогічних поглядів (наука, теорія, концепція), яка покликана вивчати, описувати й пояснювати власні закони існування освітнього простору, що лежать в основі спільної діяльності всіх його суб'єктів (прямих та опосередкованих), і на основі цього давати рекомендації щодо того, як управляти ним з позицій законів.

Зазначимо, що введення в науковий обіг поняття «педагогічна філософія» з метою аналізу стану справ в освітньому просторі — явище для вітчизняної педагогіки цілком нове. В усіх раніше виданих і тих, що видають зараз, навчальних посібниках з педагогіки поняття «педагогічна філософія» майже не згадують, а якщо воно й використовується, то вкрай рідко, при цьому його використовують як термін без попереднього обговорення його змісту. Це поняття не є синонімом поняття «філософія освіти», так само як і «філософія педагогіки», а в розумінні авторів, принципово відмінне від них [3]. Ця відмінність полягає в тому, що педагогічна філософія за визначенням вивчає власні й невідомі поки закони існування освітнього простору, який є не природним, а рукотворним, створеним дорослими поколіннями в інтересах молодих. Тоді як філософія освіти вивчає закони освітнього простору з позицій багатьох пізнаних законів існування світового простору, проектуючи їх на освітній простір як його складову частину.

Педагогічна філософія як самостійна науково-педагогічна теорія тлумачиться авторами як система вивчених і здобутих світоглядних поглядів, позицій і переконань усіх учасників освітнього простору, які регулюють життя, поведінку та їхню основну діяльність у режимі реального часу й реальної педагогічної дійсності.

Обговорюючи проблему, автори визначилися з вихідними основами або ідеями педагогічної філософії як самостійної теорії чи наукової дисципліни, які стали точкою опори для вибудовування її окремих складників. Виходячи з визначення самого поняття, урахувавши окреслені межі об'єкта й предмета майбутньої теорії, а також спираючись на напрацювання в цьому напрямку, викладені в роботах (Б.Гершунський, В.Загвязинський, В.Краєвський, І.Лернер, П.Щедровицький), виділено наступні ідеї:

1. Ідея визнання життя молодого покоління й кожної його окремої особистості головною й провідною цінністю всього вибудованого й вибудовуваного знову освітнього простору.
2. Ідея прояву необхідної й постійної турботи дорослого покоління про стан, розвиток і зміцнення всебічного здоров'я молодого покоління на всіх етапах його дорослішання.
3. Ідея впровадження в освітній простір психолого-педагогічного, соціально-педагогічного й філософсько-педагогічного сприяння вільному розвитку й дорослішанню молодого покоління й кожної окремої особистості в режимі реального часу.
4. Ідея необхідного обмеження на всіх рівнях управління дозвільних, заборонних і контрольних функцій та розширення організаторських і пошуково-творчих, орієнтованих на захист усебічного здоров'я молодих поколінь і впровадження в їхнє реальне життя творчих процесів з усіляким пригніченням і обмеженням руйнівних [3, с. 32].

Названі чотири ідеї й стали тими логічними підставами, на яких вибудовуються всі інші структурні елементи. Виходячи з цього смислового навантаження, логічно побудовано й вивідні визначення понять, виділених на шляху розчленування об'єкта опису на його складники, наприклад, за принципом соціального й професійного статусу основних учасників освітнього простору: а) вихователі, учителі й викладачі; б) діти, учні й студенти; в) управлінці всіх рівнів освітнього простору. На основі цього вибудовано ще три вивідні поняття: 1) філософія учня (студента), 2) філософія вчителя (викладача), 3) філософія управлінця. Філософія учня (студента) — це стійкий спосіб його життя, поведінки й різнобічної діяльності відповідно до його світоглядних поглядів у режимі реального часу, умов та обставин. Філософія вчителя (викладача) — це стійкий спосіб життя, поведінки й професійної діяльності відповідно до його світоглядних поглядів у режимі реального часу й реальної педагогічної дійсності. Філософія управлінця — це стійкий спосіб його життя, поведінки й професійної управлінської діяльності відповідно до його світоглядних позицій у режимі реального часу й у реальних умовах загальної системи влади [3, с. 33-34].

Кожне наведене поняття автори розглянули не лише як вивідне по відношенню до найближчого верхнього ряду, але і як базове по відношенню до вивідних нижнього ряду. Як ілюстрацію назвемо такі: філософія життя й діяльності дошкільника; учня молодшого шкільного віку; учня підліткового віку; учня раннього юнацького віку; студента зрілого юнацького віку тощо. Подібним же чином у цьому ряді можуть бути вибудовані такі поняття, що відображають філософію вихователя, вчителя й управлінця.

У педагогічній літературі останнього десятиліття розглянуто багато понять, які стосуються процесуальної сторони освітнього процесу, зокрема в роботі Б.Гершунського виділено такі поняття, як «соціум», «ментальність», «грамотність», «професіоналізм», «культура» [1]. Поруч з ними, автори віддають перевагу наступним сполученим поняттям: «недостатне і надлишкове в освітньому просторі»; «сприятливе і несприятливе в освітньому просторі»; «творче і руйнівне в освітньому просторі». Недостатне – це все те, чого потребує для позитивного розвитку освітній простір у цілому та його суб'єкти: дитина, учень, студент, учитель, викладач, управлінець, і все те, чого потребують усі інші складники простору для свого позитивного розвитку. Надлишкове – це все те, що заважає позитивному розвитку освітнього простору й усіх його складників, названих вище. Сприятливе – усе те, що допомагає освітньому простору й усім його складникам отримувати позитивне недостатне й з іншого боку звільнятися від негативного надлишкового. Несприятливе – усе те, що діє навпаки. Творче – усе те, що відбувається в освітньому просторі, супроводжуване набуттям нових властивостей і якостей позитивного характеру, а руйнівне – коли все відбувається навпаки [2].

Крім названих понять, що відображають двополярні процеси й події в структурі освітнього простору, в обіг напросилося також таке важливе поняття, як «очікування». Яке автори розглядають як емоційний стан людини, зокрема кожного суб'єкта освітнього простору, пов'язаний із передбаченням зустрічей через певний проміжок часу з якоюсь подією чи з особою [3, с.36].

Поряд з цими поняттями в більшості випадків стоїть поняття «досягнення» як успіх у чомусь (праці, житті, поведінці), що приносить людині почуття радості, гордості, моральне задоволення. І навпаки, якщо на суттєво значиме досягнення чи успіх вийти не вдалося, то той чи інший суб'єкт зазнає розчарування й почуття втрати чогось значного.

Як бачимо, ті виношені очікування людини, які орієнтовані на значущі для неї досягнення чи успіхи в житті, поведінці й діяльності, є важливим складником її світоглядних чи філософських поглядів. Очікування й досягнення закріплюються в ланцюжок понять «мета» й «результат її реалізації». Цей ланцюжок представлено у теорії педагогічної філо-

софії в такому вигляді: мета – очікування-реалізація мети-результат як досягнення цілі чи невдача.

Резюмуючи все сказане про понятійний апарат теорії педагогічної філософії, відзначимо, що загальна кількість названих понять, за допомогою яких розкрито основний зміст розробленої теорії, є мінімальним, обмеженим критеріями необхідності й достатності для подальшого занурення в глибинні пласти теорії. Їх кількість не вичерпує всього багатства й різноманіття інших понять, не названих авторами.

Педагогічна філософія», як наголошують науковці, не тільки наука (система світоглядних поглядів, концепція, теорія), але й мудрість розуміння життя, поведінки й діяльності всіх учасників освітнього простору й усього того, що відбувається в ньому, як відбувається і якими є результати порівняно з тими, яких очікували від точки відліку. Ми згодні з тим, що на основі цієї мудрості й повинна бути вибудована вся система освіти в країні на всіх рівнях її функціонування в режимі реального часу — від дошкільної до післядипломної. При цьому педагогічна філософія як мудрість зобов'язана первісно бути присутньою при вирішенні всіх важливих стратегічних і тактичних завдань у галузі освіти, зокрема:

- а) при розробці й удосконаленні юридичних законів про освіту;
- б) при прийнятті підзаконних актів, процедур і постанов на рівні найвищого виконавчого органу та його відомств про правила ліцензування, атестації, акредитації й контролю;
- в) при виданні всіх наказів, розпоряджень і рекомендацій Міністерства освіти та всіх його підлеглих служб і відомств;
- г) при розробці програм, навчальних планів, підручників та інших документів;
- д) при організації й виконанні всього процесу виховання, навчання й освіти молодого покоління в режимі реального часу функціонування освітнього простору й у реальних умовах існування кожного окремого навчального закладу, як державного, так і приватного, особливо у контексті збереження фізичного, психічного й духовного здоров'я кожної дитини.

У теорії педагогічної філософії у якості ще одного необхідного стрижневого складника виокремлено і названо відповідні закони: закон єдності та взаємозумовленості способів життя, поведінки й діяльності основних учасників освітнього простору відповідно до їхніх світоглядних поглядів і позицій; закон присутності в усьому освітньому просторі дуалістичних або двополярних феноменів (явищ) — недостатнього і надлишкового, сприятливого і несприятливого, творчого і руйнівного; закон відповідності досягнутого й очікуваного в освітньому просторі в цілому й в усіх його складниках. На їх основі сформульовано відповідні вивідні закономірності, до яких належать, наприклад:

- 1) єдність і взаємозумовленість життя, поведінки й різнобічної діяльності того, кого навчають (дитини, учня, студента) відповідно до його світоглядних поглядів у режимі реального часу, реальних умов та обставин;
- 2) єдність і взаємозумовленість життя, поведінки та професійно-педагогічної діяльності вихователя, учителя, викладача в режимі реального часу й у реальних умовах протікання освітнього процесу;
- 3) єдність і взаємозумовленість життя, поведінки та професійно-педагогічної діяльності управлінця всіх рівнів і служб органів управління в режимі реального часу й реальної системи влади [3, с. 40].

Автори усвідомлюють те, що названа їх кількість далеко не вичерпує всю (законів і закономірностей) різноманітність і багатство, оскільки в більш глибоких пластах вона невичерпна. Вони свідомо обмежили себе мінімальною кількістю, дотримуючись критерію необхідності й достатності на цьому етапі пошуку в побудові нової теорії, названої теорією педагогічної філософії, структурний «каркас» якої становлять її основні елементи: провідні

ідеї; основні поняття й категорії; закони й закономірності, названі й описані вище. Таким чином, перший крок у розробці нової педагогічної теорії, названої «Педагогічна філософія», вченими зроблено, зокрема названо логічні підстави теорії або провідні ідеї; виділено й визначено основні поняття; обґрунтовано й сформульовано основні закони та закономірності; і нарешті, названо принципи й правила того, як використовувати пізнані закони на практиці [3, с. 45].

Наступний крок, на наш погляд, — наповнювати послідовно розроблений «каркас» емпіричним матеріалом, щоб «олюднити» його, тобто поринути до освітнього простору як живого соціально-педагогічного організму, наповненого конкретним змістом.

Нагадаємо, що вихідний постулат теорії педагогічної філософії полягає у визнанні того, що кожен з учасників освітнього простору є носієм світоглядних поглядів, як власних, зокрема індивідуальних, групових, корпоративних, так і загальноновизнаних у філософській науці й суспільстві. Тому діти й вихователі, учні й учителі, студенти й викладачі, управлінці всіх рівнів — усі вони живі носії тієї філософії, яка є сутністю їхнього життя, поведінки, праці й відпочинку на тлі професійно-педагогічної дійсності. І в кожного конкретного носія є власна філософія розуміння того життя, у якому він живе в той чи той відрізок часу й у тому чи тому вузькому або широкому освітньому просторі. У цьому випадку йдеться не про філософську науку, а про мудрість розуміння життя та способи його збереження, розвитку й зміцнення, досягнення й процвітання всіма без винятку суб'єктами освіти, тобто про те, як кожен із них розуміє життя й відповідно до цього будує його. Як тільки ми вийшли на усвідомлення й осмислення стрижня цієї парадигми в цілому, то уявно побачили в освітньому просторі все те, що не повинне відбуватися з погляду захисту, розвитку й зміцнення здоров'я молодого покоління, але відбувається як масове явище в усіх навчальних закладах у режимі щоденного реального часу. І водночас побачили все те, що знов-таки з погляду захисту здоров'я молодого покоління має відбуватися скрізь і всюди в режимі реального часу, але не відбувається.

Ситуація, яка склалася, зумовлена тим, що дорослі покоління для молодого створили рукотворний освітній простір у супереч законам світобудови й логіці здорового глузду. Це — соціальний аспект того, що вивчає педагогічна філософія, але вихідним і головним є її спрямованість на благо не лише всіх, а й кожного. Діяльність, про яку йдеться, має бути ціннісно-орієнтованою, тобто мати своєю кінцевою метою розвиток особистості людини (школяра, студента), яку залучено в неї [5].

Серед багатьох причин, що обумовлюють необхідність оновлення освіти, однією з найбільш значимих є відома однобічність, дисгармонійність освіти: замість цілісного культурного досвіду учні фактично засвоюють лише частину його, передусім знанневий компонент. Педагогічна філософія в цьому випадку постає як системоутворювальне начало по відношенню до всього педагогічного процесу. Доцільно врахувати всю повноту педагогічної дійсності, яка зовсім не обмежена тільки науковим знанням. Крім готового знання, це ще й уміння застосовувати знання в типових ситуаціях і, головне, самостійно використовувати їх для осмислення нестандартних ситуацій. Як бачимо, така ситуація зобов'язує переосмислити буквально все, що відбувається зараз в освітньому просторі, і всі його складники, зокрема вихідні постулати й доктрини, цілі, зміст, форми, методи, контроль, вимірювання й оцінювання результатів навчання й освіти. Тому що ці складники, які історично склалися й діють, не стільки захищають, розвивають і зміцнюють життя молодого покоління та його здоров'я — фізичне, психічне й духовне, скільки руйнують. А тому відстежувати, контролювати й оцінювати треба не якість пресловутих ЗУНів, а якість і стійкий спосіб життя молодого покоління відповідно до світоглядних поглядів і позицій, які воно здобуває. Це означає, що мета освіти як організації стійкого й необхідного способу життя та її реалізація повинні бути присутні в щоденному режимі, тобто на «вході», а не на «виході» після завершення того чи того етапу дорослішання. А на «виході» реалізують ту мету, яку ставить перед собою кожен учень чи студент зокрема,

у вигляді особистого успіху чи досягнення [3]. Зрозуміло, що практична реалізація цього теоретичного положення наштовхується на труднощі, зумовлені особливостями сучасної педагогічної дійсності. Філософська основа й сам смисл традиційної освіти, орієнтованої на передачу знань, відрізняється від смислу освіти, орієнтованої на якість життя, тим, що вони стосуються різних процесів освітньої діяльності — об'єктного й суб'єктного, а також мають різну технологічну основу.

Із смислових відмінностей випливають відмінності в цілях, змісті освіти, технологіях, формах, методах, системах контролю й оцінки результатів відповідних типів освіти. Різними виявляються й галузі застосування різних типів освіти, наприклад, набір ключових компетенцій для освіти якості життя й освіти передавального типу буде різним. Якщо в першому випадку компетенції вибирають такими, щоби з їх допомогою було забезпечено входження учня в конкретний соціум та успішність діяльності в ньому, то в другому випадку такого завдання, як відповідність соціуму, не ставлять, а метою визначають відповідність людини її місці, максимально можливу реалізацію закладеного в ній потенціалу. При цьому успішність у реальному житті не є обов'язковою. Освіта в цьому випадку постає не як засіб розвитку й соціалізації, а як механізм адаптації особистості до конкретного соціуму, збереження здоров'я людини.

Таким чином, введення в науковий обіг поняття «педагогічна філософія» з метою аналізу стану справ в освітньому просторі — явище для вітчизняної педагогіки цілком нове, хоча підготовлено воно усім історичним ходом розвитку педагогічної теорії і практики. Педагогічна філософія як мудрість зобов'язана первісно бути присутньою при вирішенні всіх важливих стратегічних і тактичних завдань у галузі освіти, зокрема при організації й функціонуванні всього процесу виховання, навчання й освіти молодого покоління в режимі реального часу, простору й у реальних умовах існування кожного окремого навчального закладу, як державного, так і приватного, особливо у контексті збереження фізичного, психічного й духовного здоров'я кожної дитини. Представлені вченими основні концептуальні положення, що становлять основу теорії педагогічної філософії, не претендують на повноту й логічну завершеність. Однак, на нашу думку, вони є фундаментальним базисом для подальшого наукового пошуку.

#### Список використаних джерел

1. Гершунский Б. Философия образования для XXI века / Б.Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 605 с.
2. Коротяев Б. Диалектика недостающего и избыточного в образовательном пространстве / Б.Коротяев, В.Курило, В.Третьяченко. – Луганск : Альма-матер, 2007. – 240 с.
3. Коротяев Б. Педагогічна філософія / Б.Коротяев, В.Курило, С.Савченко. – Луганськ : Вид-во «ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка». – 2010. – 340 с.
4. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.
5. Ткачова Н. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.Ткачова. – Луганськ, 2006. – 42 с.

*This article is devoted to the substantiation of the possibilities of protection of child's health in the context of the ideas of a new branch of scientific knowledge – pedagogical philosophy. There has been analyzed the essence of the conceptual provisions of pedagogical philosophy/the strategy and tactics of the development and preservation of child's health are considered in the light of these fundamental concepts.*

**Key words:** *pedagogical philosophy, categories of pedagogical philosophy, child's health, educational area, educational strategy and tactics.*



УДК 374.1:37.035.6

Гуренко О. І., Величко О. М.\*

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ СТОСУНКІВ

*У статті розглянуто сутність, принципи, функції, шляхи та етапи виховання культури міжнаціонального спілкування підлітків в умовах позашкільних навчальних закладів; визначено особливості організації гурткової роботи з виховання культури міжнетнічних стосунків в залежності від напрямів діяльності позашкільних навчальних закладів.*

**Ключові слова:** гурткова робота, позашкільні навчальні заклади, культура міжнетнічних стосунків.

Сучасна ситуація розвитку системи суспільного виховання в Україні передбачає набуття молодим поколінням соціального досвіду на основі успадкування духовних надбань народів, які мешкають поряд, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування особистісних рис незалежно від національної приналежності. Саме тому особливо нагальною стала проблема створення та впровадження виховної системи на основі прогресивних народно-побутових традицій і національних звичаїв духовно-морального, гуманного, культурно-естетичного характеру з використанням широкого набору засобів музейної, хореографічної, театральної педагогіки, дитячого та юнацького спорту, що створює лише сприятливі умови для всебічного розвитку молодих людей, носіїв загальнолюдської культури.

На сьогоднішній день в межах вивчення проблеми міжнаціонального виховання проведено значну кількість досліджень (В. Афанасьєв, Г. Волков, Є. Жиркова, А. Ізмайлов, А. Корнілова, А. Ніколаєва, Б. Попов та інші), розглянуто різні аспекти діяльності позашкільних навчальних закладів (О. Биковська, В. Вербицький, Л. Дименкова, О. Литовченко, О. Матвієнко, В. Мачуський, О. Мироненко, Г. Пустовіт, О. Рассказова, В. Редіна, А. Сватъєв, О. Семенов, Н. Синькевич, Т. Суценко, Т. Фурсенко, Т. Цвірова та інші). Однак, проблема запровадження виховної системи, створеної на поєднанні народного, національного і загальнолюдського, на інтересі, на свободі вибору напрямку діяльності з організації культурного дозвілля юного покоління в гуртках позашкільних навчальних закладів, майже не розглядалася, тому є досить актуальною і вимагає детального вивчення.

Метою статті є визначення особливостей організації гурткової роботи з виховання культури міжнетнічних стосунків в залежності від напрямів діяльності позашкільних навчальних закладів.

Позашкільні навчальні заклади – широкодоступні заклади освіти, що дають додаткову освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь та навичок за інтересами, забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля.

До них належать палаци, будинки, станції, клуби й центри дитячої та юнацької творчості, спортивні школи, студії та інші. Робота цих закладів здійснюється за такими напрямками: художньо-естетичний (забезпечує розвиток творчих здібностей, обдарувань і здобуття вихованцями практичних навичок, оволодіння знаннями в сфері вітчизняної та світової культури й мистецтва); туристсько-краєзнавчий (спрямовується на залучення вихованців до активної діяльності з вивчення історії рідного краю та довкілля, світової цивілізації, географічних, етнографічних, історичних об'єктів і явищ соціального життя, оволодіння практичними вміннями та навичками з туризму та краєзнавства); еколого-натуралістичний (передбачає оволодіння вихованцями знаннями про навколишнє середовище, формування екологічної

\* © Гуренко О. І., Величко О. М., 2012

культури особистості, набуття знань і досвіду розв'язання екологічних проблем); науково-технічний (забезпечує вихованцям розширення наукового світогляду, підготовку до активної науково-дослідної роботи, оволодіння сучасною технікою та технологіями); дослідницько-експериментальний (сприяє залученню вихованців до науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської та винахідницької роботи в різних галузях науки, техніки, культури та мистецтва, а також створенню умов для творчого самовдосконалення та виявлення, розвитку і підтримки юних талантів й обдарувань); фізкультурно-спортивний (забезпечує розвиток фізичних здібностей вихованців, необхідні умови для повноцінного оздоровлення, загартування, змістовного відпочинку й дозвілля, занять фізичною культурою та спортом); військово-патріотичний (забезпечує належний рівень підготовки вихованців до військової служби, виховання патріотичних почуттів і громадянської відповідальності); оздоровчий (забезпечує необхідні умови для змістовного відпочинку та передбачає оволодіння вихованцями знаннями про здоровий спосіб життя, організацію їх оздоровлення); гуманітарний (забезпечує розвиток здібностей, обдарувань, практичних навичок вихованців, оволодіння знаннями з основ наук соціально-гуманітарного циклу) [6, с. 44-46].

Отже, педагогічна діяльність за основними напрямками роботи позашкільних навчальних закладів надає широкі можливості для всебічного і гармонійного розвитку особистості вихованця, важливим показником якого є, на думку Л. Кондрашової, саме моральне виховання, вагомою частиною якого є формування культури міжнетнічних стосунків [7, с. 65].

Розглянемо детальніше сутність, принципи, функції, шляхи та етапи виховання культури міжнаціонального спілкування у сучасній учнівській молоді в умовах позашкільних навчальних закладів.

Вивчаючи культуру міжнаціонального спілкування, одні вчені (А. Авксентьев, В. Авксентьев, Р. Кадієва та інші) визначають її як певні взаємозв'язки і взаємостосунки, у процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот і дотримуються різних релігійних обрядів, обмінюються досвідом, духовними цінностями, думками, почуттями. Культура такого спілкування залежить від загального рівня розвитку людей, від їх уміння сприймати і дотримуватись загальнолюдських норм та моралі [5].

Інші науковці (Т. Атрощенко, В. Заслуженюк, В. Присакар та інші) вважають, що культура міжнаціонального спілкування – це система прогресивних національних установок і принципів, що стали загальнонаціональними нормами і використовуються представниками різних націй і народностей у процесі їх спілкування [1; 2; 3; 4].

Досліджуючи проблему виховання культури міжнаціонального спілкування у підростаючого покоління, українські науковці В. Заслуженюк та В. Присакар визначають її принципи, що, на наш погляд, є основоположними у здійсненні педагогічної роботи в поліетнічному учнівському колективі в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Це: виховання на традиціях національних культур; врахування національного складу дитячого колективу; єдність патріотичного, національного виховання і культури міжнаціонального спілкування; врахування особливостей і специфіки кожної навчальної дисципліни (спрямованості діяльності гуртка) для виховання і розвитку особистості в умовах полікультурності; єдність національної самосвідомості та дій особистості в міжнаціональному спілкуванні; опора на кращий досвід, досягнення ефективності та дієвості виховання культури міжнаціонального спілкування.

Розглядаючи особливості культури міжнаціонального спілкування у поліетнічному соціумі, Т. Атрощенко, З. Гасанов та інші визначають такі її функції: пізнавально-гносеологічну, виховну, ціннісно-нормативну, комунікативно-регулятивну.

Так, пізнавально-гносеологічна функція дає можливість оволодіти знаннями про історичне минуле та сучасне того чи іншого народу, його культуру, мову, національні традиції, звичаї, обряди; прагнення особистості в розширенні й поглибленні цих знань. Виховна функція ставить за мету перетворити морально-етичні норми поведінки щодо представників інших

національностей в особистісно-моральні цінності. Ціннісно-нормативна функція відповідає за дотримання загальнолюдських цінностей і виступає як система обов'язкових норм і вимог до всіх сторін життєдіяльності суспільства. Комунікативно-регулятивна функція культури міжнаціонального спілкування покликана регулювати соціальні контакти особи з представниками різних національностей у колективі, суспільстві. За сприятливої соціально-психологічної атмосфери вона стимулює прагнення людини до налагодження дружніх стосунків серед представників різних національностей, сприяє подоланню психологічних перешкод у міжнаціональних контактах.

Поряд з розкриттям сутності, принципів, функцій культури міжнаціонального спілкування науковці розглядають шляхи її розвитку у підростаючого покоління. Пріоритетною в цьому напрямку є думка вчених (Р. Кадієва, П. Кечерукова, А. Мулдашева та інші) про розумне поєднання у навчальному процесі національно-регіонального, державного і загальнолюдського аспектів.

Загальнолюдський аспект відтворюється в навчальних предметах, які дають знання про людське угруповання, його історію, народи та їх політичні стосунки, про діяльність ООН та інших міжнародних організацій щодо збереження миру. Державний аспект відображають дисципліни загальнокультурного й загальнодержавного значення, покликані забезпечувати єдність освіти в країні, а також навчальні курси, до змісту яких входять знання про історично складене спільне життя народів країни, їх економічне, політичне й культурне співробітництво. Національно-регіональний аспект представлений у дисциплінах, які відтворюють знання про політичне, економічне і культурне життя регіонів, про особливі потреби й інтереси суб'єктів держави. Тут присутні й місцеві специфічні навчально-виховні матеріали про малу батьківщину, про конкретний освітній заклад, про особливості національних меншин.

Враховуючи особливості функціонування позашкільних навчальних закладів, що ґрунтуються на діяльності гуртків різного спрямування, ми проаналізували програмно-методичне забезпечення роботи гуртків щодо міжетнічного виховання підлітків за різними напрямками діяльності та, враховуючи недоліки, розробили тематику для гурткових занять щодо поглиблення знань, умінь та навичок вихованців з різних аспектів даної проблеми. З огляду на те, наше дослідження здійснюється у одному з поліетнічних регіонів України – Північному Приазов'ї, розроблені нами матеріали враховують етнокультурну специфіку цього регіону.

Так, гуртки військово-патріотичного напрям, що забезпечують належний рівень фізичної підготовки дітей, виховання патріотичних почуттів і громадянської відповідальності, повинні більшу увагу звертати на історичний розвиток як українського народу, так і народів Північного Приазов'я; на доленосні події, що вплинули на становлення і розвиток цих народів; на пам'ятки культури народів Північного Приазов'я, які також, в свою чергу, зумовлюють процес встановлення етнічної приналежності та здобуття культурного досвіду власного народу; на символіку українського народу та народів Північного Приазов'я, її вплив на особливості формування національного характеру; на встановлення військово-політичних відносин між українцями та іншими народами, на налагодження гуманних, толерантних стосунків в будь-яких життєвих обставинах, на виховання культури міжетнічних стосунків між членами поліетнічних громад.

Гуртки туристсько-краєзнавчого напрям, що залучають вихованців до вивчення історії рідного краю та довкілля, різних об'єктів і явищ соціального життя, мають зосередити увагу на вивчені пам'яток культури народів Північного Приазов'я, що впливає на формування у нащадків самосвідомості та майбутнє їх самовизначення у національних питаннях, на виховання шанобливого ставлення до пам'яток старовини та зберігання культурного досвіду; на українській культурі як визначальному фактору налагодження міжнародних відносин України з країнами світу; на вклад кожного українця у культурний досвід світового оточення; на власну роль та місце в українському та власному культуротворенні; на місце та роль різних націй в українському культуротворенні.

Еколого-натуралістичний напрям діяльності гуртків, на нашу думку, дає можливість поглиблення знань вихованців щодо особливостей рідного пейзажу та природи, їх впливу на формування свідомості підлітків, національного та індивідуального характеру особистості, на розвиток духовності українців та народів Північного Приазов'я, на розвиток та становлення загальнолюдської та загальноукраїнської культури; значенні раціонального використання ресурсів природи у майбутньому української нації, необхідність виховання гуманного ставлення до природи та людства в цілому.

Фізкультурно-спортивний та оздоровчий напрям діяльності гуртків, які забезпечують розвиток фізичних здібностей вихованців, необхідні умови для оздоровлення, відпочинку й дозвілля, можуть розширити тематику занять щодо цінності життя і здоров'я людини; політичних, соціальних, культурних умов здоров'я; врахування особливостей фізичного та духовно-морального розвитку представників різних етнічних груп під час навчання, змагань, дружнього спілкування; основ національного кулінарного мистецтва та особливостей національного траволікування; особливостей вживання деяких продуктів у представників різних народів.

У гуртках гуманітарного напрямку, що забезпечують розвиток здібностей, практичних навичок вихованців, можна поглибити таку тематику, як значення символу в основі загальної культури; символи світобудови (символ вогню, води, сонця, місяця, зірки) та яким чином вони впливають на встановлення та налагодження особистісних та міжетнічних стосунків; єдність духовного і матеріального в українській культурі та культурі народів Північного Приазов'я; сім'я як осередок збереження загальнонаціональних цінностей.

Художньо-естетичний напрямок діяльності гуртків, у межах якого здійснюється розвиток творчих здібностей вихованців та набуття практичних навичок оволодіння вітчизняною та світовою культурою, передбачає залучення як до національної культури, так і світової; ознайомлення та дотримання українських народних традицій, звичаїв та народів Північного Приазов'я; відомі митці України і народів Північного Приазов'я, спільні та відмінні риси в мистецтві різних культур; облаштування житла та побуту українців і народів Північного Приазов'я; символи тварин і рослин в народному мистецтві; особливості народної творчості українців і народів Північного Приазов'я.

Дослідницько-експериментальний напрям, який сприяє залученню вихованців до науково-дослідницької, експериментальної роботи в різних галузях науки, техніки, культури та мистецтва, можна доповнити такими темами, як пам'ятники народів Північного Приазов'я; промисли народів України, їх значення для розвитку та встановлення позитивних міжособистісних стосунків та вплив на виховання відповідної поведінки в ситуаціях духовно-морального вибору; сторінки історії рідного краю та особливості налагодження позитивних стосунків у ситуаціях вирішення етнічних конфліктів; вплив культур народів Північного Приазов'я на історію рідного краю.

Отже, гармонійне доповнення змісту роботи гуртків позашкільних навчальних закладів етнокультурною тематикою уможливить процес виховання культури міжетнічного спілкування підлітків. Ми вважаємо, що цей процес є тривалим і включає, принаймні, чотири етапи: ментальний, статусний, діяльнісний та оцінний.

Тривалість та позитивна результативність перебігу кожного з цих етапів залежить від створення сприятливих умов. У даному разі такими, на наш погляд, є: особистісно зорієнтоване виховання й навчання підлітків; мотивація усіх учасників педагогічного процесу в отриманні позитивного кінцевого результату; наявність системи діагностики, адекватної проблемі, що розв'язується; психологічна підтримка дітей; особливості навчально-виховного матеріалу; специфіка корекційно-дидактичних форм і методів; рівень соціальної зрілості вихованців; професійна компетентність керівників гуртків; зв'язок з представниками різних національностей та інші.

Здійснення процесу виховання культури міжнаціонального спілкування підлітків у позашкільних навчальних закладах залежить не лише від зовнішніх чинників (компетентні педагоги, належні умови, наявність полікультурного середовища, методична база та інші), але

й від внутрішніх (особистісна позиція підлітків, ставлення до представників різних національностей, рівень пізнавальної активності вихованців, їх життєвий досвід тощо). Ці зовнішні та внутрішні чинники та особливості розвитку поліетнічного дитячого колективу ми враховували при визначенні завдань, що повинні виконуватись на кожному з етапів виховання культури міжнаціонального спілкування в юного покоління.

Так, перший, ментальний, етап передбачає виконання таких завдань: вивчення національного складу учнівської групи; визначення рівня сформованості національної та етнічної свідомості; виявлення основних ознак менталітету представників різних національностей.

Виконати поставлені завдання допоможе анкетування вихованців позашкільних навчальних закладів. Анкета може включати такі запитання: „Хто Ви за національністю?“, „Як Ви ставитесь до представників інших національностей, які мешкають в Україні?“, „Як Ви вважаєте, чи важливо для національних груп зберігати автентичну етнокультуру?“, „Чи має місце міжнаціональний конфлікт у мирному Приазов'ї?“ та інші.

Другий, статусний, етап є дуже важливим у аспекті вивчення статусу кожного учня в класі й прослідкувати, чи не впливає наявність ментальних ознак того чи іншого представника групи на його статус. Виконати це завдання допоможе, на наш погляд, застосування традиційних діагностичних методик (соціометрія, спостереження, бесіди, опитування та інші).

На третьому, діяльнісному, етапі передбачається проведення бесід з вихованцями, екскурсії до краєзнавчих музеїв, зустрічі з представниками національних груп українського Північного Приазов'я з метою формування уявлень вихованців про історичне минуле, культуру (матеріальну й духовну), менталітет, проблеми тієї чи іншої нації тощо (пізнавальна спрямованість).

На діяльнісному етапі корекційного спрямування повинна проводитися спеціальна робота з корекції негативного, інколи агресивного ставлення до представників інших національностей та їх культурного спадку, подолання комунікативних бар'єрів між підлітками, формування їх національного самоствердження тощо.

Цього можна досягти, на наш погляд, за умови впровадження у педагогічний процес позашкільних навчальних закладів корекційної програми, що включає групові тренінгові заняття, індивідуальні бесіди з підлітками, арт-терапію з використанням полінаціональних елементів різних видів мистецтва, колективну етнокультурну діяльність усіх членів групи тощо.

На останньому, оцінному, етапі відбувається переоцінка поглядів кожного вихованця щодо самого себе та представників інших національностей.

Отже, щоб сформувати культуру міжетнічних стосунків, необхідно залучати вихованців до різноманітних видів практичної діяльності, пов'язаної з вихованням поваги до людей різних національностей; дотриманням морального такту стосовно мови, до національних звичаїв і традицій інших народів; прояву інтересу до досягнень культури і життя інших держав і народів; прагнення розвивати загальнолюдські цінності.

Ми вважаємо, що формування культури міжнаціональних стосунків сприятиме вихованню у підростаючого покоління належності до єдиного народу України, відповідальності за долю поліетнічної батьківщини; формування етнічної та національної самосвідомості, обізнаності з історією, культурою, звичаями тих народів, які мешкають в Україні; усебічний розвиток толерантності в міжетнічних стосунках, подолання зневажливого ставлення до представників різних національностей, утвердження духовності, поваги і прихильності до загальнолюдських цінностей.

У результаті наших наукових пошуків розглянуто сутність, принципи, функції, шляхи та етапи виховання культури міжнаціонального спілкування у сучасній учнівській молоді в умовах позашкільних навчальних закладів.

Враховуючи особливості функціонування позашкільних навчальних закладів, нами проаналізовано програмно-методичне забезпечення роботи гуртків щодо міжетнічного

виховання підлітків за різними напрямками діяльності та визначено тематику для гурткових занять щодо поглиблення знань, умінь та навичок вихованців з різних аспектів даної проблеми.

#### Список використаних джерел

1. Атрощенко Т. Розвиток культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі / Т. Атрощенко // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. – Тернопіль, 1999. – №6. – С. 92-95.
2. Гасанов З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения / З.Т. Гасанов // Педагогика. – 1996. – №6. – С. 51-55.
3. Заслуженюк В.С., Присакар В.В. Соціально-педагогічні проблеми виховання в учнів культури міжнаціонального спілкування / В.С. Заслуженюк, В.В. Присакар // Нові технології навчання. – К.: ІЗМН, 1997. – Вип.19 – С. 65-77.
4. Заслуженюк В.С., Присакар В.В. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування / В.С. Заслуженюк, В.В. Присакар // Педагогіка і психологія. – 1999. – №1. – С. 14-18.
5. Кадиева Р.И. Формирование культуры межнационального общения в учебных заведениях многонационального региона / Р.И. Кадиева. – Ростов-на-Дону: Издательство РГПУ, 1997. – Ч.2. – С. 200-204.
6. Книга керівника позашкільного навчального закладу: Довідково-методичне видання / Упоряд. З.М. Рудакова; Л.М. Павлова. – Харків: Торсінг плюс, 2006. – 608 с.
7. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навч. посіб. / Л.В. Кондрашова, О.А. Пермяков, Н.І. Зеленкова, Г.Ю. Лаврешина. – К.: Знання, 2006. – 252 с.

*The substance, principles, functions, the ways and stages of the upbringing of culture of the international communication of the teen-agers in the conditions of out-of-school educational institutions are examined in the article; the peculiarities of the organization of circle work in the upbringing of culture of the interethnic relations according to the directions of the activity of the out-of-school institutions are defined.*

**Key words:** circle work, out-of-school educational institutions, the culture of the interethnic relations.

УДК 373.016:33

Каньоса А.М., Каньоса М.І.\*

## НАСТУПНІСТЬ В ЕКОНОМІЧНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО, МОЛОДШОГО ТА СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті розкриваються причини необхідності, роль і значення дотримання наступності в економічному навчанні дітей дошкільного, молодшого та середнього шкільного віку, пропонуються окремі шляхи його досягнення, наводяться приклади розв'язання задач з економічним змістом.*

**Ключові слова:** дошкільнята, учні, знання, виховання, економічне навчання, економічні поняття, наступність у навчанні, самостійність, ініціативність, обізнаність, творче самовираження, навчальна діяльність, дошкільний вік дитини, молодший шкільний вік, середній шкільний вік.

Інтенсивний розвиток сучасного суспільства, обумовлений науково-технічним прогресом, вимагає удосконалення навчально-виховного процесу з метою формування активної, творчої

\* © Каньоса А.М., Каньоса М.І., 2012

особистості, здатної до самостійного мислення, оцінки та дій. Численні дослідження педагогів і психологів доводять, що наявність у дитини знань сама по собі ще не визначає успішності навчання. Дуже важливо, щоб дитина вмiла самостійно їх здобувати та застосовувати. Тому головною метою навчально-виховного процесу має бути формування у школярів якостей, необхідних для забезпечення їх навчальної діяльності, а саме: самостійності, ініціативності, обізнаності, творчого самовираження тощо. [1]

Переоцінка принципів сучасної освіти на кожному її етапі вимагає нових поглядів на співвідношення різних етапів навчання дітей. Поділений на окремі ланки навчальний процес втрачає єдність, що обов'язково відбивається як на формуванні цілісності гармонійного розвитку особистості, так і на якості навчання загалом. Забезпечення наступності освітнього процесу на всіх рівнях навчання дозволяє найбільш ефективно вирішувати питання виховання та навчання кожної дитини. Наступність у навчанні трактується як встановлення необхідної мети і правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних етапах його вивчення. Поняття наступності характеризує також вимоги, які виставляються до знань та умінь учнів на кожному етапі навчання, форм, методів і прийомів пояснення нового навчального матеріалу і до всієї наступної роботи у процесі його засвоєння[2].

Я.А.Коменський уявляв процес навчання як єдиний шлях пізнання, де нові знання є результатом додавання до уже наявних, до раніше здобутих. Наступність у навчанні – це процес розвитку учнів шляхом усвідомлення і взаємодії старих і нових знань, попереднього та здобутого досвіду. У процесі розвитку розумової і фізичної підготовки дітей збільшується можливість застосування ними раніше здобутого досвіду. Необхідними умовами досягнення наступності у навчанні є психологічно й методично обґрунтована побудова програм і підручників, дотримання послідовності руху від простого до складнішого у викладанні й організації самостійної роботи учнів.

Проблема наступності між дошкільною та шкільною освітою була і залишається однією з найактуальніших у сучасному навчанні. Успіхи шкільного навчання суттєво залежать від якості знань та умінь, сформованих у дошкільному віці, від рівня розвитку пізнавальних інтересів й активності дитини. Особливого значення наразі набуває проблема визначення загальних принципів наступності між ступенями освіти. Актуальність її розгляду викликана розривом наступності зв'язків у цілях і завданнях, змісті та методах, формах організації навчання.

Певна роль при цьому відводиться зміні вимог суспільства до якості навчання і виховання дітей дошкільного, молодшого та середнього шкільного віку. Гадаємо, це пов'язано із виникненням багатоваріативного освітнього простору дошкільної, початкової та середньої освіти. Саме це потребує проведення планомірної, систематичної роботи засвоєнням дітьми (у дитячому садочку і базовій середній школі) економічних термінів, понять у процесі вивчення різних дисциплін.

Дошкільний вік є таким, коли формуються найважливіші риси майбутньої особистості: ставлення до довкілля, до дорослих, ровесників; формується емоційно-моральна сфера, здатність до співчуття тощо.

Наступність у дошкільній і початковій шкільній освіті не має розглядатися як підготовка дитини до навчання. Учителі молодших класів мають уважно вивчити форми та методи роботи у дошкільних закладах, щоб зробити перехід дітей від садочка до школи «м'якшим», дати їм можливість швидше адаптуватися до нових умов, зважаючи на те, що психологічні відмінності між дітьми шестирічного і семирічного віку є незначними. Повноцінна підготовка дитини до школи передбачає розв'язання багатьох завдань, пов'язаних з емоційно-особистісним, пізнавальним і художнім розвитком, формуванням комунікативних навичок, укріпленням здоров'я дитини тощо. Основи наступності у навчанні мають бути закладені у стандарти дошкільної освіти. Саме тому, що дитина у перші роки життя здатна

запам'ятати набагато більше, ніж у наступні, їм відводиться особливе місце у навчанні та вихованні. Дошкільне дитинство є досить коротким, але надто насиченим пізнанням навколишнього світу. [3]

Навчання дітей дошкільного віку елементам економіки має відводитися особливе місце і на це є ряд причин. Суспільство потребує економічно грамотних його членів, готових функціонувати в умовах ринку (навіть не в надто досконалому). Також до цього періоду кожна дитина вже має окремі економічні поняття, а саме: елементарне поняття власності (моя, мамина чи татова річ), потреби (необхідно поїсти, відпочити, погуляти), обмеженості ресурсів (сім'я може (не може) придбати бажану річ) та інші. Поглиблення знань з економіки супроводжується вивченням дітьми цієї вікової групи елементів математики, природознавства, рідної та іноземної мов, образотворчого мистецтва тощо, якому у цей період відводиться особливе місце. Це викликане рядом причин, серед яких велике різноманіття інформації, що надходить до дитини, підвищення уваги до комп'ютеризації, бажання зробити процес навчання інтенсивнішим, намагання батьків у зв'язку з цим якнайшвидше навчити рахувати, розв'язувати задачі тощо. Це обумовлено насамперед досягненням головної мети: виховати дітей людьми, які уміють мислити, добре орієнтуватися у всьому, що їх оточує, правильно оцінювати різні ситуації, з якими вони зіштовхуються в житті, та приймати самостійні рішення [4].

Аналіз стану навчання економіки у дошкільних закладах і молодшій школі наразі засвідчує, що воно є фрагментарним, випадковим. У ньому зовсім відсутній елемент наступності, навіть формальний. Це підтверджує другорядне ставлення освіти до економічного навчання і виховання підростаючого покоління. Дітям іноді подають для розв'язування математичні задачі типу: «Було у Василька 5 груш, йому дали ще 3. Скільки у Василька стало груш?». Однак такі, з дозволу сказати, фрагменти економічного навчання є досить віддаленими, але мають суттєве значення.

Основними економічними поняттями, з якими діти знайомляться в дошкільних закладах і початковій школі, є гроші, ціна, потреба й інші, що впливають з них, а основний метод навчання – це метод одночасного вивчення взаємообернених дій, що застосовуються в ігровій діяльності. Метою програми першого класу є систематизація, узагальнення та поглиблення знань дітей, отриманих у дошкільному навчальному закладі. Такий підхід дає можливість дитині адаптуватися до нових умов навчання.

Таким чином, метою дошкільного навчального закладу є всебічний, загальний розвиток дитини, що відповідає його потенційним можливостям. Метою ж початкової освіти є продовження всебічного загального розвитку дітей поряд з освоєнням найважливіших навчальних навичок читання, письма, математики та становленням навчальної діяльності.

Наша увага до проблем наступності у навчанні економіки між ДНЗ і школою пов'язане із спробою поставити питання про її актуальність з позицій системного підходу. Забезпечення значно вищого рівня економічного розвитку дітей, що приходять у перший клас, попередня підготовка дошкільнят, безумовно, суттєво впливають на якість засвоєння навчального матеріалу в школі. Тому надто серйозна увага має приділятися правильній організації навчально-виховної роботи у дитячих садочках, особливо у старших групах. Психолого-педагогічні дослідження останнього часу (М.М.Под'яков, Н.Ф.Виноградова, Н.Ф.Алієва та ін.) дали можливість удосконалювати зміст навчання дошкільників. [5; 6]

Одна з найперших вимог початкової школи полягає у тому, щоб у випускників дошкільних закладів сформувати інтерес до навчальної діяльності, викликати у них бажання навчатися, створити міцну основу елементарних економічних понять й умінь. Згідно з цими вимогами діти мають знати елементарні економічні поняття: гроші, ціна, плата за



комунальні послуги, заробітна плата, пенсія, закупівля, ціна товару (покупки), власність, податок, розуміти поняття обмеженості ресурсів, сімейного бюджету, сімейного доходу тощо. Вони мають уміти розраховувати вартість невеликих покупок, брати участь у розподілі сімейного бюджету, порахувати затрати на ведення господарства, виконувати неважкі роботи у господарстві та робити внесок до сімейного бюджету, пояснити структуру ціни, складати та розв'язувати прості задачі і приклади на додавання і віднімання, користуватися знаками [+ , - , =] й інше [7].

Діти навчаються визначати розміри предметів безпосереднім порівнянням і з допомогою вимірювання умовною міркою та лінійкою, розраховувати невеликі площі, урожайність тощо.

Відсутність у початковій школі умов для самодіяльних ігор, конструювання й експериментування, різних видів художньої діяльності, чим було багате життя у дитячому садочку та чим дитина успішно займалася, відійшло у минуле. У школі значно звузився освітній зміст заходів, що призвело до різкого зниження пізнавальних інтересів, активності й ініціативності, а це наносить серйозної шкоди особистісному розвитку дитини.

Як у дошкільному закладі, так і в школі освітньо-виховний процес має бути підпорядкований меті становлення особистості дитини: розвиткові її компетентності (інтелектуальної, комунікативної, фізичної), креативності, відповідальності, самостійності, продуктивності, свободи й безпеки поведінки, самосвідомості та самооцінки. Оскільки гра є головним видом діяльності дитини, то саме тому вона є основним методом засвоєння знань з економіки у дошкільному освітньому закладі та початкових класах, де також здійснюється максимальне використання гри. Завданням учителя є повна реалізація можливостей дитини у навчальній діяльності.

Шкільна практика свідчить, що для учителя суттєву складність становить усвідомлення та послідовна реалізація наступності зв'язків у навчанні економіки при переході від початкової до середньої освіти. Учителі початкової школи часто не знають особливостей змісту і методів навчання економіки (та й не лише економіки) в середній ланці. Перехід від початкової школи до середньої для учнів є психологічно складним процесом. Дотримання наступності у навчанні економіки вимагає від учителя початкових класів бачення перспективи навчання економіки, розуміння способів надбання учнями знань, правильної оцінки засвоєння школярами матеріалу з орієнтуванням на ті вимоги, які будуть стояти перед ними на наступному етапі навчання. Учителеві початкової школи необхідно знати рівень природного розвитку дитини, котра прийшла до нього після дитячого садка, усвідомлювати рівень, якого має досягти молодший школяр до завершення початкової освіти, щоб успішно продовжити навчання в середній ланці [8].

Одним із завдань учителя економіки середньої школи є залучення наявних знань учнів до вивчення матеріалу на новому рівні освіти, розвиток цих знань у нових зв'язках і відношеннях. Якщо вивчення попереднього матеріалу не забезпечує належного рівня знань, умінь і навичок, а організація навчального процесу не забезпечує учням умов для оволодіння способами пізнання, то важко домогтися самостійного оволодіння та застосування дітьми знань.

Наступності у навчанні школярів, зокрема економіці, приділяється значно менше уваги ніж вартувало б. Половина навчального матеріалу першого класу не використовується раціонально. Цей матеріал дається учням тільки для ознайомлення. Навчальні завдання з економіки дошкільнятам та учням першого класу при вивченні одного й того ж чинника мають свою специфіку, яку слід враховувати. Таке часткове спрощення можливостей шкільної програми при вивченні економіки з урахуванням вікових особливостей дітей, що здійснюється одночасно працівниками дошкільних закладів і школи, не дає можливості досягнути найкращих результатів при переході дітей з дошкільного економічного розвитку до шкільної освіти.

Безсумнівно, наступність є двостороннім процесом. З одного боку дошкільна сходинка, що зберігає самоцінність дошкільного дитинства, формує фундаментальні особистісні якості дитини, що є основою успішного шкільного навчання, а головне зберігає радість дитинства. З іншого – школа, як спадкоємець, підхоплює досягнення дитини-дошкільняти і розвиває нагромаджений нею потенціал. [9]

Багато понять та розділів економіки, які подаються у середніх класах загальноосвітніх шкіл, варто було б вводити вже у початковій школі. Вивчення складного на значно простішому матеріалі суттєво полегшує проходження цього складного у подальшому його вивченні. Діти втішаються, якщо вони зустрічають уже відомі поняття, але про які їм дається значно більше. Задачі, які вони розв'язували у другому класі шляхом добору чисел, можна у сьомому чи восьмому класі розв'язати значно швидше за допомогою рівнянь.

Наприклад: Сума двох чисел дорівнює 13, а їх добуток – 42. Які це числа?

Або: За альбом і зошит заплатили 15 гривень. Зошит удвічі дешевший від альбому. Скільки коштує альбом, зошит?

У початковій школі діти розв'язують такого типу задачі методом добору чисел добираючи їх, щоб задовольнити умови задач. У середній школі такі задачі вирішуються складанням рівнянь, чи їх системи.

Реалізація принципу наступності між початковою та середньою ланками шкільної освіти передбачає необхідність організації таких видів діяльності й таких задач, у яких може бути виявлена самостійна пошукова активність учня. Традиційно у початковій і середній школі основний час має приділятися вивченню правил та формул, а роль задач швидше ілюстративна. У задачах є всі необхідні дані, і нічого зайвого. Весь набір задач зводиться до декількох типів, які розв'язуються за певними алгоритмами. Внаслідок цього сильний учень розв'язує задачу зразу, а слабший чекає, коли розв'язок з'явиться на дошці. Пошукової активності й самостійності учня при цьому не спостерігається. Прикладами задач, що розв'язуються нетрадиційними способами, можуть бути такі, що у початковій школі не розв'язуються по-іншому, ніж методом добору чисел.

Наприклад: Площа ділянки дорівнює 56 кв.м, а її периметр має 30 м. Знайти довжину та ширину прямокутника, який обмежує зазначену ділянку.

Такі задачі вимагають часу й підготовки, щоб перевірити, чи відповідають дібрані пари чисел умові задачі. Постійне використання подібних задач у початковій школі дає можливість учителям одразу розпочати їх розв'язання.

У вчителя з'являється можливість спостерігати за процесом розв'язування, допомогти слабшому учневі знайти шлях розв'язання задачі, похвалити його.

Особливого значення в реалізації принципу наступності в початковій школі відіграють «завдання-експерименти» з «відкритими» запитаннями.

Наприклад: Чи можна довільно визначити ціну виробу, створеного учнями на уроці праці?

Діти називають різні числа, котрими хотять визначити ціну, визначають витрати матеріалу, енергії, аналізують затрати праці. Потім одна група визначає, за яку суму вони хотіли б придбати цей виріб, а інша – за скільки грошей вони погодилися б продати цей виріб.

Разом з дітьми учитель може зробити певні висновки. По-перше, вони переконалися, що ціна формується не довільно, а з урахуванням певних правил, які називаємо економічними законами. Одні з них зовсім не залежать від людини і їх називають об'єктивними, а інші – розробляються законодавчими органами країни. Такі закони називають суб'єктивними. По-друге, ціна не може бути нижчою за суму усіх затрат на виготовлення виробу. По-третє, ціна в конкурентних умовах не може бути необгрунтовано високою. Але ці висновки, тобто, «чому так відбувається», для дітей залишаються таємницею до того часу, коли вони починають знайомитися з іншими поняттями – собівартість, прибуток тощо. У таких ситуаціях вказані економічні явища діти «відкривають» для себе самі, внаслідок експерименту,

роздумів, тобто, після виконання різноманітних практичних і розумових дій. Інтерес, захоплення можна побачити у кожної дитини. У процесі дослідження їм ніколи відволікатися, скучати, бо самостійно необхідно провести експеримент, глибоко та всебічно проаналізувати отримані результати. Застосування таких пропедевтичних завдань на уроках у початковій школі дає можливість дітям проявити свою ініціативність і самостійність при зустрічі з ними у старшій школі.

Таким чином, наступність у роботі дитячого садка і школи має забезпечувати: з одного боку, дитячий садочок має якнайкраще підготувати вихованців до усвідомлення економічних понять у школі, а з іншого – школа має вміло використати знання, уміння, навички, отримані дітьми у дитячому садочку.

Отже, відносно процесу навчання економіці під наступністю слід розуміти співвідношення методів і змісту навчання на кожному проміжковому етапі з попереднім і наступним етапами та з кінцевими цілями й завданнями навчання. Для встановлення наступності у вивченні економіки необхідне збагачення освітнього змісту у початковій школі. Це передбачає введення до навчального процесу різних видів творчості (самодіяльних ігор, математичного моделювання, експериментування, словесної творчості тощо) і створення в освітньому закладі середовища, що розвивається.

#### Список використаних джерел:

1. Лимосова, Н.В. Некоторые подходы к развитию исследовательских способностей школьников при решении математических задач /В.И. Лимосова, Б. Б. Коваленко //Организация исследовательской деятельности и образовательных учреждениях: сб. трудов. Астрахань: Изд-во АИПКП. – 2004. – С. 124-128.
2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. Т. 2. – М. : Большая российская энциклопедия, 1999. – 672 с.
3. Хинчин, А. Я. Педагогические статьи /А. Я. Хинчин. – М. : АПН РСФСР – 1963. – 302 с.
4. Там само
5. Подъяков, Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста /Н. Н. Подъяков. – М. : – 1996. – 207 с.
6. Виноградова, Н. Ф. Учимся думать и фантазировать /Н.Ф.Виноградова. – М, 2003. – 315 с.
7. Воронцов, А.Б. Подходы к преемственности на разных ступенях образования в рамках системы Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова /А. Б. Воронцов //Начальная школа плюс-минус. – 1999. – № 4. – С. 9-16.
8. Лимосова, Н.В. Реализация преемственности в процессе обучения математике при переходе из начального в среднее звено общеобразовательной школы: учеб.-метод, пособие для студентов /Н.В.Лимосова. - Астрахань : И-во АО ИУУ, 2002. – 77 с.
9. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1997. – 256 с.
10. Жихарева О.М. Цікава економіка. – Навчальний посібник для молодших школярів загальноосвітніх шкіл та позашкільних закладів. /О.М.Жихарева, Л.В.Кашуба, О.М.Романушко. – К. «Новий друк», 2005. – 64 с.
11. Райзберг Б.А. Экономическая энциклопедия для детей и взрослых. /Б.А.Райзберг. – М.: АОЗТ «Нефтехиминвест», 1995. – 688 с.

*The article reveals the reasons of necessity, the role and meaning of keeping the succession in teaching preschool, primary and secondary school age children economic theory. The authors propose some ways of its acquiring and give the examples of solving the tasks of economic content.*

**Key words:** preschoolers, pupils, knowledge, upbringing, teaching economy, economic notions, succession in teaching, independence, initiative, competence, creative self-expression, educational activity, preschool age, primary school age, secondary school age.

УДК371 (477) (092)

Лебідь І. Ю.\*

## СТАН ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917-1920 рр.)

*Питанням, розглянутим у статті, є актуальність забезпечення підручниками початкової школи.*

**Ключові слова:** початкова освіта, шкільні підручники, обов'язкове навчання, освітня політика.

У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» підкреслюється, що неперервна освіта реалізується через забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку учнів для можливого переходу до наступних її ступенів.

Початкова освіта є важливою ланкою у ланцюзі неперервної освіти в Україні. І тому врахування демографічних, соціальних, економічних змін у сучасній Україні, ліберально-демократичного курсу розвитку всіх сфер господарювання можливе лише за умови глибокого вивчення та аналізу їх стану в історичному минулому.

Проблемі забезпечення підручниками початкової освіти в Україні присвячено чимало наукових публікацій, зокрема праця «Нариси історії українського шкільництва 1905–1933 рр.» (1996 р., за ред. О. В. Сухомлинської). Також важливу роль становлять наукові праці О. М. Завальнюка, С. О. Сірополка, Б. М. Ступарика, Т. В. Філімонова, О. В. Сухомлинської, М. Д. Ярмаченка, Г. М. Ясинського та ін. Однак це питання залишається недостатньо вивченим.

Мета статті: здійснення теоретичного аналізу забезпечення підручниками початкової освіти в Україні (1917 – 1920 рр.).

Бурхливе розгортання в Україні (1917 – 1920 рр. XX ст.) шкільної мережі і зростання учнівських контингентів вимагало створенню оригінальних підручників, які забезпечували б озброєння учнів системою наукових знань, сприяли б розвитку їх активності в навчальному процесі, набуттю практичних умінь.

За даними С. П. Пастернака, в 1917 р. було опубліковано підручників та посібників для національної школи таку кількість: з рідної мови – 7 книг (назв) загальним тиражем 122000 примірників, з красного письменства – відповідно 30 і 379000, граматик і читанок – 7 і 530000, підручників з математики – 4 і 235000, дитячих книжок – 21 і 235000, з історії – 9 і 106000, з педагогіки – 6 і 110000, з історії літератури – 1 і 20000 [1, с. 21]. З-поміж цих видань були, зокрема, букварі Б. Д. Грінченка «Українська граматика для науки читання і писання», Т. Г. Лубенця «Граматика: Український буквар», С. Ф. Русової «Український буквар», І. П. Січовика «Рідна мова», С. Ф. Черкасенка «Граматика»; читанки Б. Д. Грінченка «Рідне слово. Перша після граматики книга для читання», С. Ф. Черкасенка «Рідна школа. Перша читанка», Т. Г. Хуторного «Читанка»; граматики І. В. Шерстюка «Коротка українська граматика для школи», підручничиз географії С. Ф. Русової «Початкова географія», Я. С. Рудницького «Коротка географія України» тощо.

За даними дослідження С. О. Сірополка, у 1917 р. книжкова продукція України складала 1373 назви, в т.ч. 747 назв українською мовою. Але ця продукція, зазначав він, «не задовольняла всіх потреб школи» [2, с. 15]. І тому в січні 1918 р. при Міністерстві народної освіти було створено Видавничий відділ, який мав дбати про «забезпечення рідної школи (нижчої, середньої і вищої) підручниками і різними шкільними засобами (картами, картинами і тощо). Він розпочав свою діяльність з того, що виробив і розіслав до повітових управ анкету, у якій

\* © Лебідь І. Ю., 2012

ставилися такі запитання: 1) «скільки було учнів в нижчих початкових школах, які підвладні вам в 1917/1918 рр.»; 2) «які підручники і інші знаряддя праці і в якій кількості були видані вам 1917/1918 рр.»; 3) «які підручники і в якій кількості будуть потрібні вам в наступному році»; 4) «яку суму асигнуєте ви на ведення власного видавництва»; 5) «скільки асигновано вам на придбання підручників і інших книг для учнів і народних шкіл в наступному році» [3]. За даними журналу «Книгар», у 1918 р. було опубліковано 111 назв навчально-педагогічних книг загальним тиражем 1972000 примірників.

У липні 1918 р. відділ через газети «Відродження», «Нова рада», «Робітнича газета» оголосив конкурс на видання підручників для української школи: 1) історія України для нижчої початкової школи; 2) історія України. Курс елементарний (для середньої школи); 3) історія України. Курс систематичний (для старших класів середньої школи); 4) історія всесвітньої літератури; 5) історія українського письменства; 6) географія України (з економічним нарисом); 7) економічна географія України (для старших класів гімназій) [4, с. 3 – 10].

Якісній розробці підручників сприяла конкурсна система заохочення. Умови конкурсу передбачали три премії «за кращі праці»: перше місце – 10 тис. крб., друге – 5 тис. і третє – 2 тис. крб. Термін подання документів було визначено до 12 січня 1919 р., а потім продовжено до 1 березня того ж року. З протоколів засідань предметних комісій Видавничого відділу відомо, що було розглянуто 29 рукописів з української мови для нижчих початкових шкіл (О. Балченко «Буквар»; В. Кожуківський «Грамматика». – Ч. 1, 2; І. Труба «Читанка» та ін.), 7 – з української літератури і 8 – з української мови для середніх шкіл. Переважна кількість цих рукописів була рекомендована до друку [4, с. 8].

На початку 1918 р. у Києві було створено кооперативне «Всеукраїнське учительське видавничє товариство». Весною того ж року Рада народних міністрів асигнувала Міністерству народної освіти 5 млн. крб. «на видання підручників для шкіл» [5, с. 147]. У квітні 1918 р. було видано «Українську граматику» Е. Тимченка, «Український правопис» (словник) А. Ніковського та ін. 7 червня 1918 р. П. Скоропадський затвердив ухвалений урядом закон про виділення Міністерству народної освіти та мистецтва «на видання шкільних підручників» 2 млн. крб. На ці кошти їх було замовлено більше 2,5 млн. примірників [5]. Окрім цього, з'їзд комісарів народної освіти ухвалив низку резолюцій, які спрямовувалися головним чином на піднесення авторитету вчителя національної школи, прискорення темпів українізації, активізацію діяльності комісарів освіти [5].

Великий крок було зроблено у 1919 р. щодо покращення постачання шкіл підручниками, посібниками. Гострою була потреба в підручниках українською мовою і насамперед у букварях. З цією метою в січні 1919 р. Міністерством народної освіти була створена «особлива анкетно-ревізійна комісія» під керівництвом П. Мшанецького, завданням якої було «перевести обслідування шкіл і особистого його складу». Тоді ж Рада народних міністрів асигнувала Міністерству народної освіти «з коштів державної скарбниці 50 млн. крб. на видання підручників, книжок для шкільних і інших книгозбірень, таблиць, карт та інше, приладдя для шкільної, дошкільної і позашкільної освіти». Відповідно до вимог уряду Міністерство народної освіти «розробило величезний план видавництва у державному масштабі для забезпечення шкіл всіх ступенів» і виділило «на початок видавничої справи в накреслених широких межах» 30 млн. крб. [6, с. 9 – 10]. Одним з перших було видано «Український буквар», складений С. Ф. Русовою за підручником О. О. Потебні (1919 р.). Того ж року граматики друкують у багатьох містах України: «Сонечко, граматка до науки читання й письма» С. О. Титатренко (1918 р.), «Ясне сонечко, граматка з малюнками» П. Г. Ковалевського (1919 р.), «Граматка (український буквар) з малюнками» Т. Г. Лубенця (1922 р.), «Граматка» Г. Неводовського (1918 р.). Всі автори граматок користувалися звуковим методом, але вживали різні прийоми. Граматики, як і інші підручники, відповідали найновішим вимогам методики і шкільної практики того часу.

Велике значення для початкової школи мала й читанка. До змісту читанок для початкових класів входили коротенькі ліричні вірші, байки, так звані ділові статті (для навчання

якогось наукового матеріалу або для граматичного розбору), невеликі фрагменти великих художніх творів та багато іншого. Так, «Читанка» Т. Г. Хуторного була впорядкована відповідно до всіх вимог тогочасної педагогіки. Матеріал викладений від найлегшого до важчого, від відомого – до невідомого. Цією читанкою користуватися в сільських початкових школах: «вона притягне до себе увагу школярів, зв'яже школу з сім'єю в одне ціле, рідне й близьке» [7, с. 65].

Слід відзначити, що у 20-х роках також, не менш важливою була проблема забезпечення шкіл підручниками та навчальними посібниками. Без них навчальна діяльність школи успішною бути не могла. Та незважаючи на цей цілком очевидний факт, Наркомос не зробив усього необхідного для забезпечення шкіл новими повноцінними підручниками, що мали систематичний виклад навчального матеріалу з кожного предмета. Щоправда, у 1928 р. було складено списки підручників, які рекомендувалися школам для використання, а також організовано складання і видання нових підручників. Проте лінія Наркомосу щодо підручників була також хибною, як і щодо програм. Наркомос заперечував потребу в стабільних підручниках із систематичним розміщенням матеріалів, які треба було вивчати з кожного предмета. Він вважав більш правильним застосування замість стабільних підручників робочі книги, журнали-підручники, газети-підручники та інші посібники, в яких є матеріал, яким може скористатися школа у тому чи іншому випадку.

Починаючи з 1933 р., після постанови ЦК ВКП(б) «Про підручники для початкової і середньої школи» Наркомос України провів значну роботу щодо створення й видання стабільних підручників для учнів та методичних посібників для вчителів [8, с. 3-4].

Отже, заслуговує на увагу підручник «Робітна книжечка з математики» для IV року навчання. М. І. Зандебері та М. П. Самум, за редакцією О. М. Асгряба (1931р.). У розділах цього підручника фігурують такі комплексні теми: «За планове готування та найкраще виконання осінніх політично-господарчих завдань», «Індустріалізація СРСР та п'ятирічка промисловості», «СРСР – фортеця світової революції». Однак математичний зміст лише частково пов'язаний з цими темами. В основу підручника покладено систематичний курс арифметики з елементами геометрії. На сторінках цієї «робочої книжки» показано, як можна пов'язувати вивчення систематичного курсу арифметики і елементів геометрії з політичним життям країни, з промисловістю і сільським господарством.

Слід зазначити, що перебудова навчально-виховного процесу на основі постанов ЦК ВКП(б) і ЦК КПУ про школи обумовила перегляд системи навчання грамоти на Україні. За пропозицією НКО УРСР було складено і в 1933 р. надруковано два букварі: В. Помагайби і Г. Савицької та О. Музиченка і Л. Демоловича. Серед прихильників граматики на початку 30-х років ХХ століття не було єдиної думки щодо методики її викладання: одні вважали, що її слід вивчати практично, інші підходили до цієї проблеми з наукової точки зору і обстоювали граматику описову, історичну, її психологічне і суспільне значення. Перші були прихильниками нормативної, другі – теоретичної граматики. Довгий час панувала в школі нормативна граMATика, поволі її витісняла теоретична. Прихильники нормативно-практичної граматики цілком слушно вважали, що завдання школи – навчити добре говорити рідною мовою, але водночас помилково вважали, що для цього треба лише добре знати правила. У 30-ті роки школа домагалася цього різними способами: письмовими, усними і стилістичними. Представники теоретичної граматики обмежили практичну мету її – навчити добре говорити рідною мовою і більше звертали увагу на граматику як науку про мову, мовознавство, хоча не заперечували її практичного значення.

Також у статті «Ціль, обсяг та метода навчання граматики в школі» (1934 р.) В. Баргура висловлює думку, що метою навчання цієї науки має бути теоретичне пізнання мовних явищ, засвоєння відомостей про них. Цьому мають слугувати методи і засоби, що розвиватимуть у дітей самостійність, активність, навчать зіставляти, порівнювати, робити висновки і узагальнення [9, с. 47]. Тому активним методом навчання грамоти він визнає евристичний.

Багато значать уміння зацікавити дітей, викликати у них інтерес до науки. Домінуючим має стати метод індукції, хоча послуговуватися треба й дедукцією. У тісній єдності мають проводитися усні і письмові вправи, здійснюватися зв'язки з іншими предметами. Самостійний пошук є визначальним методом у навчанні граматики: учні працюють над поставленою проблемою, шляхом дискусії доходять до її розв'язання. У складних випадках слід удаватися до акроматичної методики, тобто викладу, або доопрацювання рефератів («лабораторний метод»). В. Барагура вважає, що значення граматики в школі неоціненне, оскільки вона дає систематичні відомості з усіх галузей мовознавства, навчає спостерігати, логічно думати, узагальнювати. У 1934 році видано методичний посібник С. Чавдарова і П. Волинського «Як викладати граматику і правопис української мови в початковій школі з українською мовою викладання» [9, с. 59]. Це методичні поради до стабільного підручника названих вище авторів, у якому подано матеріал для систематичного опрацювання програми з граматики і правопису, а також частково для розвитку усного та писемного мовлення.

Автори вважають, що робота над формуванням граматичних і правописних умінь має поєднуватися із збагаченням словника учнів, з уточненням їхніх висловлювань, з виробленням умінь зв'язно висловлювати свою думку. Для розвитку мовлення рекомендують використати додатковий матеріал: читанку, малюнки. Правила діти повинні добре зрозуміти, усвідомити, вміти ілюструвати їх різними прикладами незалежно від того, який метод учитель використовує – індуктивний чи дедуктивний. Добре засвоєний теоретичний матеріал буде основою під час виконання усних і письмових вправ. Чільне місце в системі вправ має посісти граматичний розбір як усний, так і письмовий. Серед письмових вправ рекомендували перш за все такі: списати і підкреслити слова, їх частини, вставити пропущені літери, виписати слова у різних формах. Учитель зобов'язаний пояснити характер завдання і способи його виконання. Одночасно з вивченням граматичних форм учні засвоюють правила їх написання шляхом виконання різних вправ, використання таблиць, складання орфографічних словників (з 3-го класу). Важливо добре організувати повторення правил на будь-якому етапі уроку або на окремому уроці, не залишати без уваги помилки в роботах учнів. Їх діти мають усвідомити, опрацювати. У контрольних роботах помилку слід підкреслити, на полях позначити параграф і сторінку підручника, щоб учень ще раз повторив правило і виправив помилку.

У посібнику автором подані методичні поради вчителів, щодо вивчення кожної теми у відповідному класі, послідовності праці над засвоєнням правил, добору вправ для закріплення теоретичного матеріалу і вироблення правописних умінь. Книжка, безперечно, була корисною для учителів і відіграла позитивну роль у реалізації змісту початкової освіти в школах України.

У методичних вказівках до першого букваря («Як навчати за букварем», 1934 р., 2-е видання) автори доводили, що навчання грамоти слід будувати на основі аналізу дітьми своєї усної мови, яку необхідно наполегливо розвивати, що навчання читання і письмо мають іти рівнобіжно, значення кожного слова і речення в букварі має бути усвідомлене учнями і сприяти їх загальному розвитку й вихованню, що на кожному уроці читання слід проводити вправи з індивідуальною розрізною азбукою, практикувати різні ігри. Буквар О. Музиченка і Л. Дєполович теж побудовано за аналітико-синтетичною системою, добре ілюстровано, з елементами гумору. Методика навчання мов зазнавала, починаючи з 1932 року, докорінних змін. В основу її перебудови було покладено відомі постанови партії, прийняті в 30-х роках. У 1932-1933 рр. було видано підручник «Рідна мова» Т. П. Гарбуза, 1 рік (1932); В. І. Помагайба й Г. І. Савицька, «Українська мова для першого року навчання»; П. К. Волинський, «Підручник з української мови для 1-2 років початкової школи»; С. Х. Чавдаров, «Українська мова, грамика і правопис для 2, 3 і 4 років навчання» (окремо). У 1937 р. було опубліковано першу «Методику викладання української мови в початковій школі» С. Чавдарова. Третє видання її вийшло у світ в 1940 р. як підручник для педагогічних навчальних закладів і посібник для вчителів початкової школи. У книзі С. Чавдаров узагальнив не тільки свій

безпосередній досвід роботи в школі, але й досвід передових учителів, з якими працював і роботу яких вивчав. Підручники для читання – «Читанки» – почали видаватися з 1933 р. (в період комплексного навчання такі книги окремо не друкувалися; в так званих робочих книгах були матеріали з усіх навчальних предметів, в тому числі і з мови). У 1933-1955 рр. в 1 і 2 класах користувалися читанками Т. Горбунцової і письменників М. Пригари, Н. Забіли, Г. Копиленка, в 3 класі – «Читанкою» (19-е вид. у 1953 р.); в 4 класі незмінною була «Літературна читанка» М. Миронова. В читанках для 1-3 класів друкувалися художні літературні твори і статті про соціалістичне будівництво, природу; читанка для 4 класу складалася лише з творів українських, російських і прогресивних зарубіжних письменників. Матеріали цих підручників майже завжди супроводжувалися запитаннями і завданнями, метою яких було забезпечення глибокого усвідомлення учнями ідейного змісту творів, встановлення зв'язку з сучасністю. Російську мову в школах з українською мовою навчання так само вивчали за підручниками, які систематично удосконалювалися.

Першим підручником з російської мови для російських шкіл в Україні, який видано після постанов ЦК ВКП(б) про школу, був «Учебник русского языка для I группы политехнической школы (после букваря)» В. Помагайби, Г. Савицької і А. Бондаренка (1933 р.). Характерна особливість його полягала в тому, що відповідна система граматичних понять подавалася не дедуктивно – її мали виводити учні на основі спостережень над мовними явищами. Матеріалами для цього служили факти з життя. Граматичні правила було виділено, звернуто увагу на формування в учнів родових понять.

Все сказане вище дозволяє зробити висновки про те, що у 30-х роках ХХ ст. приділялася належна увага створенню оригінальних підручників, поліпшилися всі ланки навчально-виховної роботи школи. Передова частина вчительства і працівників органів народної освіти велику увагу приділяли системному викладу навчального матеріалу на уроках, застосовували різні форми, методи, способи і прийоми навчання; вчителі початкових класів приділяли більше уваги засвоєнню учнями основ грамоти, письмової і усної мови; значно поживалася позакласна і позашкільна робота, а також робота дитячих позашкільних установ.

#### Список використаних джерел

1. Крилов І. Система освіти в Україні (1917–1930). – Мюнхен, 1956. – С. 21.
2. Бухало С. М. Освіта на Радянській Україні / С. Бухало. – К.: Укр. Держ. вид-во, 1945. – 15 с.
3. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905–1920 рр.) / Г. Васькович. – К.: Мандрівець, 1996. – 359 с.
4. Анкета Р. Ш. Реформа школи: проблеми і труднощі в її реалізації / Р. Ш. Анкета // Рад. шк. – 1987. – № 12. – С. 3–10.
5. Балагура В. Ціль, обсяг, та методика навчання граматики в школі / В. Балагура // Рад. шк. – 1934. – № 9. – С. 147.
6. Березівська Л. Д. Розробка Наркомосом УРСР системи шкільної освіти та її апробація в контексті соціально-економічних та суспільно-політичних детермінант (1920–1924) / Лариса Березівська // Іст.- пед. альм. – 2007. – № 1. – С. 9 – 10.
7. Березняк Є. С. Керівні матеріали про школу / Є. С. Березняк, Г. К. Гончаренко, О. Г. Сивець. – К.: Рад. школа, 1996. – 551 с.
8. Про підручники для початкової та середньої школи : постанова ЦК КП(б)У від 11 берез. 1933 р. // Бюлетень Народнього Комісаріату Освіти УСРР. – 1933. – № 13. – С. 3–4.
9. Білоділ І. К. На шляху перебудови школи / І. К. Білоділ. – К.: Рад. шк., 1959. – 81 с.

*The the issues considered in this paper is the relevance of primary school textbooks.*

**Key words:** *primary education, school textbooks, compulsory education, educational policy.*



УДК 37.04.06.09

Нестайко І. М.\*

## СПІВПРАЦЯ СІМ'Ї З ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ – ЗАПОРУКА ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

*У статті зосереджено увагу на співпраці сім'ї із дошкільним навчальним закладом, показано цікаві форми співпраці навчального закладу з батьками, висвітлено права батьків у виховному процесі дошкільного навчального закладу, представлено інформацію, яку повинен здобути вчитель з метою пізнання сімейного середовища дитини.*

**Ключові слова:** сім'я, школа, діти, дошкільний навчальний заклад, сімейне середовище, навколишнє середовище, спілкування, дитяча поведінка.

Співпраця з сім'єю є одним з найважливіших чинників, які забезпечують досягнення високих результатів у виховній роботі дошкільних закладів. Важливе місце у цьому процесі займає дитячий садок, про що не потрібно доводити. Досягнення однієї і тієї ж мети вихователями і батьками є найважливішим елементом співпраці, оскільки саме дошкільний заклад повинен «відображати властивості і потреби тієї категорії людей, дітей якої він виховує» [4, с.99]. Дитячий садок має шанс доповнювати виховну діяльність сім'ї, підтримувати і мотивувати розвиток дитини, зміцнювати вже існуючі в дітей здібності, а також брати участь у розвитку в дитини нових можливостей і нахилів. Це є основні напрями роботи дошкільного закладу, які без тісної співпраці з батьками дитини не зможуть бути реалізовані. Існує необхідність встановлення між вихователями і батьками спільної системи виховання дитини. Дуже часто зацікавлення батьків діяльністю дитсадка є на слабкому рівні. Реалії сьогодення і багато справжніх небезпек для існування родини на даний час цей стан ще більше ускладнюють.

Співпраці сім'ї з дошкільними навчальними закладами присвячено чимало досліджень як в нашій країні, так і за кордоном, зокрема: Мойсеюк Н.Є., Рудницька О.П., Кот Н.М., Савицька А., Бета Б., Домбровська Р., Дроц Я., Казьмерчак К., Сліверський Б. та ін., однак їх результати не відображають повної сутності співпраці сім'ї і дитсадка, педагога-вихователя, наставника підростаючого покоління. Тому мета нашої роботи полягає у дослідженні співпраці дошкільного закладу з сім'єю як запоруки всебічного розвитку дитини.

Отже, слід задуматися над тим, що ми можемо запропонувати батькам для виходу з цієї ситуації. Шукаючи пропозиції співпраці з батьками, ми усвідомлюємо, що повинна бути вона цікава і особлива, а передусім відповідати потребам зі сторони дітей і сім'ї. Стороною, яка ініціює і розвиває цю співпрацю повинен бути дошкільний заклад. Ця співпраця повинна опиратися на взаємопорозумінні, доброзичливості, засадах партнерства, оскільки власне співпраця є «важливим чинником, котрий впливає на якість діяльності дитсадка» [4, с. 102]. Батьки повинні бути зацікавлені в організації роботи закладу, впровадженні програмного і методичного забезпечення, а також контролюванні роботи дошкільного закладу. Лише атмосфера взаємодовіри, відкритість на запитання, критику батьків щодо дитячого дошкільного закладу дозволять співпрацювати на благо дітей. Добре організована співпраця з батьками приносить користь кожному освітньому осередку. Участь батьків у діяльності закладу дозволяє їм зрозуміти принципи його функціонування, проблеми і специфіку роботи. Батьків в даній ситуації розглядається як цінних партнерів. Діяльність навчального закладу має на меті отримання довіри батьків, надання їм шансу участі в щоденному житті закладу і створення умов для партнерської співпраці у всіх подіях, – оскільки сім'я і дитсадок це

\* © Нестайко І. М., 2012

середовища, які безпосередньо впливають на дитину. У нашій роботі намагаємося поділитися пропозиціями цікавих форм співпраці з батьками. У словах Яна Павла II, сказаних в Ловичу (1999)... Не бійтеся шукати правди про себе і оточуючий вас світ...»[2, с. 75] ми намагаємося отримати інформацію про те, чи дошкільний заклад, його клімат і атмосфера реалізує очікування батьків. Ми хочемо довідатися про слабкі і сильні сторони закладу щодо контактів з батьками, щоб правильно планувати діяльність у цій сфері. Знаючи думку, погляди і очікування батьків, дошкільний заклад зможе вести спільну діяльність, щоб виправити якість і умови своєї роботи. Відповідна і повна співпраця дитсадка і сім'ї повинна привести до інтеграції виховної діяльності. Дошкільний заклад, підтримуючи сім'ю, повинен бути місцем, в якому дитина вчиться розуміти себе та інших, а також сприймати навколишній світ. Питання співпраці та співдіяльності батьків і вихователів є не лише вказівкою, а необхідною умовою. Регулярне спілкування полегшить розуміння багатьох проблем, що стосуються розвитку дитини і поглибить знання щодо різноманітних її пристосувань. На даний час, неможливо собі уявити дитсадка, який, реалізуючи виховні завдання, робив би це без погодження з батьками. Вихователі щоразу частіше спостерігають у сім'ях не лише партнерів, які користуються послугами дитсадка, але також рівнозначних партнерів у співдіяльності у виховному процесі. Основою доброї співпраці дитсадка з батьками є дотримання стосунків партнерства у вихованні дитини. Сім'я і дошкільний заклад це два середовища, які особливим чином впливають на дитину. Ефективність цього впливу повинна бути закріплена взаємною і стислою співдіяльністю. Результати правильної співпраці з батьками це: - пошук інформації про дитину, - ближче пізнання батьків, - здобуття взаємодовіри, - зацікавлення батьків проблемами дитсадка, - допомога батьків на користь дитсадка[6, с. 426]. Батьки можуть бути активною ланкою в роботі закладу, але це все залежить від вихователів, чи зможуть вони включити батьків в цілість діяльності дитсадка, враховувати їх потреби, думки, побажання, заспокоїти очікування. Зацікавлення батьків життям осередку не лише єднає їх з дитсадком, але й самим собою. Сила знаходиться в колективі. Форми такої співпраці передбачають право батьків на: - знання дидактично-виховних завдань, - отримання інформації про дитину, - отримання порад щодо виховання і розвитку дитини, - вираження і передання власних думок щодо роботи даного закладу органу, котрий педагогічно наглядає за роботою даного осередку. В пошуках найкращих форм співпраці слід врахувати повне право батьків на врахування їхньої думки щодо напрямків роботи дитсадка. Вони повинні бути корисними з точки зору потреб дітей у сфері пізнання світу, речей, людей і переживання цінностей. Основною умовою в організації правильної і ефективною співпраці є пізнання дітей і їх родинного середовища. З метою пізнання сімейного середовища дитини вчитель повинен здобути наступну інформацію[3, с.50]:

- тип сім'ї (повна, неповна, реорганізована, тимчасова);
- хто найчастіше займається дитиною;
- скільки є дітей в сім'ї;
- стосунки між дітьми в сім'ї, віковий діапазон;
- оснащення дому засобами культурного впливу, наприклад: література для дітей, магнітофон, комп'ютер, телевізор (зміст оглядових програм чи комп'ютерних ігор);
- активність дитини вдома (проведення вільного часу, домашні обов'язки, нагороди і покарання);
- психологічна атмосфера в сім'ї (згубні звички, нагороди і покарання);
- умови проживання (гігієнічні умови);

Джерелом такої інформації можуть бути: карти згоди дитини до дитсадка, анкета для батьків, розмови з дитиною, індивідуальні бесіди з батьками, спостереження за поведінкою батьків під час контакту з дітьми, а також способом спілкування з дитиною, рівень зацікавленості батьків запропонованими формами контактів (збори, відкриті заняття, індивідуальні бесіди), спостереження за іграми дітей (віддзеркалення в них поведінки батьків,

переживання, досвід), вигляд дитини (особиста чистота), аналіз пластичних робіт, візит до дому дитини. Знання вчителя про дитину стосуються в основному форм активності (розумової, рухової-пластичної, музичної, дослідницької), зацікавленість, індивідуальних здібностей, самостійності, ініціативи, розуміння і витривалості в діяльності. Можна побачити реакції дитини на успіхи і поразку, поведінку в нових і важких ситуаціях, дотримання норм, звичаїв і культуру щоденного життя, яка стосується навиків і гігієнічних звичок. Спостерігаємо також за вмінням нав'язувати контакти, мови дитини і її правильності як засобу спілкування, а також вади в розвитку. На основі отриманої інформації про дитину і її сімейне середовище можна скласти характеристику, що дозволить передчасно викрити чинники, які уповільнюють або деформують розвиток дитини і зарадити цьому корекційно-управлінською діяльністю. Допомога дитині повинна відбуватися разом із співпрацею батьків. Необхідною в даній ситуації є співпраця вчителя і з психологом для полегшення цих контактів батькам. Зміст занять з психологом чи інших спеціалістів повинен бути доведений до відома батьків на зборах і поміщений в інформаційному кутку дитсадка. Пізнання дитини і її сімейного середовища проводиться одночасно з виховним впливом вихователів. Нагромаджена інформація дозволить вчителю організувати правильне виховне середовище. При правильному підході і зацікавленні батьків вчитель може спробувати об'єднати виховний вплив дому і дитсадка. Створюючи виховне середовище дитини, вчитель повинен зробити ряд дій. Це передусім, переконання батьків про необхідність інтеграції спільної діяльності з метою задоволення потреб дітей через:

- загальні збори з директором,
- зустрічі з психологом, педіатром, логопедом та іншими спеціалістами,
- групові зібрання батьків з вчителем,
- дні відкритих дверей,
- забезпечення психолого-педагогічною літературою,
- індивідуальні консультації батьків з вчителем.

Наступною дією вчителя є прийняття рішення про те, з якими батьками слід налагоджувати особливу співпрацю чи намагатися якимось чином впливати на них. Через деякий час вчитель проектує співпрацю, визначаючи теми, термін і форми співпраці із врахуванням потреб і очікувань батьків. Останнім етапом є реалізація запропонованих форм роботи. Важливим є дотримання термінів і послідовність у виконанні намірів. Батьки тоді відчують, що вчитель відноситься до цієї справи серйозно, що викликає в них довіру. Вихователь повинен представити батькам свої пропозиції і очікування щодо їх участі у виховній роботі дитсадка. Під час зборів заохочувати батьків до активної участі у житті даного осередку як партнерів щодо реалізації програмових завдань. Свої сподівання вчитель може виразити таким чином[4, с. 98-100]:

- активна участь в загальних, групових зборах та інших формах, запропонованих батьками,
- обмін інформацією про дитину між батьками і вихователем повинен стосуватися проявів і змін в поведінці дитини, як позитивних так і негативних.

Інформація повинна бути спрямована на пошуки прогресу в дитини. Ініціатором повинен бути вихователь, а цікавитися роботою дидактично-виховною дитсадка, а також зміцнювати позиції вчителя, вміння і знання отримані дітьми – завдання батьків. Це є важливим для забезпечення однорідності впливів і вимог, які ставлять дитині. Це стосується в основному тих завдань, які пов'язані із самообслуговуванням, гігієною, особистою культурою: - ознайомлення із змістом оголошень, розміщених в «кутку для батьків», які містять: права і обов'язки батьків, розклад дитсадка, інформацію про події в дитсадку і в групі, - втручання в суспільну роботу на користь дитсадка: організація урочистостей, прогулянок, зустрічей з цікавими людьми. Виникає питання: Звідки вихователь повинен черпати знання з теми – чого від нього очікують батьки. Джерелом такої інформації можуть бути: - індивідуальні розмови, - дискусії на зборах, - анонімні анкети для батьків. В результаті аналізу досліджень найчастіше зустрічаються такі

побажання батьків: - доведення їх до відома з приводу поведінки дитини в навколишньому середовищі (дитсадку) (н-д, активність, зацікавлення, вміння, а саме те, що вирізняє їх дитину від інших дітей), - присвячення більше уваги і часу дітям з відхиленнями у розвитку, компенсація недоліків, надання порад і вказівок, що стосуються діяльності сім'ї у цій сфері, - спільне знаходження розв'язку з поводженням із збудженими психо-рухово дітьми, - можливість ознайомлення з розкладом контактів, його формами і докладними термінами, - організація частих контактів з участю дітей (ігри і заняття з участю батьків, святкові зустрічі, відкриті заняття та ін.). Виконання професійних обов'язків вчителя вимагає наявності певних інтерперсональних вмінь, до яких належить ефективне спілкування, вміння передавати знання, передача інформації за допомогою вербальних(слів) і невербальних сигналів, н-д, голосу міміки, жестів, позиції тіла та ін. Порозуміння за допомогою слів характеризує точність і однозначність. Їм притаманне певне значення, але невербальна мова є більш багатозначною, н-д, плач може означати жаль або радість. Позитивною рисою є їх більша правдоподібність. Ось деякі приклади невербальної мови:

- розведення рук – *безпорадність*,
- не споглядання в очі, іронічний тон – *уникнення контактів або відсутність щирості*,
- піднесення брів – *здивування*,
- усмішка – *довіра, готовність до налагодження контактів*.

Контакти з батьками будуть ефективнішими якщо будуть опиратися на: довір'ї, відкритості, щирості, здатності до емпатії, суб'єктному сприйманні, готовності до змін. Більше того, вихователь повинен дотримуватися певних правил, а саме: - під час розмов уникати коментарів і оцінок, - передавати свої почуття згідно з відчуттями співрозмовника, – не давати поспішних порад, - чітко і переконливо передавати власні погляди і аргументувати свою точку зору, заспокоювати потреби батьків[3, с. 48]. Вміння вчителя налагоджувати контакти є не лише показником доброго виконання своїх обов'язків, але і особливим знаряддям його праці. Здається, що є багато невикористаних можливостей в дитсадках у сфері співпраці з батьками. Особливо це стосується партнерської участі батьків в різноманітних інтерперсональних і групових контактах. Партнерство в контактуванні вважається одним з найкращих способів досягнення порозуміння. Пропозиція контактів може бути багата і різноманітна. Перспективи навчання з партнерською участю батьків будуть існувати тоді, коли ми врахуємо не лише очікування батьків, але й визначимо сферу, якість і частоту їх участі. З пропозицією форм контактів ознайомлюємо батьків на перших зборах у вересні. З'ясуємо, чому вони присвячені і яку виконують роль. Пропонуємо такі форми контактів з батьками: - загальні збори, - групові збори, - адаптаційні заняття для 3-х річних дітей, адаптаційні програми для дітей новоприйнятих, - індивідуальні контакти, - відкриті заняття для батьків, - урочистості (спільні святкування), - родинні вечірні зустрічі, - куток для батьків, - прогулянки. На основі представлених пропозицій вчителі повинні опрацювати розклад контактів з батьками на весь шкільний рік. Він повинен включати: Що потрібно зробити і коли? Скільки і Коли? Індивідуальні контакти – це найчастіша форма спілкування з батьками. Вони повинні відбуватися у відповідних умовах, час, з метою уникнення їх випадковості, хаотичності і відсутності змісту на певну тему. Вони відбуваються з ініціативи батьків або вихователя. Контакти з ініціативи батьків найчастіше виступають як поінформування, вираження прохань, побажань чи задавання питань. Інформування стосується в основному: - хвороби дитини, - відсутності у дитсадку, - зникнення іграшки чи частини гардеробу. Найчастіше батьки просять про те, щоб: - не змушувати дитину їсти салати, молочні продукти, яких дитина не любить, - звільнити дитину від обов'язку спання, - дитина не виходила на двір бо застудиться, - щоб дитина не забруднилася під час ігор в саду. Часто ці прохання не є легкими для виконання і свідчать про відсутність педагогічних знань у батьків. Слід під час контакту з батьками про це говорити і переконувати їх, пропонуючи свою думку. Натомість учитель інформує батьків про: - активність дитини в різних формах ігор і занять (словесної, рухової, музичної, дослідницької), - емоційний стан дитини (реакції

на доручення, угоди, заборони, налагодження контактів з дорослими, ровесниками), - рівень пізнавальної активності, накопичення знань, концентрації уваги, - спосіб спілкування (мова, її правильність, вади вимови, словниковий запас), - помічені проблеми, труднощі, недоліки в розвитку (надактивна дитина, стримана, агресивна, слабо пристосована до дитсадку і не дотримується норм співжиття)[2, с.80]. З метою кращого розуміння поведінки дитини, пошуків причин і обумовлень, а також прийняття ефективних виховних впливів вихователь повинен задавати питання. Вони повинні задаватися делікатно, ніби «мимохідь», так, ніби вплетені у вільну розмову. Питання можуть бути різні, в залежності від проблеми, віку дитини чи її сімейної ситуації: - Як дитина проводить час вдома?, - Чи має свою кімнату, куток з іграшками. Найважче вчителям спілкуватися з батьками надактивних дітей. Вони спричиняють багато клопоту в дитсадку і вдома. Під час розмови з їх батьками слід вказати на вміння дитини, запропонувати свою допомогу і продумати, як діяти з дитиною. Помічним буде задавання питань, відповідь на які може стати основою надання допомоги, н-д, - Чим дитина цікавиться?, - Чи зможе довгий час зосередитися на якійсь дії? Можна спробувати допомогти такій дитині в дитсадку таким чином: - довірити їй обов'язок слідкувати за порядком в кабінеті, - призначити її черговою, - вираження схвалення, - похвала за виконані обов'язки в присутності групи, - призначення її «помічником учителя», - звернення з проханням про її думку на ту чи іншу тему, - заспокоєння потреби акцептації, любові, поваги (обіймання, по гладженню, похвала за досягнення). До цікавих форм, які застосовуються в дитсадку можна віднести відкриті заняття, що проводяться з активною участю батьків. Завдяки таким зустрічам батьки можуть не лише дізнатися про виконувані завдання і методи роботи в дитсадку, але й передусім побачити власну дитину серед ровесників, оцінити його знання і вміння. Не замінить цього навіть найповніша інформація вчителя. Проведення відкритих занять вимагає від вчителя великих педагогічних умінь. Заняття повинні бути цікавими, викликати активність дітей і закликати батьків. Це полегшить батькам пізнання ефектів діяльності власної дитини і інших дітей. Помічені проблеми і невдачі змусять батьків до роздумів і більшого зацікавлення дитиною. Це може бути поштовх, що схиляє до в'яснення причини і пошуків допоміжних засобів. Під час спільних зустрічей діти щасливі, батьки прекрасно граються, при цьому пізнають характер нашої роботи і можуть перенести деякі вправи, ігри у власний дім. В залежності від роду діяльності можна пізнати вміння дитини у цій сфері. Коли під час діяльності робота однієї дитини відбігає від витворів інших дітей, під час розмови можна з'ясувати, що причини цього можна шукати в: - слабкій фізичній і мануальній справності, - убогій сфері досвіду і зацікавлень, - відсутності внутрішньої потреби творення, - слабкому емоційному зацікавленні в такого типу діяльності, - малому пластичному досвіді дитини. Окрім умінь в різних формах діяльності, під час відкритих занять батьки і вчителі можуть пізнати відчуття, потреби і прагнення дітей, оскільки діти люблять мріяти і фантазувати.

Отже, використовуючи цю природну потребу у відповідній навчальній ситуації, ми можемо спровокувати дітей, щоб показали ким вони є, ким хочуть стати, які мають мрії. Пізнання очікувань і прагнень дітей дозволить їх виконання або зміну відношення до дитини. Натомість дитина вчиться шанувати права інших і пристосовуватись до пізнання і вирішення ситуацій, в яких повинна уступити або змінити свої прагнення. Вчитель повинен допомогти батькам зрозуміти потреби дітей і пояснити, що їх незадоволення і несприятлива ситуація в сім'ї має тісний зв'язок із проблемами емоційно-почуттєвої сфери. Куток для батьків – це умовна назва місця в дитсадку, в якому батьки чи опікуни дитини можуть затриматися, почекати, якщо потрібно, а при нагоді почитати і подивитися. В ньому повинно знаходитися: Закон про права дитини, розклад дитсадку, графік дня в дитсадку, інформація про додаткові заняття, статті на психолого-педагогічні теми, телефони спеціальних консультацій, витвори пластично-конструктивної діяльності дитини, харчувальні норми, меню, інформація щодо реалізованих завдань і передбачувані досяг-

нення дитини. Обов'язковим повинно бути спільне святкування батьків, дітей і вчителів. Є чимало нагод для святкових зустрічей, наприклад, Андріївські ігри, пристосування до дошкільника, Миколая, новорічні ігри, День Бабці і Дідуса, урочисте закінчення шкільного року, День Матері, прогулянки та ін. Дні відкритих дверей – це найефективніша форма пізнання дитсадка в локальному середовищі. Термін відкритих дверей повинен випереджувати зачислення до дитсадка. Скринька питань призначена для батьків, які не мають часу або відваги на відверту розмову. Слід домовитися з батьками щодо способу користування нею. Жодне питання чи пропозиція не повинні бути знехтуваними. У випадку особистих питань розмову слід проводити індивідуально.

Отже, наведений вище перелік форм роботи з батьками досить умовний. Різні родини мають свої цінності, інтереси, культурний рівень, педагогічний досвід. Використання різноманітних форм залучення батьків до співпраці, творчість, власний пошук у «наведенні мостів», дипломатичність, толерантність – усе це запорука успішної взаємодії дитячого садка і родини.

#### Список використаних джерел

1. Dzieżgowska I. Rodzice w szkole. – Warszawa, CODN, 1999. – 125s.
2. Elsner D. Stwórzmy wspaniałe przedszkole. – MENTOR, 1997. – 89s.
3. Gruszko D. Rodzice bliżej przedszkola. Wych w przedszkolu. – Warszawa, 1999. – 65s.
4. Paprotna G. *Problemy współpracy przedszkola z rodziną w świetle przemian edukacyjnych* // Nauczyciel i Szkoła. - 2000, nr 2, s. 97-104
5. Potręć A. *Pomagamy sobie nawzajem* // Wychowanie w Przedszkolu. - 2000, nr 3, s. 177-179
6. Rogacz I., Smościs M. *Z rodzicami przez cały rok* // Wychowanie w Przedszkolu. - 2002, nr 7, s. 426-427
7. Walaszek D. *Nauczyciele wobec przemian w edukacji*. Rzeszów, 1997. – 54s.

*The article focuses on the cooperation of the family of preschool educational institutions and schools, show interesting forms of cooperation with school parents, highlighted the rights of parents in the educational process kindergarten, presented information that should gain knowledge of the teacher to the family environment of the child.*

**Key words:** family, school, children's, pre-school, family environment, environment, communication, children's behavior.

УДК 373.3.016:811.161.2:613

Попова Л.Б., Попова О.Ю.\*

## ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ РЕСУРС УРОКІВ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

*У збереженні здоров'я дітей важлива роль належить урокам рідної мови. У статті наголошено на необхідності формування в дітей правильного мовленнєвого дихання, дотримання вимог до порядку письма малих і великих літер, безвідривного письма, аналізується напрацьований у цьому напрямку досвід.*

**Ключові слова:** здоров'язбережувальні технології, порядок письма малих та великих літер, безвідривність письма, мовленнєве дихання, темп читання.

Проблема збереження і зміцнення здоров'я людини є однією з найактуальніших у світі. Здоров'я у дослідженнях сучасних вчених розглядається як соціально-педагогічна категорія, як цінність й інтегральна характеристика особистості, яка має медико-психологічний та

\* © Попова Л.Б., Попова О.Ю., 2012

соціально-педагогічний аспекти (Амосов М.М., Афонова М.Н., Бачерников М.С., Даценко І.І., Каменкова Н.Г., Плахтій П.Д., Сироткина Ю.Ю., Смирнов Н.К., Сущева І.М. та ін.). Особливо важливим є завдання збереження здоров'я дітей, розв'язання якого вимагає від освітян пошуку доступних і ефективних шляхів цієї роботи.

Існує низка нормативних документів, які регулюють збереження і зміцнення здоров'я школярів на державному, регіональному, внутрішкільному рівні. Вони регламентують організацію навчального процесу, гігієнічний режим освітньої установи, систему харчування, моніторинг стану здоров'я учнів тощо.

Задекларовані законами та визначені дослідниками форми, методи способи, а також уроки валеології, стали складовими здоров'язберезувальної технології.

Поняття «здоров'язберезувальна технологія» з'явилося в освіті в останнє десятиліття. Поділяємо думку вчених Афонової М.Н., Каменкової Н.Г., Сироткиної Ю.Ю., які не вважають здоров'язберезувальну самостійною педагогічною технологією, називаючи її якісною характеристикою будь-якої освітньої технології. Вона інтегрує забезпечення умов фізичного, психічного, соціального і духовного комфорту, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я кожної дитини, прийоми й технології, які в сукупності використовуються в освітньому процесі, а також у вихованні в учнів культури здоров'я [2].

Н.К. Смирнов поділяє здоров'язберезувальні технології на три групи [7].

1. Організаційно-педагогічні технології, які визначають структуру навчального процесу, частково регламентовану освітянськими документами, які сприяють попередженню станів перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптаційних станів.
2. Психолого-педагогічні технології, пов'язані з роботою вчителя на уроці, з впливом, який він здійснює 45 хвилин на своїх учнів. Сюди ж належить психолого-педагогічний супровід усіх елементів навчального процесу.
3. Навчально-виховні технології, до складу яких увійшли програми, спрямовані на формування знань і умінь компетентно турбуватися про своє здоров'я, культури здоров'язбереження, мотивації до здорового способу життя, попередження шкідливих звичок, передбачають проведення організаційно-виховної роботи зі школярами в позаурочний час, освіту батьків.

Відомо, що шкільний навчальний процес породжує ризик захворювань дітей, зокрема виявлено найхарактерніші чинники, які найчастіше до них призводять [2]:

- невідповідність методик і технологій навчання віковим особливостям учнів;
- навчальні перенавантаження, які спричиняють перевтому;
- недотримання елементарних фізіологічних і гігієнічних вимог до організації навчального процесу;
- низька рухова активність учнів;
- невикористана інтенсифікація навчального процесу;
- некомпетентність учителів та батьків у проблемах здоров'я і здоров'язберезувальних технологій.

Значною мірою функціональний стан молодшого школяра залежить від правильної організації уроку. Дбаючи про здоров'я дітей, учитель має дотримуватися загальних гігієнічних вимог щодо температури й свіжості повітря, раціонального освітлення дошки, класу. Не менш важливими є педагогічні технології, які мають здоров'язберезувальний ресурс (диференційоване та індивідуальне навчання, гра, групові форми роботи, творчі проекти тощо), чергування видів діяльності, доцільне використання наочних посібників та технічних засобів навчання, проведення фізкультхвилинок і динамічних пауз, постійний контроль за положенням ніг і спини відносно стільця, голови і рук відносно парти.

Однак здоров'язберігальні зусилля досягнуть своєї мети, якщо максимально будуть використані можливості всіх навчальних предметів.

Значний резерв у збереженні здоров'я учнів початкових класів мають уроки мови.

Метою статті і є аналіз здоров'язберігальних можливостей уроків української мови та читання.

Першим етапом у оволодінні мовними знаннями та мовленнєвими уміннями й навичками є навчання грамоти. Одним із найважчих для першокласників умінь, що формуються на цьому етапі, є поділ слова на склади. Труднощі у цьому процесі зумовлені насамперед невмінням дихати, тобто розподіляти повітря в процесі мовлення.

Оволодіння навичкою правильного дихання вимагає необхідних вправ. Аналіз спеціальної літератури свідчить, що – таке дихання формується в дитини ще в утробі матері. І для цього розроблені спеціальні методики, в основі яких материнський спів. Автори експерименту, зокрема московський педіатр, професор Михайло Лазарев, вважають, що роль дихання (а без ритмічного дихання спів неможливий) є провідною для фізіологічного розвитку майбутньої дитини, а її психічні процеси запускає не що інше, як вібрація маминого голосу. Спів матері не просто допомагає їй спілкуватися зі ще ненародженим малюком, устанавлюючи між ними якийсь особливий, міцний зв'язок, а й сприяє правильному розвитку дитини. Однак для того, щоб досягти певних результатів, стверджують фахівці, просто співати улюблені пісні недостатньо. Такий спів корисний, але серйозно вплинути на роботу організму він не спроможний. Для особливої дії потрібні пісні, написані не композиторами, а вченими, їх музика основана на двох точно прорахованих головних сердечних біоритмах: материнському (60 – 100 ударів за хвилину) і дитячому (120 - 160).

Вплив музики на організм відбувається у трьох напрямках: психолого-естетичному, фізіологічному та вібраційному.

Психолого-естетична дія найбільш очевидна: з дня в день, слухаючи мамині пісні, малюк вчиться відчувати красу музики, уловлює її настрій, на початковому рівні усвідомлює образи пісеньок.

Фізіологічний вплив – це тренування окремих функцій організму, наприклад, постановка основних біоритмів, ритму дихання та серцебиття. Вібрація, на думку вчених, здатна впливати на клітини плоду, активізуючи в них здорові біонічні процеси, що сприяє зміцненню імунітету дитини, корекції її розвитку.

Однак у школі ми маємо справу з дітьми, у яких найчастіше не сформоване мовленнєве дихання. Причиною цього можуть бути патологічні зміни у дитячій носоглотці та гортанні, риніт, тонзиліт, поліпи та ін. Але й за таких умов можна вчити дітей керувати своїм диханням, і в основі більшості таких вправ лежить промовляння дитиною сполучень голосного з приголосним, що є основою складу. Чимало вправ для постановки правильного дихання побудовані на фізіологічній здатності дитини кашляти, сміятися, позіхати. Виконуючи ці прості дії, малюк мимоволі промовляє звуки.

У практиці навчання грамоти доцільними будуть такі вправи.

1. Використовуючи рухи мовних органів, які супроводжують позіхання, промовляємо разом з малюком спочатку звуки “а-а-а”, потім “о-о-о”. Далі таким чином відпрацьовуємо вимову інших голосних [у], [е], [и], [і].
2. Промовляємо звуки окремо. Для цього доцільно використовувати різноманітні ігрові ситуації:
  - заколисуючи улюблену ляльку, наспівуємо: “А-а-а!”;
  - показуючи дитині нову іграшку, разом з нею захоплюємося: “О-о-о!”;
  - погрожуючи пальчиком неслухняному ведмедику, промовляємо: “Е-е-е!”;
  - граючись потягом, наслідуюмо його звук: “У-у-у!”.
3. Вимовляємо разом з дитиною склади, покашлюючи: “Ка-ка-ка, ко-ко-ко, ку-ку-ку, ке-ке-ке”. Далі голосний ставимо попереду: “Ак-ак-ак; ок-ок-ок; ук-ук-ук; ек-ек-ек”. При цьому варто показувати вихованцеві малюнки, й відповідно озвучувати їх.



4. Весела хвилинка. Як регоче велитень (“Ха-ха-ха!”). А смішний товстий ведмідь? (“Хо-хо-хо!”). Лялька Катя хихикає тоненьким голосочком: “Хи-хи-хи!”, а хитра лисичка, побачивши колобка, задоволено посміхається: “Хе-хе-хе!”.
5. Гра в жуків. Вони летять і гудуть: “Ж-ж-ж!”. А що, коли дати їм імена? Одного ми назвемо ЖА, а другого ЖУ. Інших товаришів можна назвати ЖИ, ЖЕ, ЖІ. Нехай кожен з них заспіває нам свою пісеньку: “Ж-ж-жа; ж-ж-жу; ж-ж-жи” й т.д.

Для кращої корекції дихання разом з малюками доцільно проводити більш складні вправи, виконуючи які, наголошуємо, що ми вчимося правильно дихати. Розпочинаються вони також з ігрових: надування повітряних кульок, видування мильних бульбашок, гра на губній гармошці чи дудочці. Навантаження при виконанні дихальних вправ (їх виконують сидячи) повинно розпочинатися з 20 сек і збільшуватися до 2 хв. Кількість тренувань в день від 5 до 10. Головне, стежити, щоб дитина не стомлювалась.

Не менші можливості у збереженні здоров'я дітей мають і уроки письма.

Старшому поколінню вчителів відомо, що у 80-х роках здійснювався широкомасштабний педагогічний експеримент, спрямований на організацію навчання шестирічних дітей. У ході експерименту визначався порядок написання першокласниками літер українського алфавіту, зокрема перевірялося, письмо яких букв дається дітям найважче, й зроблено висновок, що це насамперед великі літери, які вимагають значного напруження кисті руки (Д, В, Б та інші). На основі результатів експерименту було створено зошити з друкованою основою для письма і розвитку мовлення, в яких на початковому етапі формування графічної навички практикувалося написання лише малих літер. Першою великою буквою, яку писали діти в цих зошитах, була „Л”, тому що потребувала незначних зусиль кисті руки у порівнянні з малою. Написання великої Букви „Д” засвоювалося в кінці навчального року.

На сучасному етапі діяльності початкової школи використовуються робочі зошити, у яких відбувається одночасне написання великих і малих букв, що, як свідчить досвід, шкідливо позначається на формуванні кисті руки, розвитку окоміру. Міністерством освіти рекомендовано кілька варіантів зошитів з друкованою основою, серед яких є й такі, що відповідають можливостям шестирічних дітей (Вашуленко М.С., Прищепа О.Ю.), однак аналіз шкільної практики свідчить, що вони в школах Хмельниччини майже не використовуються.

Не менш важливим здоров'язберігальним чинником уроків письма є вибір розліновки зошита. Вона зумовлена принципом лінійності письма, який полягає у написанні першокласникам літери в межах рядка. Це також вимагає значного фізичного й психічного напруження дитини. В останні роки часто пропонуються зошити з густою похилою розліновкою. Як свідчить світова практика, від письма в таких зошитах у Німеччині відмовилися ще в середині ХІХ століття, оскільки постійне миготіння смужок призводило до псування зору дітей. Мали місце такі зошити й у радянську добу (50-60 роки ХХ ст.), вони ще раз продемонстрували свою шкідливість.

Поєднання вимог збереження зору дітей і навчання письма в даному випадку може забезпечуватися мінімальним використанням густої сітки й заміною письма у ній копіюванням, використанням спеціальних тренажерів (лінійки, екранчика, на якому можна вправлятися у письмі й тут же витирати написане).

До здоров'язберігальних можна віднести технологію навчання письма, розроблену К.Потаповою. Вчителька-дослідник провела експеримент, який полягав у значному розширенні підготовчого етапу в навчанні письма – він тривав упродовж першого півріччя, а не один місяць, як передбачено програмою. Переважна більшість вправ, які виконували діти, – це заштриховування різних фігурок, ефективним прийомом у експерименті було й обмацування букв, вирізаних з жорсткого матеріалу й наклеєних на гладку поверхню картки в напрямку їх написання з одночасним промовлянням звука. Ці тренажерні посібники, адаптовані з Монтесорі-матеріалів, виявилися досить ефективними. Як зазначає К.Потапова, учні почали писати

в зошитах з друкованою основою з другого півріччя першого класу. Їх письмо було чітким, розбірливим і охайним, що свідчить про відповідну сформованість у них каліграфічних умінь та ефективність досвідної методики. Діти були сповнені позитивних емоцій, впевненими у своїх силах, можливостях успішно навчатися [5].

Слід зазначити, що технологія штрихування творчо представлена на сторінках усіх чинних зошитів з друкованою основою. На жаль, як свідчить досвід, учителі часто ігнорують цими вправами, вважають їх другорядними, й форсують написання дітьми літер, що безперечно, шкідливо позначається як на фізичному, так і на психічному стані здоров'я дітей.

З метою збереження здоров'я дітей недопустиме пришвидшення формування орфографічних навичок шестирічних першокласників.

Так, помічено, що в практиці роботи класоводів надто багато уваги приділяється списуванню першокласниками букварних та інших друкованих і письмових текстів. Безперечно, це значною мірою впливає на формування орфографічної грамотності. Однак не на тому етапі, коли дитиною ще не усвідомлений процес послідовності письма нової букви, поєднання її елементів. Першокласникам досить важко виконати в одній дві операції – письмо літери і звуко-буквений аналіз слова, учень розгублюється, в результаті – погана каліграфія й неправильно відтворене слово – пропуск чи перестановка літер. Такі невдачі дуже болісно сприймаються дітьми, створюють у них психічні комплекси неповноцінності, нездатності навчатися, особливо, якщо батьки чекають від них бездоганного письма.

Обов'язковими в структурі уроку письма є фізкультхвилинки, яких повинно бути дві. При чому, це повинні бути не будь-які вправи, а ті, які необхідні на даному етапі оволодіння дитиною навичкою письма. Найкращими зразками таких вправ, є фізкультхвилинки, запропоновані у методичному посібнику О.Ю. Прищепи [6]. Варті використання спеціально розроблені вправи, запропоновані тернопільськими методистами [1].

Зазначимо, що вчитель може сам визначити, виходячи з конкретної ситуації уроку, яка фізкультхвилинка є в той чи інший момент найбільш доцільною. У деяких випадках можна обмежитися вправами, які виконуються безпосередньо за партою. Адже для активних фізичних вправ не завжди буває достатньо місця в класі, вони виконуються або-як, після них піднімається пил, а діти стають надто збудженими. Молодому вчителю часто не вдається потім відновити в класі робочий настрій, який передував фізкультхвилинці. У будь-якому випадку, право вибрати ту чи іншу вправу, час і місце її проведення в структурі уроку слід залишити за вчителем.

Здоров'язберігальний аспект уроків письма криється також у дотриманні правил з'єднання літер у процесі письма. У сучасній каліграфії поєднання літер природне, не допускається обведення першокласником вже написаного елемента. Безвідривне поєднання букв на початковому етапі формування навички письма не обов'язкове.

Безперечно, визначені рамки статті не дають можливості ширше розкрити можливості уроків рідної мови в збереженні здоров'я дитини. Однак не підлягає сумніву, що кожен новий крок у оволодінні навичкою письма повинен приносити дитині радість пізнання, а не втому, розчарування, комплекс неспроможності навчатися. Формування культури здоров'язбереження учнів значною мірою зумовлюється рівнем її сформованості в учителя, який є для молодшого школяра взірцем і беззаперечним авторитетом у всіх видах діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Будна Н.О. Уроки письма. 1 клас / Н.О. Будна, Н.Я. Походжай, Н.Б. Шост .- Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 232 с.
2. Каменкова Н.Г. Анализ возможных подходов к збереженню здоровья младших школьников в процессе обучения в рамках здоровьезберегающей деятельности / Н.Г. Каменкова, М.Н.Афонова, Ю.Ю. Сироткина. – В сб. Герценовские чтения. Начальное образование.

- Том 2. Вып. 2. Реализация идей устойчивого развития в начальном обучении: проблемы, поиски, решения. – СПб.: Издательство ВВМ, 2001. – С. 181-187.
3. Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. О.Я. Савченко– К. , 2002.
  4. Плахтій Д.П., Славина Н.С., Дарчук С.ІФ., Дорош В.У. Про здоров'я та здоровий спосіб життя : навчальний посібник / Під загальною редакцією П.Д.Плахтія. – Кам'янець-Подільський: Видавець Мошак М.І., 2004. – 224 с.
  5. Потапова Е.М. Радость познания / Е.М. Потапова. – М.: Просвещение, 1990.
  6. Прищепа О.Ю. Навчання письма в 1 класі: Посіб. для вчителя О.Ю. Прищепа. – К. : Освіта, 2004. – 223 с.
  7. Смирнов Н.К. Здоровьеберегающие образовательные технологии в современной школе / Н.К. Смирнов. – М. : АПК и ПРО, 2002.

*The article shows the possibilities of the lessons on writing in saving children's health. At analyses the experience having been done in this direction.*

**Key words:** *saving health technology, teaching writing, connecting letters, writing letters together, physical culture breaks.*

УДК 372.13:373.3.091.21

Прокоф'єва М. Ю.\*

## ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті охарактеризовано мотиваційно-смыслову спрямованість майбутніх учителів початкових класів в структурі готовності до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів, приведено результати проведеного дослідження з виявлення стану мотиваційно-смыслові готовності у майбутніх учителів початкових класів.*

**Ключові слова:** *диференційований підхід, молодші школярі, мотиваційно-смыслова готовність, спрямованість, констатувальний етап дослідження.*

На думку академіка І. Зязюна, «головною метою вищої освіти сьогодні стає творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого на людські цінності» [4, с. 23]. Відповідно, розвиток особистості майбутнього фахівця в сучасних умовах поряд із загальноосвітньою та спеціальною підготовкою передбачає формування системи як загальнолюдських, так і професійних цінностей. Адже, «професіонал – це передусім людина, яка має необхідні знання у галузі обраної професії, бездоганно володіє практичними та професійними навичками, креативними здібностями, створює нові способи професійної діяльності... у сучасному індустріальному суспільстві для переходу на вищий щабель розвитку людства особливі вимоги висуваються до моральної професійної діяльності» [1, с. 58].

Педагогічні аспекти проблеми формування, розвитку ціннісних орієнтацій розглянуто та проаналізовано за різними напрямками: аксіологічним (О. Булінін, В. Гриньова, М. Нікандров, В. Повзун, А. Серий, В. Сластьонін, Т. Смирнова та ін.), діяльнісним (В. Анненков, Т. Брайченко, С. Вершловський, В. Воронцова, Н. Нікітіна, С. Новикова, З. Павлютен-

\* © Прокоф'єва М. Ю. , 2012

кова, Л. Разживіна, В. Тамарін, С. Хмара, М. Чернобаєва, Є. Шиянов та ін.), особистісним (В. Дзюба, О. Медведенко та ін.), системним (Є. Андрієнко, І. Лушников, М. Ситнікова, О. Ярмоленко та ін.).

Роль і вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлено у працях Є. Барбіної, І. Беха, А. Богуш, М. Боришевського, В. Бутенка, Т. Бутківської, І. Зязюна, Л. Крицької, Л. Ломако, Р. Скульського, В. Струманського, І. Тараненко, Л. Хомич та ін.

Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних (В. Водзінська, А. Здравомислов, О. Зотова, В. М'ясищев, В. Ядов) та психолого-педагогічних (В. Алексеева, М. Алексеева, К. Альбуханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Т. Бутківська, І. Дубровіна, В. Лісовський, С. Максименко, О. Савченко, В. Семіченко, Р. Скульський, М. Титма, Н. Чепелева) аспектів ціннісних орієнтацій з боку виховання у майбутніх учителів пріоритетних цінностей, засвоєння та відбору ціннісних систем через педагогічну взаємодію в невідривному взаємозв'язку з проблемами професіоналізації особистості дозволяють розглядати їх як одне з основних новоутворень особистості майбутнього педагога.

Віддаючи належне проведеним науковим дослідженням, доцільно вказати, що залишається недостатньо розкритим питання ціннісно-сислової спрямованості майбутніх фахівців початкової освіти в контексті реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів, тому визначаємо цю проблему метою статті.

Спрямованість можна проаналізувати в трьох вимірах: загальна, професійна й специфічно педагогічна. Одні вчені під спрямованістю розуміють провідний устрій, динамічну тенденцію, систему мотивів. Так, С. Рубінштейн пише: «Проблема спрямованості – передусім питання про динамічні тенденції, котрі як мотиви визначають людську діяльність, самі у свою чергу визначаються її цілями та завданнями» [9, с. 104]. Інші вважають, що спрямованість – домінуюче ставлення особистості до світу, людей, до себе (В. М'ясищев, П. Якобсон). Треті до спрямованості відносять такі психічні властивості, які визначають діяльність людини, загальний напрям цієї діяльності (М. Мерлін, Н. Левітов).

Такий же широкий діапазон визначень спрямованості спостерігається і в більш вузькій сфері людської діяльності – професійній. Якщо загальна спрямованість як цілісне утворення складає одну з найважливіших підструктур особистості, то професійна спрямованість, за визначенням В. Парамзіна, «характеризує готовність особистості до конкретного виду трудової діяльності й наявність нахилів до обраної професії, які виявляються в так званих «перших трудових спробах» у вподобаних видах праці» [8, с. 24].

У психологічних дослідженнях професійно-педагогічна спрямованість розглядається як система особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці сьогоденного студента. М. Дьяченко і Л. Кандибович вважають, що професійно-педагогічна спрямованість особистості – це розуміння та внутрішнє сприйняття нею мети й завдань професійної педагогічної діяльності, ідеалів, настанов, поглядів, що характеризуються «стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних вузько особистісних мотивів, далекою або близькою перспективою» [2, с. 274]. Професійно-педагогічну спрямованість дослідники розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети й завдань педагогічної діяльності та які залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього педагога.

Н. Кузьміна вважає, що істинно педагогічною спрямованістю є спрямованість на навчально-виховну роботу з дітьми, виховання в них кращих людських якостей [6, с. 61]. І далі визначає педагогічну спрямованість як «інтерес до педагогічної професії і схильність займатися цим видом діяльності» [6, с. 93]. Пізніше вона виділила три типи спрямованості: істинно педагогічну, формально педагогічну, хибно педагогічну.

Як підсумок порівняльної характеристики професійної спрямованості, наведемо визначення Т. Корольова: «Таким чином, спрямованість в педагогічному аспекті – стрижнева якість особистості, котра розвивається в результаті цілеспрямованої, організованої викладачами

діяльності, що характеризується як метою і змістом професійної підготовки студентів, так і мотивами професійного і в цілому життєвого самовизначення особистості» [5, с. 9].

Спрямованість, на думку Е. Зеєра, виступає в якості системоутворювального чинника особистості професіонала, і включає в себе наступні компоненти: мотиви, ціннісні орієнтації, професійну позицію, професійне самовизначення. При цьому «на різних етапах становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, що обумовлено характером провідної діяльності й рівнем професійного розвитку особистості» [3, с. 36].

З огляду на зміст ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога, Ю. Пелех відзначає, що її структура є єдністю таких взаємодіючих функціональних компонентів, як:

- 1) ціннісно-мотиваційний (професійно-значущі потреби, інтереси й мотиви педагогічної діяльності);
- 2) професійно-організаційний (знання про зміст професії, про вимоги професійних ролей, про структуру педагогічної діяльності, способи вирішення професійно-педагогічних завдань; самооцінка професійної підготовленості й відповідності процесу розв'язання професійних завдань та оптимальних умов праці);
- 3) емоційно-вольовий (інтеріоризація професійних цінностей, почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності; самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків учителя);
- 4) операційно-дієвий (наявність професійних знань, умінь навичок, способів виконання професійних завдань, адаптація до труднощів, розподілу професійних ролей і умов педагогічної діяльності);
- 5) мобілізаційний (здатність і можливість керувати своїми психічними станами у реальних педагогічних ситуаціях) [8].

*Ціннісно-сислова готовність вчителя до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів* представляє певну моральну та професійну позицію вчителя, яка базується на гуманістичних засадах та забезпечується наявністю якостей майбутнього учителя, до яких відносимо: педагогічну спостережливість, яка спрямовує на визначення психологічних особливостей учнів у процесі навчання, емпатію – як здатність до встановлення взаємозв'язку між внутрішнім станом учня та його активністю на уроці; педагогічний такт, який полягає у здатності до розподілу учнів на групи за рівнем навчальних можливостей без усвідомлення ними реальних причин подібного розподілу; педагогічну відповідальність, що проявляється у бажанні допомогти учням з різними навчальними здібностями; комунікативність, що проявляється у здатності підтримувати постійний контакт з учнями, привертати їх увагу; ініціативність, що проявляється у спрямованості на пошук ефективних технологій навчання; спроможність вибудовувати відносини з учнями на партисипативній основі тощо.

Центральним компонентом готовності виступають педагогічні цінності. Особистісні педагогічні цінності реалізуються в ціннісних відносинах вчителя. Термін «ціннісне ставлення» стосовно до різних аспектів педагогічної діяльності сьогодні використовується в роботах І. Бабурової, Л. Габдуліної, О. Гукаленко, О. Єсіпової, Л. Лузяніної, І. Ніколаєвої, Н. Щуркової та інших авторів. Ціннісні відносини розгортаються в ідеалах, життєвих і професійних планах, принципах, переконаннях вчителя, які детермінують внутрішній психологічний зміст педагогічної діяльності, знаходять відображення в вербалізованих програмах і реальному поведженні вчителя. Ціннісне ставлення проявляється в цілях і мотивах праці вчителя, визначає виникнення домінуючих потреб та інтересів майбутніх вчителів при реалізації педагогічної діяльності. Воно відображає те, що хоче педагог, заради чого він діє, як реагує на окремі події та явища навколишнього світу. Ціннісне ставлення до учнів проявляється в розумінні вчителем сутності і цінності дитинства, багатогранності особистості дитини, закономірностей і механізмів його дорослішання. Воно виступає витоком підтримки, розвитку зростаючої людини, знаходить відображення в оцінках педагогом

процесу і результатів діяльності своїх вихованців, їхніх вчинків, в плануванні перспектив їх розвитку. При цьому учень розглядається як єдина система. Все навчання заломлюється через особистість учня, будується на основі врахування мотивів, ціннісних орієнтацій, цілей, інтересів, минулого досвіду молодшого школяра, його особистісних особливостей у суб'єктно-суб'єктній взаємодії.

Саме ціннісне ставлення до учнів визначає усвідомлений і неусвідомлений вибір вчителем тих чи інших методів і засобів навчання, виховання, прийомів педагогічного впливу, стилю спілкування, тактики поведінки. Усвідомлення унікальності й неповторності кожної дитини, процесу її розвитку як цінних для себе моментів забезпечує моральну стійкість і психологічну готовність вчителя до вирішення найскладніших шкільних проблем. Ціннісне ставлення до учнів орієнтує і направляє активність педагогів на вирішення актуальних проблем вихованців засобами особистісно орієнтованої педагогіки та гуманістичної психології. Способи і технології реалізації операціональних компонентів педагогічної діяльності, знань, умінь, навичок є похідними від рівня розвитку професійної свідомості і цінностей особистості.

У ході свого дослідження (вибірка 312 осіб – студентів спеціальності «Початкова освіта»), ми припустили, що при традиційному підході до організації вузівської підготовки майбутніх вчителів ціннісне ставлення до особистості вихованців у більшості з них не формується, а підміняється іншими типами відносин.

Для вивчення компонентів ставлення майбутніх педагогів до вихованців була складена діагностична програма.

Для дослідження когнітивного компонента ставлення майбутніх педагогів до вихованців були задіяні психосемантична методика, розроблена на основі методу особистісних конструктів Дж.Келлі, яка дозволяє виявити особливості особистісних оцінних шкал, що використовуються майбутніми вчителями при характеристиці школярів, авторська анкета з вивчення особливостей уявлень студентів педвузу про майбутніх вихованців і процесів їх розвитку з питаннями відкрито-закритого типу, а також методика «Дослідження Я-концепції як обґрунтування впливу на іншу людину» для виявлення уявлень майбутніх учителів про розвиток людини та підставах вибору впливу на учнів.

Мотиваційно-смисловий компонент вивчався за допомогою опитувальника «Визначення типу центрації– спрямованості педагогічної діяльності», що дозволяє діагностувати педагогічні центрації по А. Орлову, і методики діагностики орієнтованості педагогів на навчально-дисциплінарну або особистісну модель взаємодії з дітьми В. Маралова.

Емоційний компонент відслідковувався шляхом спостереження за емоційними реакціями студентів в процесі взаємодії з дітьми, а також за допомогою методики діагностики рівня емпативних здібностей В. Бойко, спрямованої на виявлення каналів емпатії: раціонального, емоційного, інтуїтивного, установок, що сприяють емпатії, здатності до емпатії, ідентифікації в емпатії.

Рівень сформованості операціонально-діяльнісного компонента вивчався за допомогою спостереження за діяльністю студентів у період педагогічної практики за допомогою методики Р. Овчарової, спрямованої на вивчення професійних позицій, ставлення педагогів до дітей, стилю спілкування.

Для оцінки достовірності відмінностей щодо ряду ознак між вибірками використовувалися: U критерій Вілкоксона-Манна-Уїтні, t-критерій Стьюдента.

На констатувальному етапі низький рівень розвитку когнітивного компонента був виявлений у 77% студентів. У 4% випробовуваних з емоційно позитивним ставленням і 19% майбутніх учителів з пізнавальним відношенням за цим критерієм вже на констатувальному етапі діагностувався середній рівень.

Важливим методом вивчення динаміки становлення ціннісного ставлення майбутніх педагогів до особистості учня в нашій роботі виступив метод особистісних конструктів

Дж. Келлі. На констатувальному етапі майбутні педагоги виявили слабке знання специфічних особливостей своїх майбутніх вихованців, бідність психологічного словника, вузьку спрямованість використовуваних особистісних оцінних шкал, неадекватні, загальні недиференційовані уявлення про особистість учня.

В цілому вивчення когнітивного аспекту ставлення майбутніх учителів до особистості учня показало, що знання студентів про дітей і процес їх розвитку на констатувальному етапі експерименту були досить поверхневими, уривчастими, несистематизованими, недостатньо узагальненими, спиралися на життєвий психолого-педагогічний досвід першокурсників, містили багато суперечливих відомостей, повсякденних стереотипів, були малооперативними.

Визначення типу центрації – спрямованості педагогічної діяльності у майбутніх учителів на констатувальному етапі експерименту показало, що у 8% опитаних переважала егоцентрична центрація, у 35% – конформна центрація, у 31% – центрація на інтересах (вимогах) адміністрації, у 15% – пізнавальна центрація (центрація на вимогах засобів і методів), у 12% – гуманістична центрація (центрація на інтересах дітей).

Використання непараметричного критерію Вілкоксона-Манна-Уїтні (U-критерію) дозволило зробити висновок про те, що значущих відмінностей між домінуючими центраціями студентів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі експерименту не було.

Аналіз результатів методики діагностики орієнтованості педагогів на навчально-дисциплінарну або особистісну модель взаємодії з дітьми на констатувальному етапі експерименту дозволив зробити висновок про те, що у 31% студентів до проведення формуючої роботи була виражена орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель взаємодії з учнями, у 27% – помірною орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель, у 42% – помірною орієнтованість на особистісну модель взаємодії. Виражена орієнтованість на особистісну модель взаємодії з учнями на констатувальному етапі у студентів не було виявлено.

Аналіз результатів діагностики рівня емпативних здібностей майбутніх педагогів за методикою В. Бойко на констатувальному етапі експерименту дозволив зробити висновок про переважання середнього (62%) і низького (31%) рівня розвитку емпатії у студентів. Високий рівень діагностувався у 8% студентів з емоційно позитивним ставленням до дітей. При цьому у 50% студентів відзначалася орієнтація на емоційний канал емпатії при недостатньо розвинутих раціонального, інтуїтивного і інших каналів. Установки, що сприяють емпатії, та ідентифікація в емпатії чітко виявлялися у 35% респондентів.

Спостереження за проявами емоцій студентів в ході педагогічної практики на молодших курсах дозволило констатувати, що для частини студентів (42%) були характерні ситуативність виникнення окремих емоцій (як позитивних, так і негативних) у ході взаємодії з учнями, а також імпульсивність емоційного реагування аж до прагнення негайно змінити, виправити поведінку, особистість учня. Окремі майбутні педагоги (15%) в процесі взаємодії зі школярами виявляли такі якості, як нетерпимість, неприйняття дитини, що супроводжується негативним емоційним реагуванням. Нетерпиме ставлення до учня з боку вчителя найчастіше виникало тоді, коли дитина з тих чи інших причин не відповідав пропонованим вимогам. Для студентів даної групи було характерно неприйняття дітей, які подобаються менше за інших. У більшості студентів (58%) на практиці виявлялося виборче емоційне ставлення до дітей. На заняттях не всім школярам приділялася однакова увага. Вчителі-практиканти нерідко віддавали перевагу одним дітям і були неуважні до проблем інших.

Спостереження за діяльністю студентів молодших курсів в період педагогічної практики з метою вивчення сформованості операціонально-діяльнісного компонента дозволило зробити висновок про середній (у 19% випробовуваних) і низькому (у 81% майбутніх учителів) рівні сформованості другої та шостої груп педагогічних умінь (по методиці А. Маркової): умінь виявляти стан окремих психічних функцій учнів, проектувати і формувати у них відсутні рівні діяльності та особистості, будувати програму своєї праці з урахуванням можливих змін у

психічному розвитку учнів, застосовувати поєднання прийомів і форм навчання та виховання, найбільш оптимальних для рівня психічного розвитку конкретного школяра, здійснювати індивідуальний і диференційований підхід.

Ми вважаємо, що ціннісне ставлення майбутніх учителів до учнів – це центральна детермінанта, що задає рух процесу формування інших компонентів професійної свідомості як внутрішнього психічного плану діяльності педагога, воно істотно впливає на весь хід їх навчання, виховання, професійного розвитку. Саме завдяки ціннісному відношенню до вихованця педагог починає замислюватися про те, що ті чи інші засоби і методи виховання не підходять для конкретного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей, обставин життя, можливостей, і починає нарощувати власні знання для кращого розуміння цього учня, для пошуку найбільш адекватних і ефективних засобів і способів взаємодії з ним, розвитку його суб'єктності і т.д. Поза ціннісного ставлення втрачається особистісна залученість і смислова визначеність студентів у навчанні, освоєння педагогічної діяльності здійснюється стихійно, спотворюється процес формування структур професійної свідомості, спрямованість особистості вчителя отримує іншу детермінацію. Педагогічна свідомість при цьому формується стихійно, її рівень залишається на порядок нижче рівня розвитку свідомості педагога-професіонала з розвинутою системою цінностей і ціннісних відносин.

#### Список використаних джерел

1. Васильєв І. Ідеологія професіоналізму: сучасна та на перспективу / І. Васильєв // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – №3. – С. 57-62.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Изд.2-е, перераб. и дополн./ М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1981. – 234 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Академический проект, Фонд «Мир». – 2008. – 336 с.
4. Зязюн І.А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / І.А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – №2. – С.21–24.
5. Королева Т.П. Стимулирование профессионально-педагогической направленности студентов музпедфакультета в процессе индивидуальных занятий: Автореф. дис. к-та пед. наук: 13.00.08. – Мн., 1988. – 16 с.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.
7. Парамзин В.П. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы/ В.П. Парамзин. – Новосибирск : Кн. изд-во, 1987. – 153 с.
8. Пелех Ю. Модельовання структури формування ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності як об'єкту його рефлексії (на прикладі реалізації операційно-дієвого компонента структури аксіологічної моделі) / Ю. Пелех. – Режим доступу [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npd/2012\\_1/1pelehu.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2012_1/1pelehu.pdf)
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 328 с.

*In the article the motivational-sensitive direction of future elementary school teachers in the structure of their readiness for implementing a differentiated approach in teaching pupils of elementary school is described; the results of the study to identify the state of motivational-sensitive readiness of future primary school teachers are considered.*

**Key words:** differential treatment, pupils of elementary school, motivational-sensitive readiness, direction, stating research phase.



УДК [373.2.091.33-027.22: 796]: 159. 9. 07

Саяпіна С. А.\*

## СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОДІЇ ІГРОВОЇ ТА ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*У статті представлено результати психолого-педагогічних досліджень щодо специфіки взаємодії і взаємовпливу двох основних видів діяльності (ігрової і трудової). Розглянуто аспекти цих видів діяльності: праця як джерело появи феномену гри; соціально-психологічні особливості спільної ігрової і трудової діяльності; гра як відображення знань про трудову діяльність дорослих; вплив гри на спілкування, пізнання, навчання.*

**Ключові слова:** *гра, праця, розвивальне середовище, історична свідомість, метод «гра-праця».*

Сучасна ситуація докорінної перебудови й духовного розвитку нашого суспільства характеризується процесом гуманізації та демократизації, метою якого є встановлення більш гармонійних взаємин між людьми, пробудження індивідуальності і творчих здібностей, розкриття можливостей кожної людини.

У дошкільному дитинстві закладається потенціал для розвитку всієї психіки людини, її індивідуальних особливостей; устанавлюються первинні стосунки з провідними сферами буття, що відзначають численні вітчизняні та зарубіжні дослідники (Б.Ананьєв, К.Бюллер, Л.Виготський, О.Запорожець, О.Леонт'єв, Ж.Піаже, Д.Ельконін та ін.); у дошкільника з'являється потреба у спілкуванні з дорослими, як носіями досвіду попередніх поколінь. Отже, повноцінний розвиток кожної дитини, забезпечується регулюванням типу «дитина – дорослий», а в умовах суспільного дошкільного виховання відносинами «дитина – вихователь» (Ш.Амонашвілі, Л.Венгер, І.Лернер, А.Петровський та ін.).

Актуалізується проблема поліваріантності організації освітньо-виховної роботи в дошкільному закладі з урахуванням гуманістичних традицій вітчизняної педагогічної теорії.

У конвенції про права дитини (ЮНІСЕФ) зазначено: «Діти світу невинні, вразливі й залежні. Вони також допитливі, енергійні, сповнені надій. Їх час має бути часом радості, миру ігор, навчання і зростання. Їх майбутнє повинно ґрунтуватися на гармонії та співробітництві. Їхнє життя має ставати більш повнокровним із тим, як розширюються їх перспективи й набувається досвід». У зв'язку з цим, на найперше означено проблему створення ефективних умов для включення дитини в різні види діяльності, що вимагає реорганізації всієї системи освітньо-виховних закладів, починаючи з дитячого садка.

Аналіз цілої низки психолого-педагогічних досліджень дозволяє, так само, виділити пріоритетну значущість гуманізації системи дошкільного виховання. Це визначено самоцінністю періоду дошкільного дитинства, як етапу первинного дозрівання анатомо-фізіологічних і психологічних процесів, його активної самореалізації і соціалізації, «прилучення до світу культури й загальнолюдських цінностей, часу встановлення початкових відносин із провідними сферами буття – світом людей, світом предметів, світом природи і власним внутрішнім світом» [2].

Особливості реалізації дошкільниками свого вікового потенціалу – інтелектуального, фізичного, морально-етичного, як зазначали психологи (Б.Ананьєв, Л.Виготський, О.Запорожець, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Д.Ельконін), пов'язані із забезпеченням задоволення провідних життєво важливих біологічних та соціальних потреб дитини в емоційному позитивному контакті з людьми, що її оточують; у пізнанні й інформаційному обміні; в активній діяльності, прагненні до активності й самостійності; у розвитку органіки (вітательні потреби).

\* © Саяпіна С. А., 2012

Отже, виникає необхідність створення умов для всебічного розвитку особистості дитини-дошкільника на основі гуманізації педагогічного процесу в дитячому садку. Стан дошкільних закладів на сьогодні, за численними показниками, не відповідає виголошеному й закріпленому як принцип державної політики положенню про гуманістичний характер освіти, пріоритети людських цінностей, життя і здоров'я людини, вільний розвиток особистості.

Розвивальне середовище, як показали дослідження, є основою для конструювання особистісно-орієнтованої моделі взаємодії між людьми. У сучасних дослідженнях зазначено, що основні положення цієї моделі виявляють себе в наступних принципах побудови розвивального середовища в дошкільних установах: принцип дистанції, позиції під час взаємодії; принцип активності, самостійності, творчості; принцип стабільності – динамічності; принцип комплексування і гнучкого зонування; принцип емоціогенних середовища, індивідуального комфорту та емоційного благополуччя кожної дитини й дорослого; принцип поєднання звичних і неординарних елементів в естетичній організації середовища; принцип відкритості – закритості; принцип обліку статевих та вікових відмінностей дітей [2].

У сучасних дослідженнях підкреслено, що у процесі розробки стратегії і тактики побудови житлового середовища, вони орієнтуються на виняткове значення у виховному процесі гри, що дозволяє дитині виявити власну активність, найбільш повно реалізувати себе [6]; створення реальних умов для відтворення дитиною дорослих форм діяльності [6]. При цьому, особливо наголошується, що дорослий навчає дитину побутовим операціям у процесі справжньої і результативної діяльності (від початку до її завершення у вигляді продукту) і під час спілкування найбільш природно розвиває і пізнавальні, й інтелектуальні, й емоційні, і вольові здібності дитини [6]. Спеціально сконструйоване і психологічно обґрунтоване середовище, є джерелом і фактором розвитку його діяльності. Довкілля не лише викликає, але і спрямовує діяльність дитини в певному напрямі. Особливе значення, при цьому, набувають такі види діяльності, як гра і праця.

Специфіка взаємодії і взаємовпливу двох основних видів діяльності – ігрової і трудової, є предметом численних сучасних психолого-педагогічних досліджень (Л.Артемюк, Ю.Азаров, Б.Ананьєв, А.Богущ, Н.Гавриш, О.Газман, Б.Жизневський, Р.Жуковський, Л.Ліфєров, Н.Михайленко, Л.Сайгушева, М.Стрекаловська, В.Тютюнник, А.Шатова та ін.) Разом із тим, близькість гри і праці зовсім не означає їх повної тотожності. Розглядаються різні аспекти цих двох видів діяльності: вплив гри на такі види діяльності, як спілкування, пізнання, навчання, праця (Б.Ананьєв); праця як джерело появи феномена гри (В.Азаров, Е.Добринська, О.Мазаєв, Г.Плєханов); соціально-психологічні особливості спільної ігрової і трудової діяльності (Б.Жизневський, Я.Коломинський, Н.Короткова, Н.Михайленко); гра як відображення знань про трудову діяльність дорослих (М.Стрекаловська); гра як орієнтовно-приспосувальний процес, а праця як життєво-приспосувальний процес (С.Моложавий). У сучасних дослідженнях також висловлено таке припущення: «Можна сподіватися, і доказом цьому слугує соціальна практика ..., що в майбутньому посиляться синтез гри і праці, особливо в досвіді дитинства. Вони не розчиняються один в одному. Окультурена, науково осмислена й цивілізована праця буде тяжіти до дозвілля, а гра залишиться його естетичним стимулом, компонентом радості й насолоди. Гра буде збагачуватися елементами праці й стане більш сильним джерелом натхнення і творчості» [6].

У педагогічних дослідженнях (В.Глотова, Н.Бойченко, Н.Корольова, С.Котлярова, Н.Мельнікова та ін.) розглянуто зв'язок між грою і працею в педагогічному процесі дитячого садка, ігри на теми праці використано як засіб закріплення в дітей знань про трудову діяльність дорослих, виховання інтересу до праці. У працях останніх років підкреслено, що встановлення взаємозв'язків між різними видами дитячої діяльності робить педагогічний процес дошкільного закладу більш ефективним.

Аналіз літератури визначив загальну лінію розвитку теоретичного положення про синтез ігрової і трудової діяльності дошкільників у дослідженнях, проведених під керівни-

цтвом В.Логінової. У працях Е.Герасимової, Г.Груба, М.Крулехт, Н.Крилової, Л.Мішаріної, С.Сударчикової доведено можливість освоєння дошкільниками системних знань про працю та їх вплив на розвиток різних видів дитячої діяльності, на формування особистісної сфери дитини. Розвивальний ефект системних знань визначає здатність дитини стати суб'єктом трудової діяльності (Е.Герасимова, М.Крулехт, Л.Мусатова), виявити свою активність, самостійність, творчу індивідуальність.

Як наголошено в дослідженні М.Стрекаловської, ігрове відтворення знань про центральну залежність праці у формі зв'язку перетворення предмета гри в сюжетний результат є центральним зв'язком гри в сюжетний результат, а перекодування на мову гри системи знань про працю дорослих забезпечить системний розвиток змісту й будови ігрової діяльності. У контексті нашого дослідження ці праці є продовженням «методу Тихеевої», розвитком ідеї про розвиваючий вплив ігрової і трудової діяльності в їхньому взаємозв'язку. Проте можливості синтезу гри і праці в сучасних дослідженнях дозволили виявити шляхи встановлення подальшого взаємозв'язку цих видів дитячої діяльності.

Отже, інтеграція ігрової і трудової дитячої діяльності забезпечує особистісний розвиток дошкільників і сприяє оптимізації цілісного педагогічного процесу в дитячому садку – однією з умов, що визначає можливість освоєння дошкільниками ігрової і трудової діяльності в їхньому взаємозв'язку є відповідна «педагогічна технологія», спосіб взаємодії дитини й педагога. Конструювання педагогічного процесу, спрямованого на розвиток дошкільника, як суб'єкта діяльності, вимагає практичного співробітництва спільної діяльності двох суб'єктів педагогічного процесу. Ця проблема розвивається в численних сучасних дослідженнях. Необхідно зазначити, що в них розглянуто різні способи проектування варіантів взаємодії педагога й дітей, розкрито сутнісні характеристики цього поняття, визначено різні стилі педагогічної взаємодії (Н.Аникеева, І.Зязюн, В.Кан-Калік, А.Журавльов, Н.Родіонова, К.Радіна, Г.Щукина, З.Васильєва, В.Шепелев, Ю.Гільбух та ін.).

Особливо цікаво для нашого дослідження є праця А.Журавльова, де співпрацю розглянуто як «вищий рівень узгодженості позицій у діяльності, організація суб'єктно-суб'єктних відносин у спільній діяльності». Як основні ознаки співробітництва виділені:

- цілеспрямованість (прагнення до спільної мети);
- мотивованість (активне й зацікавлене ставлення до спільної діяльності);
- структурованість (чіткий розподіл функцій, прав, обов'язків, відповідальності);
- цілісність (взаємопов'язаність учасників діяльності);
- узгодженість (узгодження дій учасників діяльності, низький рівень конфліктності);
- організованість (планованість діяльності, здатність до управління та самоврядування);
- результативність (здатність досягати результатів) [6].

Як зазначено в численних дослідженнях, розвинута історична свідомість передбачає закріплення позитивного історичного досвіду в потребах, інтересах і цінностях молодих людей, перетворює його в повсякденні норми поведінки, у критерії моральної самооцінки. Аналіз праць, присвячених проблемі формування історичної свідомості (М.Барг, Л.Ванюшкіна, Р.Вендровська, А.Капто, І.Лернер, А.Кінкулькін, Б.Кедров, Л.Федорова, В.Чупров, Р.Яновський та ін.) дозволив дійти висновку про те, що вона має бути частиною загальної педагогічної свідомості, необхідною умовою формування творчого ставлення до своєї діяльності.

Розвиток історичної свідомості здійснюється через його проектування на сучасність, що забезпечує усвідомлення історичного досвіду та можливість його використання для визначення основних особливостей і тенденцій сучасного рівня розвитку науки. Як зазначила Л.Федорова, саме вільний розвиток історичної свідомості та самосвідомості є передумовою для відродження вітчизняних гуманістичних традицій. На наш погляд, це припущення можна спроектувати й використовувати в процесі реконструкції «методу гри-праці» Є.Тихеевої в сучасних умовах. Р.Яновський вказав на те, що «глибокий історизм повинен стати невід'ємним атрибутом кваліфікації в будь-якій галузі науки, стилем нового мислення» [5], що безсумнівно

можна віднести й до педагогічної діяльності. Для успішного формування основ історичної свідомості слід враховувати складові її компоненти:

- знання про минуле, які слугують фундаментом установки на пізнання сучасності, на визначення перспектив розвитку;
- оволодіння методом історичного аналізу соціальних явищ;
- певне світоглядне емоційно-цілісне ставлення до історичних фактів, подій, явищ і до власного процесу їх пізнання.

Не можна не погодитися з думкою А.Кінкулькіна, який виділив основні риси історичної свідомості в сучасних умовах:

- достовірність отриманих знань, що сприяє збагаченню розуміння реалей сучасного світу;
- підвищення уваги до морального орієнтиру у процесі аналізу історичних явищ з урахуванням конкретної історичної обстановки;
- спрямованість на подолання догматизму, на творче застосування теорії – більш певна й історично-конкретна оцінка подій і періодів минулого, глибоке осмислення витоків і тенденцій історичного розвитку;
- рішуча переоцінка застарілих теоретичних уявлень.

Умовою розвитку «методу гри-праці», на наш погляд, може бути готовність педагога до спільного співробітництва з вихованцями яка, згідно з сучасними дослідженнями, визначається рівнем культури міжсуб'єктної взаємодії, що включає три основні компоненти:

- розбиратися в людях, правильно оцінювати їх можливості;
- адекватно емоційно відгукуватися на їх стан і поведінку;
- вибирати щодо людини такий спосіб звертання, який не розходиться з вимогами моралі, у той же час найкраще відповідає їх індивідуальним особливостям (О.Бодальов). Цілеспрямована підготовка вихователів до рівноправної педагогічної співпраці повинна здійснюватися з урахуванням наявних методик, може поступово відпрацьовуватися в різних ситуаціях взаємодії (Н.Аникеева, В.Кан-Калік, Л.Петровська, В.Петрусінський, Б.Паригін). Найбільш продуктивний шлях – організація ігрових тренінгів, участь в імітаційному моделюванні, включення в діалогічне спілкування.

У той же час, як зазначили дослідники (Н.Аникеева, В.Дьяченко, А.Журавльова), «найскладніше – проектування власної педагогічної поведінки, формування власного демократичного стилю спілкування, розвиток здатності до співпраці, тобто переклад раціональних механізмів проектів педагогічної взаємодії в суб'єктивну сферу особистості кожного педагога» [3]. Тому виникає питання про те, як розвинути в педагогах здатність до діалогічного мислення і спілкування.

У сучасних дослідженнях (Н.Аникеева, В.Біблер, Є.Заїр-Бек, А.Добрович, В.Кан-Калік, В.Ляуціс та ін.) запропоновано під час створення умов для внутрішнього й зовнішнього діалогу проектувати ситуаційні завдання такого характеру: вибір рішення з альтернатив; дозвіл проблемних ситуацій; пошук суджень на певний факт або явище; розв'язання задач невизначеного характеру (що не мають однозначного розв'язання); питальний образ спілкування; обмін думками, ідеями, позиціями; дискусії; поліфункціональний аналіз ідей і гіпотез; творчі майстерні.

Отже, аналіз психолого-педагогічних праць щодо специфіки взаємодії і взаємовпливу двох основних видів діяльності (ігрової і трудової) дітей дошкільного віку дозволяє зробити висновки, що, по-перше, розвивальне середовище є основою для конструювання особистісно-орієнтованої моделі взаємодії, по-друге, близькість гри і праці не означає їх тотожності, по-третє, аспекти цих видів діяльності (праця як джерело появи феномену гри; соціально-психологічні особливості спільної ігрової і трудової діяльності; гра як відображення знань про трудову діяльність дорослих; вплив гри на спілкування, пізнання, навчання) виступають предметами дослідження.

## Список використаних джерел

1. Артемова Л.В. Развитие теории та практики дитячої гри. Сторінки історії /Л.В.Артемова // Дошкільне виховання, 2001. – № 7.
2. Базовий компонент дошкільної освіти /Науковий керівник: А.М.Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богінч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низьковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шивчук А.С., Якименко Л.Ю. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Богуш А.М. Моє довкілля. /А.М.Богуш. – К.: Шкільний світ, 2006. – 34 с.
4. Запорожец А.В. Игра и развитие ребенка /А.В.Запорожец /Психология и педагогика игры дошкольника /Под. ред. А.В.Запорожца и А.П.Усовой. – М.: Просвещение, 1966. – 117 с.
5. Луцан Н.І. «Людина і світ» в інноваційних педагогічних технологіях. Навчальний посібник. /Н.І.Луцан. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. – С. 101-106.
6. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навчально-методичний посібник /За ред. Г.С.Тарасенко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 320 с.

*The paper presents the results of psychological and educational research on the specifics of interaction and mutual influence of two major activities (gaming and work). The aspects of these activities: labor as the source of the emergence of the phenomenon of play, socio-psychological characteristics common gaming and work and the game as a reflection of knowledge about career adults, the impact of games on communication, cognition and learning.*

**Key words:** game, work, developing environment, historical consciousness, the method of «game-work».

УДК 37.013(075.2)

Собчинская С. А., Александрова А. М.\*

## ДЕТСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

*Чтение является деятельностью, формирующей и развивающей личность, инструментом получения образования и распространения культуры, средством воспитания и интеллектуального развития общества.*

**Ключевые слова:** чтение, социокультурный феномен, модели детского чтения.

Одна из актуальных проблем современного российского общества состоит в том, что современные дети мало читают, отдавая предпочтение не книге, а другим видам досуговой деятельности. В последние годы констатируется факт снижения уровня грамотности подрастающего поколения.

Чтение и «читательская» грамотность (или читательская культура личности), сегодня высоко ценятся и осознаются мировым сообществом: 2003-2012 годы объявлены ООН десятилетием грамотности.

В России статус чтения, его роль, отношение к нему в настоящее время сильно меняется. Идет процесс падения уровня читательской культуры во многих социальных группах детей и подростков. Что же делать педагогу в этой ситуации? Как помочь ребёнку развить его индивидуальные особенности? Как адаптировать его в сложном мире сверстников и взрослых? Как пойдёт процесс добывания знаний? Это, согласитесь, не риторические вопросы. Процесс развития ребёнка пойдёт по нормальному пути, в пользу становления личности только тогда, когда процесс обучения в школе будет выстроен целостно, без перегибов. К этому добавим,

\* © Собчинская С. А., Александрова А. М., 2012

что без литературы, без чтения невозможно полноценное развитие личности ребёнка, так как они не только развивают воображение, но и способствуют нравственному и духовному становлению человека.

Психологические идеи Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, П.Я.Гальперина, В.В.Репкина и др. оказали самое сильное влияние на выбор средств, методов работы в процессе детского чтения. Мысли и суждения ведущих литературоведов, лингвистов, теоретиков, философов (М.М.Бахтин, В.С.Библер, Г.-Г.Гадамер, М.М.Гиргиман, Ю.М.Лотман, Д.С.Лихачёв и др.) подтолкнули нас к представлению нового взгляда на проблемы детского чтения.

Тема детского чтения на современном этапе наиболее глубоко изучается социологами и психологами Российской государственной детской библиотеки Чудиновой В.П., Голубевой Е.И., Малаховой Н.Г., Сметанниковой Н.Н. и др.

Все вышеназванные авторы в своих работах делали акцент на социально-психологических, педагогических, культурологических особенностях изучения детского чтения, но лишь частично представлены социологические подходы к исследованию данного процесса.

Рубеж веков стал для читающего подрастающего поколения в значительной степени переломным периодом. Согласно данным исследований В.П. Чудиновой, Е.И. Голубевой, Н.Н. Сметанниковой сегодня происходит становление новой «модели детского чтения» как комплекса характеристик чтения. В России, с точки зрения авторов, чтение детей и подростков во многом сходно с чтением их сверстников в странах Запада в 80-90 гг. XX века [2, 69].

Тогда же во многих развитых странах (Франции, Германии, США, Канады и других) была осознана важность поддержки чтения на национальном уровне, и особое внимание было уделено организации национальной политики поддержки чтения детей и юношества.

Сегодня большие усилия в поддержку чтения, и особенно, чтения детей, направляет Германия. Швеция озабочена качеством издаваемой детской литературы, ее художественными достоинствами. Колумбия создала национальную программу поддержки чтения, где главное место уделяется чтению детей и подростков. Поражает забота о чтении нации в странах с развитой экономикой (например, США).

Мы находимся в ситуации кардинального изменения отношения к чтению в России, и особенно значительно меняется само чтение детей и юношества. Актуальна необходимость посмотреть на чтение в широком социальном контексте, то есть «глобально», увидеть чтение целостно – как особый социокультурный феномен, посмотреть на его роль в жизни общества и различных социальных групп. Применительно к детскому чтению это означает, что чтение – это не только задача педагогов по обучению детей элементарным навыкам чтения, это не только задача родителей заинтересовать ребенка какими-то художественными произведениями, это не только задача библиотекарей показать лучшие книги, дело обстоит гораздо сложнее. Чтение детей – это ключ к жизни в информационном обществе.

Приведенные аргументы предопределили актуальность избранной темы, обусловили формулировку цели и предмета исследования – детское чтение как социокультурный феномен.

В качестве теоретико-методологической базы исследования выступают положения классической и современной социологии, позволяющие рассмотреть сущность, содержание и организацию детского чтения, как фактора ранней социализации младших школьников.

Социологи детского чтения отмечают общую тенденцию его снижения. Так, дети 10-12 лет читают плохо, поэтому читают мало. Они с трудом справляются с обязательным списком по литературе, а чаще не читают и этих обязательных книг. Вторую группу составляют средне читающие дети. Они чаще читают некачественную литературу, издаваемую

массовыми тиражами, или дешевые журналы, поэтому у них не наблюдается читательского роста. Третья группа – читающие дети, пользователи библиотек тоже читают все меньше (особенно в малых городах и селах), так как фонды детских библиотек крайне бедны. Понятно, что все перечисленные проблемы должны решаться специалистами разных областей [1, 28].

Чтение как социокультурное явление сегодня можно рассматривать как целостную иерархическую структуру, состоящую из комплексов взаимосвязанных элементов. Сложность этой системы обуславливается целым рядом факторов: политических, социальных, культурных, этнических. Они косвенно или непосредственно влияют на чтение. Существенное влияние на развитие подрастающего поколения оказывают школа, семья, социальное окружение, внешкольные учреждения, общественные организации.

На наш взгляд, особую ценность представляет сегодня гарантированная многоуровневая поддержка и стимулирование именно детского чтения, поскольку дети являются носителями и непосредственными ретрансляторами знаний и накопленного социального опыта современной цивилизации, оплотом и генофондом каждой самобытной нации.

Поддержка и стимулирование государственными и общественными институтами чтения как социально значимого феномена становится сегодня одним из приоритетных направлений культурной политики государств. Как отмечают большинство специалистов, чтение одно из средств формирования общественного сознания и мировоззрения, отражает социальное и духовное состояние общества.

Значительное место в становлении ребенка как читателя играет семья, где подрастающее поколение получает свой первый социальный опыт. Роль семьи в формировании устойчивой потребности в чтении, интереса к книге важна не только в первые годы жизни ребенка, но и в дальнейшем, когда у него появляются навыки самостоятельного чтения, отбора и использования литературы с конкретными целями. Важный момент – чтение вслух, обсуждение прочитанного, совместные игры и посещение библиотеки вместе со взрослыми.

«Чтение, безотносительно к тому, происходит оно в виде пропитывания книги или текста с экрана компьютера, – это первооснова для развития личности» [3, 123-126].

Чудинова В.П. выделила факторы, особенно сильно влияющие на детское чтение:

- школьное образование, в том числе обучение «читательской грамотности»;
- наличие развитой «книжной среды», в том числе библиотек с хорошими фондами;
- существование подготовленных руководителей детского чтения – учителей, воспитателей, библиотекарей;
- развитость других каналов коммуникации и способов проведения досуга;
- визуальная культура;
- и в ближайшей перспективе Интернет [3, 34].

Далеко не случайны опасения о «нечтении детей». Имеют под собой основу и мнения о «кризисе детского чтения». В начале текущего столетия дети, действительно, читают не то и не так, как предыдущие поколения. Наши дети, безусловно, читают, но наблюдается коренное изменение читательских привычек юных читателей. Меняются практически все характеристики детского чтения: статус чтения, его длительность, характер, способ работы с печатным текстом, репертуар чтения, мотивы и стимулы чтения и другое. Меняются и источники получения печатной продукции.

Процесс социализации личности в сложившейся ситуации становится особенно сложным. Наряду с семьей и школой все большую роль играют «электронные воспитатели». Электронная культура воздействует на чтение детей – меняется восприятие печатного текста и информации, оно становится более поверхностным и фрагментарным; меняется мотивация чтения, репертуар; предпочтение отдается печатной продукции с широко представленным видеорядом; углубляется процесс упрощения и огрубления речи.

Чтение – это базовый компонент воспитания, обучения, образования и развития культуры. В связи с этим следует по-новому осмыслить тот культурный багаж, который имеет наша классическая и современная литература. Ведь нет конца и края тому чувственно-эмоциональному потоку, который рождается от общения с любой книгой, с любым произведением.

Что же выбрать для нашего начинающего осваивать законы бытия ребёнка из этого огромного книжного потока? Как преподнести ему слово во всём его разнообразии, смысловой и интонационной насыщенности, чтобы у ребёнка возникло желание читать, читать всегда?

Эти вопросы сложны и в то же время интересны. Ведь каждый учитель имеет своё личное видение проблем, которые представляет наша литература. Многопроблемность и полифоничность образов, созданных авторами произведений, дают право каждому из них представить мир литературы таким, каким его видит он (учитель). В то же время каждый учитель всегда вносит что-то своё, личное, индивидуальное в тот материал, который становится содержанием диалога с детьми.

Чтение является деятельностью, формирующей и развивающей личность, инструментом получения образования и распространения культуры, средством воспитания и интеллектуального развития общества, свидетельством сформированности коммуникативной и профессиональной компетенции специалиста, инструментом достижения успеха человека в жизни и показателем конкурентоспособности страны.

Чтение – междисциплинарное явление. Действительно, знакомясь с разными текстами, ученик старается понимать их, чувствовать тот мир, который изображается автором. Поэтому важно не разрушить живое непосредственное читательское восприятие ребёнка, а помочь ему фантазировать, осмыслить произведение, перевести его на новый уровень сознательного открытия его понимания, смысла.

Школьная практика показывает, что младшие школьники могут одинаково эмоционально воспринять произведение, но понимают его смысл совершенно по-разному. Именно это и является наиболее ценным. Ведь атмосфера урока литературного чтения должна способствовать свободному самовыражению, изложению разных точек зрения, формирования позиции читателя.

Скоординированные усилия заинтересованных социальных институтов, нормативно-законодательная поддержка детского чтения, функционирование общегосударственных, локальных и местных программ развития детского чтения станут залогом для формирования качественно новой политики в области защиты института детства.

#### Список используемой литературы

1. Матвеева Е.И. Обучение литературному чтению в начальной школе : Пособие для учителя. – 4-е изд. / Е.И.Матвеева. – М. : ВИТА-ПРЕСС, 2008. – 104 с.
2. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности / Н.Н.Сметанникова. - Изд-во : Школьная библиотека. – 2005. – 61 с.
3. Чудинова В.П., Голубева Е.И., Сметанникова Н.Н. Недетские проблемы детского чтения / В.П.Чудинова, Е.И.Голубева, Н.Н.Сметанникова. - М. - 2004. – 69 с.
4. Чудинова В.П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды / В.П.Чудинова // Дети и культура / Отв. ред. Б.Ю. Сорочкин. - М.: КомКнига. -2007. – 133 с.
5. Светловская Н.Н. Детская книга пришла в школу / Н.Н.Светловская // Начальная школа. – 2009. - № 1, 2, 5.

*Reading is the activity which forms and develops an individuality. It is a tool for getting knowledge and spreading of culture as well as a device of upbringing and intellectual development of society.*

**Key words:** reading, social and cultural phenomenon, models of child reading.



УДК 378.016:[373.2.015.31:502]

Тарасенко Г.С.\*

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРІОРИТЕТНИХ ЦІННОСТЕЙ У ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ

*Стаття розкриває методологічний аспект проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Акцентовано роль аксіологічного підходу до освітньої роботи з майбутніми вихователями ДНЗ. Обґрунтована роль екологічних та естетичних цінностей у системі виховних пріоритетів, які належить реалізовувати педагогам у роботі з дошкільниками.*

**Ключові слова:** цінності, виховання, пріоритетні виховні цінності, вихователь, дошкільники, ціннісне ставлення до природи.

Проблему цінності можна тлумачити як фундаментальну методологічну проблему гуманітарних наук, педагогіки в тому числі. Формування особистості вихователя як суб'єкта культури, по суті, починається з моменту фіксації ним проблеми цінності. Зокрема, категорія цінності є необхідною передумовою розуміння педагогом сутності природи, її духовних вимірів, а також перетворюється на фактор осмислення педагогічної стратегії в межах загальнолюдських ціннісних орієнтирів ставлення до природи. Саме воно здатне перетворитись на могутнє підґрунтя аксіологічного потенціалу вихователя. Без розуміння природи як цінності будь-яка діяльність по відношенню до неї, вияв будь-якої потреби набувають буденно-утилітарного характеру. Та й педагогічна інструментовка виховного впливу за таких обставин неминуче примітивізується. Це обумовлює нагальну необхідність професійної освіти визначити пріоритетні аксіологічні орієнтири фахової підготовки майбутніх педагогів.

Аксіологічні проблеми розвитку сучасної освіти, у тому числі й професійної, активно досліджуються у вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях. Оновлений підхід до виховання виокремлюється з низки вагомих розробок філософсько-освітньої парадигми (Б.Гершунський, Е.Гусинський, А.Джурицький, І.Зязюн, П.Ігнатенко, В.Краєвський, В.Кремень, В.Огнев'юк, С.Сисоева, В.Трухачев, А.Тягло, С.Клепко, В.Корженко, В.Лутай, М.Романенко, В.Шадриков, П.Щедровицький та ін.). Предметом окремої уваги стали механізми зміни ціннісних парадигм та модернізації архаїчних догм й установок у контексті сучасних вітчизняних та зарубіжних моделей виховання (Л.Ваховський, І.Гавриленко, О.Іонова та ін.). Значно активізувався концептуальний пошук у царині виховання (І.Бех, А.Богуш, А.Бойко, Є.Бондаревська, О.Вишневський, С.Гончаренко, О.Кононко, В.Моляко, О.Савченко, О.Сухомлинська, М.Таланчук, Г.Троцько, Н.Щуркова та ін.). Вельми перспективними у розробці ціннісної філософії виховання є ідеї дослідників соціальної поведінки людини (П.Бурдьє, Г.Зіммель, Л.Кольберг, М.Мід, Т.Парсонс, Б.Скіннер та ін.). Значний внесок в осмислення нових аксіологічних підходів до виховання належить філософським дослідженням культури (В.Бескіна, В.Біблер, В.Давидов, В.Зінченко, Е.Ільєнков, М.Каган, В.Кудін та ін.).

Психолого-педагогічні дослідження концептуалізували природний компонент освітнього середовища як максимально наближений до психофізіологічних особливостей розвитку дитини, який слід використовувати у процесі формування її ціннісних орієнтацій (О.Барліт, В. Вілюнас, С.Дерябо, М. Дробноход, І. Зверев, А. Захлебний, С. Іващенко, О. Лазєбна, С.Михайлюк, Л. Печко, В.Ясвін та ін.) Не надто чисельні дослідження (С.Жупанин, В.Ільченко, О.Кононко, Т.Мантула, Н.Лисенко, З.Плохій, Н.Пустовіт, Т.Пушкарьова та ін.) піднімають проблему формування екологічного мислення дітей саме на основі ціннісного підходу до пізнання природи. У той же час залишаються маловивченими механізми підготовки майбутніх педагогів до реалізації пріоритетних цінностей у вихованні дітей засобами природи.

\* © Тарасенко Г.С., 2012

*Метою статті* є презентація методологічного аспекту проблеми професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в контексті домінування аксіологічного підходу до освітньої роботи з майбутніми вихователями ДНЗ, зокрема обґрунтування ролі екологічних та естетичних цінностей у системі виховних пріоритетів, які належить реалізовувати педагогам у роботі з дошкільниками.

Ми виходимо з того, що поза проблемою цінностей вивчати педагогічний процес на сучасному рівні абсолютно не можливо. Цінності і ціннісні орієнтації, на думку Е.Фромма, дозволяють знайти сенс життя і тому суспільство у всі часи має потребу в системі ціннісних орієнтацій [9, с 359].

Цінність завжди тлумачать багатозначно: по-перше, як предмет, що здатний задовольнити ту чи іншу потребу людини; по-друге, як ідеал, до якого прагне людство; по-третє, як норму, якої необхідно дотримуватися; по-четверте, як значущість чого-небудь для особистості або соціальної групи; врешті як культурний код, систему ідентифікації особистості з національною культурою тощо.

Виховні цінності є провідними аксіологічними орієнтирами взаємодії вихователя і вихованців у контексті “педагогічного людинотворення”. Серед детермінант виховних цінностей, як правило, визначають: політичну, соціально-економічну, релігійну, національно-культурну, філософсько-екзистенційну, педагогічно-технологічну та ін. [3; 5].

Перед сучасною українською педагогікою, як і перед світовою спільнотою, постало важливе завдання – визначити систему пріоритетів виховання, виходячи із загальнолюдських фундаментальних цінностей. Зокрема, німецькі дослідники пропонують поділ таких цінностей на проблемні блоки, наприклад: виховання толерантного ставлення до інших людей, рас, релігій, ідеалів виховання; виховання персональних етично високих якостей; виховання навичок співіснування з людьми — представниками іншої раси, мови, релігії, етносу; виховання співчуття і готовності допомогти іншим людям; виховання в ім'я миру (В.Міттер). Американська педагогіка програму виховання пропонує базувати на біблейських цінностях і принципах. В Японії Закон про освіту серед головних цілей шкільного виховання виокремлює такі: виховання у дусі співпраці, взаєморозуміння і незалежності; розвиток розуміння традиційного і сучасного, готовності до міжнародної співпраці; формування навичок повсякденного життя; зміцнення духу і тіла як основи щасливого, гармонійного особистого життя [4].

Таким чином виховні пріоритети виростають з пріоритетності загальнолюдських гуманістичних ідеалів. Пріоритетні виховні цінності є безальтернативними позитивно спрямованими аксіологічними орієнтирами виховного впливу на особистість у контексті культурно-ментальних особливостей суспільства. Неабиякого значення набувають національні, релігійні й педагогічні детермінанти. Виховні цінності визначають ціннісні відносини особистості в системах “людина – природа”, “людина – суспільство”, “людина – людина” та ін. Отже, сутність освіти й виховання складає набуття індивідом багатовимірної особистісної ідентичності у складній системі природних і соціальних зв'язків.

Незаперечною вважаємо думку О.Вишневського про те, що з гармонійності виховання випливає й гармонійне ставлення до природи [2, с. 453]. Правильне ціннісне ставлення молодих поколінь до довкілля є результатом системних зусиль педагогів (вихователів, учителів), а також родини у гармонізації стосунків дитини з навколишнім світом. Гармонія педагогічних впливів (В.Сухомлинський) народжує відповідну гармонію в стосунковій сфері, в тому числі у ставленні вихованців до природи. Саме гуманістичні цінності здатні сформувані в дитячій свідомості своєрідну “екологічну домінанту” (О.Вишневський), яка регламентуватиме її поведінку в природі.

Педагогу слід розуміти, що екологічні цінності тісно пов'язані з екологічними нормами. Найчастіше вони навіть ототожнюються. Але норма є раціональним і формалізованим, часто суто зовнішнім регулятором поведінки вихованців у природі. Діти мусять підкорятися такій нормі, навіть не розуміючи її смислу, доцільності, відповідності власним інтересам. Цінність, навпаки, – це внутрішній, емоційно сприйнятий і засвоєний особистістю орієнтир поведінки

[6, с.110]. Тому ознайомлення дітей з екологічними нормами потрібно обов'язково гармонійно поєднувати з розумінням екологічних цінностей.

Особливого (домінантного) значення у виховному процесі набуває ставлення вихователя до природи. Тому аксіологічні доміанти освітнього процесу у ВНЗ [8] повинні спиратися на специфіку екологічно цінних орієнтацій, на їх особливу універсальність: вони охоплюють властивості природи не лише з точки зору практичної, утилітарної цінності, але й пізнавальної, естетичної, моральної та ін. Саме такі орієнтації на взаємодію з природою утворюють повноцінний аксіологічний потенціал в структурі професійної культури майбутнього педагога.

Ціннісна свідомість вихователя ДНЗ повинна стати об'єктом вдумливої корекції в процесі фахової підготовки, оскільки саме педагог є потенційним носієм і провідником екологічно виправданого ставлення до природи. Великого значення тут набуває свідоме визначення майбутнім фахівцем власних доміантних орієнтацій на зв'язок з навколишнім середовищем, адже кожна людина врешті-решт орієнтується чи на буденно-споживацький, чи на естетичний, чи на ідеально-творчий характер взаємовідносин з природою, або ж на еkleктичний їх варіант. Переважання утилітарно-споживацьких орієнтацій є сигналом загального неблагополуччя в сфері ціннісної свідомості, яка за таких умов не може продукувати екологічно здорові установки діяльності.

Ми виходимо з того, що ціннісні орієнтації в структурі професійної культури педагога визначають не лише внутрішню основу його ставлення до природи як до матеріальної і духовної цінності, але й утворюють вищі диспозиції його особистості, які обумовлюють певну „концепцію” життя і „стратегічний план” професійної діяльності. Виконуючи функцію внутрішньої координації, ціннісні орієнтації спрямовують зміст усіх психічних процесів, активізують емоційно-вольову сферу вихователя, впливають на стиль педагогічного мислення [1, с. 9]. Крім того, вони виконують функції соціалізації, самовизначення, пошукову, інструментальну, мотивотворчу та ін. Така поліфункціональність зумовлює значення ціннісних орієнтацій як ядра суб'єктивної мотивації професійної поведінки педагога. Активно впливаючи на сферу почуттів та перебіг мотиваційних процесів, ціннісні орієнтації обумовлюють результат інтеріоризації певних соціально схвалених аксіологічних підходів до природи, що визначає загальну соціальну спрямованість особистості вихователя, детермінує акти професійної поведінки, надаючи для цього опорні критерії вибору форм і методів педагогічного впливу на ціннісну свідомість вихованців.

Особливого значення в процесі формування ціннісної свідомості педагога набуває його ціннісно-орієнтаційна діяльність, у результаті якої, на думку філософів, народжуються своєрідні зв'язки і відношення між об'єктом і суб'єктом, виникає не суто об'єктивна, а об'єктивно-суб'єктивна інформація, тобто інформація про цінність, а не про сутність (М.Каган). Саме в процесі такої діяльності педагог усвідомлює поліфункціональну цінність природи – і це стає підґрунтям екологічно цінних і професійно значущих орієнтацій. Наділяючи той чи інший об'єкт природи статусом цінності, суттєвої у своїй неповторності, вихователь суб'єктивує цей об'єкт, визнаючи за ним право на самоцінне існування. Це зумовлює народження екологічно цінних орієнтацій, адже об'єктом орієнтації особистості завжди стають лише ті цінності, які суб'єктивуються в процесі засвоєння.

Вихователь у роботі з дітьми не повинен забувати про те, що основним об'єктом і предметом екологічного виховання має стати суб'єктивне, індивідуальне відображення соціальної цінності природи в свідомості вихованця, що відбувається в системі його ціннісних орієнтацій. Адже педагогічна діяльність набуває специфічно культурного смислу, стає фактором культури лише у зв'язку з визначенням тих цінностей, заради яких вона здійснюється. Отже, цінність виконує роль регулятора педагогічної діяльності, формує структуру особистості педагога. Вона виступає певним суспільним еталоном, критерієм виміру педагогічних дій. Ціннісному мисленню педагога притаманні риси філософської рефлексії, що перетворює його на смислову квінтесенцію „вищого” знання про природу і про свій людський та професійний обов'язок перед нею.

Зупинимось на пріоритетних ціннісних підходах до природи, що мають для вихователя професійно-стратегічне значення.

Серйозною перешкодою для загальної екологізації мислення педагога є, на наш погляд, панування у суспільстві утилітарної психології, яка врешті-решт і визначає ціннісні параметри ставлення до природи. Це обумовлює неправильне розуміння її *вітальної* (*vita – життя*) цінності. Вітальна значущість природи у більшості випадків тлумачиться не як фундаментальна цінність, а як сукупність утилітарно спрямованих суб'єктивних значень. Ми вважаємо неприпустимим отождоження цінності як соціального феномена і корисності як феномена біологічного, хоч одне й друге позначається суспільним поняттям “значущості”. Вітальну цінність природи не варто спрощувати до цінності утилітарної, оскільки вона ємко включає і власне забезпечується цінностями моральними та естетичними. Надзвичайно плідною видається нам американська традиція (Декларація “Америка 2000 — стратегія освіти”) виховання в дітях благоговіння перед життям в усіх його формах і виявах (відповідно до етичного імперативу А.Швейцера).

Вітальна цінність природи сама по собі, як показує суспільна практика, не може стати єдиною основою екологічного мислення педагога. Без опори на духовні цінності будь-яка життєва значущість об'єктів і явищ навколишнього світу не є гарантом їх „недоторканості” в межах байдужо-цинічного ставлення споживача. Домішок утилітарної, суто практичної заінтересованості може бути присутнім у багатьох формах пізнання природи. Але домінування утилітарних цінностей навіть наукове знання про природу перетворює на бездуховне. Така наукова істина призводить до загибелі живого, стає причиною екологічного лиха.

Педагогу, який ознайомлює дітей з природою, потрібно зрозуміти, що будь-яке знання про природу повинно мати ціннісну основу, органічно поєднувати об'єктивно-наукове і суб'єктивно-ціннісне. Поза духовним осягненням цінності пізнання природи підкорюється однозначному детермінізму і вбачає в ній лише матеріал для реалізації людських потреб. Піднісши себе як людину на найвищий щабель в ієрархії суспільних цінностей, вихователь відразу ж викривляє перспективу власного погляду на природу і, як результат, підсвідомо заперечує її самоцінність і суб'єктивність. Такий ціннісний перекис значно віддаляє його від природи і, відповідно, деформує професійні орієнтири.

Отже, з метою гармонізації мислення педагога варто вчасно коригувати його ціннісне ставлення до природи, максимально орієнтуючись на ідеальні детермінанти суспільної практики щодо вирішення екологічних проблем. В складній ієрархії цінностей і виховних пріоритетів належне місце повинна посісти *естетична* цінність природи, що, як у дзеркалі, відбивається у духовних цінностях суспільства. Важливо донести до свідомості вихователя істину про те, що естетичний потенціал природи спроможний концентровано виявити її самоцінність. Педагога конче потрібно ознайомити з філософським пошуком естетично значущих властивостей природи, які зумовлюють її гармонічність і красу. На нашу думку, найбільш гідними уваги майбутніх педагогів є спроби структурування природної краси в контексті комплексу матеріальних ознак (не йдеться про конкретні матеріально-речовинні особливості об'єкта, зумовлені певними фізичними, хімічними, біологічними та іншими можливостями). Краса природи обумовлена своєрідними зв'язками і відношеннями всіх фізичних, хімічних та біологічних якостей, які утворюють сукупність інформативно насичених ознак. Філософи, аналізуючи естетичні властивості природи, виділяють такі структурні компоненти її краси, як розмаїтість форм, звуків, запахів; світло й колір; пропорцію, симетрію, ритм (Г.Апресян); барвисті якості й закономірності пластичних форм (Б.Благодир); ритм і аритмію, гармонічність і дисгармонію (М.Киященко, М.Лейзеров); розмірність, єдність різноманіття, цілісність, доцільність (Л.Солодовніченко); характерну текстуру поверхні (Дж.Гібсон) тощо. Деякі дослідники пропонують оцінювати такі вияви естетичного у фізичних явищах природи, як краса декоративна (зовнішньочуттєві ознаки), конструктивна (вияв цілісності і доцільності/динамічна) наслідок ритмічності, впорядкованості і рівноваги (О.Забаро-Прасолова). Вчені завжди ретельно досліджували ознаки природної досконалості: світло й колір (М.Міннарт),

красу форм (Е.Геккель), естетику пропорцій (М.Гіка), доцільність симетрії (І.Шафрановський), виразність ритмічності, циклічності і вічного руху в природі (М. Дубінін) та ін.

Всі ці ознаки краси природних об'єктів і явищ часто вважають формальними, але така оцінка, на наш погляд, є несправедливою. Ці так звані „формальні” ознаки змістовно інформують про зв'язки в природі, про характерні особливості існування та розвитку природних об'єктів. Якщо виходити саме з цього, то така „формальність” якнайкраще доводить факт існування об'єктивних основ краси природи, стверджує її естетичну цінність, обумовлює естетичні аспекти екологічного сприйняття світу. Так звані „формальні” ознаки є свідомством надзвичайної експресії форм вияву природної краси. Але ж форма чуттєво доводить до нашої свідомості сутність предмета і, завдяки образності естетичного сприйняття набуває ніби самостійного значення (Д.Кучерук). З огляду на це, певна формальність компонентів краси природи навіть допомагає досягнути глибинну сутність життєвих процесів. Отже, одним з підходів до естетичного оцінювання вихователями природи по праву можуть стати структурні ознаки її краси [7].

Корекція ціннісного ставлення педагога до природи можлива лише за умов поступового збагачення його аксіологічного потенціалу екологічно значущими ціннісними орієнтирами. Сучасні психолого-педагогічні дослідження вказують шлях: від співпереживання до народження життєвих (особистісних) смислів, а від них – до самостійних вільних і відповідальних дій. Реалізація цього шляху навряд чи може бути ефективною поза організацією повноцінного освоєння педагогом естетичної цінності природи. Таким чином, ціннісна свідомість вихователя не повинна бути представлена лише утилітарними чи емпіричними оцінками об'єктів та явищ природи – вона повинна реалізовуватись і в узагальнених оцінних судженнях, і в актах професійної поведінки у формі морально-естетичних норм відношення до світу.

У висновку зазначимо, що вірогідними шляхами корекції ціннісного ставлення майбутнього вихователя до природи у процесі вивчення нормативних та спеціальних курсів, а також у ході педагогічної практики можуть стати такі:

- розширення аксіологічних підходів до природи за рахунок відмови від односторонньої утилітарної орієнтації і введення в аксіологічний потенціал майбутнього педагога широкого спектру морально-естетичних критеріїв оцінного ставлення до навколишнього;
- перетворення механізмів сприйняття і оцінювання природи в механізми мотивування ставлення до неї;
- збагачення ціннісної свідомості вихователя завдяки розвитку екологічно цінних орієнтацій, що можливо в процесі професійно вмотивованої ціннісно-орієнтаційної діяльності;
- підвищення статусу естетичної діяльності майбутнього вихователя, яка здатна забезпечити накопичення ціннісного досвіду на всіх можливих рівнях вияву естетичного ставлення до природи – споглядально-чуттєвому, художньо-оцінному, художньо-творчому;
- формування індивідуально-образного ставлення майбутнього педагога до природи завдяки перетворенню естетичного досвіду в систему особистісних смислів, що забезпечує утворення екологічно-цінних установок педагогічної діяльності на основі найвищих виховних пріоритетів.

#### Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І.Д. Бех /Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб./ за заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8-11.
2. Вишневський О.І . Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посібник / О. І. Вишневський. – Вид. 3-тє, доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
3. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – К. – 2002. – № 7. – С. 3-12.
4. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика / А.Н.Джурицкий. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 176 с.

5. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія / В.О. Огнев'юк. — К.: Знання України, 2003. — 450 с.
6. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді : стан розроблення проблеми / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія . – № 1. – 1997. – С. 105-111.
7. Тарасенко Г.С. Природа як цінність у контексті актуальних проблем екологічного виховання / Г.С.Тарасенко / Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб./ за заг. ред. О.В. Сухомлинської . – К., 1997. – С. 205-209.
8. Трухачев В. И. Аксиологические доминанты образования и воспитания молодежи в вузах / В. И. Трухачев : монографія / под общ. ред. В. А. Авксентьева. – Ставрополь : АГРУС, 2005. – 148 с.
9. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э.Фромм. – М.: ООО “Издательство АСТ-ЛТД”, 1998. – 568 с.

*The article reveals the methodological aspect of the problem of training future preschool education specialists. The role of axiological approach to educating future kindergarten teachers is accented. The role of environmental and aesthetic values in the system of educational priorities, which teachers should realize in their work with preschool children, is substantiated.*

**Key words:** values, education, priority educational values, kindergarten teacher, preschoolers, valuable attitude to nature.

УДК 37.013(075.2)

Тришневська Г.Б.\*

## ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

*У статті обґрунтовано педагогічну доцільність використання текстів підручників для початкової школи з метою підвищення ефективності виховної роботи з учнями. Проаналізовано особливості реалізації завдань національного виховання у формуванні особистісних якостей школяра в єдності навчальної та позаурочної діяльності на основі програмового матеріалу.*

**Ключові слова:** навчально-виховний процес, національне виховання, формування особистісних якостей молодшого школяра, програмовий матеріал текстів підручників для початкової ланки освіти.

Суспільна потреба в усебічно розвиненій особистості визначає цілі, завдання, організаційно-змістову структуру всіх ланок сучасної освіти. Фахівці, причетні до процесу виховання, мають усвідомити, що стати духовно зрілою особистістю передбачає людську, морально-духовну позицію, відповідальність, утвердження загальнолюдських і національних цінностей.

В умовах початкової школи зміст кожної освітньої галузі є невід'ємною частиною процесу всебічного розвитку дитини. Мовленнєва, математична, художня, оздоровча, технологічна, суспільствознавча галузі охоплюють теоретичну і практичну складові, на доступному рівні відкривають молодшим школярам багатоманітність і взаємозалежність світу, роль людини в процесах, що відбуваються. Всебічність розвитку та виховання дітей, безумовно, не вичерпується змістом освіти. Тому важливо забезпечити цілісність і системність виховного процесу.

Молодший школяр сприймає світ переважно вибірково, розрізняючи і аналізуючи те, що є для нього особистісно значущим. Тому винятково важливо забезпечити цілісність виховної системи, узгодити дитячу свідомість і поведінку. Аналізуючи сучасні цінності у вихованні О. В. Сухомлинська наголошує на необхідності врахування взаємозалежності чинників

\* © Тришневська Г.Б., 2012

виховного процесу; педагогічний процес, його філософія і логіка повинні являти собою одне ціле. Важливо в єдності здійснювати процес навчання виховання і них вибудувати спільну стратегію розвитку, яка має гуманістичну спрямованість і здійснюється на основі християнських моральних цінностей [5].

Оновлений зміст виховання зорієнтований на такі ціннісні складові: сприйняття педагогом дитини як суб'єкта і мети виховання на засадах співробітництва; усвідомлення проблеми виховання як соціально-особистісного феномена; проектування і розвиток філософії виховання, формування національної культури і полікультури, національного менталітету громадянина України, гуманізацію освіти як умову результативності виховання. Сутність процесу виховання має розглядатись як саморозвивальна відкрита система, яка розглядається полісуб'єктний характер. У педагогічному процесі розвиваються не лише вихованці і всі суб'єкти виховного впливу, а й система особистісної взаємодії, що є дещо більшим утворенням, ніж сукупність окремих компонентів.

Для наукового обґрунтування теоретичних і методичних засад організації виховного процесу в єдності навчальної та позаурочної діяльності школярів важливими є праці І. Д. Бега, Н. М. Бібік, В. І. Бондаря, М. С. Вашуленка, І. Я. Зязюна, Я. П. Кодлюк, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської, К. І. Чорної та інших учених. У наукових дослідженнях зазначається, що важливим є визначення не лише змісту освіти, обсягу знань, якими мають оволодіти школярі, а й якості, що мають бути сформовані в учнів у процесі навчальної та позаурочної діяльності. Таке розуміння змісту освіти трактується у сучасній науці як «діяльнісний зміст освіти» для побудови якого необхідно, щоб способи діяльності стали для учня шляхами формування особистісних якостей. У цих працях та інших публікаціях учені розвивають особистісно орієнтований підхід, обґрунтовують принципи виховання, особисті цінності, нові виховні технології.

Актуальними є положення науковців (М. С. Вашуленко, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська) про те, що об'єктивний характер функціонування початкової школи як цілісної системи зобов'язує вчителів і вихователів діяти узгоджено, знаходити і реалізовувати зв'язки між навчанням, вихованням і розвитком дітей, між теорією і практикою, мотивацією, змістовим і операційним аспектами виховного процесу. Цілісне сприйняття дитини упереджує односторонність оцінки її характеру, здібностей, а отже, утверджує позитивне, гуманне ставлення до неї. Реалізація зазначеного підходу спрямовує педагогів на подолання професійної замкненості у пізнанні особистості дитини.

У наукових працях І. Д. Бега зазначається, що метою освіти має бути моральне самоусвідомлення учнів та розвиток у них духовних вартостей. Лише особистісно-орієнтована освіта може досягти цієї мети. Вона має будуватися на таких засадах: відповідальність, справедливість, творчість, співпраця; дитяча самодіяльність, її активний характер; вільна творча продуктивна праця як основа виховання; розвиток творчої індивідуальності. Особистісно-орієнтована освіта ґрунтується на основі самоцінності особистості, її духовності й суверенності. Відповідне технологічне забезпечення має базуватись на діалогічному підході, що визнає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самоорганізацію. Відповідно, стратегія виховання потребує від педагога нового мислення і глибокого осягнення особистості.

У ХХІ ст. зростає увага вчених до проблеми формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості школяра, зокрема, духовності у навчально-виховному процесі, що значною мірою відображає суспільний і загальнонауковий інтерес. Так, О. В. Сухомлинська зауважує, що підходи до духовності змінювалися залежно від суті педагогічних завдань, але більшою мірою від шкільної політики, загальнопедагогічної ідеології, освітньо-виховної парадигми в певні історичні періоди.

Автори підручників для початкової школи Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, О. Я. Савченко та інші обґрунтовують положення про те, що реалізація системи інтегрованих знань, які на

доступному рівні відображають цілісність світу і місце людини в ньому, створює передумови для засвоєння соціальних норм, загальнолюдських і національних цінностей, традицій українського суспільства. Цілісність навчального змісту створює передумови для цілісності впливу на ціннісні орієнтації молодших школярів.

На основі узагальнених матеріалів дослідження метою статті є обґрунтування суті та значення використання змісту текстів підручників для початкової школи в підвищенні ефективності виховної роботи з учнями.

У початковій ланці освіти дедалі виразніше утверджується особистісно орієнтований підхід до виховання і розвитку учнів як вияв практичного втілення ідей гуманної педагогіки. Це передбачає зосередженість навчально-виховного процесу на потребах кожної дитини, застосування методик природовідповідного педагогічного впливу, всебічне вивчення і врахування індивідуальних особливостей вихованців, співпрацю учасників навчально-виховного процесу. З перших років навчання дитини в школі необхідно цілеспрямовано і системно впливати на виховання і розвиток конкретних якостей дитячої особистості, формування навчальних і соціальних умінь. Таке спрямування уникає вузького функціонального підходу до оцінки якості початкової освіти лише через навчальні досягнення учнів (знання, уміння й навички, засвоєння вимог програми). Важливо спеціально проектувати, виявляти і якомога повніше реалізувати виховний і розвивальний потенціал шкільної освіти, забезпечувати повноцінне проживання дітьми кожного дня, упереджувати можливі відхилення у їх розвитку, виховувати на ситуаціях успіху.

У формуванні позитивної «Я-концепції» молодших школярів важлива роль належить учителям і батькам. У школі і вдома мають створюватися сприятливі умови для виникнення і зміцнення у дітей самоповаги і взаємоповаги. Якщо вони неодноразово переживають почуття успіху, відчувають шире ставлення і вболівання дорослих за себе, це є найкращим шляхом для формування у наших вихованців адекватної самооцінки і бажання ставати кращими.

Великі можливості для реалізації завдань морального виховання містять програми і зміст підручників для початкової школи: «Читанка», «Українська мова», «Я і Україна», «Мистецтво», «Музика» та інші.

Доступно і переконливо розкриває дітям сутність складного поняття «Я – людина» зміст підручників «Я і Україна» (автор Н. М. Бібік). Так, у третьому класі учні читають про Я зовнішнє і внутрішнє: що є основою характеру. Людське Я – це те, що визначає поведінку людини, відрізняє її від інших. За опорними словами діти навчаються розповідати про себе (мене цікавить..., я люблю читати..., у мене добре виходить... – мені хочеться бути схожим...). Сприяють роздумам такі звернення до дитини: Які в тебе плани на майбутнє? Ким ти хочеш бути? Чому? Що для цього треба вміти і знати? Яким бути?

Особливу роль у духовному і морально-етичному вихованні відіграють уроки читання. У дітей цього віку досвід міжособистісних стосунків обмежений вузьким колом зв'язків з довкіллям. Читання художніх творів, у яких розкривається світ переживань, думок, мрій людини, розширює життєвий досвід, сприяє усвідомленню ними цінностей, норм поведінки, які підтримуються суспільством. Це зміцнює природне бажання дитини ставати кращою. Осмислення змісту багатьох творів, у яких описано почуття і вчинки дійових осіб, викликає у дітей глибоке співпереживання, що є своєрідним особистісним засобом освоєння дійсності, дає їм можливість зрозуміти внутрішній світ інших людей.

Важливий виховний потенціал підручників для початкових класів мають оповідання В. О. Сухомлинського. Художні твори видатного педагога, написані для молодших школярів, спонукають розум і почуття дитини до аналізу вчинків літературних героїв до відповідних висновків, викликають бажання наслідувати їх або, навпаки, чинити по-іншому. Наприклад, урок читання за оповіданням В. О. Сухомлинського «Красиві слова і красиве діло» (тема уроку: «Гарні не красиві слова, а красиві діла»). Метою цього уроку передбачено емоційно підготувати учнів до сприймання творів розділу; збагачувати уявлення про вияви почуттів добра,



розуміння стану іншої людини; формувати вміння висловлювати морально-оцінні судження; розвивати вміння складати твори за аналогією.

При опрацюванні оповідання В. О. Сухомлинського «Кінь утік» (3-клас) розглядається тема «Кого можна назвати справжнім другом», яка сприяє: засвоєнню головної думки оповідання; удосконаленню вміння виразно читати в особах; залученню дітей до міркування щодо проблем дружби; формуванню вміння висловлювати оцінні судження про вчинки героїв; вихованню потреби у справжній дружбі. Реалізації цієї мети сприяє виконання учнями творчих завдань, наприклад: поширити речення, додаючи щоразу одне слово, не змінюючи слів першого речення (Друг допоможе. Справжній друг допоможе. Мій справжній друг допоможе. Мій справжній друг завжди допоможе. Мій справжній друг завжди допоможе і порадить...). Також дітям пропонується скласти прислів'я із частин записаних на дошці:

<i>Людина без друзів,</i>	<i>розіб'єш — не склеїш.</i>
<i>Птах сильний крильми,</i>	<i>як дерево без коріння.</i>
<i>Дружба як скло,</i>	<i>а людина — друзями.</i>

Як підсумок, учні пояснюють розуміння понять: «справжній друг», «товаришування», «взаємодопомога», «справедливість» та інші.

Важливими у вихованні дітей таких якостей як милосердя, доброта, людяність, совість, співпереживання є також оповідання «Як Сергійко навчився жаліти», «Горбатенька», «Як Наталя у лисиці хитринку купила».

Діти з хвилюванням читають оповідання «Як Сергійко навчився жаліти» (В. Сухомлинський). В оповіданні йде мова про те, Сергійко не міг уявити як важко людині, яка нічого не бачить. Серед ночі він прокинувся. Його розбудив шум за вікном. Шумів вітер, у шибки стукав дощ. У хаті було темно. Сергійкові стало страшно. Йому пригадалася сліпа дівчинка. Тепер вже не дивувався – його серце стиснув жаль. Як же вона, бідна, живе в темряві? Сергійкові хотілося, щоб швидше настав день. Він піде до сліпої дівчинки і пожаліє її.

Цінними для формування у молодших школярів морально-етичних, естетичних та духовних особистісних якостей є також твори інших авторів, які допомагають підвести дітей до розуміння доброти. Діти, вникаючи у зміст художніх творів, аналізуючи ситуацію спілкування між дійовими особами, висловлюють оцінні судження. Звертаючись до власного досвіду учні будують монологи-міркування, монологи-доведення тощо.

Так, оповідання В. Нестайка «Руденький» уможливило створення таких виховних ситуацій, що сприяють формуванню гуманної особистості. На прикладі цього твору проаналізуємо ситуацію, в якій руденький віддав свою цукерку дівчинці і швидко пішов геть. Коли він проходив повз дідуса, який сидів на лавці і все бачив, той усміхнувся до нього і сказав, що він зробив правильно, назвав його хорошим хлопчиком. Потім руденький почервонів, зітхнув і признався дідусеві, що йому не хотілося віддавати дівчинці цукерку, що він не зовсім хороший, бо хорошим бути важко, що йому інколи хочеться бути поганим, але поганим бути соромно. Після того дідусь попросив у хлопчика вибачення.

За змістом прочитаного доцільно провести бесіду з учнями: який висновок ви можете зробити з цього випадку?, який зміст ви вкладаєте у слово «совість»?; як би ви вчинили в подібній ситуації? Такі бесіди дають змогу дітям скласти характеристику героїв твору, висловити власні оцінні судження морального змісту, розуміння таких якостей як «совість», «доброта», «щирість», «відчуття провини». Важливо педагогу узагальнити, що доброта буває кількох видів: доброта пасивна – людина не вдарить слабшого, але й не зупинить насмішника; активна – цінніший вид доброти, коли добрі почуття не тільки не дозволяють людині робити зло, а й змушують її творити добрі справи; найвищим проявом є доброта, яка бореться за найпрекрасніше, безкорисливе і благородне поривання.

Щоб залучити юних читачів до самоаналізу, самооцінки і заохотити до добрих вчинків, доцільно використовували зміст таких творів, сюжети яких дають змогу зрозуміти текст, уявити себе на місці дійової особи, висловити оцінні судження. Значні можливості для розши-

рення знань дітей про світ праці та її роль у житті людини містяться у творах «Звернення» Д. Павличка, «Буду я природі другом» С. Жупанина, «Ялинка» О. Олеса, «Повінь» В. Чухліба, «Берізонька» Л. Забашти, «Я беру своє відерце» Г. Чубач, «Сонце стукає в віконце» А. Костецького, «Липка» П. Воронька та інших. Зміст творів виховують у дітей бажання зробити щось добре для людей: посадити сад, допомогти товаришу, врятувати зайчика, зберегти ялинку, подбати про липку, а також формують позитивне ставлення до праці як джерела духовних і матеріальних сил людини.

Поширеною помилкою у вихованні добрих почуттів дитини є переконання дорослих, що доброта – природжена риса характеру. Вчитель має усвідомлювати, що на всі позитивні і негативні якості людини впливає виховання, його мета, зміст, а також середовище. Моральні якості школярів мають у своїй основі прекрасну людську властивість – *відчуття того, що переживає* інший не тільки в хвилини радості, а й у хвилини смутку. Саме в цьому криються джерела доброти.

Розглядаючи доцільність феномена духовності як якості особистості в системі виховного процесу, педагоги мають скористатися матеріалами «Концептуальних засад формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей». Вчителі поділяють думку автора про те, що «у ситуації гострого дефіциту ціннісних установок і орієнтацій християнські моральні цінності, які є основою гуманістичних цінностей, відіграють дедалі вагомішу роль у сучасному вихованні дітей і молоді» [5, с. 13-19].

У концепції дається визначення сутності духовності як складний психологічний феномен самоусвідомлення особистості, внутрішнє сприймання, привласнення нею сфери культури, олюднення, вrostання в неї і розуміння як власного надбання. Такий підхід передбачає розгляд духовної сфери як складової культури людини. Відповідно до такого розуміння духовності О. В. Сухомлинська визначає, що метою формування духовності є виховання в дітей інтелектуально-моральних інтересів і запитів, ціннісних поглядів, орієнтацій та переконань; створення умов, які б сприяли розвитку моральної активності дитини, формуванню моральної спрямованості її психічної діяльності, моральних устремлень, поглядів, думок.

У праці О. В. Сухомлинської «Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук» зазначено, що кількість цінностей обмежена для сприймання і усвідомлення особистістю, а внутрішній світ дитини – своєрідний і багатий. Мета педагогічного впливу полягає в прилученні дитини до тих християнських цінностей, які мають універсальне гуманістичне значення, абсолютний характер і, що найважливіше для виховання, позитивну спрямованість» [4, с. 37].

Такий підхід до процесу виховання має здійснюватися на чітко визначених цінностях, правилах, принципах, закономірностях, традиціях, і бути особистісно орієнтованим з широким використанням новизни, гнучкості та варіативності форм різновидів діяльності школярів.

Оновлення діяльності загальноосвітньої школи у XXI столітті має відбуватися на засадах гуманної, особистісно орієнтованої, національно визначеної освіти шляхом впровадження Державного стандарту загальної початкової освіти, нових програм і підручників, їх створення та вдосконалення. Національне виховання має бути спрямоване на оволодіння учнями досвідом попередніх поколінь, багатством духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі – формування особистісних рис громадянина України, які включають національну свідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, трудову та фізичну культуру, а також розвиток індивідуальних здібностей.

Тому, навчально-виховний процес у початковій ланці освіти підпорядковується змісту та цілям виховання, їх реалізація має здійснюватися на основі виховної функції підручника. Для забезпечення ефективності використання текстів у виховній роботі підручники для початкової школи мають відповідати певним вимогам: наступність, доцільність структурування навчального матеріалу відповідно до теми, назви твору; наявність завдань, запитань

виховного спрямування; зв'язок змісту текстів із життям, доступність, відповідність віковим особливостям молодшого школяра.

Важливим аспектом успішної реалізації означеної проблеми є процесуальне забезпечення виховної функції підручника (наявність завдань для аналізу емоційної сфери дійових осіб твору, використання індивідуальних та групових форм роботи на уроці, ігрових ситуацій, стимулювання пізнавальних потреб, інтересів тощо).

Отже підручник для початкової школи як модель організації навчально-виховного процесу створює можливості щодо стимулювання творчості вчителя, професійної майстерності та компетентності у ефективному використанні текстів для моделювання стилю спілкування у системах «вчитель-учень», «учень-учень», «учень-батьки» та моделей середовищ життєдіяльності учнів, комплексного використання програмового змісту у виховній роботі.

#### Список використаних джерел

1. Кодлюк Я. Підручник для початкової школи: теорія і практика / Ярослава Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – С. 45-68.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2. – С. 3-10.
3. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник / О. Я. Савченко. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
4. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / О. В. Сухомлинська. – К. : Добро, 2006. – С. 37.
5. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13-19.

*In a scientific article improve the appropriateness of teaching in textbooks for primary schools educational work with students. The features of the objectives of national education in shaping the personality of the student in the unity of academic and extracurricular activities based on program material.*

**Key words:** educational process, national education, the personality traits of younger pupils, program material in textbooks for primary level education.

УДК 373.3..008(477)

Чередніченко С. В.\*

## ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*У статті обґрунтовано вплив дитячої літератури на формування національної культури дітей дошкільного віку.*

**Ключові слова:** дитяча література, національна культура, національне виховання, усна народна творчість.

Процес культурного розвитку особистості на сучасному етапі є однією з основних ліній всебічного виховання дошкільників. Як зазначала С. Русова у праці «Дошкільне виховання»: «Найдорожчий скарб у кожного народу його діти, його молодь, й що свідоміше робиться громадянство, то з більшою вагою ставиться воно до виховання дітей, до забезпечення їх найкращих умов життя» [6, с. 34]. Як кажуть у народі, що ранок є найкращою порою доби, весна – року, а дитинство – життя, і тому від нього великою мірою залежить майбутнє дитини [10, с. 3].

\* © Чередніченко С. В., 2012

Основи національної культури та рис характеру закладаються в ранньому дитинстві, тому дошкільний вік є важливим періодом в розвитку дитини. Велику роль у вихованні молодого покоління відіграє дитяча література. Саме твори дитячої літератури супроводжують дитину, починаючи з перших років її життя, відкривають світ прекрасного, що її оточує, знайомлять і пояснюють взаємозв'язок суспільства з природою, людськими взаємовідносинами, знайомлять з історією народу, розширюють знання про національну культуру.

На важливість виховання дітей засобами художнього слова вказували видатні представники педагогічної думки, письменники, громадські діячі С. Васильченко, Л. Глібов, Б. Грінченко, О. Духнович, І Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, І. Франко, Т. Шевченко та ін..

Аналіз наукової літератури свідчить про посилення уваги науковців та практиків до проблеми використання творів дитячої літератури в роботі з дітьми дошкільного віку: особливості сприймання дітьми художніх творів (О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Никифорова); формування національної культури народною казкою (С. Садовенко); виховання звукової культури мовлення дітей засобами фольклору (А. Богущ, О. Трифонова), казка як засіб виховання дітей (С. Бакуліна, С. Литвиненко, Г. Рожкова); вплив казки на соціально-особистісний розвиток дитини (О. Казаннікова) та ін..

Обґрунтувати вплив творів дитячої літератури на формування національної культури дошкільників.

Система дошкільної освіти має забезпечувати прилучення дитини до системи цінностей, культури і традицій українського народу, виховання шанобливого ставлення до його надбань та рідної мови; ознайомлення з культурою народів світу; формування культури міжетнічних та міжособистісних взаємин [4, с.14]. Одним із завдань національної системи дошкільної освіти на сучасному етапі є створення культурного середовища, сприяння становленню в дитини базису особистісної культури, залучення до світу національної та світової культури [4, с. 16].

С. Русова стверджувала, що «...національне виховання є певний ґрунт в справі зміцнення моральних сил дитини і оновлення, відродження душі народу. Кохаючи свою національну культуру, дитина поважатиме і другі нації і цікавитиметься їх життям, так через національне виховання дитина здобуває певний ґрунт задля самостійного розвитку й навчиться шукати і знаходити у вселюдській культурі ті скарби художні, наукові і моральні, які можуть стати їй найріднішими, бо не нав'язані вони їй з боку, а органічно прищеплені до її душі» [6, с. 43].

Отже, національна культура – сукупність загальних і спеціалізованих галузей і здобутків культури певної національної спільноти, вияв специфіки того чи іншого етносу у сфері культурного надбання; відображає особливості національного менталітету, психології, традицій, мистецтва, міжетнічних відносин тощо. Вона є підсумком історичного розвитку нації, виробленням і закріпленням у свідомості етносу рис, притаманних саме цій, а не іншій нації [5, с. 172].

Одним із засобів формування у дітей національної культури є твори дитячої літератури. Видатний педагог В. Сухомлинський вважав, що книжка відіграє велику роль у духовному житті дітей, осягнення емоційних відтінків слова – це передпокій не тільки мистецтва, а й багатого, повноцінного інтелектуального життя [9].

Жанрове розмаїття дитячої літератури у загальних рисах відтворює картини її становлення і розвитку, це «Усна народна творчість», «Давня українська дитяча література» тощо [10]. Також твори тих митців які працювали на «... теренах утвердження українського слова, національних традицій...», це В. Лебедова, К. Гриневиц, Г. Григоренко, О. Пчілка та ін. [2].

Світ фарб і звуків оточує дитину. Навчити дітей бачити, відчувати їх красоту – значить зробити багатою духовно, щасливою. Малі поетичні форми народного мистецтва впливають на моральну культуру дітей пробуджують в дитини почуття симпатії, любові до людей, до всього живого, інтерес та повагу до праці [3].

Усна народна творчість (часто використовується термін «фольклор») узагальнює багатовіковий людський досвід, є носієм і втіленням народної мудрості, народного світогляду, в ній

відбивається національна психологія та національна свідомість народу. Вона бере витoki з народних традицій, своїми коренями сягає в давнє минуле та забезпечує нерозривний взаємозв'язок між минулим і сучасним [1]. Знайомлячи дітей з різними жанрами народної творчості (забавлянки, утішки, приказки, промовки, прислів'я, загадки, примети тощо), знайомимо з національною культурою народу. Але більшість науковців, у вихованні дітей засобами дитячої літератури, перевагу надають казкам.

З дивним педагогічним талантом веде народ дитину від просих ігрових забавлянок, утішок до складних поетичними образами казок [3]. На думку С. Русової, казка стала одним з найкращих засобів щоб навчатися історії, географії (особливо в її етнографічній частині) тощо [6, с. 115].

Справді, український народ володіє великим духовним багатством і творчим потенціалом, прагненням до життя і діяльності. Саме системі освіти в Україні, через національну спрямованість навчально-виховного процесу належить сформувати у нового покоління українців національну самосвідомість, кращі якості національного патріотизму, культуру спілкування, мовну культуру. Особлива мова дитячого фольклору, казок несе в собі багатий світ почуттів, переживань, настроїв, думок людини, відбиває моральні ідеали, народну мудрість і є духовною пам'яттю культури нашого народу[8].

Високо оцінювали виховне значення казки О. Потебня, О. Пчілка, В. Сухомлинський, С. Русова, К. Ушинський, І. Франко та ін..

Казка – дитині вона така приємна, така близька. Чаруючи красою своєю, казка прихляє дитину до співчуття усім тим людям, звірам, які так мов би живі в ній виступають. Малі діти захоплюються ще більш словами, слова їх бавлять, панують над їх думкою, їм добре читати оповідання з постійно повторюваними словами, ці повторювані слова самі лізуть в дитячу головоньку і зостаються там надовго, вони — ці крилаті, музичні слова, які ще іноді в деяких казках навіть співаються. Звісно, одними казками обмежити свій репертуар не повинна жодна оповідачка: він має бути різноманітним. Один день вона прочитає казку, на другий — вже художнє оповідання з правдивого життя дітей або звірів; то візьме напівказкове, наукове оповідання з життя природи, з якого дитина довідується в гарному словесному малюнку, як вітер підхоплює на рослинах легеньке насіння і розносить його ген по степах, і т. ін.; може розказати щось звичайне, юмористичне, щоб діти щиро посміялися; задля старших придатні історичні оповідання, які підготовлюють до розуміння героїчних подій, виховують любов до рідного краю. В усіх цих темах бажано більш усього користуватися народною літературою: казками, піснями, старовинними оповіданнями, поемами, легендами, історичними піснями [6, с.112].

В. Сухомлинський, говорячи про казку, наголошує на тому, що вона невіддільна від краси, сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких неможливе благородство душі, щира чуйність до людського нещастя, горя, страждань. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. І не тільки пізнає, а й відгукується на події і явища навколишнього світу, виявляє своє ставлення до добра і зла. З казки дитина бере перші уявлення про справедливість і несправедливість. Початковий етап ідейного виховання теж відбувається за допомогою казки. Казка – благодатне джерело виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити. вона виховує любов до рідної землі вже тому, що вона – творіння народу [9, с. 177].

На думку С. Садовенко, українські народні казки спонукають малят внутрішньо співчувати їх героям, у результаті чого у дитини виховується уявлення про людей, предмети явища навколишнього світу і, що найголовніше – нове емоційне ставлення до них. Казка – це не сентенція і не ідеологічна директива. Закладений у сюжеті натяк сприймається кожною особистістю індивідуально, актуалізує особистісне трактування змісту казки, стимулює індивідуальне його сприйняття і спонукає до власної творчості [7].

За мотивами українського народного фольклору Л. Глібов створив для дітей цикл віршів, які нагадують народну календарно-обрядову поезію. Л. Щоголів у своїх творах яскраво відобразив народні пісні, казки, повір'я, сімейно-побутову культуру українського народу. У творчій

спадщині Ю. Федьковича, С. Воробкевича, Л. Українки та ін.. представлено твори для дітей які сприяють вихованню любові до сім'ї, батьків, рідного краю [1].

Отже, дитяча література суттєво впливає на формування національної культури дітей дошкільного віку. Правильний підбір творів різних жанрів дитячої літератури та доцільність добору певних методичних прийомів мають позитивний вплив на культурний розвиток дошкільників. Одним із основних засобів у національному вихованні і культурному розвитку дітей, попри сказане вище, залишаються твори дитячої літератури.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі: [навч. посіб]– 2-ге вид., переробл. і допов./ А.М. Богуш, Н.В. Лисенко – К. : Вища шк., 2002. – 407 с.
2. Дитяча література. Хрестоматія. Маловідомі твори українських письменників II половини XIX – I половини XX ст.. [навчальний посібник] / [упорядник Н.І. Богданець-Білокаленко]. – К.: Видавничий дім «Слово», 20-6. – 256 с.
3. Елисеєва Л.Н. Хрестоматія для маленьких. 4-е изд., перераб. и доп. / Л.Н. Елисеєва. – М. : Просвещение, 1982 – 431 с.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л. Кононко – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
5. Корінний М.М. Короткий енциклопедичний словник з культури/ М.М. Корінний, В.Ф. Шевченко – К.: Україна, 2003. – 384 с.
6. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / [упоряд., передмова, коментарі, іменний та бібліографічний покажчик О.В. Проскура]. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
7. Садовенко С.М. Світ фольклору: Український дитячий музичний фольклор як засіб формування музичних здібностей дітей дошкільного віку. Науково-методичний посібник / С.М. Садовенко. – К.: КТ «Київська нотна фабрика», 2007. – 332 с.
8. Садовенко С.М. Формування національної культури особистості народною казкою// IX Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Концептуальні проблеми розвитку української культури у світі підготовки і проведення 2012 як року культури та відродження музеїв в Україні»: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (том 1), Київ, 2-3 червня 2011р. – К. : НАКККІМ, 2011 – 252с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – Київ: Видавництво «Радянська школа», 1977 – Т.3 : Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 670 с.
10. Українська дитяча література : антологія / [вступна ст. та упорядкув. К.П. Козачок]. К. : Вища шк., 2002 – 519 с.

*In the article the influence of children's literature on the formation of a national culture of preschool children.*

**Key words:** *children's literature, national culture, national education, Folklore.*

## Відомості про авторів

**Александрова Анжелика Михайловна** – методист подразделения ОСИП Методического центра Западного окружного управления образования Департамента образования, г. Москва

**Алеко Оксана Анатоліївна** – аспірант кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

**Аліксійчук Олена Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Бандура Юлія Богданівна** – старший викладач, Національний університет оборони України

**Барановська Світлана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Батюк Зоріка Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського

**Батюк Наталія Орестівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського

**Башавець Наталія Андріївна** – доктор педагогічних наук, доцент, Одеський інститут фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі

**Білієнко Денис Олегович** – пошукувач, концертмейстер, Інститут мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**Бондар Лілія Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

**Бондаренко Володимир Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

**Борисова Тетяна Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Боршуляк Альона Мирославівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Борщенко Валерія Володимирівна** – старший викладач, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського

**Величко Ольга Миколаївна** – аспірант, Бердянський державний педагогічний університет

**Вертугіна Валентина Миколаївна** – старший викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка

**Вовк Мирон Васильович** – кандидат педагогічних наук, професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

**Водяний Богдан Остапович** – кандидат мистецтвознавства, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

**Воєвідко Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Возна Зоя Олександрівна** – старший викладач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**Гавриленко Лариса Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, викладач, Хмельницьке музичне училище імені В.І.Заремби

**Головка Маргарита Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Слов'янський державний педагогічний університет

**Головка Сергій Георгійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Українська державна академія залізничного транспорту

**Гончарова Юлія Олександрівна** – аспірант, Сумський державний педагогічний університет ім.А.С.Макаренка

**Гризун Людмила Едуардівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

**Гук Ольга Іванівна** – викладач, Чернівецьке обласне училище мистецтв імені С. Воробкевича

**Гуренко Ольга Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Бердянський державний педагогічний університет

**Димченко Сергій Станіславович** – викладач, Рівненський державний гуманітарний університет  
**Дмитрієв Степан Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Доброскок Ірина Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди

**Драновська Світлана Вікторівна** – аспірант, Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

**Дутко Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Єненко Ірина Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Луганська державна академія культури і мистецтв

**Житкевич Анатолій Савич** – музикознавець, член Національної спілки письменників України, м. Торонто (Канада)

**Зайцева Ірина Володимирівна** – аспірант, Київський національний лінгвістичний університет

**Зінків Ірина Ярославівна** – кандидат мистецтвознавства, професор, пошукувач Відділу культурології ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН України

**Каденко Валентина Олексіївна** – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Каньоса Андрій Миколайович** – кандидат історичних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Каньоса Микола Іванович** – кандидат економічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Карась Ганна Василівна** – кандидат педагогічних наук, заслужений працівник культури України, професор, Інститут мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**Карпенко Тетяна Пилипівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Кващук Володимир Якович** – доцент, Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

**Коваль Тетяна Василівна** – викладач, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

**Ковальчук Геннадій Петрович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Кондрашова Елена Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Магнитогорский государственный университет, г. Магнитогорск

**Копитков Денис Михайлович** – асистент, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

**Копуць Ольга Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент, південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

**Корольова Тетяна Володимирівна** – викладач, Тернопільський державний медичний університет ім. І. Я. Горбачевського

**Кравець Наталія Богданівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя

**Лабунець Віктор Миколайович** – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Лебедєв Вячеслав Кузьмич** – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського

**Лебідь Інна Юхимівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Леонтєва Інна Василівна** – викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка

**Маринін Іван Григорович** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Мартенчук Марина Дмитрівна** – аспірант, НВЦ «Академія ювелірного мистецтва»



**Матвійчук Людмила Анатоліївна** – пошукувач, Луцький інститут розвитку людини університету «Україна»

**Мішеніна Тетяна Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

**Мужеловська Людмила Володимирівна** – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Муковіз Олексій Павлович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**Назаренко Ігор Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

**Нестайко Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, викладач, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

**Нічишина Вікторія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, викладач, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

**Ножовнік Олег Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент, «Університет економіки та права «КРОК»

**Олійник Василь Федорович** – доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Паламар Світлана Павлівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

**Петровська Катерина Володимирівна** – асистент, аспірант, Бердянський державний педагогічний університет

**Піддячий Микола Іванович** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

**Пляченко Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інструментально-виконавської майстерності Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка

**Попова Лариса Броніславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Попова Ольга Юріївна** – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Попович Наталія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, докторант, Київський університету імені Бориса Грінченка

**Прокоф'єва Марина Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет»

**Путішина Людмила Олександрівна** – викладач, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**Радченко Юлія Леонідівна** – аспірант, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Райчева Тетяна Дмитрівна** – аспірант, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

**Реброва Олена Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського

**Рева Валентин Павлович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Могилівський державний університет ім. А.О. Кулешова (Республіка Білорусь)

**Самохіна Наталія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

**Саяпіна Світлана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

**Сверлюк Лілія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет

**Сверлюк Ярослав Васильович** – доктор педагогічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет

**Смоляк Олег Степанович** – доктор мистецтвознавства, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

**Собчинская Светлана Анатольевна** – керівниця лабораторії Начального образования Методического центра Западного окружного управления образования Департамента образования, г. Москва

**Совік Тетяна Віталіївна** – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Сопівник Руслан Васильович** – кандидат історичних наук, докторант, Національний університет біоресурсів і природокористування України

**Столярова Тетяна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Міжрегіональна Академія управління персоналом

**Сюсюкіна Ирина Егоровна** – кандидат педагогічних наук, асистент, Магнітогорський державний університет

**Тарасенко Галина Сергіївна** – доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

**Тименко Валентина Миколаївна** – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України

**Тичинська Ольга Вікторівна** – аспірант, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

**Тришневська Галина Броніславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Федорчук Вікторія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Фідкевич Олена Львівна** – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

**Фролова Любов Андреевна** – кандидат педагогічних наук, професор, Магнітогорський державний університет, г.Магнітогорск

**Хай Михайло Йосипович** – доктор мистецтвознавства, професор, провідний науковий співробітник відділу етномузикології ІМФЕ ім. М. Рильського НАН України

**Хацаюк Наталія Сергіївна** – асистент, Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського

**Хом'юк Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький національний технічний університет

**Хом'юк Віктор Вікторович** – кандидат технічних наук, доцент, Вінницький національний технічний університет

**Цимбалару Анжеліка Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант, Інститут педагогіки НАПН України

**Чайка Микола Михайлович** – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Чайка Світлана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**Чепурна Вікторія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

**Чередніченко Світлана Володимирівна** – аспірант, Київський університет імені Бориса Грінченка

**Шевченко Зоя Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, інститут педагогіки НАПН України

**Штельмах Ольга Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

**Шумейко Зінаїда Євгенівна** – аспірант, Чернівецький національний університет імені Т.Г. Шевченка

**Щербак Ігор Вікторович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут педагогічної освіти Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

**Ярова Марина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**Ярош Наталія Володимирівна** – аспірант, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка

Наукове видання

**Збірник наукових праць**

# **Педагогічна освіта: теорія і практика**

**Випуск 12**

Здано в набір 17.10.2012 р.  
Підписано до друку 25.10.2012 р.  
Формат 60x84/8. Гарнітура Times  
Папір офсетний. Друк офсетний.  
Зам. 12-05. Ум. Друк. Арк. 62.31. Обл. - вид. арк. 55,46  
Тираж 300.

Видавець і виготовлювач ПП Зволейко Д.Г.  
32300, Хмельницька обл.,  
м. Кам'янець-Подільський,  
вул. Кн. Коріатовичів, 9; тел. (03849) 3-06-20.  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
від 31.08.2005 р. серія ДК № 2276

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо відповідальність несуть автори.  
Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.