

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 36

Серія:
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Кіровоград – 2001

ББК 83,3 Ук
Н – 37
УДК 8У

Наукові записки. – Випуск 36. – Серія: Педагогічні науки. –
Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – 182 с.

ISBN 966-7401-73-1

Збірник наукових праць є результатом наукових розробок дослідниками теоретичних та методичних аспектів педагогічних проблем.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Друкується за рішенням ученої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 7 від 26.02.2001 р.).

*Адреса редакції: 25006 м. Кіровоград, вул. Шевченка, 1,
тел. 22-56-74*

ISBN 966-7401-73-1

© Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

В.М. Бабенко

У статті розглядаються етапи розвитку компаративізму, шляхи використання компаративного аналізу на уроках літератури.

In clause the stages development comparative, way of use comparative to the analysis at lessons of the literature are considered.

Серед актуальних проблем навчання і виховання сучасних школярів особливе місце займає проблема шкільного вивчення літератури. Як навчальний предмет література слугує емоційно-естетичному і духовному становленню учнів, вихованню активного естетичного ідеалу.

Особливої уваги потребує сьогодні пошук сучасних підходів до аналізу художнього твору. Вивчення в середній школі української та зарубіжної літератури висуває на перший план проблему порівняльного аналізу, вимагає особливої уваги до виявлення культурних зв'язків. Цьому і сприяє компаративний аналіз.

Компаративізм сформувався у другій половині ХІХ століття. Він являє собою порівняльний або порівняльно-історичний метод вивчення літературних явищ. Основоположником компаративізму вважається німецький філолог Теодор Бенфей (1809-1881). Його спостереження, які зосереджені у передмові до німецького видання «Панчатантри» (1859), свідчать, що вчений вперше відзначив трансформацію сюжетних мотивів цього пам'ятника у твори багатьох європейських народів. Т.Бенфей схильний був вбачати у цьому факт впливу однієї літератури на іншу. Дослідження Бенфея сприяли виникненню теорії запозичень, яка швидко отримала широке розповсюдження в літературознавстві. Її прихильниками і послідовниками були В.Стасов, О.Піпін, Ф.Буслаєв, О.Веселовський, М.Сперанський (Росія), М.Драгоманов, М.Сумцов, О.Лобода (Україна) та ін.

Особливе місце в історії розвитку компаративізму займають теоретичні та історико-літературні дослідження видатного російського філолога, академіка Олександра Миколайовича Веселовського (1838-1906). В дусі порівняльного літературознавства написана робота вченого «З історії літературного спілкування Сходу і Заходу» (1872). Розділяючи погляди Т.Бенфея, а також підтримуючи концепцію англійських етнографів Тейлора і Ленга про загальні стадії літературного

розвитку, через які проходять усі народи світу, глибоко займаючись вивченням фольклору, проблемами генези художньої творчості, О.М.Веселовський висунув ідею про синкретичний характер мистецтва первісних людей, вніс суттєві корективи в теорію запозичень. В 90-ті роки дослідник надає великого значення виникненню в художньому творі певних тем і ідей під впливом конкретних соціально-історичних обставин, відзначає велику роль у процесі творчої діяльності літературної традиції. Власні дослідження вченого, а також урахування здобутків міфологічної школи, порівняльного літературознавства, етнографії знайшли втілення в роботі великого наукового значення «Боккаччо, його середовище і сучасники», в якій детально з'ясовуються причини, що зумовили розквіт італійського Відродження.

Посилення після Першої світової війни міжнаціональних зв'язків, великі здобутки порівняльно-історичного методу, швидке розповсюдження філософії позитивізму та деякі інші фактори сприяли виокремленню компаративізму і створили «справжній компаративістський бум» (Д.Наливайко). В ХХ століття виникають різні концепції світового літературного процесу, хоча деякі з них відображали певні ідеологічні й філософські позиції прихильників, а не реальний стан розвитку світової літератури. Найбільшого розповсюдження серед таких теорій набули дві:

- концепція європоцентризму. Прихильники Д.Сі Бояр, Є Тун, Р.Лаволет та інші займали позицію європейської («західної») вищості ;
- концепція наднаціонального характеру світової літератури. Американський вчений Р.Веллеком разом з А.Уорреном стверджували, що національні літератури розчиняються у загальному літературному процесі і втрачають свої індивідуальні риси.

Однак з кінця шістдесятих років вченими обґрунтовується і відстоюється нова наукова концепція системного розвитку та аналізу літературного процесу і «об'єктом вивчення стає тепер те, як включена національна літературна система в системні процеси більш широких масштабів. Які типи зв'язків, з яким ступенем інтенсивності в різні періоди забезпечують взаємодію цих систем, їх суспільне функціонування. Як зв'язаний їх історичний розвиток з поступальним ходом світового літературного процесу» (І.Неупокоева).

Дуже швидко широкого розповсюдження набуває компаративізм в США, пізніше в Німеччині, Японії, Югославії, країнах Латиської Америки та інших. Створюються великі наукові центри, засновуються наукові компаративістські часописи («Comparative literature», «Comparative literature studies» та інші). В 1955 році організована між-

народна асоціація порівняльного літературознавства з центром у Парижі. Скликаються міжнародні конгреси вчених. І лише в СРСР компаративізм звинувачували в космополітизмі, видатних вчених, які займалися порівняльними дослідженнями, – в прихильності до буржуазної науки. На довгі роки на компаративізм було накладено заборону. Лише з кінця 50-х років починається поступовий процес відродження компаративізму як загалом у Радянському Союзі, так і в Україні зокрема. Однак його розвиток до середини 80-х років відбувався під тиском пануючої ідеологічної системи. Так, до 1972 року, з програм по літературі було вилучено твори зарубіжних авторів, перевага надавалась вивченню виключно російсько-українських зв'язків.

З 1992 року розпочався принципово новий етап розвитку порівняльного літературознавства в Україні. Центр уваги переноситься з вивчення контактних і генетичних зв'язків на вивчення типологічних спільностей і відповідностей, що містяться в сюжетах, тематиці, образній системі, жанровій структурі, стильових особливостях окремих творів і навіть в цілих літературах, увага зосереджується на вивченні українсько-зарубіжних зв'язків. На перший план виходять такі питання:

- місце української літератури у світовому літературному процесі;
- критичне сприйняття та творче засвоєння українською літературою кращих здобутків світового письменства;
- Україна, її історія, культура у творчості зарубіжних авторів.

В останні роки проведено цілий ряд Всеукраїнських науково-методичних конференцій (Житомир, 1994; Київ, 1995; Полтава, 1997; Черкаси, 1998; Тернопіль, 1998 та ін.), на яких розглядалися, зокрема, такі проблеми:

- методологічні засади порівняльно-історичного вивчення української та зарубіжної літератур;
- розробка нових методів компаративістських досліджень;
- дослідження типів, видів і форм українсько-зарубіжних контактів;
- методика порівняльного вивчення літературних явищ та ін.

Створення відділу світової літератури і компаративістики в Інституті літератури НАН України, кафедр теорії літератури і компаративістики в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка та університеті «Кієво-Могилянська академія», кафедр зарубіжної літератури та компаративістики в ряді вищих навчальних закладів, відкриття спеціалізованої ради по захисту дисертацій з компаративістики, видання п'ятитомника «Українська література в загальнослов'янському і світовому літературному контексті» (К., 1987-1994), трьох томів

«Української літературної енциклопедії» свідчать про те, що в Україні компаративістика зайняла вагоме місце в літературознавстві.

Стрімкий розвиток порівняльно-історичного літературознавства сприяв активному впровадженню компаративного аналізу в шкільну практику викладання літератури. З 1992 року, коли в українських школах було введено нову дисципліну «Зарубіжна література», проблема взаємозв'язаного вивчення української та зарубіжної літератур виходить в ряд найактуальніших. Вона розглядається в кількох напрямках:

- з позицій вивчення української літератури у взаємозв'язку з зарубіжною;
- з позицій вивчення зарубіжної літератури у взаємозв'язку з українською;
- з позицій взаємозв'язаного вивчення української та зарубіжної літератур;
- з позицій виявлення ролі взаємодії української та зарубіжної літератур у вирішенні питань художньо-естетичного виховання.

Вчені-методисти одностайні в думці, що компаративний аналіз на уроках як зарубіжної, так і української літератур допоможе учням глибше пізнати не тільки окремі визначні твори зарубіжних авторів, не тільки особливості тієї чи іншої інонаціональної літератури, а, насамперед, допоможе усвідомити роль і місце рідної літератури у світовому літературному процесі; урахування взаємодії зарубіжної та української літератур сприятиме розвитку мислення, пам'яті, формуванню навичків аналізу, синтезу, узагальнення та вмінню ними оперувати; виявлення контактів між літературами виховує почуття національної гідності, шанобливого ставлення до духовних надбань людства.

На сторінках наукових та методичних часописів «Всесвітня література в середніх навчальних закладах України», «Зарубіжна література в навчальних закладах», «Всесвітня література та культура в навчальних закладах України», «Дивослово», «Українська мова та література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах», «Слово і час» та ін. в постійних рубриках «Із історії світової культури», «Взаємозв'язок української та зарубіжної літератур», «Літературознавчі штудії», «Наукові осяяння» друкуються наукові розвідки про вплив зарубіжних письменників на українську літературу та її окремі постаті, про трансформацію вічних образів в українській літературі, про художнє втілення образів зарубіжних майстрів слова у творчості українських поетів, прозаїків, драматургів і таке інше (В.Панченко.

Володимир Винниченко і Генрік Ібсен. // Слово і час. – 2000. – № 1;
С.Лушій. Український «Любий друг?» // Слово і час. – 1998. – № 7;
В.Хархун. Іпостасі українського Мефістофеля // Українська мова та література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. 2000. – № 1;
О.Ніколенко. Модернізм в українській та зарубіжній поезії кінця XIX – початку XX століть. // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1998. – № 3 та ін.); в рубриках «Методика викладання: пошуки, знахідки», «Урок для душі», «Методичний семінар» та ін. подаються матеріали до уроків або конспекти уроків компаративного аналізу (Л.Вершина. Йому так личить панцир бойовий...). Компаративний аналіз творів героїчного епосу. // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1998. – № 10; О.Ніколенко. «Музика вірша» і «пейзажі душі» в ліриці французьких та українських символістів. П.Верлен, А.Рембо, М.Вороний, Олександр Олесь. Урок компаративного аналізу. // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2000. – № 4; «Мить просвітлення душі». Урок компаративного аналізу новел «Останній листок» О.Генрі та «Кленові листки» В.Стефаніка // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2001. – № 3 та ін.). Кількість і якість матеріалів порівняльного характеру невинно зростає, а це засвідчує глибокий інтерес науковців, методистів, учителів-словесників до проблеми компаративного аналізу, який повинен, з однієї сторони, стати ключем до глибшого розуміння ідейно-естетичної сутності кожного з порівнюваних творів або процесів, з другої – сприяти розумінню духовної єдності і національної своєрідності різних літератур в культурно-історичному розвитку людської спільноти.

ВІДМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Вікторія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури та компаративістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія зарубіжної літератури, взаємозв'язок зарубіжної та української літератур.

Стаття надійшла до друку 6.01.2001 р.

РЕЛІГІЙНІ ВІРУВАННЯ УКРАЇНЦІВ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ДОСВІД НАРОДУ В ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ

Л.В. Бабенко

У статті розглядаються релігійні вірування українців через соціокультурну сферу життя народу.

In this article the beliefs of Ukrainians are discussed through the social and cultural spheres of their life.

Формування української національної культури сягає в далекі історичні часи становлення Київської Русі і було тісно пов'язане з устроєм життя та віруванням народу, яке, на той час, було виразником своєрідного філософського розуміння природних явищ і, даючи їм пояснення, вимагало до них відповідного відношення людей, що проявлялось в культових ритуалах, святах тощо.

Як відзначає Орест Субтельний (5), будь яка дискусія про культуру середньовічного суспільства зосереджується на його релігійних віруваннях та інститутах. Так, в історії Київської Русі до 988 р. маємо анімізм, у засаді якого лежало обожнення сил природи та поклоніння духам предків.

Слід відзначити, що на території України природно-географічні умови диктували особливий уклад сільськогосподарської праці, тому і річний обіг сільського життя складав своєрідну систему обрядів і відправ, які збереглися до нинішніх часів і стали частиною духовного життя народу України.

Річне коло сільського життя являє собою замкнуту систему свят, тісно пов'язаних з сільськогосподарською працею. Як відзначають історики М.С.Грушевський, І.С.Винокур, С.В.Трубчанінов та інші зародження цих свят і обрядів своїм корінням сягає у дохристиянські вірування – язичництво – величезного загальнолюдського комплексу первісних поглядів, вірувань, обрядів тощо, які прийшли до нас із глибини тисячоліть до н.е. і стали основою всіх пізніших світових релігій. Дана релігія пов'язана з певною етнічною спільнотою, пояснюється особливостями розвитку і становить невід'ємну частину її культури. На своєму етапі еволюції така релігійна спільність являла собою не самодостатнє явище, а була сама моментом етнічної спільності, в нашому випадку – східнослов'янської етнічної свідомості.

У 988 році Київська Русь прийняла християнство. Багато дослідників (Рибаков, Грушевський, Волков та інші) вбачають основну причину

поширення і визнання християнської релігії як державної на Русі в невідповідності старих язичницьких поглядів, що склалися за часів панування первісного ладу, новим відносинам державного рівня. Для освячення експлуатації широких мас панівній верхівці був необхідний новий бог – перенесення на Русь, пристосування і використання в нових умовах ідей про природність панування і підпорядкування в людському суспільстві, про божественне походження влади, про працю як прокляття, що споконвіку лежить на людині з моменту її вигнання з раю. При цьому християнство сприяло становленню і укріпленню київської державної організації, розвитку духовності (звичаї, мораль тощо), ознайомленню з досягненнями культур інших європейських держав і народів – все це задовольняло суспільну верхівку східних слов'ян.

Однак, на думку О.П.Моця і В.М.Ричка (4), таке пояснення складного і багатогранного явища є однобоким, так як релігія – це явище, в якому виявляється суть певного типу суспільних систем. Прослідковуючи схему «рабовласництво – політеїзм, феодалізм – монотеїзм», вони приходять до висновку, що еволюцію релігії необхідно розглядати через всебічний аналіз взаємовпливів явищ базового, соціально-економічного характеру, численних ідеологічних явищ та ілюзорних комплексів, але головним являється взаємозв'язок релігії з реальними земними відносинами.

На їх погляд, соціально-економічні основи античного Світу пояснюють світогляд його членів і функціонування численних богів (давньоримський письменник Варрон відзначав, що у римлян було тридцять тисяч богів і богинь), які виконували свої функції в класово структурованому суспільстві та досить успішно «працювали» на користь держави. Так, античний поліс (місто) – це колектив повноправних громадян, які монополізували володіння землею, склали ядро збройних сил, тримали необхідну для функціонування економіки кількість рабів і інституціоналізовано брали участь в управлінні державою. Така загальна рівність усіх громадян, нехай часто формальна, сприяла модернізації та пристосуванню численних племенних богів до умов рабовласницького ладу. Навіть під час захоплення нових територій переможці не знищували чужих богів, а вводили їх до сонму своїх. Таким чином, політеїзм був своєрідним зліпком із суспільних відносин реального життя, релігією громади, що складалася з вільних її членів.

В епоху феодального ладу космічний, соціальний і ідеологічний простори будуються по вертикалі, всі істоти розміщуються на різних рівнях досконалості залежно від наближеності до божества, яке вище за

будь-яку людину і світ. В такій вертикалі над усіма міг перебувати лише один Бог. І християнство цілком відповідало цьому. Отже, специфіка феодального ладу, особливості його соціально-економічних відносин пояснюють монотеїзм вірування.

Потреби ранньофеодального суспільства Київської Русі не змогла задовольнити релігійна реформа 980 року (спроба створення монотеїзму на місцевому, слов'янському ґрунті – виділення головного язичницького бога – Перуна), і тому князем Володимиром та всією верхівкою Київської держави була свідомо вибрана християнська релігійна структура, яка найбільш вдало відповідала інтересам Київської держави.

Перехід від язичництва до християнства в Київській Русі до часу заборони поклоніння старим богам проходив переважно мирно і спокійно, чому сприяла віротерпимість дохристиянських релігійних вчень, що мали багато богів.

Християнство – це складний соціокультурний комплекс, що поєднує в собі сакральні уявлення, вірування та ритуали, нормативну мораль, право, естетику тощо. Давньоруська доба стала епохою протистояння двох релігійних систем – язичництва і християнства, що призвело до появи духовного феномена – двовірства.

Так, як відзначає М.С.Грушевський (1), язичницькі свята та боги нікуди не зникли, а всього покрились йменнями святих християнських: Різдво – Різдво Христове, Великдень – Паска, Перун – Ілля, Велес – Власій і таке інше, при цьому, покрившись християнською історико-ідеологічною легендою, зберегли свою першоджерельну суть. Таким чином, ми бачимо, що християнська релігія принесла свою ідеологію, культуру, пристосувавшись до місцевих соціокультурних умов Київської Русі.

Нинішні християнські свята відповідають язичницьким святам і проводяться за народними національними традиціями з використанням язичницьких ритуалів та атрибутів, які цьому відповідають.

Так, Василь Рубан (2) відзначає, що головні свята наших пращурів приурочені до чотирьох фаз Сонця: весняне, літнє, осіннє, зимове сонцестояння. При цьому вражає життєдайна сила і суть цих давніх національних свят, стверджуючих і прославляючих радість життя з однієї сторони, та християнське вихолощення, спустошення і заміна світлої ідеї радості життя на її гріховність і звідси «вічного каяття» з іншої.

Український народ під тиском правлячої верхівки, влади і пристосуванням християнської церкви до нового соціокультурного

простору язичницької віри прийняв християнську віру по формі – формально, залишивши в основі свят свої національні традиції, вірування, історично сформоване розуміння життя, світу, простору, космосу.

За тисячоліття під тиском різних факторів у багатьох випадках ці традиції втрачали свій природній зміст, але народна пам'ять через символіку, ритуали, фольклор донесла його до наших днів. Тому зрозуміла тяга народу, який нарешті звільнився від колоніального гніту і здобув незалежність і свободу, до своєї національної культури, яка дає змогу не тільки осмислити себе – хто ми є, а і відкриває шлях для подальшого повноцінного усвідомленого життя і розвитку.

Таким чином, християнська релігія принесла свою ідеологію, культуру, пристосувавшись до місцевих соціокультурних умов Київської Русі. Соціокультурна сфера життя народу формувалася під впливом природничо-географічних умов, які обумовлювали вибір виду трудової діяльності, розвиток економіки, економічні відносини, розвиток науки, зміни історичних формацій тощо. В своєму історичному розвитку вона набувала певних рис, складались традиції, вироблялись правила поведінки, закони життя, ментальність. А тому соціокультурна сфера життя народу проявлялася у віруванні, побуті, розвитку науки та різних видів мистецтв: усна народна творчість, література, музика, архітектура, образотворче мистецтво і т.д., які намагались пояснити філософію процесів природних явищ і були віддзеркаленням розуміння способу свого життя та відношення до цих природних процесів та явищ. При цьому соціокультурна сфера життя, формуючись під впливом різних факторів, сама мала вплив на їх розвиток.

Слід відзначити, що, як показують археологічні знахідки, ще в часи трипільської культури (4000 р. до н.е.) люди розмальовували різні предмети домашнього вжитку знаковими символами, які збереглися в народному образотворчому мистецтві до нинішніх часів і їх використовують в розписі та вишивці. Наприклад, Дерево Роду, суть якого розкривається в народному фольклорі, де різні його частини символізують різні образи та явища природи: крона – це небо, стовбур – матеріальний світ, коріння – підземний світ. За допомогою різних символів і знаків (зірочок, квіточок, птахів, хвильок тощо) розкривається своєрідна філософія взаємодії і співіснування різних світів. Всі ці зображення використовуються в обрядовій системі сільськогосподарських свят, мають і несуть своє значення.

Все це говорить про те, що формування основного змісту сільськогосподарського календаря і, як слідство, обрядів та свят сягає в давні часи трипільської культури і проходить великий історичний шлях до наших днів. З часом свята під впливом умов життя, соціально-економічних, культурних та інших факторів приймали певне забарвлення, обростали новими елементами, якісь із них втрачались, у чомусь удосконалювались, але їх суть залишалась незмінно прив'язаною до умов природно-географічної сільськогосподарської праці. А так, як природно-географічні та кліматичні умови за ці часи мало змінилися, за винятком екологічних проблем, то вони зберегли своє актуальне значення в сільськогосподарських соціально-економічних відносинах до наших часів. При цьому, система сільськогосподарських культових свят і обрядів по своїй суті була націлена на виховання поваги та любові до землі, води, рослин, тварин як джерела життя, тому і несла в собі велике екологічне виховне значення, так як вимагалось знати закономірності розвитку природи, відноситись до неї як до живої істоти.

Відзначимо, що природний сільськогосподарський святковий календар зберігся в народному побуті і не втратив своєї суті за часів введення християнства, возз'єднання України з Росією, розвитку капіталістичних відносин та комуністичної імперії. В його основі лежать природно-географічні умови, що диктують уклад життя. Тобто, природа і природні явища являються для людини об'єктом праці, досліджень, а також творчості і т.д., що формує культуру конкретного народу, його традиції тощо.

Людина завжди шукала відповіді на питання, пов'язані з природними явищами (зародження світу, походження людини та тварин, закономірності розвитку рослинного світу та інше), і давала своє тлумачення в залежності від свого розвитку та соціально-економічних умов життя на конкретній природно-економічній території. Таким чином, в давні часи створювалися міфи, казки, які несли в собі інформацію, певні знання, уявлення, пояснення природного явища, події, що складало народну мудрість, яка передавалася від батьків до дітей протягом багатьох тисячоліть.

Слід сказати, що народна мудрість відшліфовувалася віками і базувалася на практичному досвіді життя людини в навколишній природі і взаємодії з нею, що вимагало певного відношення до неї. Тому поряд з поясненням має місце ритуал, який розкриває, відтворює, своєрідно повторюючи природне явище, подію тощо.

Найархаїчніші українські міфи розповідають про створення світу з яйця, де Жар-птицю – образ Сонця, що своїм пером освітлює весь сад,

викрадає Зимовий холод. Однак Жар-птиця встигає знести золоте яйце, з якого навесні знову все народжується. Ще з давніх часів дійшов до нас звичай розписувати яйце, пов'язане з початком всього живого, наносити різні символи, які несли філософсько-образне бачення космосу, життя в природі і з природою тощо.

Християнська церква так і не змогла викоренити давню українську язичницьку традицію розмальовувати яйця і дарувати крашанки на Великдень з цілуванням і побажанням здоров'я і довгого життя, тому придумала своє тлумачення цього ритуалу. Однак розписи на писанках красномовно говорять все за себе (3).

Слід сказати, що сюжети давніх українських міфів лягли в основу багатьох народних казок, які в поетичній формі доносять до нас відголоси давнього вірування, культури наших предків. Так, наприклад, у казці про курочку Рябу яйце – це образ сонця, яке після зими скидає свою стару відмерлу оболонку і набуває нової родючої сили, дарує життя всьому на землі живущому. При цьому яйце в казках повинно бути обов'язково особливим: сонячним, золотим, і бути розбитим – звільнитися від оболонки.

Так, всі обряди в Україні пов'язані з культом Сонця. Наприклад (6), Великдень вважався святом зародження сонця, нового життя і святкувався як новий рік. У цей день, згідно повір'ю, Сонце «грає», тобто, в момент свого сходу то піднімається, то опускається на горизонті. Тому треба було не проспати цього моменту, зустріти схід сонця і отримати нову енергію життя.

Таким чином з'являється ритуал: палять вогнище – культ вогню, теплу сонця, гойдаються на гойдалках – відтворення зародження нового животворящего сонця, всякі ритуальні танці, ігри навколо багаття, гра навбитки яйцями (чиє яйце розіб'ється скоріше), пісні, щедрівки та інше. Для повноцінного ритуалу необхідні атрибути (вогнище, яйця, гойдалки, паска), які б допомагали його проведенню. Ці атрибути повинні розкривати і пояснювати суть явища, тому вони і певним чином розмальовувалися, для чого використовувалися знаки-символи, які також пояснювали і відтворювали подію на цих атрибутах. Таким чином, образотворче мистецтво крім свого естетичного значення прикраси мало і несло смислово задачу. На думку багатьох вчених (А.К.Амброз, О.Г.Босий, В.В.Отрощенко, О.О.Потебня, Б.Рибаків, В.Ястребов та ін), в образотворчій знаковій системі культових свят та обрядів українців заковані знання та уявлення наших пращурів.

Різні види мистецтв, доповнюючи і збагачуючи одне одного, з різних сторін розкривали і пояснювали життя та діяльність людини. Тому не

достатньо розглядати один, окремо взятий, вид мистецтва в його суто техніко-професійній основі. Його вивчення та розгляд повинен здійснюватися у тісному взаємозв'язку з історичними, економічними, політичними, соціокультурними процесами, які відбувалися на конкретній природно-географічній території України.

Таким чином, українське народне образотворче мистецтво можна розглядати тільки в його безпосередній тісній єдності з соціально-економічними, політичними та соціокультурними умовами життя народу в історичному його розвитку на своїй природно-географічній території. Тільки такий його розгляд може дати вірне його розуміння. А чисто техніко-професійний аналіз, пов'язаний з законами композиційного розміщення, гармонії форми, кольору, просторового розміщення не розкриває суті, а дає тільки зовнішню його картину, що веде підчас до абсурдних трактувань і розумінь народного українського образотворчого мистецтва. При цьому необхідно зазначити, що сучасні малюнок, живопис, якщо претендують на свою національну українську особливість, теж повинні нести в собі частинку культурного надбання народу.

Розглядаючи засади будь-якої національної культури, слід сказати, що основи ціннісних загальнолюдських понять, на яких базувалася ця культура і породжувала поезію, мистецтво тощо, впливала з засад вірування народу – цілісної системи різних історичних і соціальних чинників, що формували бачення світу, правила співіснування в ньому з іншими народами, природою тощо. Тому неможливо відділити національне мистецтво від національної культури, так як це одне ціле, і кожен із видів мистецтва тільки допомагає в розкритті національної суті народу, дає змогу побачити цю суть своїми художніми засобами виразності. Разом всі види мистецтв, доповнюючи, збагачуючи одне одного, більш повно, об'ємно, глибоко і всестороннє розкривають характер, думки, устремління, історію народу, вказують на відмінність його від інших народів, на значення, місце і внесок його культури в скарбницю світової культури, у формування загальнолюдських цінностей та засад життя у світовому співтоваристві.

В нинішній час питання існування та розвитку культури України є актуальним у контексті розбудови незалежної і вільної держави. Тому зрозуміла тяга людей до своїх культурних першоджерел, традицій тощо. В Україні склалась унікальна соціокультурна ситуація. Так, більша частина населення, яка виросла за часів комуністичної ідеології, втратила віру в християнську релігію, віру в райське життя після смерті. Однак вона втратила віру і в райське життя в недалекому земному

майбутньому – комунізмі, тому з'явився такий духовний вакуум безвір'я, який, як показує історія, обов'язково з часом заповнюється, знаходить свою соціокультурну основу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. М.С.Грушевський. Ілюстрована історія України. – К., 1992. – С. 56.
2. Космос Древньої України. Трипілля – Троянь: Міфологія. Філософія. Етногенез/ Упор., вступ. стаття, прим. В.Довгича. – К., 1992. – 303 с. – С. 255-262.
3. Г.Лозко. Українське народознавство. – К.: Зодіак-ЕКО, 1995. – 368с. – С. 135-139.
4. О.П.Моця, В.М.Ричка. Київська Русь: від язичництва до християнства. Навчальний посібник для учнів старших класів і студентів. – К., 1996. – 224 с.
5. Орест Субтельний. Україна: Історія /Пер. з англ. Ю.І.Шевчука; Вст. ст. С.В.Кульчицького. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Либідь, 1993. – 720 с.
6. Украинский народ в его прошлом и настоящем/ Ред. Ф.К.Волкова, М.С.Грушевского и др. – 1916, в 2 т. – 707 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Леонід Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: підготовка вчителів до художньо-естетичного виховання школярів засобами образотворчого мистецтва.

Стаття надійшла до друку 6.01.2001 р.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ГЕНРІХА НЕЙГАУЗА

Т.Ф. Брайченко

У статті розглянуто педагогічні погляди видатного музиканта, педагога, громадського діяча Г.Г.Нейгауза, яскравого представника сучасної школи піанізму.

In this article the views of the famous musician, teacher, public figure, outstanding representative of the modern piano-school G.G. Neigauz is investigated.

З ім'ям Генріха Нейгауза тісно пов'язаний найбільш яскравий період в становленні сучасної школи піанізму. Він виховав десятки видатних фортепіанних виконавців, серед яких такі зірки першої величини як С.Ріхтер, Е.Гілельс, Я.Зак. Як відзначає В.Дельсон, «...у Генріха Густавовича було все, що необхідно для музиканта-педагога: розум, чуйність, чудовий смак, широкий світогляд, спостережливість, красномовство, привабливість що підкорює, наполегливість і енергія, а

головне – музичне захоплення, те що діяло неухильно на учнів і примушувало їх самих захоплено працювати» [2, 155].

У своїх концертних виступах, заняттях в класі, в лекціях, бесідах і на відкритих заняттях Г.Нейгауз завжди виступав в образі майстерного виконавця, обізнаного педагога, блискучого лектора. Невтомно концертуючи, прагнучи особисто продемонструвати як слід грати, засобами педагогічного показу, і нарешті, за допомогою виразного живого слова, наполегливо пояснюючи, використовуючи всю глибину своєї ерудиції, він вмів робити для інших зрозумілим саме єство музики. Музичне мистецтво він сприймав в тісному зв'язку з поезією, театром, живописом, що значно сприяло його розумінню найтонших відтінків, з'ясування найсуттєвішого та робило можливим з винятковою точністю схопити саме суттєве в тому чи іншому явищі і передати надзвичайно дохідливо свої знання іншим в образній формі. «В процесі уроку – розповідав професор Б.Маранц – Генріх Густавович постійно підкріплював свої думки виконанням фортепіаної, симфонічної музики. Він читав напам'ять вірші, любив говорити з нами про живопис, про природу. Широта асоціацій, образність мислення Генріха Густавовича гостро сприймалась нами, студентами, багато ми починали чути в музиці по-новому. Він систематично звертав нашу увагу на різноманітні проблеми філософії, історії, музики гармонії. І якось саме собою виходило, що вони ставали невід'ємною частиною тої творчої атмосфери, яка панувала в класі... Музику любить багато хто, але буває любов пасивною. А любов Генріха Густавовича – дійова. Я маю на увазі не тільки його особисте натхненне виконавське мистецтво, я говорю про вміння так розтлумачити ціле, допомогти учню так «розкусити» тонкощі, виразність деталей і відчутти їх аромат, що музична мова стає майже такою ж близькою, як рідна мова» [1, 269].

Педагогічна майстерність Нейгауза формувалась в процесі виконавської діяльності, яка розпочалася і деякий час розвивалася в провінційному Єлисаветграді. Тут у 1888 році він народився у сім'ї відомих в місті музикантів. Батько, Густав Вільгельмович Нейгауз і мати Ольга Михайлівна (з роду Блуменфельдів) були неабиякими піаністами, які присвятили усе своє життя викладацькій діяльності. Заснована ними музична школа багато років вважалась однією з найкращих. Початковий курс гри на фортепіано Генріх пройшов під пильним керівництвом батька і вже в дитинстві виявив здібності до імпровізування, яке пізніше мало велике значення в становленні його виконавської майстерності. Вже в 14 років Генріх дав свій перший концерт, на якому були виконані твори Ф. Шопена і Р. Шумана.

На музичний розвиток юного Нейгауза природньо впливало культурне середовище дореволюційного Єлисаветграда, відомого в той час на всю Україну, у якому багато років існувало місцеве Товариство камерної музики. Щорічно тут гастролювали відомі артисти, які здійснювали турне по Росії і Україні. З особливим пієтетом місцеві жителі згадували про останні концерти Ф. Ліста, М.Мусоргського та інших видатних виконавців. Зі спогадів Г.Нейгауза відомо, що в 90-х роках в місті зупинявся учень Ліста Альфред Рейзенауер, який виступив з шістьма концертами. В передреволюційні роки в Єлисаветграді виступали І.Гофман, Б.Губерман, І.Пюньо, Я.Кубелик, Л.Ауер. Кожний сезон тут гастролювали відомий на півдні симфонічний оркестр Д.Ахшарумова, виїзні оперні колективи, зокрема, італійська опера Кастелано (1890 р.).

У місті на той час жили декілька сімей відомих на всю країну. В їх числі сім'я Блуменфельдів, з якої вийшли три видатних музиканти – брати Станіслав, Сигізмунд і Фелікс, останній був композитором і диригентом Маріїнського театру. Завдячуючи спілкуванню з Феліксом Блуменфельдом, хлопчик вперше знайомиться з професійним виконанням класичних творів, від нього успадкував любов до музики та жагу до її пізнання. В подальшому житті Г.Нейгауза Ф.Блуменфельд відігравав також значну роль. Так завдячуючи порадам і підтримці наставника, Генріх проходить навчання в «Школі майстерності» Віденської музичної академії в класі Л.Годовського (1912-1914), а у 1915 році складає екзамен в Петроградській консерваторії на звання «самостійного митця». Після отримання диплому разом з Блуменфельдом розпочинає свою викладацьку діяльність в Києві (1918-1922), потім в Москві, в Московській консерваторії. Слід підкреслити, що ще навчаючись в Берліні Генріх виступав з концертами у Варшаві, Відні, Бонні та інших містах Європи. У той же час він робить перші кроки на викладацькому поприщі допомагаючи батькам у музичній школі, так і даючи приватні уроки.

Сім'я Нейгаузів бул тісно пов'язана з родиною Шимановських, масток яких бул розташований неподалік від Кам'янки. З Каролем Шимановським в майбутньому класиком польської музики, ректором Варшавської консерваторії Г.Нейгауза пов'язували роки навчання у музичній школі та юнацька дружба. Вони надихали один одного до занять музикою та імпровізацією. Наслідком цього спілкування була виконавська діяльність: Генріх нерідко бул першим виконавцем фортепіанних творів Кароля, а неспокійні часи національно-визвольних змагань знову звели їх у Єлисаветграді, де вони разом організували і

виступали на лекціях-концертах просвітницького характеру. Саме тоді театральні і концертні зали заповнилися новою демократичною публікою з іншою орієнтацією та запитамі. На цей час припадає громадська діяльність Шимановського та Нейгауза в місцевому відділі народної освіти, їх було призначено заступниками голови музичної секції. В ті непрості часи вони спільно зі скрипалем А.Лучинським, композитором і лектором В.Дешевовим, співачкою Л.Балановською брали участь у становленні у місті музичного виховання, виступали як піаністи в концертах-мітингах. Г.Нейгауз згадував: «Спочатку діяльність ця була невпевнено-невизначеною, надто все це було новим та незвичайним, з часом ми зосередились на влаштуванні концертів власними силами... Концерти, які влаштовувалися у великому гарному залі колишньої жіночої гімназії мали надзвичайний успіх. З К.Шимановським я зображав на двох гарних роялях, (реквізованих у місцевих буржуа, наших земляків) твори симфонічної музики... Сестра моя і я грали багато сольних речей, співачка Балановська співала романси і арії... Акомпанував незмінно К.Шимановський. Єлисаветград ще ніколи не відчував такого розквіту музичного життя, як в теліто 1919 року» [5, 36]. Увічнюючи концертну діяльність Нейгауза і Шимановського на приміщенні педагогічного університету (колишньої жіночої гімназії) 1998 року з ініціативи Наукового центру дослідження історії Центральної України було відкрито меморіальну дошку, відкриття якої було приурочене до конкурсу юних музикантів.

Саме тоді виконавська і педагогічна діяльність Генріха Густавовича визначилися як два визначальних напрямки його життя. Поряд з концертуванням, такою ж невпинною енергією була проникнута його педагогічна діяльність спочатку при Тифліському відділенні РМС (1916–1918), а потім продовжилась у Києві (1918 – 1922). Але найбільшого розмаху ця педагогічна діяльність досягла в Московській консерваторії, з якою була пов'язана вся його подальша діяльність за винятком кількох років проведених в Катеринбурзі /Свердловськ/. Арешт Г.Г.Нейгауза на початку війни не обіцяв нічого втішного. І лише щаслива випадковість допомогла тамтешнім музикантам його врятувати, певну роль відіграло те, що у 1934 році він як ректор започатковував Уральську консерваторію. По війні він знову повертається до викладання в Московській консерваторії з новою силою розкриваючи свій багатогранний талант.

Особиста привабливість, розум, чутливість, бездоганний смак, широкий світогляд пригортали до нього учнів, якими пишався пізніше увесь світ: «На його заняттях панувала творча атмосфера, не було місця байдужості, ремісництву, стандарту. Широта асоціацій, образність

мислення, натхненний показ в поєднанні з вмінням в потрібний момент відсікти усе зайве і відібрати необхідне діяли бездоганно. Але, можливо, саме головне полягало в тому, що Нейгауз любив молодь і, треба сказати, був нею безкінечно любимим: в нього вірили і у нього вчилися» [3, 11].

Здобутки своєї педагогічної роботи Г. Нейгауз відтворив у книзі «Про мистецтво фортепіанної гри», в якій він відверту розмову про музичне мистецтво, аналізував новітні і усталені методи навчання, взаємодію вчителя і учня. Відомо, що всі форми роботи в виконавському класі концентруються навколо музичного твору, у процесі освоєння якого постають проблеми і взаємопов'язані між собою завдання і цілі. Педагогічні погляди Нейгауза слід розглядати у поєднанні з його досвідом виконавської діяльності. Сам геніальний виконавець, він тонко відчував як індивідуальність композиторів так і учнів. І формування педагогічних принципів Нейгауза відбувалося в їх тісному поєднанні з концертуванням та відпрацюванням техніки гри: «Коли педагог одночасно і виконавець ... то природньо, що його педагогічна робота протікає по-іншому ніж у «чистих» педагогів, які ніколи не з'являються на естраді ... Педагог-виконавець володіє рядом беззаперечних переваг перед тільки педагогом – перш за все, перевагою живого показу, реального прикладу...» [4, 184].

Нейгауз-виконавець, вивчаючи твір, намагався досягнути його найтонші нюанси, глибоко зануритись в творчість композитора. Тому працюючи з учнями, Нейгауз-викладач намагався в першу чергу виховати в них інтерес і увагу до змісту музики, який був для нього головним ієрархічним чинником виконавства. Неодноразово Г. Нейгауз підкреслював: «Піаніст... в звуках розкриває сенс, поетичний зміст музики...» [4, 73-74]. Саме тому книгу «Про мистецтво фортепіанної гри» відкривала глава присвячена аналізу художнього образу музичного твору. Нейгауз говорив про музичне виконавство і музичну педагогіку спершу з'ясувавши, з чим конкретно доведеться мати справу. Для нього художній образ музичного твору – це «сама музика, жива звукова матерія, музична мова з її закономірностями і її складовими частинами названі мелодія, гармонія, поліфонія і т.п., з визначеною формальною побудовою, емоційним і поетичним змістом [4, 17]. А метод занять з його слів «зводиться до того, щоб виконавець якомога раніше... з'ясував для себе те, що ми звемо «художнім образом», тобто зміст, сенс, поетичну сутність музики і досконало зумів би розібратися з музично-теоретичних позицій те, з чим він має справу. Ця ясно

усвідомлена мета і дає виконуючому можливість прагнути до неї, досягати її, втілювати у своєму виконанні» [4, 12].

Підсумовуючи, відзначимо, що визначальною педагогічною метою Нейгауза було оволодіння художнім образом, осягнення змісту музики. При цьому: «...вчитель гри на будь-якому інструменті...повинен бути перш за все вчителем музики, тобто її пояснювальником і тлумачем» [4, 188]. Для Нейгауза була притаманною ідея комплексного методу викладання, коли вчитель «повинен бути одночасно і істориком музики і теоретиком, вчителем сольфеджіо, гармонії, контрапункту і гри на фортепіано» [4, 189]. Цей момент є вирішальним в методиці Нейгауза і залишається актуальним і понині.

Найбільш конкретним наслідком вивчення музичного твору, найближчою метою є його виконання, в якому, як зазначав Нейгауз, художньо-музичні наміри виконавця повинні бути доведені до повної ясності. Цим визначається друга проблема – звукове вирішення художнього образу, музично-звукові наміри виконавця.

Третя проблема – це технічна робота виконавця, наполегливе відточення вмінь. Всі три проблеми Нейгауз розглядав у комплексі: «Перше – «художній образ» (тобто, сенс, зміст, вираз, те «про що йдеться»); друге – звук у часі – втілення, матеріалізація образу, і, нарешті, третє – техніка загалом як сукупність заходів, необхідних для вирішення художньої задачі, гра на роялі «як така», тобто володіння своїм мускульно-руховим апаратом і механізмом інструменту» [4, 69]. І далі ця думка посилюється: «...Від образу – до його втілення, від поезії... – через музику – до художньої фортепіанної гри» [4, 200]. Саме ця теза визначає напрямок роботи виконавця і кінцеву мету педагогічних занять Генріха Нейгауза.

На думку Нейгауза, діяльність вчителя музики визначається комплексом методів, націлених на виховання музичної і психічної свободи учня. Він завжди намагався стимулювати духовний розвиток учнів, максимально підняти їх творчі можливості, досягати, щоб виконання набувало художньої цінності. При цьому за мету ставив «розвинути талановитість учня, а не тільки навчити «добре грати» [4, 34]. Внаслідок цього Нейгауз визначає найбільш важливі педагогічні умови цієї роботи: «Досягнути успіхів в роботі над «художнім образом» можливо лише безперервно розвиваючи учня музично, інтелектуально, артистично, а таким чином, і піаністично, інакше втілення не буде» [4, 31]. І далі: «...А головне – дати йому відчуття етичну гідність художника, його обов'язки, його відповідальність, його права» [4, 31]. В цих словах Нейгауз фактично виклав програму роботи педагога, намітив

всі аспекти впливу на учня. Таке глибоке розуміння усього комплексу цілей вчителя музики приводить Нейгауза до ідеї всебічного виховання учня – найважливішої ідеї педагогіки.

Головна мета педагогічної роботи за Нейгаузом – виховання музиканта і людини, особистості, виховання через музичне навчання і розвиток через спілкування. Важливою тут є думка, що найбільш прямий шлях музичного розвитку – постійне спілкування з музикою, ознайомлення з нею як у прослуховуванні так і в особистому музикуванні. Форми широкого ознайомлення з музикою, які рекомендував Нейгауз, були різні, серед них: присутність студентів на уроках своїх товаришів, самостійне вивчення музичних творів. Саме повсякденна, багатогодинна праця, на його думку, надавала можливість учням відчувати себе в нормальному, щасливому стані: «...коли людиною керує справжня пристрасть, тобто бажання помножене на волю» [4, 138-139].

Найбільш сприятливою формою спілкування з учнями Нейгауз вважав бесіду, яка більш за все, за його уявою, співпадала з його роллю керівника, старшого товариша: «Саме ця сторона педагогіки – найбільш привабливий, найбільш захоплюючий і втішний бік. Не тільки тому, що тут професійна педагогіка стає потроху справжнім вихованням, але головним чином від того, що це чиста формула спілкування і зближення людей на основі спільної відданості мистецтву і здібності щось створювати в мистецтві» [4, 192].

Палітра виховних засобів Нейгауза була достатньо широка. Він стверджував, що засоби впливу на учня в практиці педагогічної роботи безперервно змінюються і безкінечно різноманітні. Але вимагав при цьому не зраджувати меті і завжди залишався вірним принципам, які були суттю і фундаментом його педагогіки, найвищим сенсом і головною метою якої було виховання особистості і музиканта.

Своєю діяльністю Нейгауз ще раз довів, що педагогіка – велике мистецтво. Він оволодів ним у досконалості. Його роботу в класі відрізняв особливий масштаб – глибина, різноманітність, художня яскравість і цілісність, він займався з учнями в незвично вільній манері. Такою вільною форма педагогічної роботи Нейгауза могла бути тому, що в основі її лежала система – цілісний комплекс ідей, методів, змісту і форм роботи. Результат педагогічної діяльності Нейгауза – створення школи, цілісного явища, здатного до саморозвитку і розповсюдження. В вузах України, зокрема, в Кіровоградському педагогічному університеті творчо використовується спадщина Г. Нейгауза. Відбуваються зустрічі з учнями Г. Нейгауза: в 1990 році кіровоградці мали змогу спілкуватися з

Станіславом Теофіловичем Ріхтером під час його виступів на батьківщині вчителя. В 1998 році гостею викладачів та студентів музично-педагогічного факультету педагогічного університету імені Володимира Винниченка була учениця Нейгауза професор Одеської консерваторії Людмила Гінзбург. Фонотека факультету містить записи виступів Г.Нейгауза та його учнів, що дозволяє проникнути до творчої майстерні митця, зробити його спадщину дієвим інструментом навчання і виховання виконавців та вчителів музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Григорьев Л. Современные пианисты – М., 1985, С.269
2. Дельсон В. Генрих Нейгауз – М., 1966, С.155.
3. Мильштейн Я.И. Г.Г. Нейгауз и его литературное наследие //Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избр. статьи. Письма к родителям. – М., 1975, С.11.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. 4-е изд. – М., 1982, 300 с.
5. Нестьев И. К.Шимановский в России //Советская музыка. – 1962, № 11, С. 136.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Брайченко Тетяна Федосіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструмента КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: музична педагогіка, музичне краєзнавство.

Стаття надійшла до друку 7.01.2001 р.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ПРЕКРАСНОГО У ШКОЛЯРІВ

А.Г. Бутник, Є.Б. Полевнича

У статті теоретично обґрунтовується поняття «готовність» в аспекті музично-естетичного виховання школярів майбутніми вчителями музики.

The article gives theoretical grounds of 'readiness' concept in the aspect of students' musical aesthetic education by future music teachers.

Проблема «готовності» активно досліджується як педагогами, так і психологами. При цьому перші акцентують свою увагу на виявленні факторів та умов, дидактичних і виховних засобів, завдяки яким надається можливість керувати процесом становлення та розвитку даної якості. Роботи психологів в основному зорієнтовані на встановлення

характеру зв'язків та залежностей між станом готовності як таким і ефективністю діяльності особистості.

Вивчення літератури з проблеми готовності дає підставу стверджувати, що об'єктом наукової рефлексії цей феномен став на межі 19 – початку 20 століть. Так, початкове згадування про готовність як специфічне явище стосовно до духовного життя людини виявляється у роботах, присвячених розкриттю суті природи його психічних процесів як суб'єкта пізнання (6).

Інтенсивне дослідження нейрофізіологічного процесу регуляції і саморегуляції сприяло тому, що готовність в подальшому стала розумітися як деяка міра, фіксуюча мить стійкості людини до внутрішніх та зовнішніх впливів середовища.

Сучасна інтерпретація суті феномена «готовність» будується з точки зору основних положень загальнопсихологічної теорії діяльності. З позицій діяльнісного підходу готовність розглядається у зв'язку з особливостями інтелектуального, емоційного, волевого потенціалу особистості як суб'єкту пізнання, спілкування і професійної праці. При цьому готовність характеризується як якісний показник зрілості саморегуляції особистості на різних рівнях протікання психічних процесів, котрі визначають її поведінку в фізіологічному, психологічному і соціальному контексті (М.І. Д'яченко, Н.Д.Левітов, Л.С.Нерсисян, О.О.Ухтомський та ін).

Однак, незважаючи на це в теперішній час відсутній єдиний погляд на визначення суті поняття, зацікавленого нас явища. Ця обставина змушує нас звернутись до аналізу точок зору тих авторів, у роботі яких воно знайшло своє відображення.

Так, тлумачний словник В.І. Даля визначає готовність як «состояние или свойство готового» (4, 388). В словнику російської мови С.І. Ожегова поняття «готовність» визначається як «согласие сделать что-нибудь» (11, 131). Педагогічна енциклопедія, філософський і психологічний словники розкривають суть даного поняття недостатньо повно. Але факт його широкого використання в психолого-педагогічній літературі слід визначити вірогідним.

В цьому зв'язку слід відмітити, що, незважаючи на існування чималих розбіжностей розуміння природи готовності як специфічного явища, більшість авторів розглядають її як певний психічний стан. При цьому під психічним станом розуміється цілісна характеристика психічної діяльності в певний період часу, в якому висловлюється «своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего

состояния и психических свойств личности» (7, 34). Таким чином, психічний стан розуміється як конкретна проява всіх компонентів, явищ психіки в даний період часу.

Суттєво, що традиційно готовність як психологічний феномен розглядалась в тісному зв'язку з явищем установки (13). Остання розуміється як становище індивіда, що виникає внаслідок минулого досвіду, який впливає на його поведінку. Виявляючись як властивість особистості, установка в часі випереджує протікання психічних процесів, котрі розвиваються на її основі. Як цілісне утворення, що характеризує особисте ставлення об'єкту, установка виникає при наявності двох умов:

- актуальність потреби суб'єкта;
- ситуація її задоволення.

Характерно, що при наявності обох цих умов у свідомості суб'єкта виникає стан установки до певної активності (10,12,13). Однак без умов факту спільного та узгодженого впливу потреби і ситуації її задоволення у суб'єкта не виникає підстави до того, щоб в цьому випадку виникла установка і щоб він був готовий до діяльності. Тому реально процес виникнення первинної установки визначається трьома моментами:

- потребою як припущенням виникнення певного виду діяльності;
- активністю суб'єкта, що складає момент цієї діяльності;
- ситуацією, умови якої задовольняють потреби (1, 3-13).

Внаслідок цього соціальна поведінка особистості, її діяльнісна активність може протікати на трьох рівнях:

- імпульсивному або безсвідомому;
- об'єктивації, умов ситуацій, коли суб'єкт робить її предметом власного знання;
- вольовій регуляції, коли активність суб'єкта визначається системою його ціннісних орієнтацій, моральних принципів, що фіксують самосвідомість.

Якщо поняття «готовність» в теорії наукового знання співвідноситься з таким психічним утворенням особистості, як установка, то феномен «готовність» до професійної діяльності передбачає наявність соціальної установки. Згідно концепції, розробленої в психологічній науці I. Allport (15), D. Katz (16), В.А. Ядовим (10), соціальна установка чи attitudes являють собою особисте утворення, що визначає розгортання тих чи інших форм діяльності людини, виступає як стан підготовки суб'єкта до виконання дій, наявність у нього потреб, мотивів, рис характеру, котрі не ізольовані одне від одного і визначають

поведінку, а підпорядковуються регулюючій функції установки (10, 89-105).

Соціальні установки не виникають самі по собі, а складаються в певну ієрархічну диспозиційну систему. При цьому перший рівень даної системи утворює елементарні установки, котрі формуються на базі фізичного існування і в простих ситуаціях. Вони становлять собою закріплену попереднім досвідом готовність до діяльності. Як правило, установки даного рівня позбавлені модальності і неусвідомлені суб'єктом. Другий рівень складають соціальні фіксовані установки (attitudes), котрі складаються з таких компонентів: емоційного (оцінювального), когнитивного (свідомого) і вольової готовності та поведінки. Третій рівень складає базові установки, визначається загальною направленістю інтересів особистості в даних сферах соціальної практики. Четвертий рівень складає систему ціннісних орієнтацій на мету життєдіяльності суб'єкта як суспільної істоти і засобу їх досягнення. З цього ми робимо висновок, що готовність – це деяка психофізіологічна характеристика особистості, визначає її діяльність поведінки (10).

Аналіз літературних джерел виявив, що дослідження феномена «готовність до педагогічної діяльності» в психолого-педагогічній науці здійснюється в двох основних напрямках. З позиції першого з них (М.І. Д'яченко, О.І.Кондибович, Г.С. Костюк), феномен, що зацікавив нас, прийнято розглядати у зв'язку з особистими психологічними припущеннями, необхідними для успішного здійснення педагогічної діяльності.

З точки зору В.П. Бездухова (2), М.Г.Макарської (8), І.Д.Меньшикової (9) та інших суттєвість феномена «готовність до педагогічної діяльності» розглядається з позиції її поліваріантного розходження, обумовленого диференційністю професійних вправ викладача. І в цьому відношенні важливим вважається науковий підхід, який вивчає специфіку особистих проявів даного феномена в аспектах інтернаціонального, правового, трудового, фізичного, естетичного, морального виховання школярів.

Незважаючи на певні розходження в трактуванні поняття «готовність», воно розглядається в якості загальної прогнозуючої активності особистості педагога на стадії її підготовки до професійної роботи.

Так, в сучасних умовах, коли здійснюються принципові перетворення суспільного життя, зовсім по-новому постають проблеми готовності майбутніх вчителів до виховання прекрасного у школярів засобами

мистецтва. Досягнення вченими різних аспектів виховання прекрасного у школярів збагатили педагогічну науку і практику як важливим емпіричним матеріалом, так і теоретичними висновками.

Виховання почуття прекрасного у школярів зумовлюється ступенем і характером осягнення ними багатьох явищ навколишньої дійсності, зокрема і творів мистецтва.

Глибоке розуміння учнями творів мистецтва є основою їх творчого, естетичного світовідчуття, мистецтво впливає на всі прояви їх життєдіяльності, на їх моральне становлення.

Формування почуття прекрасного у школярів до мистецтва, до навколишнього світу, вироблення високої культури їх сприйняття – найважливіші завдання, які мають бути розв'язані в галузі естетичного виховання. Такі якості, як творча уява, багате неформалізоване асоціативне мислення, естетичне сприймання мистецтва, природи і процесу праці, формуються успішно на певних вікових етапах, у шкільний період. Однак практика свідчить, що об'єктивно існуючі багатства культури, природи, людського спілкування далеко не завжди стають надбанням молоді. Тому надзвичайно важливо, щоб у школі були максимально використані можливості виховного впливу з урахуванням притаманного кожному періоду оптимального характеру розвитку, певних психічних властивостей і процесів.

Особливість дитячого сприймання навколишнього світу та виховання почуття прекрасного зумовлює необхідність стимулювання педагогами активних творчих форм діяльності учнів. Так, у згаданий віковий період передбачається привнесення старшими в пробуджений творчий потенціал освоєння світу елементів прекрасного, розрізнення гармонії і дисгармонії навколишнього світу в процесі найрізноманітніших форм спілкування вихователя з учнем.

До кінця молодшого шкільного віку відбувається перехід на якісно новий рівень розуміння прекрасного. Пошук у мистецтві прямої схожості з життям, потреба в буквальній достовірності відображення пов'язані із зміною провідної ігрової діяльності на об'єктивне пізнання світу, пізнавальну діяльність у процесі навчання.

У психіці підлітка з'являються нові якості – здатність до самоаналізу, самоконтролю, вдумливості. Як правило, зникає інтерес до безпосередньої художньої діяльності, однак виникає стійка потреба в пізнанні мистецтва. Провідне місце в творчій діяльності підлітків належить сприйманню, яке характеризується зацікавленістю, засвоєнням художнього змісту творів мистецтва, проявом різноманітних форм естетичної свідомості. Образне мислення підлітків

досить оригінальне і базується на стані співчуття, співпереживання як сприятливому ґрунті розвитку почуття прекрасного.

Більш висока соціальна зрілість старшого шкільного віку підвищує самостійність учнів, збільшує їх вибіркоче ставлення до соціальної діяльності, змінює співвідношення між вихованням і самовихованням. Переважна більшість молоді активно і з великим інтересом спілкується з мистецтвом, відчуває потребу в гармонії навколишнього світу. Водночас у старшому шкільному віці відбувається активний процес становлення особистості учнів – вироблення характеру, формування світогляду, моральних принципів, ідеалів. У цей період дуже важливо розвивати правильне уявлення про прекрасне, давати належну оцінку спотвореним художнім смакам, часто пов'язаним з формування помилкових моральних уявлень про навколишній світ, його образно-художнє втілення. Своєчасність педагогічного впливу – важлива умова виховання почуття прекрасного, прагнення до освоєння справжніх художніх цінностей.

Свідченням плідності спілкування школярів із світом прекрасного є їх здатність відгукуватися на красу об'єктивного світу, співпереживати з героями музичних та художніх творів. Тільки тоді, коли така здатність сформована, можна говорити про виникнення естетичного переживання, специфічної форми емоційної реакції, найважливіша особливість якої полягає в тому, що вона допомагає пізнанню навколишнього світу, істотною мірою визначає поведінку особи, формує в неї почуття прекрасного.

Процес піднесення в шкільному віці емоційної реакції до рівня естетичного переживання, введення учнів в світ прекрасного є ефективним за умови вмілого педагогічного керівництва цим процесом.

Виховання почуття прекрасного у учнів на уроках музики проходить різні стадії, від репродуктивної до творчої.

Позитивним моментом у процесі виховання почуття прекрасного є сприйняття учнями художнього твору, виникнення у них відчуття своєї близькості, зв'язку з героями, що допомагає їм краще зрозуміти бажання, думки інших людей, побачити неминушу людську цінність і водночас усвідомити і себе як унікальне явище.

Глибока естетична виразність образів мистецтва завжди має надихаюче гуманістичне начало, благотворно впливаючи на уяву, фантазію – якості, що необхідні для творення. Стимулювання останніх – важливе завдання виховання почуття прекрасного.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асмолов Л.Г. Ранние этапы развития установки / Психологические исследования. – М.: Изд-во Моск. ун-та, вып.6, 1974. – 201 с.
2. Бездухов В.П. Формирование профессиональной готовности будущих учителей к нравственному воспитанию школьников: Дисс. ... канд.пед.наук. – Л., 1988. – 154 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1968. – 10 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь. – М.: Русский язык, т.1. – 388 с.
5. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. / Под ред. Л.Н. Прокопенко, АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.
6. Левитов Н.Д. О психологическом состоянии человека. М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
7. Леонтьев А.И. Потребности, мотивы, эмоции. Конспект лекций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.
8. Макарская Л.В. Подготовка будущего учителя к нравственному воспитанию учащихся: Дис. ... канд. пед. наук, Минск, 1988. – 176 с.
9. Мельникова И.Д. Нравственное воспитание младших школьников в процессе эстетической деятельности: Дис. ... канд.пед.наук. – М., 1984. – 167 с.
10. Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность. – Тбилиси, 1984. – 361 с.
11. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Русский язык. – 131 с.
12. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология программы метода. – М.: Наука, 1987. – 246 с.
13. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во АН Груз. ССР, 1951. – 210 с.
14. Allport I.W. Attitudes/ – In: The handbook of Social psychology, Ed. by C. Murchison Worcester: Clark Univ, 1935, p. 47-60.
15. Katz D. The functional approach to the study of Attitudes – Public Opinion Quarterly, 1960, vol 24, p. 204

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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

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

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

Наукові інтереси: музична педагогіка (естетичне виховання підлітків та майбутніх вчителів засобами музичного мистецтва).

Стаття надійшла до друку 12.08.2000 р.

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД КОЛОМИЙСЬКОЇ ГОНЧАРНОЇ ШКОЛИ (1876-1914)

О. Волинська

Історичний досвід Коломиїської гончарної школи (1876-1914) На основі архівних матеріалів розкривається історія становлення та розвитку Коломиїської гончарної школи.

Історичний досвід діяльності цього навчального закладу має важливе значення для розвитку національної художньої кераміки та мистецької освіти Галичини.

The Historical Experience of the Kolomyia pottery school (1876 – 1914) The history of formation and development of the Kolomyia pottery school is on the historic files.

The historical experience of the activity of this educational establishment has an important significance for the development of the national artistic pottery and artistic education of Halychyna.

З моменту перетворення України на самостійну державу постало завдання: спрямувати досягнення педагогічної науки, освіти, мистецтва та культури на формування людини нової доби. Успішне вирішення цього завдання можливе лише за умови найповнішого вивчення позитивного історико-педагогічного досвіду минулого з метою вироблення чіткої концепції навчально-виховного процесу у закладах системи освіти.

Відродження національних традицій професійного мистецтва розвивається у дуже складних умовах. Нині культурологічний простір України заповнюється низькопробною продукцією закордонного виробництва. Тому досягнення успіху -» в опануванні молоддю кращих надбань вітчизняного та світового мистецтва, вміння орієнтуватися в сучасних напрямках художньої культури може бути забезпечене через вивчення традицій мистецьких шкіл України, історії української культури.

Ще з давніх часів у Галичині були започатковані самобутні, характерні лише для даного регіону, види народного мистецтва. Це було не випадковим явищем, бо ж карпатські села були віддалені від міст Галичини і тому корінне населення навчилося виготовляти предмети домашнього вжитку та одяг. Як стверджувала Марія Омельченко «наш народний промисел почався вже від тоді, коли людина мусіла задовольняти свої потреби або працею своїх рук, або через виміну предметів у своїх сусідів» (10, 72). З покоління в покоління передавались таємниці виготовлення предметів побуту, що і зараз мають унікальну цінність. «Наш народ витворив свій унікальний

промисел, своє народне мистецтво, які в характері творчості, в деталях форми й візерунка, в сполучуваннях барв відрізняються від промислу й мистецтва інших народів» (10, 72).

На початку XX століття чітко постало питання: «Де кінчиться ремесло і коли починається мистецтво, чи є між ними границі, чи лише малярство, різьба, архітектура, музика та література – це мистецтво, а всі інші вироби з металю, дерева, глини, шкіри і т.п. це – твори ремесла?» (12, 5). Проте «нема мистецтва без знання ремесла» (12, 5). У зв'язку з цим постало серйозне завдання – зберегти уже складені на протязі століть традиції та розвинути нашу творчість і створити «наш питомий стиль» (12, 5) через створення системи художньої освіти.

Невпинне зростання ролі науки, техніки і культури поставило завдання підготовки фахівців у галузі художньо-ремісничої справи. У зв'язку з цим почали зароджуватись навчальні заклади з художньої освіти у Галичині.

На відміну від села, де ремесло перебувало переважно на стадії домашньої промисловості, в місті існувало професійне ремесло, представлене відповідними навчальними закладами (2, 12). У Галичині розвивалась так звана «наука промислова удосконалююча», спрямована на підготовку спеціалістів з різних галузей промислу. Організовувала та керувала діяльністю цих шкіл Краєва Комісія справ промислових, яка була дорадчим органом Краєвого відділу у справах промислу (14, 25).

Заходами Українського педагогічного товариства заснуються «промислові» школи у м. Коломиї з метою: «розвивати промисли серед українців за допомогою фахових шкіл, плекати серед молодих людей хист до ремісництва» (4, 128). Промислове шкільництво другої половини XIX століття було представлено у м. Коломиї декількома промисловими освітніми закладами (8, 94).

Головними чинниками у виборі місця для організації шкіл були осередки з давніми традиціями промислів, наявність сировини та ринків збуту, а також можливість надати роботу значній частині населення.

Краєва Комісія для розвитку промислових справ у Львові визначила принципи організації та діяльності різних категорій промислових шкіл.

До першої групи належали фахові школи для окремих галузей промислу, що були засновані з ініціативи приватних осіб, корпорацій Міністерства торгівлі або Міністерства освіти. Серед інших шкіл сюди належала Коломийська гончарна школа.

Другу групу становили Школи промислові («паньство́ві») суспільні або вищі школи майстрів.

До третьої групи належали вечірні та недільні школи, які поділялись на фахові та загальні.

До структури промислової освіти відносились приватні промислові школи, які субвенціювались урядом. Відмінність між категоріями шкіл була у різних вимогах до вступників, рівні підготовки та терміні навчання (14, 27).

Гончарство на Коломийщині має давню історію. Його розвиткові сприяла наявність багатих покладів високоякісних гончарських глин. Як свідчать архівні джерела, з XVI століття Коломия була відомим гончарським цехом, а в 1666 р. Королівським указом було затверджено у місті цех гончарів (11). Коломийські гончарі того часу виготовляли посуд, кахлі для облицювання печей, котрі збували на буковинських та молдавських ринках. З XVIII століття коломийські гончарі застосовують у своїх роботах підполивний розпис.

Коломийське гончарство другої половини XIX століття досягло найвищого розквіту, а вироби місцевих майстрів користувались великим успіхом на різних виставках та продавались далеко за межами краю. Але з кінця XIX століття спостерігається значний занепад коломийського гончарства, про що свідчать такі дані: у 1875 р. було 200 гончарів, у 1897 – 47, у 1901 р. – лише 30 (3, 9). Щоб не довести гончарство до повного занепаду місцева інтелігенція та Краєва Комісія домашнього промислу і художніх виробів у 1876 р. відкрила у м. Коломиї гончарну школу як «паньстwowий» заклад.

Коломийська гончарна школа (1876 – 1914) відіграла значну роль у розвитку народної кераміки Галичини. Саме тут давали ґрунтовні знання у галузі технології та будівельно-декоративної кераміки (6). Учні школи не тільки добре володіли фаховим ремеслом, прикладним мистецтвом, а й були всесторонньо розвинутими людьми, патріотами свого краю. Знання, здобуті у цьому закладі, сприяли подальшому розквіту національного мистецтва Галичини. Серед учнів школи були гончарі з Коломиї, Косова, Кут, Пістиня, які підвищували свої знання з композиції, технології та отримували право на створення власних майстерень.

У процесі свого становлення Коломийська гончарна школа мала періоди, що відрізнялись не тільки керівниками та професорсько-викладацьким складом, а й рівнем навчально-виховного процесу, відношенням до народного мистецтва взагалі (5).

Першим директором Коломийської гончарної школи було призначено кахляра з Вінерверзької фабрики (Австрія) Георгія Бехера. До школи записалось 5 учнів. Проте діяльність цього навчального

закладу під керівництвом австрійського кахляра призвела до повного занепаду школи, адже Бехер навіть не бажав навчати учнів технології виготовлення та орнаментики народних гончарних виробів. Директор школи і ряд учителів-художників зневажливо дивились на досягнення місцевих гончарів. Прихильники «чистого мистецтва», як вони себе вважали, не хотіли розуміти реалістичні основи народної творчості. Гуцульське мистецтво, його орнамент використовувався у виготовлених виробах дуже поверхово. Часто рисунок вишивки, різьби, писанкарства точно копіювався і переносився на глину без розуміння того, що кожний матеріал по-іншому сприймає той самий елемент орнаменту, а механічне перенесення на один матеріал композиції з іншого означає не розвиток мистецтва, а його справжній занепад. Навчання малюнку орнаменту зводилось до складних креслень із застосуванням лінійки та циркуля, що зовсім не практикується у гончарних народних виробах. Часто прекрасний стриманий колорит народного орнаменту (жовтий, зелений, коричневий кольори), давно знайдений народними майстрами, «збагачували» строкатою палітрою, що зовсім не нагадувала гуцульську кераміку (5, 16).

Загалом, діяльність Г. Бехера зводилась до «насаджування» австрійського досвіду на ґрунт Галичини. Під його керівництвом школа перебувала 6 років (1876 – 1882), проте навчально-виховний процес закладу був на низькому рівні. На протязі згаданого періоду у школі зовсім не вивчали основної художньої дисципліни – рисунку та й не було викладача з цього предмету. Також у курс навчання не входили заняття з моделювання, що так необхідні при підготовці гончарів-керамістів. У Коломийській гончарній школі згаданого періоду зовсім не вивчались теоретичні науки, а практична робота зводилась до випуску нетрадиційних для даного регіону безідейних виробів (18, 4). Діяльність Г. Бехера дуже негативно вплинула на орнаментуку традиційних народних виробів – дзбанків, ліхтарів і т. ін. застосуванням чужого для оздобу кольору -ультрамарину. Місцеві гончарі категорично не бажали співпрацювати з Г. Бехером. Як вказувала тогочасна місцева преса «було видно, що школа дешевим коштом без мозолів та науки «мармуркує» посуд, перестала оздоблювати свої вироби стилізованими квітами та геометричними орнаментами ...» (18, 5).

Г. Бехер настільки здискредитував Коломийську гончарну школу та місцеві матеріали, що надовго було втрачено віру у можливість виправлення та розвитку місцевого гончарного промислу. Навіть було

зроблено висновок, що «Коломия – невідповідне місце для такого закладу» (19, 4).

І тільки під керівництвом архітектора Тадеуша Сікорського (1882 – 1884) Коломийська гончарна школа почала свій повільний розвиток. Розпочались інтенсивні технологічні пошуки, орієнтовані на традиції коломийського та гуцульського гончарства (9, 25).

У період з 1885 – 1886 рр. школу закривають як навчальний заклад, але під головуванням нового директора п. К. Словіцького йде випуск гончарної продукції, якість якої не витримує ніякої конкуренції.

У 1886 р. Коломийська гончарна школа переходить у відання Краєвого галицького уряду, а очолює її Валеріан Кріцінський – знаний художник та професор рисунків при місцевій гімназії. В. Кріцінський мав серйозну фахову освіту: закінчив шестирічні студії в школі художнього промислу при Музеї у Відні. Валеріан Кріцінський був безпосереднім організатором, керівником та вчителем Коломийської гончарної школи. З самого початку підібрав кандидатури на посади вчителів закладу. Так, Т. Славінський, який пройшов практику з фаху на різних керамічних заводах та у закордонних промислових школах, був призначений вчителем точення та формотворення. К. Словіцькій назначений інструктором з випалення. Сам Валеріан Кріцінський у Коломийській гончарній школі навчав геометричних малюнків, малюнку з натури та науки керамічного стилю.

В. Кріцінський був глибоко переконаний у тому, що кожному учневі необхідні глибокі знання з рисунку, мистецтва, промислу. Навчальні програми у школі були побудовані на основі гуцульської народної кераміки, а саме – декоративної системи народного художника-гончара Олекси Бахметюка (1820-1882).

Олекса Бахметюк народився у бідній родині гончара. Гончарну освіту та професійний досвід здобув у майстра-кахляра І. Баранюка, що проживав у передмісті Косова – с. Москалівці. Творчість О. Бахметюка була унікальним явищем у історії гуцульського керамічного гончарства. Відзначався оригінальним тематичним розписом, технікою риткування побіленого черепка з наступною домальовкою коричневим ангобом (ріжкуванням) та запусканням яскравих плям зеленим і жовтим підполивними барвниками після першого випалу. На його мисках, дзбанках, кахлях можна побачити зображення рільників і пастухів, солдатів і панів, музикантів і шинкарів, ткачів, гончарів, мельників. Усі зображення виконані з гострим та дотепним гумором, що нагадує народні усмішки. Орнаментика О. Бахметюка – це пишні багато-пелюсткові квіти в оточенні зигзагоподібного ореолу, тюльпанів,

трикутного листя, грон винограду, пташок. на гілках, оленів, коней, кіз. Такі орнаментальні мотиви дістали назву «бахмінщини», а самого О. Бахметюка ще за життя було визнано «геніальним майстром гончарства» (1, 200).

Продовжуючи традиції орнаментального розпису О. Бахметюка викладачі Коломийської гончарної школи категорично відмовились від різноманітних закордонних орнаментів, а декоративне оздоблення посуду базували тільки на місцевих орнаментальних мотивах та формах. Директор В. Кріцінський вважав, що кожен учень школи зможе правильно відтворити форму, вигляд та орнамент лише тих предметів, які зустрічає щодня, а не дельфіна, грифа чи сфінксів, мотиви орнаментів яких та й самого зображення не знає, не уявляє і ніколи не бачив з натури. Неодноразово закликав учнів, викладачів, гончарів звертатись у своїй творчості тільки до народних мотивів та способів стилізування виробів і на основі цього у Коломийській гончарній школі розробити методiku виготовлення народних виробів, яка повинна розвинути мистецтво та домашній промисел у Галичині (20, 3).

За три роки навчання у Коломийській гончарній школі учні оволодівали тонкощами народного мистецтва, виготовляли художні вироби високої якості, які викликали захоплення у відвідувачів виставок. Неодноразові виставки підтверджували, що Коломийська гончарна школа потрібна краю, навчання у ній проходить під керівництвом грамотних та досвідчених педагогів та інструкторів. За майстерне виготовлення народних виробів школу неодноразово нагороджували медалями (20, 3).

Викладачі Коломийської гончарної школи постійно працювали над удосконаленням навчальної програми. Так, у програму впроваджують науку кахлярства (21, 6). Викладав кахлярство п. Стефан Скрупничук (колишній учень школи), який вдосконалив свій фах за кордоном. С. Скрупничук навчав спорудженню форми на кахлях, методичне трактування науки рисунків маляра п. С. Дачинського. Під його керівництвом школа займається виробництвом кахляних печей і виготовляють «політі рельєфні кахлі з мотивами барочних картушів, вазончиками, обриси котрих виведено подібно до прикрас коломийських мисок – коричневим контуром і стриманими зеленими штрихами» (7,56).

Кохляні печі набули такої популярності, що у 1888 р. школа ставить декілька печей у Коломиї і найближчих околицях, а вироби цього навчального закладу були настільки гарними, міцними та вишуканими, що навіть найбідніші жителі купували їх до своїх осель (21, 5).

З ініціативи проф. В. Кріцінського та вчительського колективу у Коломийській гончарній школі запроваджують різні наукові відділи. Також було створено Музей історії кераміки, де було велике зібрання місцевих гончарних виробів; учнівські роботи гончарних виробів різних епох; різноманітні проекти; збірка орнаментальних мотивів; орнаменти народного посуду; моделі для рисунків. Музей історії кераміки мав великий виховний вплив на учнів школи. Шкільна молодь залюбки відвідувала Музей та уважно слухала пояснення його директора.

Викладачі Коломийської гончарної школи працювали над удосконаленням технологічних пошуків. У період з 1883 – 1890 рр. вони проводили дослід з глинами зі Львова, Потелич, Олейова, Товстого, Бердичева та ін. місць, змішуючи їх з коломицькою глиною (9, 25).

Проте у Коломийській гончарній школі ще не вистачало вчителів з хімії та технології, моделювання, рисунку та кахлярства.

Завдяки розробленому навчально-виховному процесу збільшилась кількість учнів у школі: 20 «звичайних» та кілька «надзвичайних», стільки, скільки могло розмістити приміщення школи (21, 5).

Проте справжнє відродження школи, яке б супроводжувалось систематичним навчанням та виробничим процесом, починається тільки з 1890 р., коли до керівництва закладом приходять нова генерація з колишніх випускників школи на чолі з технологом-кераміком Олександром Клімашевським та вчителем рисунку Станіславом Дачинським. Також у школі працювали фахові інструктори – Стефан Скрупничук та Антін Коструб'як (16, 681). Навчання тривало для учнів 3 роки, а для майстрів – всього 1 рік.

Вивчення шкільних дисциплін полягало в опануванні теоретичних предметів та виконанні практичних робіт. До курсу вивчення теоретичних предметів відносились науки: релігія, фізика, хімія, бухгалтерія, керамічна технологія та моделювання. До практичних робіт відносились завдання з виробництва цегли, дренажних труб, дахівок, кахель, кладка кафельних печей (17). Великого значення у школі надавалось вивченню спеціальних художніх дисциплін. Коломицька гончарна школа була популярною серед молоді і щорічний випуск учнів становив 10-30 осіб. Навчальний процес будувався на принципах наочності, доступності, науковості. Починали з виготовлення найпростіших форм: горщики,ринки, миски, а закінчували шкільним виробництвом високохудожніх творів з використанням багатой орнаментики гуцульських мотивів (9, 25).

Коломицька гончарна школа, починаючи з 1890 р., здобула високий мистецький рівень і зайняла провідне місце у шкільництві Галичини. На

Всесвітній виставці у Парижі (1900) коломийські вироби, що представляли керамічний промисел Галичини, були високо оцінені світовою громадськістю (9, 25).

За роки своєї діяльності Коломийська гончарна школа підготувала велику кількість фахівців з художньої кераміки та гончарної справи. Численні випускники школи працювали на багатьох керамічних підприємствах не лише Галичини, а й за кордоном, активно займалися творчою та викладацькою діяльністю. Так, у 1906 р. Станіслава Патковського (колишнього учня гончарної школи) запросили на викладацьку роботу до художньо-керамічної школи м. Миргорода, а Йосип Білоскурський деякий час працював директором Коломийської гончарної школи, а пізніше організував керамічну дослідну станцію в Алма-Ати. Добре засвоївши орнаментику Олекси Бахметюка, Йосип Білоскурський поєднував її з казахським колоритом, що дало нові оригінальні рішення. Випускники Коломийської гончарної школи – майстри керамічної справи Петро Кошак, Іван Стадниченко, Станіслав Уланський, Андрій Коструб'як та ін. прославилися своїми самобутніми виробами на багатьох виставках (3, 10).

Особливої уваги заслуговує творчість Петра Кошака (1864-1940), який у 1894 р. закінчив трирічну Коломийську гончарну школу і відкрив власну майстерню і в Пістині. Майстер виготовляв декоративний посуд, який користувався великим попитом у покупців. П. Кошак неодноразово був відзначений на виставках у Львові (1894), Косові (1904), Коломії (1912). У своїх орнаментальних розписах надавав перевагу рослинним зображенням, поєднуючи їх із зображенням птахів та тварин (1, 201).

На початку ХХ століття Коломийська гончарна школа з різних причин стала занепадати, і у 1914 р. її закрили (3, 40).

Отже, підсумовуючи історичний досвід Коломийської гончарної школи піднімається актуальне питання сьогодення – становлення національної мистецької школи в Україні. Як підкреслює проф. Ступарик Б. М.: «національна школа — це школа для виховання і навчання дітей одного етносу» (13, 287). Тому основою навчально-виховної роботи у такій школі має бути національна система виховання, побудована на національній історії, географії, музиці, мистецтві, літературі, фольклорі (13, 289).

На прикладі історичного досвіду Коломийської гончарної школи необхідно зрозуміти, що вивчення та пропаганда народного мистецтва має величезне значення для справи національного відродження, для здобуття гідного місця серед інших народів. Нам не потрібно сліпо

копіювати здобутки закордонних мистецьких шкіл, бо ж як вказував видатний український етнограф, фольклорист, педагог, культурно-освітній і громадський діяч В. Шухевич: «на розвій керамічних взорів не впливала фантазія цілої маси народу, а лише місцева, індивідуальна, залежна від людей, що мали під рукою відповідну глину, білий пісок, дерево до печи, а надто місце скорого збутя, через що мешканці гуцульських місточок і передмісьць ...займаються гончарством» (15, 274). Зараз, як ніколи раніше, перед нами стоїть завдання зберегти свою окремішність на фоні світових здобутків.

Аналіз історичного досвіду діяльності Коломийської гончарної школи дозволяє розглядати її сьогодні як унікальне явище в історії українського художнього шкільництва. Адже починаючи з 1886 р., ми бачимо її як мистецьку школу з українською національно-культурною орієнтацією, яка визначила подальший розвиток народного і професійного мистецтва, залишила багату педагогічну спадщину, а також цінний досвід недоліків та позитивних зрушень у художній кераміці та мистецькій освіті Галичини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонович С. А., Захарчук-Чугай Р. В., Станкевич М. С. Декоративно-прикладне мистецтво. – Львів: Світ, 1992. – 271 с.: іл.
2. Балушок В. Світ середньовіччя в обрядовості українських цехових ремісників. – Київ: Наукова думка, 1993. – 118 с.
3. Баран Р. Коломия – центр гончарства // Народний дім. – №1. – 1993. – С. 9-14.
4. Білавич Г., Савчук Б. Товариство «Рідна школа» (1881-1939 рр.). – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 1999. – 207 с.
5. Лашук Ю. П. Гуцульська кераміка. – Київ, 1956. – 82 с.
6. Лашук Ю. Ф. Косовская керамика XIX -XX вв. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. – Москва, 1957. – 15 с.
7. Лашук Ю. П. Українські кахлі IX – XIX ст. – Ужгород, 1993. – 80 с.: іл.
8. Монолатій І. Коломиезнавство. Нариси історії Коломиї у контексті взаємовідносин слов'янських народів. – Коломия, 1996. – 200 с.
9. Нога О., Шмагало Р. Між сходом і заходом. Кераміка Галичини кінця XIX – початку XX ст. в контексті міжнародних зв'язків. – Львівська Академія мистецтв: Логос, Львів, 1994. – 120 с.
10. Омельченко М. Український народний промисел // Жіночі долі. – Коломия, 1928. – С. 72-75.
11. Привілеї гончарного цеху // Monumenta historia Kolomiya. Збірник документів і матеріалів з історії Коломиї за ред. Монолатія І. Випуск 1. – Коломия, 1996. – С. 7-13.
12. Ремісництво давно й тепер // Новітній ремісник. Фаховий орган українських ремісників. Місячник. – Львів, 1939. – Ч. 8 (11). – С. 3-5.
13. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення. – Київ, 1998. – 334 с.
14. Шмагало Р. Досвід структуризації художньо-промислової освіти України. (За матеріалами Всеукраїнського семінару «Методологія викладання художніх дисциплін у системі безперервної освіти»). – Львів, 1999. – С. 25-34.

15. Шухевич В. Гуцульщина. [Репринтне в-ня 1899 р.]. – Верховина, 1997. – 350 с.
16. Krajowa szkoła garncarska w Kołomyi. Szematyzm Krylestwa Galicyi i Lodomerji z Wielkiem księstwem Krakowskiem. – Lwów, 1902. – S. 681.
17. Skorowidz przemysłowo-handlowy Krylestwa Galicyi: 1906.
18. Szkoła garncarska w Kołomyi // Gazeta Kołomyjska. – 1891. – № 25. – S. 3-5.
19. Szkoła garncarska w Kołomyi // Gazeta Kołomyjska. – 1891. – № 26. – S. 3-4.
20. Szkoła garncarska w Kołomyi // Gazeta Kołomyjska. – 1891. – № 28. – S. 3-4.
21. Szkoła garncarska w Kołomyi // Gazeta Kołomyjska. – 1891. – № 29. – S. 4-6.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Волинська – аспірантка кафедри історії педагогіки та українознавства Прикарпатського університету імені В. Стефаника, викладач образотворчого мистецтва та дизайну Української гімназії № 1 м. Івано-Франківська.

Наукові інтереси: художня педагогіка.

Стаття надійшла до друку 6.01.2001 р.

РОЛЬ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ФАХОВОЇ МЕТОДИКИ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

М.І. Гейченко

Стаття присвячена ряду питань фахової інструментальної методики, як одному із засобів формування естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів.

The article is devoted to a number of questions in professional instrumental methods as means of formation of aesthetic culture of students of music teachers' training faculties.

Мистецтво – важливий фактор всебічного розвитку особистості. Воно активно сприяє розвитку творчих потенцій людини і, залучаючи до прекрасного, пробуджує потребу застосування естетичних критеріїв до всіх явищ життя, ствердженню прекрасного у власній практичній діяльності.

Безумовно, що у виконанні цих завдань важливу роль відіграє і якість підготовки учителів різних профілів, у тому числі і вчителів музики, рівень їх професійної майстерності, вміння самостійно підвищувати свій науково-педагогічний рівень, бути хорошим організатором позакласної роботи. Від того, як поставлена класна та позакласна робота з музично-естетичного виховання школярів, що вони співають та грають, слухають, наскільки диференційовано проводять відбір музики яка транслюється

засобами масової інформації, як впливає навколишнє середовище на їх музичне виховання – залежить формування естетичної культури.

Музично-естетичне виховання учнів здійснюється різними шляхами і в різних формах: на уроках музики в загальноосвітніх школах, під час позакласних занять в музичних гуртках та студіях, в дитячих музичних школах.

Найбільш досконалою формою музичної освіти є навчання в музичних школах. Але, маючи своєю метою музичну освіту дітей, дитячі музичні школи не завжди виконують це завдання на практиці. Більшість педагогів погоджується з думкою Д.Кабалевського, який вважав, що загальне музичне виховання дітей повинно сконцентруватися у загальноосвітній школі та в різних ланках дитячої самодіяльності (музичних класах, гуртках, студіях), а музичні школи-семирічки, як і школи-десятирічки, повинні бути закладами тільки професійного характеру. Ця точка зору глибоко обґрунтована, адже зміст і методи роботи гуртків, де діти будуть навчатися грі на музичних інструментах, у загальноосвітній школі необхідно тісно поєднувати з уроками музики, поєднуючи ці дві ланки в єдиний процес музичної освіти.

Музичні заняття повинні стати однією з форм залучення школярів до музичного мистецтва. Говорячи про завдання, які повинні бути покладені в основу музичних занять, Б.Асаф'єв підкреслює, що це «шлях їх від пасивного слухання до усвідомленої і активної участі в роботі над музичним матеріалом» (I, 137). Тому для тих, хто здатний саме грамотно прочитати нотний текст та зіграти музичний твір, сприйняття музики буде більш усвідомленим і живим, почуте глибше торкнеться думок і почуттів.

Індивідуальне навчання музиці – активний засіб залучення дітей до мистецтва, яке дає їм можливість безпосередньо познайомитись зі світом художньої творчості, світом прекрасного. Гра на музичному інструменті – це музична виконавська діяльність, яка потребує не лише певних вмінь та навичок, але й активності, творчої ініціативи та значної цілеспрямованості у виконанні художніх завдань; це завжди творча діяльність з усіма притаманними їй рисами.

Як засвідчує практика, керівництво процесом музикування школярів в умовах загальноосвітньої школи здійснюють вчителі музики.

Професійна підготовка вчителів музики, формування їх естетичної культури набуває реального вираження при вивченні студентами на музично-педагогічних факультетах комплексу музично-теоретичних дисциплін (гра на музичному інструменті, диригування, гармонія,

сольфеджіо, концертмейстерський клас, додатковий інструмент, хоровий клас та ін.)

Провідне місце серед усього переліку спеціальних предметів посідає методика гри на музичному інструменті (баян, акордеон). Розглянемо деякі аспекти курсу інструментальної методики, які безпосередньо впливають на спеціальну підготовку та вдосконалюють естетичну культуру майбутніх вчителів музики: елементарне музикування, усвідомлена орієнтація в музичному матеріалі, усвідомлене музикування, творче музикування.

Музикування на баяні – явище глибоко демократичне у своїй суті. Однак в методиці гри на баяні недооцінюється один з головних принципів педагогіки – принцип виховуючого навчання. У процесі оволодіння баяном необхідно прищеплювати такі якості: а) бажання постійно збагачувати свої знання в різних сферах мистецтва; б) потреба розвивати свої художні здібності в різних видах мистецтва.

Перша зустріч педагога-баяніста з учнями повинна стати початком вирішення складного протиріччя: з однієї сторони зрозумілість мети учня – самому зіграти хоча б один звук на баяні, з другої сторони, повна відсутність засобів для цього – елементарних навичок, вмінь та знань. Тому на першому занятті учень повинен не тільки слухати музику, але й сам виконувати її.

Початковий етап навчання гри на баяні має такі складові частини: I) гра по слуху; II) музикування на елементарному рівні.

Особливу роль у навчальному процесі відіграє репертуар, який є основою навчання і виховання підростаючого покоління. Недостатня увага до виховної ролі репертуару призводить до стихійного, нецілеспрямованого розвитку смаків та інтересів учнів. «Робота над музичними творами сама по собі не може бути метою. Кожне поставлене завдання повинно допомагати учневі набувати якусь нову якість...» (2, 15).

При доборі репертуару завжди враховується принцип єдності виховання і навчання, дотримуються основні педагогічні принципи навчання: систематичність, послідовність від простого до складного, від близького до далекого. Виконавство повністю виходить з репертуару, який є базисом, що формує музичні інтереси, смаки та потреби.

Баянна література для дітей та юнацтва (художня і так звана інструктивна) дає можливість добирати кращі твори для кожного учня на різних ступенях його розвитку. До того ж важливо вносити до програми учня твори, які відповідають його нахилам, в яких він може проявити себе найкращим чином, з іншої сторони, твори ще не близькі

йому, але які розширюють його естетичну культуру, допомагають всебічно розвивати володіння інструментом.

Емоційний відгук на твори мистецтва залежить від ідейно-художньої цінності твору, а також від ступеню готовності до його виконання та сприйняття. При доборі навчального матеріалу вчитель повинен вирішувати такі завдання:

1) які нові знання та навички набуває учень, працюючи над музичним твором?

2) розвитку яких сторін особистості буде сприяти зміст виконуваного твору?

Твори, з якими знайомляться школярі, добираються з урахуванням їх ідейно-художньої цінності та емоційної привабливості для дітей, підлітків та юнацтва. О.В.Луначарський говорив: «Музика є мистецтво повністю ідеологічне, яке дуже тонко висловлює психологічну конструкцію індивідуальної та колективної душі кожного даного народу» (4, 92).

«Раціонально побудована робота над художнім твором, при зрозумілості мети та шляхів її досягнення, прискорює процес вивчення музичного твору і дозволяє з меншими витратами сил досягти бажаного результату...» (3, 8). Зміст роботи баяніста над музичним твором складає художня і технічна сторона твору, а форма її набуває вираження в трьох етапах розучування твору:

1. Загальне ознайомлення з твором (вихідний синтез).
2. Детальний розбір (аналіз).
3. Відпрацювання твору (завершальний аналіз).

Розподіл змісту роботи баяніста над твором на художній і технічний умовне. Адже виявлення художнього образу твору розпочинається з перших кроків ознайомлення з ним і є кінцевою метою виконавця.

Працюючи над розкриттям змісту твору, учень не повинен обмежуватись тільки нотним записом з різноманітними позначками, які сприяють більш повному розумінню змісту. Він повинен знати набагато більше: відомості про композитора, його творчість, епоху, джерело програми, сюжет твору і т.д. Вирішальне значення для наступної роботи над твором має аналіз тематичного матеріалу, визначення його характеру. Маючи бажання визначити суттєві музично-виражальні риси тієї чи іншої теми, образу і його розвитку, виконавець повинен з'ясувати жанрову основу твору. Жанровий аналіз має ті переваги, що відносяться до змісту і до форми твору.

Однією з важливих частин викладацької роботи з учнем в процесі вивчення твору є виховання творчої самостійності. Г.Нейгауз вважав,

що «одне з головних завдань педагога – швидше бути непотрібним учневі, ... тобто прищепити йому ... самостійність мислення, методи роботи, самопізнання і вміння домогтися мети ...» (5, 200).

В розвитку виконавства володіння навичками читання нот з аркуша має велике значення. Загальновідомо, що учень, який читає добре ноти встигає познайомитись з більшою кількістю творів, постійно розширюючи свій світогляд. І навпаки, читаючий слабо – проходить мало, вивчає твори повільно, з труднощами.

Читання з аркуша може бути продуктивним лише тоді, коли спирається на систему, до того ж, з перших років набуття навичок гри на інструменті. Сприйняття музичного тексту, як і всіляке сприйняття, можливе лише з опорою на досвід.

Взаємодія слухових та рухових зв'язків в процесі гри на інструменті – вирішальна умова успішності й самого читання з аркуша. Чим досконаліші музично-слухові уявлення, чим вище рівень рухових (ігрових) навичок, тим яскравіші музичні уявлення. Цей взаємозв'язок обумовлює і якість читання з аркуша. Читання з аркуша повинно знайти своє місце на початковому етапі навчання гри на баяні і здійснюватись таким чином, щоб в подальшому служити опорою для виховання естетичної культури дітей, розвитку музичальності, виконавських здібностей. Виховна роль вміння читати з аркуша не потребує доказів.

Читання з аркуша спирається в першу чергу на виконавські навички і вміння, які набуваються в процесі навчання гри на інструменті. Особливість читання з аркуша – швидка орієнтація в музичному тексті, миттєве охоплення сутності твору, вміння «забігати» очима вперед – якості, які набуваються з успіхом у відповідній діяльності, слід лише вірно її організувати. При читанні з аркуша зв'язок музичних уявлень з руховими навичками здійснюється миттєво. Природньо, що це повинно спиратися на вже набутий досвід гри на даному інструменті. Сприйняття музичного тексту в процесі читання з аркуша – це головним чином створююче сприйняття. Творче уявлення – обов'язковий його компонент. Сприймаючи зорово музичну тканину, ми, по суті, «переводимо» зорові уявлення в слухові, тобто чуємо бачене і пов'язуємо «почуте» з руховими уявленнями. Ці зв'язки встановлюються поступово в процесі навчання: закріплення і вдосконалення їх безпосередньо пов'язане з тренуванням, тобто постійним підкріпленням. Ось чому добре читаючі з аркуша музиканти завжди мають за собою досвід в читанні та знанні музичної літератури. Знайомство з великою кількістю творів безпосередньо виконуваних на музичному інструменті, допомагає виділити загальні закономірності у відтворенні

тексту, набути навичок, випускати несуттєве і виділяти основні ланки, які визначають зміст твору. В цьому суть успіху читання з аркуша.

Читання з аркуша важливе для широкого музичного розвитку баяніста. Багато музичних творів значної цінності (симфонічна, камерна, оперна, вокально-хорова, інструментальна музика) сприймаються в переважній більшості на слух і, як правило, лише в окремих випадках стають предметом безпосереднього музикування (у відповідному аранжуванні). Однак, варто зауважити, що музикування як спосіб музичного спілкування, як засіб знайомства з новою літературою у зв'язку з відсутністю навичок читання з аркуша в даний час перестало займати відповідне місце.

З особливою гостротою постає питання про читання з аркуша в умовах масового навчання дітей музиці. У зв'язку з широким розповсюдженням навчання дітей музиці (грі на музичних інструментах) у загальноосвітній школі, необхідно обґрунтувати систему такого навчання, відібрати найбільш ефективні методи музичного виховання. Виховна і освітня спрямованість в читанні з аркуша музичних творів у середньому і старшому віці – важливе педагогічне завдання. Відбір творів для цього, як і набуття навичок читання з аркуша та накопичення відповідного досвіду, повинні бути в полі зору педагога. Отже, читання з аркуша в умовах загальноосвітньої школи – основа виховної роботи та формування естетичної культури засобами музики.

Під час читання з аркуша виконується декілька операцій: читання нот, рух руками, контроль та регулювання звучання в процесі гри, оперування слуховими уявленнями, слуховий самоконтроль. Читання нот з аркуша – музична діяльність, в якій з найбільшою інтенсивністю формується музично-слухові уявлення і здібність оперування ними. Як і кожен розділ навчання, читання з аркуша повинне відповідати вимогам систематичності, послідовності в засвоєнні труднощів. Разом з тим воно повинне будуватись на свідомому підході до матеріалу, який вивчається, привчати до самостійного вирішення завдань, які виникають в процесі роботи. Читати з аркуша – це:

- вміти прочитати й охопити внутрішнім слухом уривок тексту;
- визначити його структуру;
- провести порівняльний аналіз фраз;
- по мірі оволодіння музичною грамотністю визначити ладотональність та знаки альтерації;
- осмислити рух мелодичної лінії; з'ясувати характер супроводу і його співвідношення з мелодією;

– відтворити текст на баяні з відповідною орієнтацією на клавіатурі.

Читання з аркуша повинно починатися лише тоді коли учень вже набув елементарні музичні знання, а також вміння та навички гри на інструменті. Проте, чим раніше почнеться ця робота, тим успішніші будуть результати.

З особливою гостротою постає наявність чи відсутність навичок читання з аркуша в процесі творчого музикування.

Питання колективного музикування займають все більше місце в житті загальноосвітніх шкіл. Адже в ансамблі інструменталіст починає відчувати себе музикантом, який спільно з колективом творить музику.

На відміну від індивідуально вирішуваних солістом-виконавцем завдань, специфіка ансамблевого музикування полягає в колективному характері роботи з єдиними завданнями і метою. Важливий фактор цієї роботи – виховання особистої відповідальності за загальну справу. Гра в ансамблі приносить неоціненну користь учням, школі, в кінцевому підсумку – справі пропаганди музичної культури в масах. Гра в ансамблях та оркестрі робить учнів різної підготовки та розвинутості рівноправними виконавцями і незалежно від ступеня труднощів партій, дає можливість виступу на самих відповідальних концертах, стимулює тим самим навчальний процес.

До перших кроків «ансамблевої» техніки варто віднести наступні розділи початкового навчання:

- 1) способи досягнення синхронності при взятті та знятті звуку;
- 2) узгодження прийомів звуковидобування;
- 3) передача голосу від партнера до партнера;
- 4) співзвучність декількох голосів, які виконуються різними партнерами;
- 5) дотримання спільності ритмічного пульсу і т.д.

Різноманітність музичних творів за характером, стилем, складності фактури вимагають різних методів роботи над ними. Здібності учнів, рівень їх знань, – все це потребує індивідуального підходу. Проте будь-який з методів роботи виправдовує себе, якщо він призводить до правдивого втілення авторського задуму. Роботу над музичним твором умовно можна розподілити на три зв'язані між собою розділи.

Спочатку педагог-керівник знайомить учасників ансамблю з обраною для роботи п'єсою в оригінальному звучанні, тому що виконання на фортепіано не дає точної уяви про всі художні якості (фортепіано може бути використане під час розбору окремих фрагментів).

Корисною може бути розповідь педагога про зміст п'єси, стиль, епоху, коли була написана п'єса, про композитора. Все це розширює світогляд учнів, викликає в них інтерес до музики, будить творчу фантазію, формує естетичну культуру.

На початку розучування твору необхідно точно прочитати його ритмічний малюнок, який характеризується не лише чергуванням різних довжин, але й їх значенням виразності (штрихи). Вірне їх визначення педагогом та виконання учнями в багатьох випадках слугують правдивому розкриттю загального художнього задуму.

Далі слід розповісти учасникам ансамблю про форму твору, який вивчається, про його складові частини, побудову музичних фраз, про кульмінацію і т.п. Добре засвоєний нотний текст, ритмічна структура, динаміка твору також допоможуть глибоко вникнути в його зміст.

Робота над вдосконаленням загального темпу музичного твору, темпових співвідношень окремих його частин – визначальний фактор другого періоду розучування. Виконавські навички на цьому етапі відшліфовуються учасниками ансамблю до автоматизму. Це дає можливість в подальшому сконцентрувати їх увагу на художніх значеннях.

Робота над виконавськими навичками, трактовкою музичного твору, які проведені в першому і другому періодах його розучування, у третьому періоді ведуться більш поглиблено і детально.

На протязі усіх трьох періодів роботи необхідно слідкувати, щоб у учасників ансамблю не знижувався творчий інтерес до п'єси, яка вивчається. Керівник ансамблю при доборі репертуару повинен прагнути до тематичної різноманітності творів, враховувати кількість і рівень учасників, відповідність технічних труднощів творів можливостям виконавців, дотримуватись принципу роботи від простого до складного і, безумовно, пам'ятати про концертні виступи. Кожне заняття повинно бути продуманим, вимоги обґрунтованими, конкретними, кожен повтор – мотивованим.

Коли учні вперше отримають задоволення від спільно виконаної художньої роботи, відчують радість загального поривання, об'єднаних зусиль взаємної підтримки – можна вважати, що заняття в класі дали принципово важливий результат і мета, яка на протязі усіх занять була домінуючою (формування естетичної культури) на даному етапі досягнута.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве. Сб. статей. /Сост. и коммент. А.Павлова-Арбенина – Л.: Музыка, 1983.– 137 с.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1964, с.15.
3. Гинзбург Л.С. О работе над музыкальным произведением. – М.: Музыка, 1963, с. 8.
4. Луначарский А.В. Избранные статьи по эстетике. – М.: Музыка, 1975, с. 92.
5. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Изд. 2-е. – М.: Музгиз, 1961, с. 200.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гейченко Микола Іванович – Заслужений працівник культури України, доцент кафедри історії, теорії музики та основного інструменту КДПУ імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-естетичне виховання підростаючого покоління.

Стаття надійшла до друку 20.10.2000 р.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ШКОЛІ

Г.С. Дідич

У статті розкривається роль вчителя музики в підготовці молодших школярів до цілісного сприймання музичних творів засобами художньо-педагогічного аналізу та музичної образотворчості.

The article shows the role of music teacher in preparing students of junior (primary) forms for complete perception of musical work by means of aesthetic and pedagogical analysis and creation of musical images.

Педагогічна практика студентів передвипускного та випускного курсів музично-педагогічного факультету займає одне з провідних місць в системі фахової підготовки вчителя музики, оскільки вона проводиться в умовах, максимально наближених до професійної діяльності.

Педагогічна практика дає можливість студентам не лише поглибити і закріпити теоретичні знання одержані в університеті і навчитися застосовувати ці знання на практиці в процесі навчально-виховної роботи, а й зайнятись науково-експериментальною роботою,

випробовувати свої форми і методи організації навчально-пізнавальної діяльності.

Головне завдання, яке ми ставили перед собою під час проходження педагогічної практики, заключалось у тому, щоб вияснити характерні особливості сприймання учнями початкових класів музичного образу природи, а також специфіку художньо-педагогічного аналізу музичних творів та специфіку музичної образотворчості, виявити найбільш ефективні умови їх застосування у школі, осмислити їх роль і місце на уроках музики.

Художньо-педагогічний аналіз – один з найефективніших засобів музично-естетичного виховання школярів. Це вид аналізу, який виходить з можливості педагогічного керівництва сприймання музики учнями, розкриває специфічні засоби музичного образу та інтерпретує його згідно рівня музично-естетичного розвитку слухачів.

Художньо-педагогічний аналіз сприяє повноцінному розумінню і сприйманню музичного твору, дозволяє розвивати здібності учнів і забезпечує їх підготовку до цілісного аналізу музичного твору на слух на основі естетичного сприймання його засобів виразності – мелодії, гармонії, ритмів, динамічного розвитку, ладової структури та ін. – в їх взаємозв'язку і обумовленості змістом. Отже, аналіз організовує сприймання направляючи увагу слухача, ведучи його за визначеним шляхом і не даючи його сприйманню замкнутися на другорядному, або на своїй чистій фантазії, вигадці.

Використання художньо-педагогічного аналізу залежить від ряду обставин, по-перше, від специфіки твору, його змісту, системи образів, ідейної сутності, конкретних умов його створення і т. ін.; по-друге, від підготовки слухачів, особливостей сприймання, досвіду спілкування з музичними творами, ступеню розвитку асоціативного фонду.

Важливе місце в підготовці експерименту, опираючись на вищесказане, мав відбір творів для проведення художньо-педагогічного аналізу, складання моделі аналізу і визначення головних особливостей сприймання, а також підготовка тезаурусу учнів експериментальної групи.

Складаючи експериментальну програму, ми користувалися художньою цінністю творів, доступністю, відповідними вимогами, пред'явленими до слухання музики видатними педагогами та методистами. Головну увагу приділяли таким творам, які набули функції, названої професором Л.Тимофєєвим, «функцією створення художнього образу» [4. 32], як цикл фортепіанних п'єс «Пори року» П.І.Чайковського. Вони, на нашу думку, ефективно впливають на

пробудження в людині художнього начала, формують його морально-етичні почуття.

В підготовчий період до проведення експерименту на основі вивчення існуючого музичного матеріалу був створений музикознавчий контекст циклу фортепіанних п'єс як основа художньо-педагогічного аналізу.

Розробляючи музикознавчий аналіз циклу «Пори року» П.І.Чайковського, ми опиралися на дослідження С.Хентової, К.Давидова, Н.Калініної, Є.Орлової, Д.Арутюнова. В більшості випадків автори дають аналіз історичний. На жаль, ми не маємо досконалого, повного музикознавчого аналізу циклу «Пори року», який можна було б використати у школі. В існуючих дослідженнях також неповністю розкривається ідейно-художній зміст циклу.

Для створення відповідного фонду асоціацій відбирався музичний, поетичний, літературний, ілюстративний (візуальний), документальний матеріал. Він збагачував досвід учнів відповідною інформацією, яка допомагала проникненню в образний зміст музичного твору. Такі матеріали допомагали учням більш чітко уявити собі той настрій, який виразив композитор, глибше проникнути в художній образ. Ілюструвались також музичні твори (до циклу «Пори року») – народні, авторські, дитячі пісні пейзажного змісту, – що сприяло створенню основи для появи звукових музичних асоціацій.

Надаючи великого значення вихованню навичок сприймання музики, видатний російський музикознавець Б.В.Асаф'єв акцентує увагу, в першу чергу, на вихованні активного, «усвідомленого» сприймання музики за допомогою «спостереження», «спостерігати мистецтво – означає, насамперед вміти сприймати його» [1. 47]. Спостереження збагачує життєвий досвід учнів, підвищує ступінь життєсприймання і життєрадісності, і так як музика є мистецтвом слухових вражень, спостереження музики, насамперед, збагачує їх життєвий досвід і знання про світ через слух, а це вже веде «до звички мислити не тільки поняттями, а й звуковими уявленнями різного ступеню змісту і різної сили напруги» [1. 51].

Розвиваючи звукові навички шляхом розумно поставленого спостереження можна досягти високого рівня сприймання складних музичних творів.

Таким чином, **першою умовою** проведення нашого експерименту була підготовка тезаурусу слухачів. Це якби базис, основа правильного сприймання і розуміння музичного твору учнями. Також був зроблений відповідний підбір творів (легких, доступних) для додаткових,

проміжних демонстрацій, текстів та простих мелодій для музичної образотворчості, імпровізації, цікавого матеріалу для музичних бесід. За допомогою цих засобів відбувалося нагромадження музичних асоціацій, здійснювалася підготовка до сприймання музичних образів природи.

Другою умовою проведення експерименту було вивчення особливостей сприймання учнями музичних образів природи для створення найбільш сприятливого середовища його розвитку.

Академік Б.В. Асаф'єв стверджував: «Для того, щоб музика, яку слухають діти, впливала на юних слухачів, потрібно навчити їх сприймати». І далі «сприймати музику справа складна, важка, до неї потрібно підготувати увагу, потрібно працювати над поглибленням та уточненням сприймання його» [2. 10–12].

Сприймання музики явище складне. Як показують дослідження А.Г.Костюка, непідготовлені реципієнти, слухаючи музику, уявляють самі різноманітні картини, які не відповідають ні настрою, ні характеру музики.

Подібні ситуації – пише К.П.Португалов – нерідко виникають навіть при аналізі програмних творів. Прелюдія К.Дебюсі «Дівчина з волоссям кольору льону» – це не зорове зображення дівчини, подібно тому як популярний сюжет в фортепіанній музиці «Гра води» не є зображенням водної стихії. Музика передає динамічну сторону зображуваних об'єктів, залишаючись в своїй основі не зображальною.

Прелюдія С.Рахманінова (опус 23) пов'язується з картинами російської природи. Більш конкретні асоціації виникають в залежності від індивідуального сприймання цього образу. «Озеро у весняній повені...», – говорив про цю прелюдію І.Репін. Родичка С.Рахманінова З.А.Прибиткова бачила в тій же прелюдії «щось сонячне і прозоре». «Коли в кінці повторення теми і в кожному тексті звучать високі ноти, – пише вона в своїх спогадах про С.Рахманінова, – чуються крапельки ранкової роси, які м'яко дзвонять у світлому, переддосвітному тумані». А композитор Б.Асаф'єв вбачав у цьому творі «образ могутнього, плавно ширяючого над водяною спокійною гладінню владного птаха» [3. 11–13].

Дослідження специфіки сприймання музики показало, що в процесі переживання її змісту, аналізу і оцінки у слухачів різного віку виникають у більшій чи меншій мірі інтенсивності немусичні асоціації (С.Н.Беляєва-Екземплярьська, Г.Н.Кечхуашвілі, А.Г.Костюк, Є.В.Назайкінський, Г.А.Орлов, В.Г.Ражніков та ін.). Ними можуть бути зорові образи і асоціації, сюжети і символічні фігури, картини, світлові і кольорові ефекти.

Існують два типи сприймання музики: предметно-зоровий та емоційно-образний. Предметно-зоровому типу властива картинність. Провідну роль у предметно-зоровому сприйманні відіграє уява, вміння учнів побачити за окремими музичними фразами живу картину природи. Слухаючи музику, молодші школярі виділяють для себе окрему деталь, яка відповідає «зоровому коду», далі розвиваючи в судженнях цей момент, відходять від музичного образу і переводять його на мову іншого виду мистецтва – поезії, живопису і т.ін. Існуючий код стає домінуючий в аналізі.

Другий тип сприймання – емоційно-образний – система почуттів, закодована у художній структурі, інтонації. Він зцементовує в єдине ціле образ, картину, викликає у реципієнта певний настрій, переживання.

У молодших школярів присутній код другого порядку: кожна музична фраза в їх розумінні відповідає певному настрою або настрою музичного твору в цілому. Проводячи аналіз, вони використовують музичні асоціації і порівняння.

Розвиток музичного сприймання у молодших школярів проходить певні етапи:

1. Учні сприймають загальний характер музики. Емоційна реакція носить «нерозгорнутий характер» і проявляється лише на яскраві темпові, динамічні і регістрові зміни. Школярі можуть розпізнавати такі засоби виразності, як темп, регістр, загальне ладове забарвлення. Спостерігається відсутність уявлень про елементарні музичні структури і принципи музичного розвитку. У висловлюваннях дітей відображається зв'язок у зміні суб'єктивного музичного образу з об'єктивним. Велика кількість конкретно-предметних асоціацій, пов'язаних і не пов'язаних з музичним твором. Висловлювання учнів мало пов'язані з музичною термінологією.

2. Сприймання характеризується як більш диференційоване чуття деяких сторін музичної тканини. Учні починають розрізняти більш складні елементи музичної мови: зміни ладу на протяжі звучання твору, характер руху мелодії, а в спеціальних вправах і тональні зміни, зміну гармонії. Поступово в учнів розпочинається процес формування уявлень про елементарні музичні структури: музичну фразу, речення, період.

3. Сприймання музики молодшими школярами починає приймати цілісний характер. В уміннях, навичках, уявленнях слід відмітити сформованість необхідних музично-слухових уявлень для розуміння розвитку музичного образу. У школярів з'являється вміння виділити

характерні (мелодичні, ритмічні, ладові і тембральні) особливості музики. Засоби музичної виразності починають виступати у висловлюваннях учнів не у вигляді формальної фіксації, а в емоційно-змістовному значенні. Оцінки засновуються на диференційованому чутті тематичного розвитку в творі.

Отже, в процесі художньо-педагогічного аналізу підхід до вивчення музичного твору буде залежати від особливостей його як музичного явища з одного боку, а з іншого від прийомів використання.

Третьою останньою умовою проведення експерименту був розвиток і активізація музичної образотворчості дітей для покращання сприймання й розуміння музичного образу природи, для розвитку й активізації асоціативного мислення школярів.

Було б серйозною помилкою вважати, що схильність дітей до музичного самовираження менша ніж в інших видах їхньої музичної діяльності.

Світ звуків дуже близький людині з наймолодшого віку. Граючись діти наспівують щось своє, імпровізують поспівки, ритми, однак ця здібність часто легко втрачається, не дістаючи належного розвитку. Головною причиною цього є велика складність переведення наївного і безсвідомого начала у творчому процесі у русло усвідомленої дії, а також те, що вчителі музики майже не займаються імпровізацією і образотворчістю на уроках музики. Це призводить до однобічного розвитку дитини, до одностороннього, недовершеного, неповного музично-естетичного виховання, гальмує творчий потенціал дитини в усіх сферах музичної діяльності.

Музична образотворчість сприяє емоційному і разом з тим більш осмисленому відношенню дитини до музики, розкриває індивідуальні творчі можливості, викликає зацікавлення до занять, що є важливою передумовою подолання труднощів у навчанні.

Музична образотворчість, а також і саме сприймання музичного образу природи оптимально здійснюються в ігрових ситуаціях. Втілення ігрового образу стимулює активність і самостійність дітей. Знаходячись в «ігровому полі», дитина одержує заряд бадьорості, натхнення для творчої праці. В експериментальній роботі ми практикували різні види ігрової музично-образотворчої діяльності: інсценування пісень, створення ритмічних запитань і відповідей, колективне створення музичного образу, вокальної мелодії на заданий вірш, складання (імпровізація) музики до запропонованих загадок, віршів на теми природи, відбір запропонованих музичних фраз відповідно до образного змісту рядків вірша та ін. За завданням

експериментатора учні співали імпровізації на теми загальновідомих казок, заповнювали пропущені такти мелодії, доспівували її закінчення, відтворювали звуки, шуми, мелодії предметів, явищ природи, виконували хороводи з календарно-обрядовими діями.

Педагогічними умовами оптимальної музичної образотворчості молодших школярів є, насамперед, такі:

- розвиток мотиваційної сфери сприймання практичної діяльності;
- розвиток вміння спостерігати і переносити біоформи з природи в музичну образність;
- збагачення суттєвого та інтелектуально-понятійного тезаурусу;
- використання різноманітних і доступних матеріалів (не доцільно брати вже відомі учням музичні твори);
- взаємодія уроків з різними позакласними, позашкільними заняттями.

Педагогічне керівництво процесом музичної образотворчості полягає, насамперед, у створенні педагогічних ситуацій.

Дослідження показує, що для забезпечення сприятливої взаємодії учителя й учнів служать, зокрема:

- ситуації обстановки настроєності, готовності до творчої діяльності, зацікавленості в її результаті;
- емоціогенні ситуації, що викликають радість, втіху задоволення як процесом музичної образотворчості, так і його результатами;
- ситуації вільної експресії учнів під час творчої роботи;
- ситуації, що активізують творчу уяву, концентрацію уваги;
- ситуації, що стимулюють образно-асоціативне мислення на вирішення творчого завдання;
- ситуації, що вимагають застосування здобутих раніше знань і вмінь в нових умовах образотворчості з використанням нового матеріалу;
- ситуації, що стимулюють самооцінку продукту музичної образотворчості, прагнення його реалізувати.

Слід додати, що найважливішим є доброзичливе, уважне, бережливе відношення педагога до творчих починань учня. Діти дуже вразливі. Одне необдумане слово або навіть інтонація викладача може призвести до того, що дитина замкнеться і контакт з нею буде порушений. Тому всі навіть найсміливіші та незвичайні його твори слід уважно прослухати, підтримати оригінальні рішення, а те, що не зовсім вдалося, допомогти виправити, поліпшити, ні в якому разі не нав'язуючи своєї волі, не вимагаючи, щоб дитина творила тільки так, як вважає правильним педагог. Потрібно також проводити бесіди з дітьми, заставляти їх

думати, вміти відповідати на запитання «чому?». Тобто учень, якщо він упевнений в своїй правоті, повинен її обґрунтувати, аргументувати.

Результативними ознаками музичної образотворчості на тему природи виступають:

- 1) креативність;
- 2) широта і багатство асоціативного мислення під час виникнення задуму і його втілення;
- 3) гнучкість мислення і способів вирішення образу;
- 4) оригінальність мислення і готового продукту.

Наслідки дослідження засвідчують наявність у молодших школярів стійкого, активного інтересу до сприймання живої природи та до власної музичної образотворчості.

З усього сказаного можна зробити такий висновок: керуючи сприйманням, художньо-педагогічним аналізом музичних творів та процесом музичної образотворчості, можна досягти цілісного сприймання цих музичних творів учнями. Таке сприймання проходить певні стадії:

Перша стадія – стадія цілісного сприймання, побудованого на вже існуючому у школярів рівні музично-естетичного розвитку.

Друга стадія – стадія аналізу складових частин цілого, припускає розуміння ідеї твору, специфіки музичних образів, емоційної направленості.

Третя стадія – стадія цілісного аналізу на рівні узагальнень образів, характеристик настрою, які відображаються в музичному творі.

Здібність музично-естетичного сприймання і переживання розвивається в зв'язку з цілим комплексом знань і навичок, які одержують учні в процесі музично-естетичного виховання. Сюди відносяться навички свідомого сприймання, зіставлення, порівняння музичного образотворення, розрізнення музичних творів на тему природи за образним змістом, настроєм. Велике значення мають навички визначення ролі окремих засобів виразності при формуванні музичних тем і образів.

Як показують дослідження Є.Бальчитиса, Л.Горюнової, А.Костюка та ін., процес сприймання, розуміння, аналізу музики, музичної образотворчості потребує цілеспрямованого педагогічного керівництва, яке заключається в підготовці, розвитку у молодшого школяра вмінь і навичок аналізувати зміст музичного образу природи, робити певні узагальнення.

Враховуючи ці обставини, ми розробили таку схему художньо-педагогічного аналізу музичних творів пейзажного змісту:

- музикознавчий аналіз твору;
- підбір візуального, поетичного, літературного матеріалів, які викликають певні емоції, настрої, співпереживання;
- підбір творчих завдань, які відповідають тематиці музичного твору, сприяють глибокому сприйманню його;
- організація прослуховування;
- перевірка і контроль за сприйманням твору.

На основі вищесказаного ми створили експериментальну модель-систему формування естетичного сприймання музичних творів на тему природи в молодших школярів та оволодіння дітей прийомами музичної образотворчості.

Матеріали експериментальної роботи студентів-практикантів переконливо доводять, що проведення художньо-педагогічного аналізу музичних творів на уроках музики та застосування методу музичної образотворчості постійно зміцнюють і супроводжують розвиток

музичних уявлень, на основі яких з'являється можливість сприймати та аналізувати на слух музичний твір зі сторони не лише змісту, а й будови основних засобів виразності.

Молодші школярі починають сприймати музичне мистецтво більш осмислено, усвідомлювати, що розуміння музичного твору потребує знань, вмінь проникнути в його образний та ідейний зміст.

Результати дослідження дають можливість стверджувати, що при допомозі художньо-педагогічного аналізу музичних творів пейзажного змісту та музичної образотворчості на тему природи розвиваються індивідуальні здібності молодших школярів, збагачується їх естетична культура, глибина освоєння художніх особливостей музичного твору.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – ЛО.: Музыка. С. 47-51.
2. Вопросы музыки в школе: Сб. статей под ред. Игоря Глебова. – Л.: Брокгауз и Ефрон. 1926. С. 10-12.
3. Португалов К.П. Серьезная музыка в школе: Пособие для учителей. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1980. С. 11-13.
4. Тимофеев Л. О принципах анализа языка литературного произведения. – Литература в школе, 1939. № 3. С. 32.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: професійна підготовка вчителя музики.

Стаття надійшла до друку 15.11.2001 р.

УРОК МУЗИКИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Е.С. Заруба

Зміст статті висвітлює деякі питання значення і ролі використання на сучасних уроках музики більш розширеної сфери видів музичної діяльності як неодмінної умови ефективності їх проведення.

This article is about some items of the meaning and role how to use a more wider sphere of the music activity at the modern lesson of music. It's matter of an obligatory condition of an effective way to carry it out.

Важливе місце на сучасному етапі у вирішенні першочергових завдань формування духовної сфери підростаючого покоління в умовах загальноосвітньої школи належить урокам музики, які є однією з

основних форм організації музичного навчання та виховання дітей. Головна мета уроків музики – формування музичної культури школярів як неодмінної умови духовної культури.

Зміст уроків музики базується на обов'язкових програмних вимогах предмету «Музика» і передбачає розвиток музичних, інтелектуальних здібностей, оволодіння арсеналом знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення виконавської музичної діяльності. На уроках музики знаходять рішення також і питання дидактичної, виховної проблематики.

Як і будь-яке інше, навчання музиці підпорядковується закономірностям загальної та музичної педагогіки. При цьому загальнодидактичні принципи на уроках музики не можуть використовуватися як абстрактна схема «педагогічних правил». Всі вони обов'язково повинні трансформуватися у відповідності зі специфічними особливостями, притаманними музиці як живому мистецтву.

Принципово важливу роль для досягнення позитивних результатів в музичному навчанні відіграє правильне співвідношення методів і прийомів в організації та здійсненні навчально-пізнавальної діяльності учнів. Специфіка музичного мистецтва, особливості різних видів музичної діяльності передбачають використання різноманітних методів і прийомів: словесних, наочних, репродуктивних, практичних, проблемних, стимулюючих, аналізу, порівняння та ін.

Великого значення в організації та проведенні навчання музиці набуває врахування вікових особливостей психофізіологічного, загального музичного розвитку учнів, їх мислення на різних вікових ступенях, в яких взаємодіють біологічні, соціальні, спадкові, набуті та інші фактори. Без їх використання неможливе управління цим багатогранним процесом і успішне здійснення музичного навчання та виховання.

Урок музики поряд з іншими предметами шкільного циклу є основною формою навчальної роботи з дітьми, під час якого здійснюється систематичне, цілеспрямоване і всебічне виховання школярів, а також формування їх музичних здібностей на базі обов'язкових програмних вимог, складених з урахуванням вікових особливостей розвитку дітей. Урокам музики притаманна велика сила впливу на почуття, думки, а через них і на свідомість учнів. Ця властивість музичного мистецтва дозволяє використовувати його не лише для розв'язання навчальних, а й виховних завдань (формування художніх смаків, поглядів, моральних якостей тощо).

Підпорядковуючись загальним дидактичним, психофізіологічним принципам, структурним нормам, урок музики одночасно має і свої специфічні особливості. Однією з істотних його особливостей є комплексність, яка передбачає органічну єдність таких видів музичної діяльності, як хоровий спів, музична грамота та слухання музики. Саме комплексне вирішення завдань у різних видах музичної діяльності на уроках музики складає необхідну умову для формування музичних смаків, ідеалів, а також виховання любові до музичного мистецтва. Оволодіння ними забезпечує всебічний зв'язок в розвитку музичних здібностей як основоположного чинника формування музичної культури. Такий традиційний тип уроку склався в музично-педагогічній практиці загальноосвітньої школи за тривалий час її існування.

Зміст уроку музики протягом тривалого періоду реалізовувався в таких видах музичної діяльності, як хоровий спів, музична грамота й слухання музики. Значно розширилась сфера видів музичної діяльності сучасного уроку. Складовими його розділами стали також музично-ритмічні рухи та ігри, сольфеджіо, музикування, творчі завдання. Всі вони взаємопов'язані між собою і мають комплексний характер, який впливає на побудову уроку, вимагаючи логіки в його проведенні.

Послідовність включення складових чинників уроку може бути довільною в залежності від змісту, досвіду і творчої фантазії учителя, контингенту учнів в класі. Прикладом може бути така послідовність уроку:

- музичне привітання;
- розспівка (вправи для розвитку голосу та інтонування);
- повторення знайомих творів;
- розучування пісні;
- ритміка, сольфеджіо, музикування;
- слухання музики;
- закріплення нового матеріалу.

Взаємозв'язок розділів уроку музики позитивно впливає на повноцінне засвоєння програмового матеріалу. Перевага одного з них призводить до порушення цих зв'язків, внаслідок чого інші ланки розвиваються менше і втрачають своє значення в здійсненні практичної діяльності. Цим самим обмежуються можливості для широкої навчально-пізнавальної роботи на уроках музики і виявлення інших сторін музичних здібностей, необхідних для учнів в повсякденному музичному житті. Тому взаємозв'язок між різними видами музичної діяльності є необхідною умовою організації навчально-виховного процесу на уроках музики.

В молодших класах музика належить до обов'язкових предметів. Враховуючи особливості психофізіологічного, музичного розвитку дітей цієї вікової групи, недостатній рівень їх слухового та практичного виконавського досвіду, визначальним напрямком навчання музиці в початковій школі є підготовка дітей до свідомого засвоєння і розуміння особливостей музичного мистецтва, його засобів виразності, а також виховання в них прагнення до активної участі в музичному житті.

Зусилля учителя повинні бути спрямовані на пробудження у школярів музичних інтересів, розвиток музичних здібностей, формування відчуття радості спілкування з музичним мистецтвом і емоційно-усвідомленого її переживання в будь-яких формах.

Реалізація програми I–III класів можлива, якщо учні оволодіють такими вміннями та навичками:

- правильний спів;
- елементарні прийоми гри на ударних інструментах;
- вираження музики в рухах;
- розрізнення тривалості, динаміки, висоти та забарвлення звуку;
- ознайомлення з основами нотного запису;
- читання мелодії по нотах в обсязі засвоєного звукового матеріалу;
- творче опанування музичного матеріалу;
- сприймання змісту і художнього образу нескладних музичних творів.

Основними видами музичної діяльності в молодших класах є спів, гра на елементарних дитячих музичних інструментах, а також рухи під музику. Останні безсумнівно є найбільш легкою формою контакту дітей цього віку з музикою. Рухи під музику не лише сприяють формуванню у школярів чуття темпу і ритму, а й викликають у них різні емоційні переживання в залежності від характеру і настрою твору.

У співі, як і в інших видах музичної діяльності, повинні брати участь всі діти, незалежно від здібностей. Навчання співу сприяє оптимальному співацькому й слуховому розвитку учнів, вмінню співати в хорі, а також формуванню співацької культури. Співацькі можливості дітей молодшого шкільного віку невеликі, що обумовлено несформованістю співацького апарату, а також обмеженістю голосу щодо діапазону і сили звучання. Тому доцільно, щоб шкільний репертуар охоплював пісні з простою мелодикою та ритмом переважно в межах примарної зони (мі¹ – сі¹, фа¹ – до²).

Під час навчання співу учні повинні ознайомитися з нотним текстом, записом, читанням нот, основними мелодичними зворотами, напрямком мелодії, назвами нот і ритмічних елементів, оволодіти навичками прак-

тичного точного інтонування і запам'ятовування мелодії, правильної і чіткої вимови букв, складів, слів і всього тексту, умінням правильно користуватися співацьким диханням, готуючись цим самим до музичної творчості.

Отже, першочерговими завданнями в процесі навчання співу в молодших класах можна вважати:

- формування вокальних навичок та умінь як необхідної умови співацької культури;
- розвиток музичного слуху, зокрема звуковисотного, ладового;
- формування слухового самоконтролю (вміння чути та відрізнити правильний і неправильний спів);
- розвиток таких якостей співацького голосу, як легкість, політність, дзвінкість; розширення діапазону; укріплення сили звучання;
- формування навичок емоційного і виразного виконання.

Успішне вирішення вищевказаних завдань можливе, коли учнів навчити:

- співати виразно, емоційно, правильно у вокальному відношенні пісні, які відповідають їх віковим можливостям, слідкуючи при цьому за правильною поставою, чіткою вимовою тексту творів, правильним користуванням співацьким диханням;
- співати легким, рівним звуком без напруження з помірною силою звучання, не допускаючи крикливого, форсованого звуку та правильно формуючи голосні;
- уміти співати пісні та вправи без супроводу;
- співати чисто в звуковисотному відношенні в унісон, ритмічно дотримуючись динамічних відтінків;
- чисто інтонувати пісні під час співу без супроводу в один і два голоси;
- співати народні пісні з танцювальними рухами;
- слухати під час виконання себе, товаришів і оцінювати спів щодо злагодженості в тембровому, інтонаційному, виразному виконанні;
- співати пісні з елементами двоголосся.

Введення в урок гри на елементарних дитячих музичних інструментах є проявом сучасного підходу до розширення його навчальних можливостей. Систематичне навчання гри на цих інструментах готує дітей до участі в інструментальних ансамблях в старших класах.

Гра на музичних інструментах дозволяє навчити дітей:

- виконувати і читати з листа нескладні вправи, ритмічні мотиви, невеликі фрагменти на сопілках, металофонах та інших дитячих інструментах;

- визначати музичні інструменти на слух за тембром;
- грати супровід до розучуваних пісень;
- виконувати ритмічний акомпанемент до вивчених пісень і музичних творів;
- застосовувати у грі вивчені тривалості звуків;
- знати назви українських народних інструментів;
- виконувати імпровізаційні вправи, спрямовані на розвиток творчої активності;
- читати з листа твори, що вивчаються.

Велику увагу в останній час на уроках музики приділяють розвитку дитячої музичної творчості. До неї ведуть різноманітні підготовчі вправи, які виконуються в різних видах музичної діяльності (засвоєння різних мелодичних і ритмічних структур, запропонованих учителем, власне інсценування пісні, музичної гри, імпровізація в рухах під музику та ін.). Оволодіння цими елементами дозволяють розвивати активну позицію й спостережливість у дітей щодо елементів музичної виразності, свідомого їх використання в творчих діях.

Музичні знання і поняття вводяться поетапно на основі різноманітного музичного матеріалу. Оволодіння музичними поняттями є процесом тривалим, який опирається на безпосередню музичну діяльність, що здійснюється у відповідності з можливостями дітей.

Активізації творчості дітей молодших класів будуть сприяти такі завдання:

- створення ритмічних запитань і відповідей;
- створення мелодій на заданий ритм;
- ритмічна і мелодична імпровізація на дитячих музичних інструментах;
- інсценування пісні;
- пояснення пісні малюнками;
- створення ігор, хороводів, танців;
- ритмізування простих мотивів, використовуючи вивчені тривалості нот і пауз;
- підбір другого голосу до вправи, пісні, імпровізація казкового сюжету;
- вокальна та інструментальна імпровізація, що відображає різнопланові почуття, події.

Головною метою уроків музики в У–УІІ класах є благодотворний вплив на духовний розвиток школярів шляхом прилучення їх до різної

музично-художньої діяльності, формування активної безпосередньої участі в музичному житті.

Враховуючи «музичний багаж» підлітків, їхні ціннісні установки, уподобання, психологічні і соціальні особливості цього віку, необхідно:

– використовувати естетичні і художні цінності музики для індивідуального розвитку учнів, збагачення їх духовної сфери;

– формувати творчу уяву як суттєвий фактор розвитку особистості школяра;

– формувати усвідомлене сприймання і розуміння музики як носія моральних цінностей і найбільш пізнавальної, виховної сили в сфері духовного, особистого і громадського життя учнів;

– розвивати естетичну і емоційну вразливість, а також пробуджувати потребу художніх переживань і контактів з творами музичного мистецтва;

– розвивати в учнів зацікавленість музикою різних епох;

– озброювати учнів основними знаннями про музику як про одну з художніх форм діяльності людини;

– розвивати в учнів музичні здібності в різних видах музичної діяльності (спів, сольфеджіо, ритміка, музикування, слухання музики, тощо).

Реалізація названих завдань вимагає від учнів оволодіння певною сумою знань, конкретних навичок та умінь.

Навчання хоровому співу проходить у тісному зв'язку з подальшим розвитком музично-слухових уявлень. Вокально-хорова робота здійснюється з урахуванням особливостей розвитку голосового апарату в мутаційний період і дотриманням в зв'язку з цим належного співацького режиму і правил охорони дитячого голосу.

Зусилля зосереджуються на подальшому вдосконаленні виконавської техніки (чистота звуковисотного інтонування, манера звукоутворення, артикуляція, стрій, ансамбль та ін.).

Великого значення в цей період навчання хоровому співу набуває подальший розвиток навичок двоголового і триголового співу. Робота в цьому напрямку повинна бути забезпечена таким відповідним музично-дидактичним матеріалом, який би відповідав виконавським можливостям учнів.

Вироблення навичок двоголового співу здійснюється шляхом систематичного виконання різноманітних вправ в гармонічному і поліфонічному видах (спів канонів, вправ з використанням підголосків, органного пункту, імітацій, спів «про себе», спів без супроводу).

Отже, учні V–VIII класів за період навчання хоровому співу повинні навчитись:

- співати хорові твори, пісні без супроводу і з супроводом;
- чисто в звуковисотному відношенні виконувати народні пісні в обробках композиторів, посильні виконавським можливостям дітей цього шкільного віку;
- співати дво-триголосі канони та пісні;
- співати мажорні й мінорні тризвуки;
- читати з листа нескладні двоголосі хорові партитури;
- читати нескладні хорові твори поліфонічного стилю.

Вирішення проблем, пов'язаних з розвитком музичного слуху неможливе без знання основ музичної грамоти. Відомо, що в практиці шкільного навчання музиці широке використання отримала відносна (релятивна) й абсолютна системи. Використання відносної сольмізації сприяє розвитку ладового слуху й мислення в учнів на більш високому рівні, ніж у молодшому шкільному віці. Абсолютне сольфеджування допомагає більш глибокому усвідомленню основних елементів теорії музики.

Особливу користь для закріплення музично-теоретичних понять приносить використання знайомого музичного матеріалу, який діти вивчали в молодших класах, а також спів з листа різноманітних нескладних пісень, вправ, поспівок, тем творів, запланованих для слухання. Роботу в цьому напрямку бажано проводити без інструменту, що в великій мірі активізує сприйняття та відтворення відповідного музично-дидактичного матеріалу. Велика увага при цьому повинна приділятися виробленню чистого інтонування, точності метроритмічного, динамічного, темпового виконання музичних творів. Досягнення результатів у вирішенні цих питань вимагає застосування таких форм і методів роботи, як спів музичних вправ з попереднім їх аналізом, сольфеджування (індивідуальне, колективне) з тактуванням; почерговий спів двоголосся, поєднання сольфеджування одного голосу з грою іншого голосу на інструменті, слідкуючи при цьому за свочасним корегуванням учнями художньо-звукової і технічної сторони виконання.

Поза увагою вчителя не повинна лишатися і така важлива сторона роботи, як ритмічне виховання учнів. Розвитку ритмічного чуття сприятиме написання ритмічних диктантів, гра в ансамблі, виконання ритмічного акомпанементу до творів тощо.

Ефективною формою роботи для розвитку музичних здібностей дітей є так званий музичний диктант. Його виконання потребує

комплексного підходу. Для полегшення засвоєння цього виду діяльності корисно проводити попередній аналіз музичного тексту щодо характеру, темпу, ритму, метру, ладу. Потім увагу учнів зосередити на запам'ятовуванні і відтворенні в своїй уяві мелодії в усній або письмовій формі.

Необхідною частиною музичної роботи на уроці з учнями середніх класів є формування гармонічного слуху. Унісонний спів, який складає основу багатоголосся, можна вважати важливим підготовчим етапом у цьому напрямку.

Учні повинні свідомо навчитися при виконанні твору чути обидва голоси, утримуючи свою партію, і співвідносити її звучання з іншими щодо сили, тембру, способу звукоутворення, чистоти інтонування. Для кращого усвідомлення і засвоєння навичок двоголосого співу доцільно використовувати спеціальні вправи, які повинні забезпечити слуховий розвиток учнів на ладовій основі.

Важливого значення в музичному розвитку підлітків набуває також гра на музичних інструментах. Інструментальне виконавство створює широкі можливості для всебічного виховання дітей. На жаль в V–VIII класах їх використання стає епізодичним.

Особливу вагу слід приділити народно-інструментальному виконавству, яке повинне стати сильною зброєю в вихованні любові до української національної культури. При наявності електромузичних інструментів можна використати і їх. Особливе корисними вони є для творчості та імпровізації.

В середніх класах продовжується подальша робота в напрямку формування і розвитку культури слухання музики, що безпосередньо пов'язане з сприйманням. Набутий попередній слуховий досвід дозволяє розширити рамки ознайомлення учнів зі здобутками світової музичної культури.

Розвиток духовності неможливий без усвідомлення ролі і значення українського народного музичного фольклору. На основі слухового досвіду учні будуть вчитися розуміти особливості музики інших народів.

Настав час, коли учнів потрібно познайомити і з досягненнями в галузі духовної (релігійної) музики. Слід пробуджувати в них інтерес до джерел основних форм церковного співу та основних етапів його розвитку, ролі і значення в становленні моральних норм життя народу.

Учні повинні навчитися слухати і розуміти зразки класичної вокальної та інструментальної музики. Взаємозв'язок поетичного слова і музики значно полегшує сприймання вокальної музики (пісень,

романсів, оперних арій, кантат, ораторій, хорових творів). В жанрі інструментальної музики сприймання творів відбувається дещо іншим шляхом. В цьому віці учні повинні перейти на більш високий рівень сприймання: від найпростіших творів (маршів, танців) до розуміння циклічних форм (симфоній, сонат, увертюр та ін.).

Усвідомлення особливостей розвитку складної інструментальної музики краще починати з програмних творів. Програма (назва твору, літературна канва) активізує мислення учнів, спрямовує їх увагу в потрібне русло.

Складними для усвідомлення можна вважати непрограмові твори, написані для різного складу оркестрів (симфонічного, народного, духового). Повноцінному розумінню такої музики сприятиме ознайомлення учнів з інструментами, що складають той чи інший оркестр, особливостями загальної композиції творів призначених для слухання, формування вміння слідкувати за розвитком основних тем і образів. Поглиблюють свої знання учні також і в питаннях розвитку таких синтетичних жанрів, як опера, балет, оперета.

Великої уваги на уроках музики вимагає творчий розвиток дітей. В середніх класах учні повинні підходити до виконання творчих завдань більш свідомо, ніж в молодших класах. З допомогою вчителя вони аналізують твори, визначають значення засобів музичної виразності в розкритті змісту твору, усвідомлюють етапність в створенні музики (творчий задум, втілення його, виконання, сприймання, оцінка).

Для розвитку творчих нахилів дітей бажано продовжувати роботу над створенням різних мелодій на зразок колядок, щедрівок, веснянок з дотриманням певної форми (варіації, дво-тричастинна), а також розширювати знання з музичної грамоти. Доцільно тримати в полі зору такий вид творчих завдань як імпровізація (вокальна, інструментальна). Для розвитку уяви в процесі імпровізації корисно використовувати елементи інсценізації (окремі сцени з казок, байок, віршів тощо). Імпровізація і творчість повинні органічно проходити через усі види діяльності, які використовуються на уроках музики, і з'єднувати воедино всі його розділи.

Таким чином, використання на уроках музики різних видів музичної діяльності в тісному їх взаємозв'язку завдяки комплексному підходу сприятиме розв'язанню головного і важливого завдання музичного навчання й виховання – формування духовної культури школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л-д, 1973.
2. Блинова М. П. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников. – М. – Л., 1964.
3. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А.В. Петровского).
4. Максимов С.Е. Хоровое пение в школе. – Л-д, 1961.
5. Музыкальное воспитание и обучение в школе (Под ред. М.А. Румер). – М., 1955.
6. Румер М.А. Активизация мышления на уроках музыки // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1972. – Вып. 8.
7. Шеломов Б. И. Импровизация на уроках сольфеджио. – Л-д, 1977.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: музичне виховання учнівської та студентської молоді засобами хорового співу.

Стаття надійшла до друку 8.01.2001 р.

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Н.А. Калініченко

У статті розкриваються шляхи формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів, використання досвіду вчителів біології по вихованню в учнів емоційного сприйняття оточуючого довкілля, естетики побуту і праці.

In clause the ways of formation of pedagogical skill of the future teachers, use of experience of the teachers of biology in education in the pupils of emotional perception (recognition) of the environmental validity, aesthetics of a life and work are opened.

Розглядаючи педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності, ми прагнемо навчати студентів цьому мистецтву, розвиваючи всі його елементи. Це гуманістична спрямованість вчительської діяльності, орієнтація на суспільні інтереси, цінності та ідеали в ім'я України, її народу, її авторитету; вдосконалення професійних знань з предмету, методики його викладання, педагогіки, психології, розвитку педагогічних здібностей – комунікативності,

динамізму, емоційної стійкості, оптимістичного прогнозування, креативності. А також докладаємо значні зусилля і старання, щоб студенти оволоділи сучасними педагогічними технологіями, умінням взаємодіяти, управляти собою, проектувати своє вчительське майбутнє, самостверджуватися, самовдосконалюватися.

В процесі навчальної діяльності формуємо у студентів поняття про системний підхід до уроків, розкриваючи, що урок – це результат напруженої праці вчителя та учнів, який вимагає високої організованості та оптимального керування. Використовуючи різні педагогічні джерела, пропонуємо варіативні підходи до його підготовки, проведення та аналізу, сприяючи тому, щоб на практиці студенти враховували численні параметри, закономірності і принципи, що впливають на результати праці вчителя.

Створюємо можливості для всебічного вивчення і застосування в практичній діяльності системного підходу до уроків. Саме такий підхід ефективний, бо сприяє ґрунтовному засвоєнню знань, спонукає вчителя до пошуків досконаліших критеріїв її оцінки, створення зручних компактних схем у роботі з учнями, а також до систематизації навчального матеріалу, вмотивованого використання фактів, логічній реалізації навчальних завдань та активізації процесів мислення, збагачення пам'яті.

В процесі моделювання уроків зі студентами, прагнемо досягти певної завершеності, щоб види навчальної праці логічно змінювались, дидактичні завдання розроблялись відповідно до визначеної мети. Для розв'язання яких добираються потрібні форми і методи навчання, які сприяють досягненню належних результатів.

Важливим елементом системного підходу до уроків є визначення мети, яка забезпечує розв'язання освітніх, виховних, розвивальних, екологічних знань. Аналізуючи уроки, які проводять студенти під час педагогічної практики, вчимо їх визначати мету, посильну для учнів, з врахуванням ситуативної обстановки, рівня підготовки дітей. Відповідно до визначеної мети з'ясовуємо конкретні завдання, які забезпечують її реалізацію, коло знань, вмінь, навичок, якими мають оволодіти учні на уроці. Враховуючи, що в кожному класі маємо як мінімум три групи учнів з різними навчальними можливостями, уточнюємо мету кожної з них з врахуванням загальнонавчальних умінь та навичок, які формуватимуться на уроці, способи дій, що повинні бути засвоєні, розвивальні та виховні завдання. Підкреслюємо також, що мета уроку повинна узгоджуватись з провідними завданнями навчально-виховного процесу, предмету і школи в цілому.

Для успішної реалізації визначеної мети уроку прагнемо забезпечувати логічний взаємозв'язок між етапами уроку, підпорядкованих розв'язанню дидактичних завдань. Етапи уроку проектуємо в різних варіантах, виділяючи на них дозований час, «розгортаючи» їх або «згортаючи», залежно від організації і підготовки класу. Готуючи учнів до роботи на уроці засвоєння нових знань, студенти прагнуть вичленити основну ідею, факти, явища, закономірності, змоделювати сприйняття, осмислення, систематизацію та узагальнення знань учнів.

До кожного етапу уроку відповідно визначеним дидактичним завданням добираємо такі методи навчання, які мають забезпечити чітку послідовність дій вчителя та результативну пізнавальну діяльність учнів. Кількість і зміст етапів уроку плануємо, враховуючи як логіку навчального процесу, так і рівень організованості і підготовленості класу. Підкреслюємо, що на кожному етапі уроку вирішуються відповідні дидактичні завдання. Наприклад, завданнями першого етапу уроку є підготовка учнів до роботи на уроці, до сприйняття, осмислення, систематизація знань, формування умінь та навичок, узагальнення. При доборі методів навчання, прагнемо забезпечити чітку послідовність дій учителя, активну навчальну діяльність учнів, способи співробітництва вчителя та учнів. Цьому сприяють тренінги по моделюванню уроків, де студенти мають можливість продумувати організацію як власної діяльності на уроці, так і діяльності учнів. Моделюючи структуру і працюючи над конспектом уроку, студенти контролюють себе запитаннями: я пояснюю, я розповідаю, я запитую, а чим в цей час зайнятий клас, над чим працює (не працює) учень?

Використовуючи найрізноманітніші форми та прийоми розвитку пізнавальних здібностей дітей: пошукові завдання, проблемні ситуації, самостійну роботу, елементи алгоритмізації та програмованого навчання, технічні засоби тощо, учні вчаться порівнювати, конспектувати, готувати повідомлення, реферати, доповіді, будувати формально-логічну модель прочитаного, почутого, проводити аналіз і синтез, здійснювати узагальнення.

Студенти фіксують показники пізнавальної активності учнів: зосередженість, захоплення процесом діяльності, прагнення за власним бажанням взяти участь у обговоренні питання, активність, яка проявляється в запитаннях, міркуваннях, емоційних відгуках. А також аналізують рівні засвоєння учнями знань: сприйняття, осмислення, запам'ятовування; застосування знання в аналогічній та інших ситуаціях. Шляхом поєднання колективних, групових та індивідуальних форм роботи студенти прагнуть до актуалізації знань учнів,

перетворення знань у погляди, переконання. Цьому сприяє використання широкого спектру типів уроків: засвоєння нових знань, формування умінь та навичок, виконання лабораторних і практичних робіт, застосування знань, навичок і вмінь, їх узагальнення; систематизації, перевірки та корекції знань, а також комбінованих уроків. Студенти моделюють уроки нетрадиційні: лекції, семінари, екскурсії, диспути, прес-конференції, уроки-змагання, уроки творчості, подорожі, інтегровані уроки, уроки-заліки, уроки «громадського огляду знань» та інші.

На уроках мають можливість реалізувати набуті знання та вміння з проблеми розвитку біологічних понять за схемою: прості – складні – світоглядні; спеціальні (морфологічні, фізіологічні, систематичні, екологічні, цитологічні тощо), локальні (що формуються в одній темі або на одному уроці), загальнобіологічні. Вчать також використанню наукових термінів на уроках біології, усвідомлюючи, що термінологічна робота з учнями сприяє глибокому засвоєнню матеріалу, осмисленню його змісту, розвитку пам'яті, мовлення, активності. Терміни розглядаємо як ключ до розуміння сутності предмету. Тому в планах-конспектах уроків термінологічний словник включає терміни, поняття, категорії, характеристику представників.

Враховуючи, що типовим недоліком у роботі значної частини молодих вчителів є недостатність вмінь по формуванню в учнів навичок, належну увагу приділяємо методичним розробкам саме таких уроків, які включають теоретичну підготовку-повторення вивченого матеріалу, організацію використання знань на практиці в різних варіантах, до автоматичного виконання частин дій, врахування психологічних особливостей учнів, забезпечення сприятливого клімату, співробітництва і культури спілкування розглядаємо як важливі чинники ефективної роботи на уроці. Постійно звертаючись до самоаналізу уроку, спонукаємо студентів принаймні частково визначити результативність праці вчителя і учнів.

Самоаналіз уроку включає оцінку оптимальності змісту уроку (обсяг навчальної інформації, її складність, науковість); формування умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки; спеціальних умінь і навичок ставити досліди, проводити спостереження, експерименти, працювати з роздатковим матеріалом; загальнонаукових умінь працювати з текстом і позатекстовими компонентами підручника. А також шляхи вирішення основних освітніх, виховних і розвиваючих завдань; обґрунтування вибраної структури і методичних прийомів ведення уроку; реалізації поетапного формування понять при поясненні

нового матеріалу; реалізації міжпредметних зв'язків; об'єм і характер домашніх завдань тощо.

Аналізуючи діяльність учнів на уроці, враховуємо форми навчально-пізнавальної діяльності (індивідуальні, групові, колективні); особливості класу, рівень розвитку учнів при плануванні і вирішенні навчальних завдань; здійснення диференціації та індивідуалізації навчання, використання основного навчального обладнання на різних етапах уроку, місце робіт творчого характеру, а ще причини пасивності учнів на уроці та інше.

Навчаючи студентів системному підходу до уроків, створюємо можливості прогнозувати результати майбутньої вчительської праці, оцінювати використані технології, свій рівень підготовки до уроків, намічати шляхи вдосконалення педагогічної майстерності. Естетику вчительської праці, формування емоційного сприймання оточуючого довкілля, доброзичливих взаємин між вчителем і вихованцями підсилюють використання на уроках художнього слова, музики, творів живопису. Студенти з щирим інтересом знайомляться з творчими педагогічними лабораторіями талановитих вчителів біології Кіровоградщини: Л.С.Пайол, заслуженої вчительки України (Бобринецька СЗШ № 1), Л.В.Панасенко, вчителя-методиста (Комишуватська СЗШ Новоукраїнського району), В.А.Нестеренка, «Відмінника освіти України» (Павлівська СЗШ ім. В.Сухомлинського Онуфріївського району), О.М.Булавенко, вчителя вищої категорії (Новгородківська СЗШ № 1), які спільно з учнями творять красу: доглядають Сад Матері, куточки лісу, куточки краси. Висаджують алеї, парки, дбайливо доглядають ділянки. А також готують обрядово-пісенні свята зустрічі птахів, весни, весняних квітів («Вінок природи»), свято хліба, врожаю, Золотої осені та інші.

Отже при реалізації програми курсу «Методика викладання біології», формуємо знання та вміння, що становлять основу професійної діяльності вчителя з методичної освіти в сучасних умовах, які включають вміння працювати за різними педагогічними технологіями; здійснювати науково та педагогічно обгрунтований вибір навчальної програми, відповідно до неї дидактичних засобів, підручників та посібників; розробляти таку методичну систему учіння, щоб не тільки давати знання, а й навчати самостійно мислити, використовуючи набуті знання, розвивати інтерес в учнів до творчості, пошуку, експерименту.

Прагнучи вдосконалити підготовку вчителя біології відповідно до вимог сьогодення, опрацьовуємо загальнодидактичне коло знань та

вмінь; методичну освіту спрямовуємо на формування творчої індивідуальності педагога, його інтересам і потребам. Зміст методичної освіти передбачає застосування у навчальному процесі ефективних технологій навчання. Це навчальні технології, що поширюються в останні роки (модульний принцип викладання навчальних курсів, рейтингова система оцінювання знань, інформаційні навчальні технології, сучасна організація лабораторного практикуму), постійну увагу приділяємо вдосконаленню класичних форм та методів навчання: лекціям, семінарам, лабораторно-практичним заняттям, консультаціям, залікам, екзаменам). Практикуємо конференції, виставки, конкурси, огляди новин методичних фахових видань. З метою ознайомлення з передовим педагогічним досвідом учителів області влаштовуємо «години презентації досвіду», «педагогічні вітальні», зустрічі. Маємо можливість використовувати у роботі зі студентами банк відеофільмів з уроками, позакласними заходами, обласними конкурсами «Учитель року», семінарами обласного інституту удосконалення вчителів. Використані форми роботи сприяють підготовці вчителів-професіоналів, людей творчих, відповідальних за наслідки своєї співпраці з учнями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України «Про загальну середню освіту» // Директор школи. – 1999. – № 25.
2. Верзілін М.М., Корсунська В.М. Загальна методика викладання біології. – К.: Вища школа, 1980.
3. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989.
4. Педагогические технологии. Учебное пособие. – Белгород, 1998.
5. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. // вибрані твори: В 5-ти т., т.1, – К.: Рад. школа, 1976.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калініченко Надія Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений вчитель України.

Коло наукових інтересів: шляхи вдосконалення педагогічної майстерності вчителів та студентів, активні форми навчальної діяльності, розвиток пізнавальної активності школярів і студентів, спадщина видатного українського педагога-гуманіста В.О.Сухомлинського.

Стаття надійшла до друку 15.11.2000 р.

ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В.В. Кондратова

У статті автор подає приклади естетизації процесу навчання майбутніх вчителів. Пропонує ознайомитися з якостями та вміннями, які повинні розвинути під час формування естетичної та художньої культури студентів педагогічних навчальних закладів.

In the article the author gives examples of the aesthetization of the educational process of future teachers. He proposes to get acquainted with qualities and skills which are to be developed during forming of the aesthetic and artistic culture of pedagogical institutions' students.

В цей нелегкий для нашої держави час, особливістю якого є активний процес переоцінки цінностей, перед національною школою особливо гостро стоїть завдання естетичного виховання учнів, як однієї з головних ланок виховання гармонійно розвиненої особистості. Відчуття красивого і некрасивого, прекрасного і потворного стає ніби камертоном для всієї подальшої життєвої діяльності людини, робить її духовно розвинутою і морально зорієнтованою в житті.

«Естетичне виховання – це виховання почуттів, на яких базується свідомість, а отже інтелект і все, що вирізняє людину. І лише тоді, коли ці почуття знаходяться у звичайній гармонії з навколишнім світом, формується особистість в усій її повноті» – писав Герберт Рід.

В проекті Концепції єдиної системи естетичного виховання у загальноосвітніх школах України відзначається, що запевнити формування норм естетичного буття, які б відповідали матеріальним та духовним цінностям народу, а також розвивали достатньою мірою почуттєві та емоційні засади сприйняття дійсності, спроможна художня культура як найбільш демократична культура для всіх, яка є складовою гуманітарної культури. Саме різновидам мистецтв притаманні особливі, найбільш доступні можливості для розвитку творчих здібностей, фантазії, інтуїції, для сприйняття всього процесу навчання як творчості в умовах загальноосвітньої школи.

Завдання загальноосвітньої школи у галузі формування художньої культури учнів полягає у розвитку в них відчуття краси своєї оселі, свого міста, краю, історичного коріння, гордості за предків і їх причетність до культурного збагачення рідного народу. Кожен з них має усвідомити можливість уже тепер внести певну частку в естетизацію

сучасного життєвого середовища своєї родини, міста чи селища, нашої держави.

Найбільш дієвим засобом естетичного виховання учнів є залучення їх до мистецько-споглядальної і мистецько-творчої діяльності. І тут особливо важливу роль відіграють заняття з художньої культури в загальноосвітній школі, які передбачені в Концепції державного стандарту загальної середньої освіти в Україні. Галузь «Художня культура» охоплює викладання ряду предметів художньо-естетичного циклу, серед яких домінуючими залишаються «Музика» і «Образотворче мистецтво».

Саме на заняттях з образотворчого мистецтва з 1 по 7 клас діти вчаться пізнавати світ емоційно і аналітично водночас, узгоджуючи свої знання у свідомості з естетичними, а через них і з етичними нормами, бо споглядаючи мистецький твір, розмірковуючи над ним, людина піднімається до досягнення вищих духовних цінностей, випрацьовує для себе певні моральні орієнтири.

В процесі занять образотворчим мистецтвом в учнів формується емоційно-естетичне відношення до пізнавальних об'єктів і явищ. Вони вчаться бачити і розуміти прекрасне в житті і у творчості, в природі і в мистецьких творах.

Тож, естетичне виховання школярів засобами образотворчого мистецтва – необхідна умова їх всебічного розвитку. Заняття з образотворчого мистецтва справляє вплив на душу людини, її почуття, тобто на них обов'язково присутнє духовне спілкування.

Визначна роль у процесі естетичного виховання належить вчителів, і перш за все вчителів образотворчого мистецтва як носієві художніх і культурних знань про національні традиції. Тому вчителям образотворчого мистецтва потрібно мати належний рівень обізнаності з основ образотворчого мистецтва, з методики його викладання, з культурою української нації та інших народів і вміти донести ці знання до учнів. Тож велике значення повинно приділятися питанням підготовки майбутніх вчителів, залученням їх до національної культури і формування національної самосвідомості, а значить підвищення рівня особистої культури. Вчителів треба вчити цінувати народну творчість, розуміти красу орнаментів народних вишивок і декоративних розписів, доцільності народної архітектури, колориту традиційного одягу і т.ін. Треба підготувати їх до викладання художньої культури в 8-11 класах., де їм потрібно вміти розкрити багатий світ духовної культури людства, в розмаїтті її жанрів і художніх стилів, місце української художньої культури, її своєрідність і внесок у світову культурну спадщину, що

сприяє формуванню в учнів естетичних ідеалів, художньо-культурних цінностей, спонукає до емоційно-ціннісної оцінки художніх образів і явищ культури, прилучає до творчої самодіяльності.

Процес формування особистості вчителя повинен здійснюватися за законами краси, тобто важливим компонентом мети його підготовки є естетичний.

Розвиток естетичних можливостей, здібностей і почуттів мають велике значення для загального формування особистості.

Тож естетизація процесу навчання студентів у вищому навчальному закладі повинна передбачати використання форм і методів, які сприяють формуванню педагогічної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва.

Під час формування естетичної та художньої культури майбутнього вчителя повинні розвинути такі якості:

- потреба в систематичному естетичному і художньому вихованні, самовихованні та самоосвіті,
- широкий естетичний і художній кругозір;
- високорозвинений естетичний ідеал, смак,
- уміння сприймати, опановувати і аналізувати естетичний об'єкт;
- високий рівень розвитку художньо-творчих здібностей.

На уроках образотворчого мистецтва повинна бути співтворчість вчителя і учня. Вчителю треба вміти:

- 1) створити особливу емоційну атмосферу захопленості, що досягається за допомогою живих діалогів з учнем, зорових образів, музики, поетичного тексту, ігрових ситуацій;
- 2) вивести учнів зі стану пасивної згоди з тим, що її оточує, досягнути розуміння того, що вона сприймає, збудити уяву та інтуїцію;
- 3) побачити і відчувати працю душі дитини, навчити її співчувати, тоді учень зможе глибше сприймати і людину, і природу, і музику, і образотворче мистецтво. Бо всі враження, уявлення і знання, що пройшли крізь душу і серце дитини, стають її власними знаннями, її відношенням до прекрасного і потворного, добра і зла;
- 4) створити творчу атмосферу, щоб учні могли проявити себе, відкритись, придумати що-небудь своє, оригінальне;
- 5) навчити дітей впроваджувати теоретичні знання на практиці, оволодіваючи технічними прийомами, розкриваючи свою фантазію і обдарованість;
- 6) досягти, щоб відповіді учнів містили власні переживання і враження, щирі виплески душі і розуму;

7) навчити учнів визначати художні ідеї творів, навчити розуміти художні образи, образотворчу мову, специфіку образотворчих засобів вираження. Щоб зробити це, потрібно добре володіти всіма методичними прийомами та засобами навчання і виховання. Звернімо увагу на деякі з них.

На уроках образотворчого мистецтва вчитель вводить дітей у світ прекрасного, доброго через споглядання за простими, на перший погляд не досить яскравими, невиразними предметами. Так, наприклад, разом з дітьми спостерігає за зміною кольорів неба під дією сонячних променів, за хмаринками, в яких намагається віднайти образи тварин, рослин і навіть пейзажів чи ландшафтів. По-новому, іншим «художньо-емоційним», а не «реально-прагматичним» поглядом подивиться на листочок дерева, на квіточку, що заховалась у траві, на крила метелика тощо. Потім, від спостереження за прекрасним у звичайному, у природному, вчитель переходить до споглядання відтворення його художниками у творах мистецтва. Тут діти починають розуміти образну мову мистецтва, специфіку образотворчих засобів і т. ін. Далі учні вже самі починають відтворювати на малюнку побачене, використовуючи вже набуті знання, тобто залучаються до власне художньо-творчої діяльності.

Естетичному вихованню дітей сприяють і заняття з образотворчого мистецтва, на яких учні знайомляться з побутом декоративно-прикладного мистецтва майстрів минулого і сучасності.

«Глибокі етнічні традиції і образність народного мистецтва є животворним джерелом творчої фантазії для процесу формування художньої культури як природною, органічного розвитку учнів в умовах середньої загальноосвітньої школи. Адже кольорова, лінійна, орнаментальна культура, культура ставлення до матеріалу вироблялися від покоління до покоління, живлячись зв'язками з природою, з темпераментом та світосприйняттям нашого народу. Пройшовши крізь свідомість та відчуття дітей, які навчаються сьогодні в школах, ці чинники можуть прислужитися як природний бар'єр проти промислового та економічного раціоналізму й уніфікації всіх сфер життя народу», – зазначається в Концепції єдиної системи естетичного виховання у загальноосвітніх школах України.

На таких уроках образотворчого мистецтва як засіб навчання і виховання доцільно використовувати комп'ютер. Інтегровані уроки, на яких діти за допомогою комп'ютера ознайомлюються з побутом українського народу, його звичаями, традиціями, в яких закладена духовна сила, гармонія та мудрість наших предків, стало реальністю

поєднання сучасної технології та елементів національної культури, тісно переплелися шкільні курси інформатики, українознавства та образотворчого мистецтва. Ці уроки допомагають підготувати учнів до творчої роботи на звичайних уроках образотворчого мистецтва з даних тем. Наприклад, під час вивчення теми «Створення орнаменту для українського рушника» учитель починає заняття з бесіди на тему «Український рушник». Учні спілкуються з учителем і дивляться на екран центрального комп'ютера. Вони переглядають основні види рушників, ознайомлюються з їх призначенням, переглядають орнаменти рушників різних регіонів України, відзначають їх особливості, після чого переходять до комп'ютерів й індивідуально переглядають бібліотеку елементів геометричних, рослинних, зооморфних мотивів вишивок з поясненням їх значення. Далі діти виконують практичне завдання за допомогою графічного редактора SPEN: «Створення орнаменту для українського рушника».

Вивчаючи тему «Український декоративний розпис» учні ознайомлюються з історією українського декоративного розпису та його основними елементами. Потім виконують вправи по складанню орнаментів, враховуючи можливості графічного редактора, на основі петриківського розпису. Далі дається завдання скласти композицію «Дерево життя».

На наступних уроках образотворчого мистецтва учні швидко і правильно виконують композиції з петриківського розпису за допомогою фарб і пензля. На уроці на тему: «Писанки. Основні відомості про побудову і зміст малюнків писанок. Розпис писанки» діти індивідуально ознайомлюються з орнаментами писанок різних регіонів України, їх змістом, з особливостями виконання. Потім учні виконують ескіз розпису писанки. На наступних уроках діти швидко, вірно і гарно розписують писанку за допомогою писачка і анілінових фарбників.

Отже майбутніх вчителів образотворчого мистецтва корисно буде ще навчити користуватися комп'ютерною технікою, знати графічні редактори і вміти з ними працювати, створюючи плоскі та об'ємні композиції як монохромні, так і багатокольорові. Це допоможе їм підготуватися до комфортного фізіологічного існування в умовах широкої комп'ютеризації та допомогти навчити цьому учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державна національна програма «Освіта» / Україна ХХІ ст. – К., 1996.
2. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. Проект // Мистецтво та Освіта. – 1997. – № 3. – С. 2-10.

3. Концепція єдиної системи естетичного виховання у загальноосвітніх школах України // Мистецтво та Освіта. – 1998. – № 1. – С. 2-7.

4. Експериментальна програма для середньої загальноосвітньої школи «Образотворче мистецтво 5-7 класи», – К., 1998.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кондратова Вікторія Вадимівна – завідувача навчально-методичним кабінетом образотворчого мистецтва обласного ІУВ, вчитель образотворчого мистецтва середньої ЗОШ №22, аспірантка КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: проведення уроків образотворчого мистецтва з використанням комп'ютерної техніки.

Стаття надійшла до друку 23.08.2000 р.

РЕАЛІЗАЦІЯ В.О.СУХОМЛИНСЬКИМ ПРИНЦИПУ ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ У ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ

Кравцов В.О.

У статті розглядається організація естетичного виховання в педагогіці Василя Сухомлинського. Робиться висновок про визначальність принципу природовідповідності в естетичному вихованні. Автор відзначає актуальність теми для сучасної педагогіки.

The author investigates the structure of aesthetic upbringing in Sukhomlinsky's pedagogical system. There has been made a conclusion about the main role of the noosphere principle in the aesthetic upbringing organization.

У період розбудови України як самостійної держави, культурного та духовного відродження українського народу важливого значення набуває виховання в учнів естетичного ставлення до явищ мистецтва та навколишньої дійсності, пробудження їхніх творчих здібностей.

В історії педагогіки накопичений значний досвід з проблеми естетичного виховання. Це питання займало важливе місце і в педагогічній системі Василя Сухомлинського. Філософське і методологічне обґрунтування та механізм практичної організації естетичного виховання, відображені вченими – педагогами у творах «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості», «Духовний світ школяра» та інші, актуальні в наші дні і тому потребують детального вивчення. Оскільки однією з провідних ідей педагогіки Сухомлинського була організація природовідповідного виховання, розглянемо особливості реалізації принципу природовідповідності у естетичному вихованні школярів.

На наш погляд, найбільш повне визначення естетичного дав О.Ф. Лосев: «Естетичне – безпосередньо надана зовнішньо чуттєва виразність внутрішнього буття предмета, яка зберігає в собі, двобічний процес «опредмечування» суспільної людської сутності й «олюднення» природи і яка сприймається як самостійна безкорисливо споглядальна життєва цінність» (5, с. 577). Василь Сухомлинський також вважав категорію естетичною важливою складовою процесу сприйняття людиною навколишнього світу. Тому здатність до естетичних почуттів і оцінок він називав однією визначальних рис природи людини як соціально – біологічної істоти. На відміну від логічного мислення та продуктивної праці, які передбачають активне сприйняття і перетворення людиною навколишнього світу, естетичні почуття зорієнтовані на її внутрішній, духовний світ, несуть в собі позитивну емоційну оцінку власності біологічної і соціальної природи і навколишньої дійсності. Без цього неможливе існування повноцінної людини. Тому вчений – педагог розглядав естетичне виховання як важливу складову частину всебічного, гармонійного розвитку особистості – головної мети виховання. Виходячи з необхідності враховувати взаємозалежність природного і соціального в дитині, він визначав мету естетичного виховання: «Навчити дитину бачити в красі навколишнього світу духовне благородство, доброту, сердечність і на основі цього утверджувати прекрасне в собі» (3, с. 369) і надавав пріоритетного значення у цьому процесі реалізації принципу природовідповідності. Теоретичним підґрунтям такого вибору стали гуманістичні положення філософських поглядів Сухомлинського на природу людини як доброї істоти, для якої характерний потяг до прекрасного, та його філософія «дитячого щастя», головна ідея якої полягає у створенні сприятливих умов для вільного розвитку природних нахилів учнів, формуванні у дітей позитивного життєрадісного світосприйняття. Тому реалізація принципу природовідповідності була покликана організувати розкриття і розвиток природних естетичних нахилів і задатків учнів у вільній, невимушеній атмосфері спілкування з органічно близьким світом природи. Видатний педагог був переконаний, що сприймання і осмислювання краси – стрижень естетичного виховання. А оскільки джерелом краси, виходячи з об'єктивної природи прекрасного, є навколишній світ, то краса природи стала першим, що діти вивчали у «Школі під блакитним небом». Педагог допомагав малюкам побачити красу у звичайному для них світі, цілеспрямовано діяв на рецептори почуттів: учні бачили різнокольоровість живих фарб, слухали звуки природи і розповідь – казку

вчителя, відчували навколишній світ усім тілом. Тут же вихователь на прикладі власного малюнка показував, що красу можна передавати за допомогою не тільки слова, а і олівців, паперу. Реалізуючи принципи природовідповідності, Сухомлинських намагався не створювати жорсткого плану вивчення краси природи, а враховувати природні потяги дітей. Він вважав, що «дитина за своєю природою – допитливий дослідник, відкривач світу. Так не хай перед нею відкривається чудовий світ у живих фарбах, яскравих і трепетних звуках, у казці та грі, в особистій творчості, в красі, що надихає її серце, в прагненні роботи добро людям.» (4, с. 32). У цих словах видатного педагога – програма естетичного і чутевого виховання дитини. Але перші споглядання, слухання, переживання побаченого і почутого було не лише основою майбутніх естетичних почуттів, це – перший урок в школі, знайомство з новим життям. Тому у щепленні учням почуття прекрасного педагог вбачав шлях встановлення першого контакту, взаємодовіри між вчителем та учнями і формування у дітей оптимістичного ставлення до шкільного навчання. Крім того перші естетичні захоплення повинні стати основою для формування маральних якостей людяності, доброти, душевності. Враховуючи природу дитячої психіки, Сухомлинський пов'язував вивчення краси природи з наукою, закладаючи в наукових казкових образах перші естетичні оцінки, передаючи власний естетичний смак. Але діти повинні розвивати індивідуальні естетичні якості, тому вже через кілька місяців навчання в «Школі радості» вони самостійно малюють пейзажі, складають казки на теми краси природи. При цьому слід зробити наголос на оптимістичному фоні світосприйняття, адже в казках завжди перемагає добро, краса, справедливість. Необхідність організацій природовідповідного естетичного виховання в цей час Сухомлинський аргументував переконанням, що «краса – це кров, плоть людяності, добрих почуттів, сердечних стосунків». (4, с. 38). Тому подорожі в світ краси: екскурсії, походи, спостереження за явищами природи мають постійний і регулярний характер.

Перші естетичні почуття носять яскраве емоційне забарвлення і сприяють створенню духовного заряду дитячої творчості. В.О. Сухомлинських був переконаний, що без емоційного піднесення неможливий нормальний розвиток клітин головного мозку, а відтак і мислення. «Краса і жива думка так само органічно поєднані, як сонце і квіти» (4, с. 48), – вважав педагог, пов'язуючи з розвитком емоційно – естетичної сфери подальші успіхи у розумному вихованні.

З ідеї природовідповідного виховання випливає і гуманістичне переконання Сухомлинського, що кожна дитина художньо обдарована.

Відтак, мета реалізації принципу природовідповідності у естетичному вихованні – розкрити і розвинути ці задатки, прищепити учням основи художніх смаків і уподобань. Разом з тим, Сухомлинський закликав вчителів молодших класів враховувати природу дитинства. Вчити основам духовної майстерності: законам пропорції, перспективи, розмірності потрібно, але в одночас слід давати простір для дитячої фантазії, не ламати казкового бачення світу. Противник примусових методів у вихованні, Сухомлинський був переконаний у неможливості і безглузості їх застосування у естетичному вихованні. Тому він стверджував необхідність виховання в учнях потреби в красивому як життєвої цінності, організовувати природовідповідне виховання, коли вчитель і учень не протистоять один одному, а спільно досліджують багатобарвний і демократичний світ природи. Таким чином у своїй педагогічній діяльності В. О. Сухомлинський спирався на глибоке розуміння сутності естетичного розвитку молодших школярів, спираючись на психологічні особливості учнів цього віку: конкретність, образність, яскравість мислення, безпосередність почуттів, інстинктивний потяг до загадкового і прекрасного в навколишньому світі. Тому він реалізовував принцип природовідповідності для гармонізації явищ мистецтва та дійсності, зрозумілих дитині – природи, поезії, образотворчого мистецтва і музики.

Загальновизнаним є вплив на розвиток естетичних почуттів дитини музики. Могутнім засобом самовиховання називав її видатний педагог. Проте він стверджував, що випадково підібрана музика, стихійний вплив кіно, радіо, телебачення, які не відповідають природі дитячої психіки, тільки шкодять естетичному вихованню. Сьогодні – це дуже актуальна проблема. Її вирішення Сухомлинський бачив у організації музично – естетичного виховання відповідного природі учня, коли музичні твори будуть сприйматись у взаємозв'язку з фоном живої природи, де дитина змогла б зрозуміти, відчути красу музики. «Важливу мету всієї системи виховання я бачив у тому, щоб школа навчила людину жити в світі прекрасного, щоб людина не могла жити без краси, щоб краса світу творила красу в ній самій» (4, с. 63), – саме в цих словах Василя Сухомлинського ми знаходимо обґрунтування пріоритетності реалізації принципу природовідповідності у естетичному вихованні. Саме тому у «Школі радості» велике значення надавалося слуханню музики природи разом з музичними творами, при цьому ставилося головне завдання – переконати дітей, що джерелом краси мелодії є краса світу природи. Вчений – педагог був глибоко переконаний, що людина опановує і рідне слово, і азбуку моральної і естетичної культури,

насамперед – здатність сприймати, розуміти відчувати красу мелодії тільки в роки дитинства. Тому саме в цей час її слід ознайомити з красою музичного твору, дати відчути в звуках відтінки людських почуттів, щоб вона піднялась на такий рівень культури, який не може бути досягнутий іншими засобами.

Наступним активним кроком у естетичному вихованні було ознайомлення учнів з світом пісні. Реалізуючи принцип природовідповідності; педагог домагався, щоб слухаючи музику природи, діти готувалися до хорового співу, розпізнавали в навколишньому світі музику, співзвучну пісні, яку будуть співати. Крім того, враховуючи етнопсихологічні особливості своїх учнів, Сухомлинський велику увагу приділяв народній пісні як самостійному жанру і як засобу залучення дітей до народної культури, – прищеплення їм національних смаків і уподобань.

В. О. Сухомлинський писав: «Рідна пісня розкрила перед дітьми слово рідної мови як безцінне багатство народу. Завдяки пісні діти сприймали витонченість звучання слова». (4, с. 202). Тому, на його думку, слід досягати естетичної насолоди під час слухання і виконання пісень, приділяти увагу вихованню засобами музики такої якості, як тонкість, емоційність природи, що в спілкуванні з тендітним і вразливим світом природи загострює здатність до переживань, співчуття. «Емоційність природи, притаманна морально і естетично вихованій людині, виражається в тому, що серце стає сприйнятливим до доброго слова, повчання, напутньої поради» (4, с. 189-190), – вважав Сухомлинський, який створив спеціальні «Хрестоматії» з етики і моральних цінностей. В них – велика кількість маленьких творів етичного і естетичного спрямування, які повинні допомагати виховувати культуру чутливості у дітей. За прикладом цих оповідань учні починають самі складати невеликі твори, де засобом слова намагаються виразити своє ставлення до краси навколишнього світу. Так створюються триста сторінок «Книги природи», а у дітей формується естетичне почуття краси слова, яке повинно адекватно відповідати красі природи. Найвищим виявом краси слова є поезія. Виходячи з практики своєї роботи, Сухомлинський вважав, що «у дитинстві кожна дитина поет» (4, с. 212). Тому він реалізовує принцип природовідповідності для розкриття в учнів цього дару і розвитку поетичних здібностей. Поетичну творчість педагог вважав найвищим виявом мовної, а відтак людської культури, яка підносить людину, і тому дуже важливо, щоб ця найтонша сфера творчості була особистою, сердешною справою кожної дитини. Отже, організовуючи систему естетичного виховання молодших

школярів, вчений – педагог створює логічну доріжку: пізнання краси – пробудження уяви – зображення краси в малюнку – музика – уявлення – фантазія – казка – пісня – поетична творчість, йдучи якою малюк сформує основні естетичні поняття, засади естетичної культури. Слід наголосити, що взаємопроникнення учнів з природою в цьому процесі мало на меті підвести вихованців до естетичної і етичної оцінки людини як розумної істоти, яка несе відповідальність за збереження краси і гармонії в світі, показати вразливість і тендітність прекрасного, а отже – необхідність розумного і бережливого ставлення до природи, навколишнього світу, що надто актуально в наші дні.

У естетичному вихованні підлітків Сухомлинський велику увагу приділяв врахуванню соціальної природи людини. Він вважав, що у гармонійному поєднанні краси, що оточує людину, та її внутрішньої краси провідна роль належить красі людських взаємовідносин, які учень ще не в змозі оцінити але, які він вбачає у реальності справедливості. Вивчення краси природи продовжує виховувати у підлітка здатність відчувати, сприймати тонкощі і відтінки речей, явищ, допомагає відчутти красу людини, є школою культури естетичного сприймання. Тому, продовжуючи реалізацію принципу природовідповідності, Сухомлинський виховне завдання вбачав в тому, щоб емоційно – естетичні багатства, здобуті в процесі спілкування учнів з природою у дитинстві, входили в життя як одна з головних внутрішніх потреб, а пізнання природи глибше, ніж у ранньому дитинстві, сприяло пізнанню красивого, високого у самому собі. «Пізнаючи відтінки краси природи, хлопчики і дівчатка переживали життєрадісне почуття повноти духовних сил, жадобу до пізнання все нових джерел естетичних багатств» (2, с. 539), – констатував Сухомлинський. Він був впевнений, що у підлітковому віці людина найбільше потребує тонкості і глибини емоційно – естетичного сприйняття навколишнього світу. Це пов'язано з необхідністю гуманізувати, «одухотворити» велику кількість знань і логічних істин, що здобуває учень в цей час. На наш погляд, дуже важливими є твердження видатного педагога про необхідність постійного спілкування підлітка з природою, яке розглядається в контексті органічної єдності інтелектуального світу, праці, естетичного і морального розвитку. Тому природа повинна стати сферою докладання не тільки розумових, фізичних а й духовних сил дитини. Тому Сухомлинський прагнув до такого спілкування вихованців з природою, щоб відкриття таємничих джерел життя викликало в них почуття гордості за розум, за людину, загострювало естетичну чутливість. Разом з тим він застерігав, що в естетичному вихованні не припустимі

дидактизм і штучність милування красою. Реалізація принципу природовідповідності дозволяє кожному учневі залишитись на одинці з світом прекрасного, мати свій індивідуальний куточок краси, створений природою або власною працею.

При вихованні естетичної культури у юнаків і підлітків Сухомлинський великого значення надавав зв'язку між естетичним сприйманням і творчістю. Тому успіхи естетичного виховання залежать не тільки від того, як глибоко розвивається в уяві учнів природа прекрасного, а й від того, на скільки плідно реалізується в природній творчості вихованців їхній естетичний потенціал. В. О. Сухомлинський визначав зростання рівня усвідомлення естетичних почуттів у юнаків і дівчат, що дозволило йому сформулювати таку закономірність: «сприймаючи прекрасне в природі і мистецтві, людина відкриває прекрасне в самій собі» (1, с. 389). Тому на відміну від учнів молодшого віку, юнаки і дівчата замінюють безпосередній інтерес до яскравих картин і явищ природи вибірковим: вони шукають у природі те, у чому знаходять духовну потребу. Старшокласники дають емоційну оцінку явищам природи, в яких немає примітивного. Гарне, хвилююче вони вбачають у спогляданні таких явищ, де є прояви розвитку, вічності і неперервності життєвого циклу.

Таким чином, реалізація принципу природовідповідності займає значне місце в організації В. О. Сухомлинським естетичного виховання. Вона заснована на використанні природного потягу дитини до красивого, має на меті прищеплення учням відчуття і цінування прекрасного у природі та людині, дозволяє комплексно вирішити завдання естетичного виховання, сприяє гуманізації і гуманітаризації шкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра. // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976, – Т. 1.
2. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977, – Т. 3.
3. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа. // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977, – Т. 4.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддано дітям // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977, – Т. 3.
5. Философская энциклопедия: в 10-ти т – М., 1967, – Т. 5.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцов Віталій Олександрович – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: вивчення педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського.
Стаття надійшла до друку 18.08.2000 р.

МУЗИЧНО-СПІВАЦЬКЕ ЖИТТЯ У КИЇВСЬКІЙ АКАДЕМІЇ (ІСТОРИЧНИЙ НАРИС)

В.Ф. Кривоzub

Історичний нарис музично-співацького життя Київської Академії протягом тривалого періоду її існування. Внесок, який зробила Академія працею своїх вихованців до скарбниці музичної культури Росії.

The historical essay of musical and vocal life covers a long period of the Kyiv Academy's existence. It introduces the valuable contribution to the Russian treasure – house of art made by the work.

Наприкінці ХУІІІ – на початку ХІХ століть, коли Київська колегія-академія перетворилася в Академію, відбулося офіційне включення церковного співу в академічну навчальну програму та застосовано оркестровий клас. Цей період займає найвидатніше місце в історії музично-співацького життя Академії, яка була осередком музично-співацької культури Південного Заходу. Церковна музика й світська, хор та оркестр, викладання музики й творення її, – ось характерні лінії тієї культури. Безпосередню участь в академічному житті брали її вихованці – Максим Созонтович Березовський та Артемій Лук'янович Ведель.

М. С. Березовський народився у 1745 році в м. Глухові Чернігівської губернії в дворянській родині. Максим Березовський, навчаючись в Київській Академії, був зарахований до хорової капели і ретельно вивчав музичне мистецтво. Трьох і чотирьох-голосні композиції зачаровували товаришів, а його гарний голос та спів долетіли й до Румянцева, який влаштував Березовського у Придворну капелу в Петербурзі. Коли юнакові виповнилося двадцять років, його було відряджено до Болонської академії вивчати таємниці музичного мистецтва. Членів Болонського музичного товариства й музичної Академії глибоко вразили знання, ясність думки та почуття Березовського. Його обрано почесним членом багатьох музичних товариств та академій Італії. У 1774 році Максим Березовський повертається до Петербурга, сподіваючись дістати від своїх земляків належну оцінку, але заздрість окремих іноземців, які завідували Придворною капелою, спонукали тільки прирядженню Березовського

до Капели. Це був жорстокий удар для Березовського. Пізніше князь Потьомкін-Таврійський призначив Максима Созонтовича директором музичної академії, яка мала бути відкрита в Кременчуці. Але план князя Потьомкіна не здійснився, і талановитий композитор, зазнавши невдач, заподіяв собі смерть.

Для церковноспівацької творчості Березовського характерна свобода й самостійність голосоведення в стилі контрапункту, художність цілого, а не зовнішній блиск мелодичного руху поодиноких голосів, осмисленість співвідношення тексту з музикою, сила художньої творчості в цілому та надзвичайна техніка. Найкращим та найдосконалішим твором Березовського вважається його восьмиголосний концерт «Не отвержи мене во время старости».

Слава й гордість Київської академії – вихованець Артемій Лук'янович Ведель. Народився композитор у 1767 році у м. Києві. Маючи чудовий голос і хист до музики, Ведель самотужки придбав теоретичні відомості про музику через аналіз та виконання хорових творів та самостійне вивчення теоретичних підручників.

У 1790 році у Києві Ведель створив прекрасний хор. Призначений регентом академічного хору, Ведель довів колектив до найвищого ступеня технічної досконалості й художнього виконання.

Твори Веделя написані під впливом італійської музики і мають аріозний характер. Ось чому у веделевих партитурах завжди висувається на перший план один голос, ось чому його концерти здебільшого становлять немов низку арій для окремих голосів, інші ж партії хору виконують роль супроводу. Своєю музикою Ведель ілюструє та з'ясовує зміст церковних пісень та псалтирів. Він узгоджує стрій і характер музики зі змістом та конструкцією тексту.

Якщо співу як шкільного предмету в Академії не існувало, то можна гадати, що студенти студіювали його практичним шляхом, беручи участь в академічних хорах та триголосому співі. Участь в хорі на криласі вимагала від півчих певного рівня музичної підготовки, знайомила їх із зразками партесного співу й гласового співу. Таким чином, класом співу був хор, а керівниками і вчителями були студенти-регенти. Таку практику набували не всі студенти, більшість слухали спів під час служби, знайомились з нотною грамотою та співацькою літературою, беручи участь у світських хорах. Таким чином навчання студентів церковного читання та співу в Академії першої половини ХУІІІ століття велось практичним шляхом і не було обов'язковим для всіх.

Восени 1799 року в академії відкривається нотний клас, який стає обов'язковим для всіх студентів. Від 1803 року паралельно існували два класи, де навчалися співу. В нотному академічному класі, з одного боку, вивчали правила нотного співу – азбука нотного співу, а з другого боку – богослужбовий спів. Завдяки більш-менш сталому контингентові слухачів (академічний клас нотного співу був обов'язковим для всіх студентів Академії), програма класу кожного уроку ширшала, захоплюючи все більшу кількість церковних творів. В 1816 році вперше було запроваджено вправи з нотного письма.

Перший учитель академічного нотного класу був Георгій Баранович (1799–1804). Навчалися за такими підручниками: а) «Правила нотного та ірмолойного співу», що написав Георгій Баранович; б) азбука з «Московського ірмолая простого нотного співу»; в) ірмолой почаївський; г) ірмологіон печерського розспіву; д) Московський ірмологій.

Оскільки інструментальна музика зовсім не пов'язана з православною службою, то в Київській академії-колегії її викладанню приділяли ще менше уваги, аніж навчання співу, і була обов'язковою не для всіх, тільки для тих, хто бажає.

Перетворення Братського училища на колегію, що його здійснив Петро Могила, відразу висунуло наперед значення Києва як центру розумової культури Південно-Західного краю. Це, в свою чергу, викликало збільшений приплив учнів до колегіатських шкіл. Сюди з'їжджались «вершки» інтелігентної молоді тих часів, сюди йшли всі ті талановиті, обдаровані, всі, що шукали наукових знань.

На перших ступенях свого життя колегіатський хор мав розвиватися в тісній взаємодії з лаврським. Партесний спів розвивався виключно в колегіатському та метрополічному хорі, котрий давав чудових діячів на цій ділянці. Колегіатський хор за умовами свого творення, за своїм складом (дискант, альт, тенор, бас), за якістю виконавців та за характером репертуару був єдиний хор у Києві.

Загальний спів у Братській шкільній церкві полягає у тому, що миряни з енергійною допомогою студентів-молільників виконували разом із кліром ті богослужбові церковні пісні, які співав хор на простий повсякденний розспів. Крім загального співу, обов'язкову участь у службах брав і церковний хор. Він складався з чотирьох партій і вражав своєю технікою виконання. Церковні пісні були в партесному і гармонічному викладах. До складу хорового репертуару включались музичні твори тогочасних православних композиторів Києва та Львова – Лаконека, Чернушчина, Равалевича, Шаваровського, Дилецького.

Крім головного, основного хору, що існував від перших днів життя колегії, з учнівського середовища виділялися інші церковні хори.

Крім студентів, у церковному співі брали участь і професори. Академічний хор брав участь у всіх заходах, які проводилися в Академії з різних нагод. Особливо яскраві хвилини в житті Академії випадали тоді, коли її відвідували «височайші особи». До цих заходів в Академії готувалися дуже довго. Катерина друга під час свого перебування у Києві теж відвідала Академію. Імператриця слухала обідню у великій церкві Братського монастиря на Подолі. Студенти в чотири ряди по обидві сторони від монастирської брами до самої церкви стояли зі знаками, співали в той час, коли проїздила імператриця. Особливу участь брав хор на урочистих заходах, що їх влаштовували з нагоди свят та закінчення навчального року.

У ХУІ сторіччі партесний спів, що виник спочатку на Півдні, а в другій половині сторіччя перейшов до Москви, на довгий час замінив стародавній руський церковний спів.

ХУІІ сторіччя – це сторіччя культурного впливу України на Північну Русь. Києво-братська колегія була своєрідним сховищем величезних запасів співацького матеріалу. Коли цар Олексій Миколайович організував в себе такий хор, який був у патріарха Никона, то він звертався до Київського колегіуму за набором співаків. У Москві не всі співаки знаходились у рівних умовах. Важке матеріальне становище колегіатів, ускладнене бідуванням, змушувало їх кидати улюблену справу та йти заробляти собі на хліб.

Викликали півчих з колегії до Москви і в наступні роки, але трохи змінивши спосіб. Набирати півчих доручалося київським воеводам та малоросійським гетьманам, які були до певної міри агенти уряду щодо вишукування та постачання півчих. 24 квітня 1688 року гетьман Мазепа вирядив у Москву до царського двору шість півчих: один з них був з Печерської Лаври, а п'ять інших – з Братського монастиря з числа колегіатів.

У ХУІІІ сторіччі після того, як столицю Росії перенесено до Петербурга, сюди почали викликати півчих. Деякі виклики півчих з Київської Академії відбувалися в дещо незвичайний спосіб. Так, Петро Великий у 1706 році відвідав Київ і звернув увагу на Тихона Щербацького. Цар наказав узяти Щербацького до двору й записав до своєї капели. У 1735 році Київський архієпископ Рафаїл Заборовський послав до Петербургу до двору імператриці Ганни Іоанівни групу півчих-академіків. В 1742 році до Києва прибув, щоб набрати півчих, бас придворної капели Гаврило Матвійович Головня. Під час цього

набору взято до Придворної співацької капели Григорія Савича Сковороду, українського філософа, обдарованого співака й композитора. В 1748 році взято до Придворної капели Кирила Гловачевського, а в 1754 році графиня Мавра Шувалова взяла до двору студента богослов'я Кирила Флоринського.

З половини ХУІІ сторіччя і до закриття Академії у 1817 році з надр Колегії-Академії безперервно плив співацький потік спочатку до Москви (до царського та патріаршого хорів), а згодом до Петербурга до Придворної капели, а також для приватних хорів тогочасних вельмож. Йшли півчч різного віку – і дорослі, і переважно хлопчики; йшли і регенти, і співаки.

Їхній вплив на співацьке життя Москви та Петербурга був неоднаковий у різні роки і залежав від музичного рівня того середовища, де співаки працювали. Вони дали Москві нову, досконалішу форму музичного мистецтва: разом із М. Дилецьким розповсюджували найновітніші на той час здобутки західної музичної науки, запровадили до церковної практики чудові розспівки південного походження – київський, грецький та болгарський і дали Москві багатий голосовий матеріал.

Придворна капела Петербурга потребувала добрих голосів – їх і постачала переважно до 1736 року Київська академія. Співаків тепер почали цінувати тільки за красу голосу, а не за композиторський чи то регентський хист; їх розглядали як виконавчий матеріал, а не як творчі індивідуальності. З приходом до Росії західної, зокрема італійської музики, значення Києва як джерела музичного мистецтва та знання зовсім занепало.

27 жовтня 1817 року стара Київська академія припинила своє існування. Поступившись місцем перед новоутвореною Київською семінарією. Запровадження нового статуту, що реформував академічний лад, цілком змінило мови, що так чи інакше впливало на музично-співацьке життя Академії. Від старої Академії залишився тільки хор. Склад академічного хору повсякчас змінювався. Йшли з хору колишні старі співаки і з'являлися нові. Але й за цих несприятливих умов цінували усвідомлений натхненний спів академічного хору. Ця «мудрість» співу була головною причиною популярності та художньої вартості академічного хору. Регенти-студенти ніколи не були ремісниками, для них їхня справа завжди була священнодійством. Керувати хором, що мав вікову давність і славетне минуле, хором вищого духовного закладу була найбільша честь.

У свою працю керівники капели вносили палкий запал молодості, фанатичну старанність та гарячу любов до справи. Керування хором – то було горіння їхніх молодих душ у творчому пориві. Якщо не завжди спів академічного хору був правильний у розумінні технічної обробки, то завжди він захоплював силою тієї експресії, тієї безпосередності натхнення, що його вкладали в улюблену справу юні регенти.

З палким захватом ставилися вони до історичних цінностей, що належали академічному хорові. Мається на увазі культ Веделя, що посідав пануюче місце в хоровому репертуарі.

Великий вплив на якість академічного співу мало ставлення до нього ректорів Академії. Якщо ректор кохався в співах, цікавився ними, то хор співав чудово; навпаки – байдуже ставлення ректора позначалося на роботі хору негативно, півчі співали бездушно, механічно та мляво.

Найширшої популярності академічний хор набув за період 1853–1857 років. Слава про нього покотилася по всьому Києву. Не тільки мешканці Подолу, але й багато хто з найвіддаленіших околиць міста приходив до Братського монастиря, щоб послухати спів надзвичайного хору. Прикрасою тенорової партії був Чумачевський, партію басів вів надзвичайний співак Ф. Покровський, пізніше до хору приєднався Віктор Аскоченський. У 1859 році у хор увійшли ще два могутніх баса – Андрій Ключарев і Дмитро Молотков, та тенор Андрій Пархомович. Хор досяг бажаної повноти й довершеності. Слухачі переживали чудові, несказанні хвилини, коли співали «Покаянія отверзи ти двери» Веделя.

Вершин слави академічний хор досяг за регентства Кошиця, цьому спонукали чудовий голосовий склад хору і особисті якості регента. Найвидатнішим фактором була ще й надзвичайна любов до співу та особливе піклування про хор ректора Академії Дмитрія. Його пильна увага до роботи хору підносила дух співаків та поривала хор до подальших художніх досягнень.

Усі півчі захоплено підкорялися принадній особистості Кошиця, котрий своїм вогнистим темпераментом, розумом і талановитістю, міг чарувати кожного. А тим паче запальних хористів. Величезні регентські здібності, поєднання з самовідданою працею породила зрештою той чудовий спів, що вабив до братського храму протягом 1898–1901 років величезну силу людей.

Академічний хор користувався у Києві такою популярністю, що його неодноразово запрошували брати участь у публічних концертах. Хор виконував «Stabat Mater» Росіні та ораторію Давида «Пустеля». Після

Кошиця академічний хор через несприятливі умови почав поволі занепадати, поки в 1915 році не замовк остаточно.

Пізніше під керівництвом Малашкіна академічний хор брав участь у грандіозному концерті з'єднаних хорів. В програмі був «Реквієм» Керубіні. Окремі групи солістів хору влаштовували імпровізаційні концерти. П. Калачинський організував струнний квартет, який виступав на літературно-музичних вечорах, котрі згодом стали проводитися регулярно в Академії.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: проблеми музично-естетичного виховання підростаючого покоління на уроках та в позаурочний час.

Стаття надійшла до друку 25.08.2000 р.

ЕСТЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЛЮДИНОЗНАВСТВА НАРОДНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

В. Н. Ликов

Стаття розкриває одну із ідей народної педагогіки, розвинених В. О. Сухомлинським, – ідею людинознавства, а також обґрунтовує її естетичні аспекти.

The article reveals one of the ideas in the field of folk pedagogics that was developed by Syhomlynskiy V. O. The problem is referred to humanity studying as well as provides its aesthetic aspect.

Стратегічним завданням реформування сучасної освіти є її гуманітаризація, тобто переорієнтація освіти на людину та її духовність. Реалізація цього завдання спонукає вчених-філософів до розробки системи «людина-світ», психологів – до аналізу та інтеграції стосунків людини з людиною, педагогів – до удосконалення підходів до ефективності розвитку навчання та виховання особистості, а також звернення до багатющої спадщини педагогів минулого та сучасного.

Джерелом наукової педагогіки є народний педагогічний досвід, тобто народна педагогіка. Її активно використовував та розвивав

національний педагог із світовим ім'ям – Василь Олександрович Сухомлинський (1918-1970).

Тримаючи тісний контакт із соціумом, який живив педагога ідеями народної мудрості, етнетики, національних та загальнолюдських цінностей, сільський учитель обґрунтував концепцію виховання досконалої особистості, використавши фольклор, пам'ятки давнини, народні настанови, мораль та проповіді, твори педагогів Г.Сковороди, Т.Шевченка, О.Духновича, К.Ушинського, А.Макаренка, в яких природповідність у вихованні та свобода людини, батьківська (народна) любов до дітей, культуровідповідність, щастя, самоудосконалення особистості, родинне виховання, трепетне ставлення до матері, попереджувальне виховання стали його проблемами.

В.О.Сухомлинський у своїй науковій та освітньо-виховній практиці керувався принципом народності, використавши арсенал випробуваних життям народу різноманітних методів виховання (розтлумачення, переконання, приклад, напучування, стимулювання, порада, повчання).

Педагог реалізував ідею народності у формуванні справжньої людини – патріота, демократа, гуманіста, який цінує своє коріння, рід, націю, рідну мову, історію, культуру народу, яка є соціально цінною, адже головним учителем людини є народ.

Педагогічний талант В.О.Сухомлинського яскраво розкрився у проблемі розвитку чинників народної педагогіки – Людини, Мудрості, Духовності, Освіченості, Моралі, Культури, Цінностей з метою удосконалення людини та її оточуючого світу, формування людини як соціально цінного об'єкта. Педагог дбав про виховання особистості, створивши ідеал розумної, трудолюбивої, моральної, сильної та красивої людини.

Досконалість сільський учитель розумів як гармонію зовнішнього (форми) та внутрішнього (змісту). Людину він розглядав як суб'єкт життєтворчості, в якому інтегруються всі психічні процеси, стани, особливості індивіда у системну якість. Діагноз, корекція, профілактика, прогноз – цими шляхами керувався вчений у визначенні саморозвитку людини. Залучаючи школярів до міфології, природи, рідного слова, народних традицій, звичаїв та обрядів, учитель формував у них національну самосвідомість, менталітет, етнетику, тобто «народний дух».

Отже, створюючи ідеал Людини, В.О.Сухомлинський, як ніхто з його попередників, активно використав народне дитинознавство та психологію, без яких немислиме виховання людини, тобто керівництво її розвитком; система впливів на об'єкт; проникнення у внутрішній світ

вихованців. За твердженням Н.П.Калениченко (2), павлівський учитель «вивчав багатогранні індивідуальні особливості школярів, різноманітні впливи, не нехтував досвідом учителів та батьків».

Визначальним у виховній системі В.О.Сухомлинського, за твердженням члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора В.Г.Бутенка (1), є створення естетичного потенціалу людини, який складається з усвідомлення нею своїх можливостей, набуття досвіду самореалізації поведінки та виявлення ставлення до навколишньої дійсності. Сільський педагог, як зазначає дослідник, засобами освіти школярів (розповідей про красу людини, її творчі сили та прояви людського), практичної реалізації законів краси, моралі, праці та сили, розвитку творчого потенціалу людини засобами природи, художньої творчості, спілкування та пізнання розвинув та поглибив теорію, методику та практику виховання людини, простежив формування у дітей благородства, доброти, почуття прекрасного в собі, тобто проявів людського в людині.

У концепції виховання справжньої людини павлівський вчений обґрунтував та розвинув ідеї народної педагогіки, зокрема ідею людинознавства, а саме:

а) шляхом використання елементів козацької педагогіки (дбав про гармонію душі та тіла вихованців, які жили влітку в куренях, працювали на баштані, дихали повітрям лугів і полів, їли овочі, фрукти, мед);

б) проведенням бесід про людину, її якості, моральні орієнтири, розвиваючи етноетику;

в) організація психолого-педагогічного практикуму для вчителів Павлівської школи, які досліджували фізіологію дітей, вивчали їхні психологічні особливості, дбали про створення умов для успішного виховання «важких» підлітків;

г) створення «Батьківської школи», де він, використовуючи народний досвід вивчення людини та впливу на неї, розширив та поглибив знання про фізичний, моральний, духовний розвиток дітей підлітків та юнаків.

Орієнтуючись на оптимізм народної педагогіки, В.Сухомлинський уважно, чуйно і тактовно пробуджував у вихованців почуття гордості за свою силу та красу, вселяв упевненість у можливість подолання труднощів; звертаючись на «Ви», виявляв повагу до духовних і фізичних сил юнаків та дівчат.

Домашнім наставникам учитель радив загартовувати дітей (залучати до ранкової гімнастики, лижних прогулянок, легкої атлетики,

піднімання ваги), бо, на його думку, – це засіб підготовки до життєвих труднощів.

«Духовним обличчям людини» назвав В.О.Сухомлинський її духовну активність (4).

Важлива роль у духовному становленні людини, на його думку, належить умінню знайти причинно-наслідкові зв'язки явищ, визначити протиріччя, висунути гіпотезу та накреслити шляхи її розв'язання.

Як видно, духовний розвиток людини залежить від знань, набутих у роки отрочества та ранньої юності. З цією метою учитель радить:

- дбати про систематичне поповнення молоддю знань, бо без них «немислима духовна зрілість» (4);

- залучати школярів до читання позапрограмового матеріалу, написання доповідей, рефератів, ведення щоденника, опрацювання першоджерел, проведення диспутів, читацьких конференцій, вечорів запитань і відповідей;

- формувати у молоді потребу в інтелектуальному збагаченні;

- педагогам, особливо вчителям-мовникам, піклуватися, щоб мислення та мовлення учнів були правильними, виразними, точними, емоційними, змістовними.

Ефективністю формування у школярів духовності служить той факт, що випускники Павлівської школи за роки навчання були залучені до активної діяльності (інтелектуальної, творчої, продуктивної, естетичної, обслуговуючої, суспільно корисної), у них сформувалося розуміння гармонії людини і природи, праці і краси, краси і моралі. 85% школярів за роки навчання полюбили класичну, сучасну, народну музику, поезію, захопилися творчістю вітчизняних та світових письменників, знали твори видатних художників, кожен зібрав домашню бібліотеку. Після закінчення школи всі обрали улюблену професію, творчо працювали, брали активну участь у житті колективів, художній самодіяльності.

Отже, Павлівська школа навчила своїх вихованців «бути творцем цінностей» (4), а це мислимо тільки при наявності багатой духовності, про формування якої дбав В.О.Сухомлинський разом із батьками, вчителями та учнями. І допомагав видатному педагогові досвід народного виховання.

Слід зазначити, що народна педагогіка обоюдно обожнює людину, її неповторність.

Так, у книзі «Людина неповторна» (5) вчений обґрунтовує умови та шляхи формування, посилення та зміцнення неповторності людини, серед яких перше місце відводить різноманітним видам народної трудової діяльності, а саме: сільськогосподарській праці (землеробству,

полівництву, городництву, квітникарству, парникарству, садівництву, бджільництву, тваринництву); механізації, винахідництву та раціоналізації, тобто внесенню елемента творчості в працю; народнопопулярній декоративно-прикладній праці (роботі з природними матеріалами – деревом, рослинами; в'язанню, вишиванню, ткацтву).

Не бездіяльність, а творча цікава праця здатна, за В.Сухомлинським, піднести людину, розвинути розум, зміцнити її неповторність та майстерність.

Таким чином, сільський учитель розвивав і поглиблював людинознавство в народній педагогіці, розкриваючи перед вихованцями можливості для творчості, що означало «ввести людину з дитинства в атмосферу невичерпних можливостей удосконалення та перетворення» (5), домагання створення чогось нового, неповторного, що стає важливою моральною якістю людини, забезпечення умов для радості відкриття та пізнання, коли праця стає потребою душі.

Піднесення діяльності людини до рівня творчості педагог вважав ключем її моральної серцевини. Віра в людину, її сили та можливості, красу та неповторність – ось що означає, за В.О.Сухомлинським, «підносити людину», де поряд з творчою працею педагог відкрив нові шляхи розвитку пізнання та творчих сил учнів, їх інтелекту – це здивування, захоплення та емоційно-естетичне ставлення до навколишнього світу.

Створивши систему формування у школярів духовного заряду «активно-негативного ставлення» до потворного в житті та абетку моральної культури, в якій видне місце посіли норми обов'язку та повинності, гармонія бажань та обов'язку, бажань та дисципліни, вміння володарювати над розумом, керуючись вимогами обов'язку та відповідальності, В.О.Сухомлинський формував ідеал людини, в якому гармонізували свідомість, почуття, воля, вчинки, поведінка та діяльність. У цьому – сила і дієвість педагогічної системи вченого. особливість розвитку ним народної педагогіки, зокрема такого факту, як людинознавство.

Аналізуючи статті вченого, написані в 60-х роках 20 століття, де він розвиває людинознавство, приходимо до висновку: тільки педагог-оптиміст може так вірити в обдарованість та талановитість всіх без винятку дітей.

У статті «Людина неповторна» вчитель, роздумуючи над педагогічною працею та порівнюючи її з роботою майстра-ювеліра, вказує на шляхи вивчення та виховання особистості школяра, а саме:

«...розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний талант» (6).

Проблему розкриття індивідуальних здібностей кожного учня учений вважав важливим педагогічним завданням. Розвиток та поглиблення В.О.Сухомлинським людинознавства саме є у тому, що він не тільки декларував педагогічні істини, а й творчо втілював їх у життя.

Поставивши завдання перед колективом школи – «жодного безликого учня», сільський учитель організував для дітей улюблені куточки творчої праці: куточок юного будівельника, конструктора-моделіста, кабінет електроніки і автоматики; керамічну майстерню, ляльковий театр, гурток живопису, хоровий колектив, оркестр народних інструментів, гурток юних баяністів; теплицю, кролеферму, пасіку, куток живої природи, свиноферму.

Педагог на основі досвіду залучення школярів до творчої праці приходив до висновку: індивідуальні здібності дітей розвиваються найкраще за умови їхнього постійного тісного спілкування. Запалюючи «іскри творчості у школярів», В.О.Сухомлинський єднав їх із різноманітними видами народної праці, через які вони проходили народний вишкіл.

У статті «На нашій совісті – людина» (Учит. газ., 1964 р., 5, 8, 10 грудн.) педагог ставить проблему – проникати у духовний світ дитини. «Виховувати, – пише В.О.Сухомлинський, – це насамперед знати, а щоб знати, треба постійно бачити, вивчати» (7).

Вказуючи на складність проникнення педагога в духовний світ дітей, вчений зазначає, що без цього виховання стає сліпим і беззмістовним. Організувавши Школу під блакитним небом, учитель наповнив виховання дітей великим змістом, пізнаючи тайники дитячих душ.

Отже, проникаючи в психологію дитини, вивчаючи її, педагог організовує багатогранну життєдіяльність школяра, бо, на його думку, поряд із завданнями, які стоять перед вихованцями, – пізнати світ, набути знань, умінь та навичок, стоять не менш важливі – навчити людину знаходити себе в праці, творчості, пошуку свого життєвого шляху, стверджуючи своє «я».

Вирішуючи цю проблему, вчений розвиває людинознавство: виявляє істотну хибу в сімейно-шкільному вихованні – це «одитячування» підлітків, тобто батьки та вчителі все роблять для того, щоб діти «довго залишалися дітьми» (8).

Поглиблюючи людинознавство, В.О.Сухомлинський вирішує дієву мету сучасного виховання – прискорення процесу самоствердження

людини, бо, на його думку, якщо цього немає, то людина стає пригніченою, не розкриває свого єства.

Шляхом формування самоствердження людини педагог називає введення курсу «Людинознавство», який дає підлітку широкі знання про людину, історичний шлях людства; залучення вихованців до самовиховання, яке починається з турботи про людину та прагнення побачити в ній «щось хороше, що є в мені самому»; створення ситуацій випробування через працю, шефську роботу, акції гуманізму та милосердя.

В.О.Сухомлинський, як вимогливий та принциповий педагог-дослідник, нещадно картав хиби та недоліки у вихованні людини. Помітивши, що знання про людину підлітки засвоюють байдуже, він знаходить причину – вчителі звертаються до свідомості абстрактного учня. Вивчаючи мотиви вчинків дітей, їхній досвід, рівень моральності, педагог приходив до висновку: виховання цінне за умови звернення до конкретної особистості.

Друга проблема, яку ставить та вирішує вчений, розвиваючи людинознавство, – це праця як випробування людини. Вона, як зазначає вчитель, ще не стала тією облагороджуючою силою, самовихованням та самоствердженням особистості, а лише обов'язком, повинністю. Сільський учитель проголошує тезу, яка стала показником ефективності виховання – це «справжнє виховання є спонукою до самовиховання» (3).

Залучаючи старших школярів до виховної роботи з молодшими дітьми, вчитель спостерігає, як юні «вихователі» передають свої знання, досвід та вміння іншій людині, турбуючись про неї.

Накресливши шляхи самоствердження особистості, педагог навчав дітей знаходити себе, вникати в життя дорослих через працю, самовиховання, народне ставлення до людини та різноманітні форми діяльності, які сприяють процесу випробування та самореалізації.

Сільський учитель залишив у спадок ідеї, які зумовлюють стратегію і тактику сучасного виховання – це звернення до конкретної людини з метою ефективності впливів на неї, що спонукає її до самовиховання; піднесення цінності людини; виховання вільної гармонійної людини засобами народних та загальнолюдських цінностей, а також процес самоствердження людини шляхом самореалізації її духовного єства.

Таким чином, аналізуючи розвиток В.О.Сухомлинського ідеї людинознавства, в якій присутній елемент гармонійності, системності, досконалості, ми приходимо до висновків:

1. Процес соціалізації особистості, як стверджує виховна система педагога, немислимий без самореалізації вихованців та врахування психологічного фактору.

2. Обґрунтувавши шляхи проникнення педагога у внутрішній світ дитини, створивши естетичний потенціал людини з її можливостями, досвідом та творчим ставленням до дійсності, зв'язавши сутність суспільного виховання з народністю виховання (козацькою педагогікою, родинним вихованням, народною мудрістю та мораллю), В.Сухомлинський накреслив шляхи формування людини, її духовності та самореалізації, збагативши та поглибивши народний досвід впливу на об'єкт.

3. Вивчаючи та задовольняючи потреби дітей в діяльності, ведучи із вихованцями діалог серед природи, реалізуючи співтворчість зі школярами в складанні казки, надаючи їм права вибору, формуючи почуття відповідальності та обов'язку в житті, піклуючись про фізичне та емоційне благополуччя дітей у навчанні, праці та відпочинку, стимулюючи їхній саморозвиток, педагог-учений пристосував свою новаторську методику формування досконалої особистості до можливостей дитини – це не що інше, як особистісно-зорієнтований підхід, який є ведучим у педагогіці гуманізму і який сповідує народна педагогіка.

Новаторство В.О.Сухомлинського слугує сьогодні потребам демократичного виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бутенко В.Г. Досвід В.О.Сухомлинського з системної організації естетичної освіти учнівської молоді // В.Сухомлинський і сучасність. К.: АПН У., 1994. – С.123-128.
2. Калениченко Н.П. Вклад В.О.Сухомлинського в розвиток радянської педагогічної науки // Ідея формування гармонійно розвинутої особистості в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського. – Кіровоград : МО У., 1998. – С.14-15.
3. Сухомлинський В.О. Виховання та самовиховання. – Вибр. тв.: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5. – С.231.
4. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра. – Вибр. тв.: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – С.359, 364, 400.
5. Сухомлинський В.О. Людина неповторна. – К.: Молодь, 1962. – С.49.
6. Сухомлинський В.О. Людина неповторна. – Вибр. тв.: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5. – С.96.
7. Сухомлинський В.О. На нашій совісті – людина. – Вибр. тв.: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5. – С.204.
8. Сухомлинський В.О. Праця, покликання, щастя. – Вибр. тв.: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5. – С.172.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ликов Василь Никифорович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: народна педагогіка в концепції Василя Сухомлинського.

Стаття надійшла до друку 7.11.2000 р.

ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ТА ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ

О.В. Максимчук

У статті розглядається проблема трудового виховання і навчання учнів в історії зарубіжної і вітчизняної педагогіки. Розкривається роль і місце трудового виховання школярів у загальній системі формування всебічного гармонійного розвитку особистості.

The article is devoted to the problem of labour upbringing and education of schoolchildren in history of foreign and native pedagogy, the author throws light on the role and place of labour upbringing of schoolchildren in general system of formation of all-round harmoniously developed individuals.

Протягом багатьох тисячоліть одним з головних завдань виховання була підготовка молоді до участі у всіх видах людської діяльності. Однак, в умовах різноманітних суспільних формацій, в різних країнах це завдання вирішувалося по-різному.

Теоретичні питання підготовки молоді до практичної діяльності почали привертати увагу передових мислителів в епоху Відродження. В працях соціалістів-утопістів Т.Мора і Т.Компанелли, в творах гуманіста Ф.Рабле і деяких інших авторів цього і більш пізнього часу висловлювалися цікаві думки про виховання молоді на основі засвоєння реальних знань і посильної участі у праці. В систематичному вигляді теорія реально-практичного виховання і освіти вперше була викладена в працях великого чеського педагога Я.А.Коменського, який у своїх працях обґрунтував вимоги щодо трудового виховання учнів, виведені із загальної теорії виховання.

Ідею поєднання теоретичних знань і практичних умінь пізніше відстоював Д.Локк. У своїй праці «Здоровий дух у здоровому тілі» він виклав принцип своєї педагогіки, підкреслюючи, що для здоров'я тіла фізична праця становить необхідну умову, а тому він рекомендував, щоб

вихованець займався певним ремеслом, садівництвом або сільським господарством. Необхідність трудового виховання він мотивував тим, що праця на свіжому повітрі корисна для здоров'я, а знання ремесел може знадобитися діловій людині як підприємцю. Отже, фізична праця повинна стати таким же суттєвим елементом освіти, як, наприклад, рідна мова, математика тощо.

Великий французський педагог Ж.Ж.Руссо головне завдання виховання вбачав у тому, щоб виховати людину, яка була б вільною, жила з своєю працею, цінила право інших трудівників. Він вважав, що кожна людина, яка живе в суспільстві, повинна працювати; багатий чи бідний, сильний чи слабкий – кожен непрацюючий є шахраєм; людина ще змалку повинна зрозуміти необхідність праці.

Істинним апостолом педагогіки праці визнається Й.Г.Песталоцці. На його думку, навчання повинно виходити не тільки із чуттєвого сприйняття, але й постійно до нього повертаючись, завжди залишатися на основі реальної дійсності, і при цих умовах накопичення знань лише тоді цінне, якщо веде до діла. Він вбачав у дитячій праці перш за все засіб розвитку фізичних сил, розумових і моральних здібностей дітей, прагнув дати дітям не вузькі ремісничі навички, а різнобічну трудову підготовку. Він вказував, що «праця вчить нехтувати словами, відірваними від діла», допомагає виробити такі якості, як точність, правдивість, сприяє утворенню правильних взаємовідносин між дітьми і дорослими і самими дітьми. Правильно організована фізична робота дітей, на думку Песталоцці, сприяє розвитку їх розуму і моральних сил.

Центральною ідеєю системи виховання Ф.Фребеля є залучення дітей до праці. Він надавав значного виховного значення уже навіть тій примітивній практичній діяльності, в яку включається будь-яка дитина і яку ми називаємо грою. Така «робота» і повинна стати вихідним компонентом виховного впливу на дітей. Поступово ускладнюючись та систематизуючись, така діяльність включає надалі і теоретичне навчання. Педагог підкреслював, що на всіх ступенях процес навчання повинно являти собою гармонійне поєднання розумових вправ з фізичною працею і тим самим збуджувати творчі інстинкти вихованців.

Заслугує на увагу розвиток ідей трудового навчання і виховання в Німеччині. Зокрема, педагоги-філантропісти вперше в Германії висунули завдання підготовки молоді до життя, до практичної діяльності. Говорячи про підготовку молоді до корисної діяльності, філантропісти не могли обійти питання трудового виховання. Голова філантропістів І.Б.Базедов в своїх працях писав про те, що дітей слід привчати до ручної праці з ранніх років. Вважав, що діти можуть і

повинні самі виготовляти іграшки для своїх ігор, а навчати ж необхідним для цього прийомам праці повинні спеціально залучені до цього ремісники.

Із всіх педагогів-філантропістів найбільш передових і послідовних поглядів на роль ручної праці затримувався Х.Т.Зальцман, який вважав, що зміцнення фізичних сил, вміння працювати є не тільки засобами, які сприяють кращому розумовому розвитку і моральному вихованню дітей, але й засобом підготовки до практичної діяльності в житті.

Прихильник трудової школи Г.Кершенштейнер зазначав, що оскільки виховання людини здійснюється перш за все в процесі повсякденної праці, то і в умовах школи праця повинна відігравати провідну роль, школа повинна стати трудовою; тільки за працею Кершенштейнер вважав можливим «спіймати молодого громадянина», захопити його повністю під свій вплив. Цікавими є погляди на проблему трудового виховання німецького педагога В.Н.Лайа, який, характеризуючи ручну працю як одну з найважливіших засобів «матеріального зображення і форми», вважав, що вона не тільки потрібна, але й необхідна з педагогічної і дидактичної точки зору.

Фізичній праці, вихованню любові до неї і звички працювати надавав великої ваги і великий російський педагог-мислитель К.Д.Ушинський. Розуміючи, що всебічний розвиток особистості неможливий без трудової діяльності, він в багатьох своїх творах відстоював думку про необхідність виховання в підростаючого покоління любові до праці, вироблення звички систематично працювати. Найповніше ці ідеї розкрито в статті «Праця в її психічному і виховному значенні» (1860). Для нього праця не лише джерело всього багатства людини, а й вирішальний чинник її фізичного, розумового і морального удосконалення. Він говорить, що тіло, серце і розум людини потребують праці і ця пореба є настільки надійною, що коли її не буде, то людина необхідно піде шляхом добровільного і непомітного самознищення, бо лише «праця, особиста, вільна праця – це й є життя» [12, т. 5, с. 390]. За Ушинським, людині притаманне прагнення до діяльності, до праці. Та не людина, що не працює. Праця – велике щастя на землі, через працю людина стає людиною. Матеріальні результати праці можна відняти, наслідувати, купити, але внутрішньої духовної сили праці не можна ні відняти, ні наслідувати, ні купити, вчить Ушинський.

Отже, праця не тільки основа і фактор виховання, але й саме виховання; якщо воно бажає щастя людині, повинне виховувати її не для щастя, а готувати до праці. Тому виховання повинно пробуджувати і розвивати в учнів невтомне бажання до праці, звичку і любов до праці.

Такі вихідні положення Ушинського про працю як про головний чинник виховання «людини в людині».

Таким чином, заслуга К.Д.Ушинського в розробці проблеми трудового виховання полягає в тому, що він розглядає працю як необхідний чинник всебічного розвитку людської особистості і обґрунтував необхідність фізичної праці в процесі підготовки підростаючого покоління до життя. І не зважаючи на те, що ці думки висловлені ним понад сто років тому, вони не втратили своєї актуальності і сьогодні.

Заслугують на увагу з цього приводу погляди видатного педагога С.Т.Шацького, який вважав, що «головним є вміння працювати і використовувати свої знання для здійснення простих життєвих завдань, турбуватися про своє здоров'я, фізично і розумово працювати, складати план своєї роботи і перевіряти його на ділі» [14, т. 1, с. 295].

У вітчизняній педагогіці великого значення принципам трудової політехнічної школи надавав А.Луначарський, який активно виступав за проведення політехнічної освіти в житті. Він вважав, що в політехнічній школі повинен бути тісний зв'язок між вивченням основ наук і умінням практично використовувати знання в промисловості і сільському господарстві.

Розглядаючи політехнічну освіту як один із ефективних засобів гармонійного розвитку особистості, А.Луначарський звертав особливу увагу на підготовку учнів до трудової діяльності не лише в галузі індустрії, а й в інших галузях людської діяльності. На його думку, саме політехнічна освіта дасть змогу учням, які досягли певного віку, вибрати для себе будь-яку галузь виробництва, оскільки політехнічна трудова освіта потрібна в різних галузях людської діяльності.

Особливої уваги заслуговують погляди на проблему трудового виховання підростаючого покоління видатного педагога А.С.Макаренка. Розробляючи цю проблематику, А.Макаренко створив основи теорії виховного колективу, які відіграли головну роль в організації школи. Він вважав, що «... спільне трудове зусилля, робота в колективі, трудова допомога людей та постійна їх взаємна трудова залежність тільки й можуть створити правильне ставлення людей один до одного» [5, т. 4, с. 166]. На думку А.Макаренка, саме праця в колективі під умілим керівництвом вчителя формує елементи її культури, що знадобиться учням в їхній подальшій творчій діяльності. А.Макаренко вперше в історії педагогіки перетворив школу і заклад професійної підготовки на госпрозрахункове виробництво. Вихованці не лише заробляли кошти на утримання комуни, харчування, одяг, а й щорічно

давали країні прибутку на 5 млн. карбованців. На завод прийшли працювати відомі інженери, в комуні було організовано гуртки економіки. Робочий день комунарів тривав 4 години, решта часу відводилася на навчання, спорт, дозвілля. Комунари мали свій робітфак.

Відповідно до педагогічних настанов А.Макаренка, кожний вихованець проходив школу керівництва, набував ділових якостей господаря і організатора, реалізуючи ці завдання шляхом введення самоврядування. Випускники колонії ставали в майбутньому відмінними керівниками виробництва, інженерами, лікарями, педагогами. Їм був притаманний дух ініціативи, самостійність мислення, професійна компетентність. А.Макаренко вперше в історії педагогіки реалізував положення про єдність навчання й виховання, коли вихованість була компонентом професійної підготовленості, а професійна підготовленість – показником вихованості.

У педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського трудове виховання школярів займає одне з центральних місць, розглядаючи його як важливу грань всебічного розвитку особистості. «Праця і людина, людина і праця – ось мати і батько всіх істин», – писав В.Сухомлинський. Провідною ідеєю Василя Олександровича щодо трудового виховання школярів є створення оптимальних умов для розвитку природних індивідуальних здібностей кожної особистості. Що ж стосується педагогічного змісту системи трудового виховання підростаючих поколінь, то воно повинно відображати принципи трудового виховання, які вперше в історії вітчизняної педагогіки сформулював В.О.Сухомлинський. Це: 1) єдність трудового виховання і загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного; 2) розкриття, виявлення, розвиток індивідуальності в праці; 3) висока моральність праці, її суспільно-корисна спрямованість; 4) раннє залучення до продуктивної праці; 5) різноманітність видів праці; 6) постійність, безперервність праці; 7) творчий характер праці, поєднання зусиль розуму і рук; 8) наявність рис продуктивної праці дорослих у дитячій праці; 9) наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок; 10) загальний характер продуктивної праці; 11) посиленість трудової діяльності; 12) єдність праці і багатогранного духовного життя.

У багатьох книгах і статтях В.О.Сухомлинський наголошує, що виховання в праці – це перш за все виховання любові до праці. Він підкреслює, що трудове виховання є гармонією трьох понять: потрібно, важко і прекрасно. Виховання немає і не може бути поза працею і без праці. Відношення до праці є головним елементом духовного життя

людини. Немає окремо «розумового», окремо «морального», окремо «трудоного» виховання. Перед педагогом ціле – дитина, її життя, і тому головним його завданням є розкриття перед кожною дитиною величі праці, кожна дитина в праці повинна стати творцем, поетом і художником.

Одним із засобів вирішення цього завдання є сільськогосподарська праця, з цього приводу В.О.Сухомлинський писав: «Ми бачимо виховний ідеал в тому, щоб вже в роки ранньої юності в душі дитини зародилося бажання назавжди зв'язати своє життя з сільськогосподарською працею, щоб проста сільськогосподарська праця наповнила думку, почуття перспективою багатого, повноцінного життя, щоб ця праця поступово розкривалася не стільки в різноманітті форм фізичних (м'язових) зусиль, скільки в безкінечних можливостях поєднання фізичної праці з працею інтелектуальною» [8, т. 5, с. 583]. Василь Сухомлинський надавав великого значення сільськогосподарському дослідництву, його виховному впливу на процес формування світогляду і виховання працьовитості. «Особливо важливо, – підкреслював педагог, – забезпечити єдність фізичних зусиль та інтелекту в сільськогосподарській праці, де багато одноманітних трудових процесів». Ми прагнемо до того, щоб будь-яка справа, пов'язана з рослинництвом, тваринництвом, мала в своїй основі творчий задум, здійснення якого стимулювало б інтелектуальні сили дитини: змушувало б її думати, спостерігати, вивчати явища природи [8, т. 4, с. 307].

В роботі «Павлівська середня школа» він пише, що переважна більшість видів праці в сільськогосподарському виробництві може відбиватися в суто дитячій трудовій діяльності. Вже 7-8-річні діти виконують цікаву, захоплюючу роботу, що має велике суспільне значення. За традицією, що склалася, окремі види праці виконують тільки діти. Так, майбутні першокласники за два місяці до початку навчального року збирають насіння дерев, навесні вони виконували свою першу роботу великого суспільного значення: сіяли насіння дерев на схилах ярів і балок, протягом року доглядали за деревами, створюючи таким чином полезахисні лісові смуги, які захищають ґрунт від ерозії. Семирічні діти закладали розсадник і вирощували саджанці плодкових дерев, за якими доглядали протягом усіх років отроцтва і ранньої юності. Маленькі діти з великим інтересом виконували роботу, від якої певною мірою залежали результати діяльності їхніх старших товаришів. Їм виділяли невелику, на кілька десятків квадратних метрів, ділянку неродючого ґрунту і діти за кілька років перетворювали його в ґрунт

високої родючості. Під час збирання врожаю 7-8-річні діти відбирають найкращі колоски пшениці і потім зберігають їх до весни.

У 8-9-річному віці школярі Павлівської школи вирощували гібридне насіння пшениці, соняшнику, цукрових буряків, кукурудзи, або об'єднувалися в групи і ланки для догляду за молодняком, заготовляли корм для худоби. І те, що ця найпростіша праця пов'язана з дослідництвом, експериментом, творчістю, має велике виховне значення. Готуючи дітей до самостійного життя, педагог прагнув забезпечити їхню належну морально-психологічну та практичну підготовку до трудової діяльності, різноманітної за змістом і формами. В учнів послідовно і цілеспрямовано виховувалося свідоме ставлення до праці, працездатність, працьовитість, зокрема такі її ознаки – показники як самостійність, творчість, ініціативність, активність, старанність, дисциплінованість, бережливість.

В процесі виховання в учнів працьовитості директор школи В.О.Сухомлинський спрямував колектив на вирішення взаємопов'язаних психолого-педагогічних завдань, які включали:

- створення позитивної мотивації трудової діяльності;
- розвиток почуття задоволення від реалізованого трудового зусилля;
- виховання поваги до людей праці, матеріальних цінностей, створених працею;
- вироблення звички до праці;
- формування в учнів переконання в суспільній і особистій значимості праці.

Визначаючи види трудової діяльності і педагогічні вимоги до її організації, Василь Олександрович наголошував на поступовому, систематичному ускладненні дитячої праці, включенні елементів новизни, розширенні її суспільного значення, підвищенні інтересу до процесу і результатів праці, сприяючи цим самим розвитку працьовитості.

В.О.Сухомлинський домагався, щоб праця дітей була оптимальною. З цією метою він обґрунтував технологію раціональної праці: а) точність та чіткість у постановці мети; б) обґрунтованість планування; в) системність контролю за роботою школярів, його усвідомлення.

Догляд за двигунами, створення спеціальних машин, які б полегшували працю людини, догляд за садом допомога у будівництві ферми, вирощування пшениці – будь-яка робота мала мету. Вчитель залучав учнів до планування, навчав прийомам раціоналізації, системності в роботі.

В.О.Сухомлинський особливо скурпульозно підходив до моральної сутності дитячої праці. Відстоюючи раннє включення дітей у продуктивну працю, він підкреслював важливість поєднання посиленості і суспільної значимості дитячої трудової діяльності. При цьому він особливо виділяв необхідність ідентичності елементів дитячої і дорослої трудової діяльності. Так, на його думку, «праця дітей повинна мати, по-можливості, найбільше спільних елементів з продуктивною працею дорослих і за суспільною значимістю і за технікою і технологією трудових процесів. Не можна затримувати розвиток дітей: вони повинні, по-можливості, використовувати такі ж знаряддя праці, як і дорослі» [8, т. 1, с. 178].

В.О.Сухомлинський не один раз підкреслював, що праця стає вихователем високої моральності тоді, коли людина в процесі праці усвідомлює і переживає своє зростання, відчуває, що кожний новий успіх піднімає її на нову вершину, з якої відкриваються нові горизонти. Підкреслюючи відповідальну роль батьків в організації трудового виховання, трудової діяльності дитини, він сприяв тому, щоб кожна дитина в родині мала трудові доручення, виконувала трудові завдання та різноманітну працю по самообслуговуванню, спільну з батьками працю по веденню домашнього господарства.

Теоретичні надбання і практичний досвід роботи з трудової підготовки школярів, які забезпечували впродовж десятиліть успіх в роботі колективу Павлівської середньої школи, результативно можна використати і творчо розвивати в умовах сьогодення.

Чималий і цікавий внесок директора Богданівської середньої школи Знаменського району Кіровоградської області, Героя Соціалістичної праці, заслуженого вчителя України, кандидата педагогічних наук, старшого наукового співробітника лабораторії трудового виховання і профорієнтації учнів сільської школи Науково-дослідного інституту педагогіки України, друга і послідовника Василя Олександровича Сухомлинського Івана Гуровича Ткаченка в розробку проблеми трудового виховання дітей в сільській місцевості. Творчий доробок ученого надзвичайно багатий і до кінця не зібраний. Свої погляди з проблеми трудового виховання педагог виклав у працях: «Ростимо молодих хліборобів» (1967), «Богданівська середня школа імені В.І.Леніна» (1975), «Трудове виховання старшокласників» (1978), «Навчально-виробнича і виховна робота в учнівській бригаді» (1994).

У своїх працях педагог не раз підкреслював, що сільська школа повинна готувати своїх вихованців до виробничої праці у сільському господарстві, тому особливе значення потрібно надавати трудовому і

моральному спілкуванню з наставниками, сільськогосподарськими винахідниками, раціоналізаторами.

Він вважав, що ця робота повинна складатися з трьох послідовних етапів:

– зустріч колективу класу з передовиками праці (головним змістом її є глибоко емоційна бесіда вихователя, в якій на яскравих хвилюючих прикладах розкривають діяльність людини трудової слави);

– вивчення учнями під час виробничої екскурсії процесу трудової діяльності передовика праці в умовах виробництва;

– звіт колективу класу (цим звітом може стати виставка творчих робіт учнів).

Особливого значення в житті колективу школярів І.Г.Ткаченко надавав трудовим традиціям, що виходять з народної педагогіки, де працьовитість оспівується в піснях, казках, розглядається як найвища духовність і насолода в житті. Педагог вважав, що серед шкільних традицій особливе значення мають ті традиції, в яких з усією повнотою і глибиною відображається моральна зрілість трудового колективу учнів.

Не можна залишати без уваги і той аспект, на який особливо наголосив в своїх працях І.Г.Ткаченко, що в сучасних умовах навчальна праця в сільській школі може виконувати закладені в ній виховні функції за умов, коли вони поєднуються з вивченням наукових основ сучасного виробництва, прогресивною технологією, механізацією та автоматизацією виробничих процесів.

Педагог наголошував на тому, що сучасному сільському господарству потрібні не просто робочі руки, а спеціалісти високої кваліфікації, майстри своєї справи, які володіють технікою. Тому у школах потрібно створювати добре обладнані майстерні для учнів молодших класів, де є все необхідне не тільки для трудового навчання, а й для технічної творчості, для старшокласників створював кабінети механізації сільського господарства.

Особливого значення у теоретичній підготовці учнів до виробничої праці у сільському господарстві І.Г.Ткаченко надавав предметам природничо-математичного циклу і виробничому навчанню. Ефективність процесу оволодіння учнями основ наук забезпечується при умові, зазначає І.Г.Ткаченко, якщо в класно-урочній системі використовувати таку типологію навчальних занять за предметами природничо-математичного циклу і виробничого навчання:

1. Підготовчі заняття. Вони мають таку дидактичну мету: повторення питань безпосередньо пов'язаних з вивченням нової теми, а також виконання спеціально підібраних вправ; доведення знань і умінь

учнів до рівня достатнього для глибокого розуміння нового матеріалу; подальший розвиток практичних умінь по використанню раніше отриманих знань.

Форми занять – фронтальна і індивідуально-груповою робота учнів, пояснення вчителя, бесіди.

Підготовчі заняття іноді доцільно проводити у формі виробничої екскурсії.

2. Заняття по освоєнню нових знань і формуванню практичних умінь.

Перша година – засвоєння теоретичного матеріалу і засобів використання його на практиці, друга година – самостійне використання теоретичних знань при вирішенні практичних пізнавальних завдань.

У процесі занять учні повинні засвоїти, що в основі конструкції сучасних сільськогосподарських машин і виробничих процесів лежать закони науки, що сучасне виробництво є технологічним використанням досягнень науки.

3. Заняття по виконанню тренувальних вправ.

Перша година – пояснення і показ учнями засобів використання знань на практиці, потім самостійне виконання учнями практичних завдань.

Форми роботи: фронтальне повторення теоретичного матеріалу і усне вирішення окремих практичних завдань; колективне і групове вирішення вправ; пояснення варіантів виконання вправ і вирішень вправ; диференційовані самостійні роботи.

У самостійні роботи включені завдання, мета яких – теоретичне осмислення учнями конструкції сільськогосподарських машин.

Великого значення на заняттях такого типу займають вправи виробничого змісту – механізація виробничих процесів у рослинництві, тваринництві, експлуатація машинного парку, вправи пов'язані з економікою, розрахунками потреб кормів для тварин на фермах, а також вправи по готовності агрегату для виконання виробничого процесу. За своїм змістом такі вправи повинні задовольняти таким вимогам: сприяти поглибленню знань про виробництво; відтворювати дані економіки і технічної оснащеності сільськогосподарського виробництва; мати пізнавальний характер і сприяти трудовій підготовці до практичної роботи у сільському господарстві, відповідати рівню підготовки учнів; передбачати використання учнями технічних довідників.

4. Заняття семінари. Семінар, як форма навчальних занять проводиться з метою систематизації, узагальнення, розширення і закріплення знань, організації і проведення творчих дискусій, повідомлення про новини науки, техніки, виробництва. Семінарським

заняттям передувала творча робота учнів над підручниками, збірниками вправ і допоміжною літературою, складанням і знаходженням найбільш раціональних способів вирішення вправ виробничого змісту, виготовлення наочних посібників, підготовка відповідей про новітні досягнення сільськогосподарської науки та техніки. На заняттях учні виступали з доповідями, рефератами, демонстрували свої вміння працювати з першоджерелами. Семінарські заняття в Богданівській середній школі проводилися не менш одного разу у чверть.

5. Контрольно-залікові заняття. Ефективними виявилися такі форм перевірки знань і умінь учнів: фронтально-індивідуальна бесіда, усне опитування, письмово-залікова робота диференційованого характеру, усний залік по карткам, залік в умовах виробництва, письмова робота, що дозволяє з'ясувати здібності учнів, складання вправ виробничого характеру самими учнями, вирішення усіх вправ з наступним поясненням принципу складання і рішення.

І.Г.Ткаченко зазначав, що подібна топологія навчальних занять дозволяє широко використовувати на уроках-семінарах повідомлення учителя і учнів про досягнення сільськогосподарської науки в передового досвіду. Наукова інформація про досягнення сільськогосподарської науки і техніки повинна бути складовою частиною процесу навчання на уроках природничо-математичного циклу і виробничого навчання як один із дійових факторів науково-теоретичної підготовки учнів до продуктивної праці.

Педагогічний колектив Богданівки під керівництвом І.Г.Ткаченка залучав у сільськогосподарське дослідництво учнів починаючи з першого класу, але при цьому «виховний шлях» для кожного школяра передбачав таку послідовність:

Перший етап – досліди навчально-практичного характеру (наприклад: перевірка впливу одного із видів мінеральних добрив на підвищення урожаю сільськогосподарських культур). Виховне знання цих дослідів визначається тим, що істинність наукових рекомендацій перевірялась школярами у процесі безпосередньої практики. І таким чином індивідуальна практика учнів була для нього джерелом пізнання істини, особливим науковим надбанням і моральним досвідом.

Другий етап – досліди навчально-пізнавального характеру (наприкладі дослідити і визначити рівень ефективності впливу на підвищення урожаю сільськогосподарських культур суміші мінеральних добрив, взятих у різних співвідношеннях і варіантах). Виховне значення цих дослідів полягає в тому, що учні навчаються практично використовувати теоретичні знання в умовах сільськогосподарського

виробництва, наукову істину відкривають для себе у процесі порівняння. І таким чином, у природних умовах здійснюється двоєдиний процес-збагачення їх пам'яті знаннями і розвитком інтелекту.

Третій етап – досліди творчого характеру, розраховані на декілька років (наприклад: сортовизначення озимої пшениці). Виховне значення цих дослідів полягає в тому, що в процесі їх проведення учні самостійно працюють над першоджерелами наукової інформації, вносять поправки і уточнення в схему і методику досліду, оволодівають прийомами експериментатора-дослідника, відкривають для себе особливості професії агронома-селекціонера.

І.Г.Ткаченко підкреслював в своїх творах, що висока ефективність теоретичної підготовки учнів сільських шкіл до продуктивної праці у сільському господарстві забезпечується при умові, якщо вчителі природничо-математичних предметів і виробничого навчання на кожному навчальному занятті забезпечують:

– Єдність чуттєвого і логічного пізнання на всіх етапах уроку по осмисленню учнями певної порції наукової інформації, що включає навчальний програмований матеріал і безпосередній виробничий досвід.

– Високий рівень організації праці на уроці, розумна зміна видів діяльності з урахуванням пізнавальних інтересів самих учнів.

– Творче застосування логічних методів: аналізу, синтезу, логічних прийомів, порівняння, узагальнення, абстрагування в процесі організації самостійної роботи учнів в такому співвідношенні як практичного, пізнавального і творчого характеру, але з обов'язковою екранізацією на сучасне сільськогосподарське виробництво.

– Вміле використання наочності, необхідно прагнути до того, наголошував Іван Гурович, щоб її форма була образно-ілюстрованою, а зміст – проблемним, пошуковим, що сприяє розвитку смислово-логічної пам'яті учнів.

– Єдність двох видів у цілісному домашньому завданні, а саме: відтворення змісту уроку за даним алгоритмом і вправа з виробничим змістом, що включає в себе проблеми, пошук, дослідження.

Великого значення сільський вчитель надавав виробничим бригадам, неодноразово наголошуючи на тому, що праця в бригаді загартовує школярів фізично і духовно: вони помітно дорослішають, починають більш серйозно і відповідально ставитися до навчання, набувають трудових навичок. На власному досвіді школярі переконаються, що праця землероба творча і благородна. Продуктивна

праця в учнівській бригаді є вирішальною умовою відповідального ставлення до праці лише тоді, коли вихователі забезпечують діалектичну єдність таких складових частин процесу трудового виховання: науково-освітньої (міцні і глибокі знання); науково-технічної (застосування на практиці знань, умінь і навичок як для виконання навчальних завдань, так і в сфері виробництва); психологічної (ставлення особистості до праці); економічної (впровадження НОПу у виробничу діяльність учнів).

Отже, погляди І.Г.Ткаченка на проблеми трудового виховання не втратили своєї актуальності для сучасної педагогічної науки і практики. Творчий доробок ученого надзвичайно багатий і до кінця не зібраний. Очевидно, що творче використання педагогічної спадщини І.Г.Ткаченка допоможе вчителям збагатити власний досвід в галузі трудового навчання і виховання.

Узагальнюючи історичний досвід розвитку системи трудового виховання, доходимо до висновку, що вона абсолютно залежить від розвитку виробництва, виробничих відносин, політичного устрою держави. Це підтверджує процес виходу означеної проблеми на рівень державного інтересу. Не новина, що трудова підготовка учнів у розвинених країнах вважається економічно вигідною, доцільною справою. Залежність розвитку системи трудового виховання від політичного устрою держави у вітчизняному досвіді позначилося у проголошенні колишньої радянської школи трудовою і політехнічною з позиції створення нової освітньої системи. Отже, праця є обов'язковим суттєвим демонстрантом національного менталітету і, пройшовши шлях від примітивних дій до професійності, постійно залежить від зовнішнього впливу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бершадская Д.С. Педагогическая деятельность и взгляды С.Т.Шацкого. – М.: Просвещение, 1973.
2. Лордманидзе Д.О. Педагогическое учение К.Д.Ушинского. – М., КПЕДИУ, 1950.
3. Луначарский А.В. Основные принципы единой трудовой школы (1918 г.) // Коммунист. – 1987. – № 16.
4. Макаренко А.С. Твори в 7-ми т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1954.
5. Ніжинський М.П. Життя і діяльність А.С.Макаренка. – К.: Рад. школа, 1967.
6. Пискунов А.Н. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – нач. XX в. – М.: Педагогика, 1976.
7. Скаткин М.Н. С.Т.Шацкий о всестороннем развитии детей. – М.: Знание, 1977.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1980.
9. Тартаковский Б.С. Повесть об учителе В.О.Сухомлинском., – Киев: Дніпро, 1983.
10. Ткаченко І.Г., Ангелуца Н.М. Творче використання ідей В.О.Сухомлинського з питань трудового виховання в сільській школі. – Кіровоград: КДП, 1994.

11. Ткаченко І.Г. Трудове виховання старшокласників. – К.: Рад. школа, 1971.
12. Ушинський К.Д. Твори в 6-ти томах. – К.: Рад. школа, 1954.
13. Хрестоматія по истории зарубежной педагогики/ Сост. и авт. ввводных статей А.И.Пускулов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981.
14. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в 4-х томах. – М.: АПН РСФСР, 1964.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Максимчук Оксана Володимирівна – аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: система трудового виховання учнів в педагогічній спадщині І.Г.Ткаченка.

Стаття надійшла до друку 18.09.2000 р.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ УЧИТЕЛЬСЬКИХ ІНСТИТУТІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (ІІ ПОЛОВИНА ХІХ – І ЧВЕРТЬ ХХ СТОЛІТТЯ)

С.Г. Мельничук

Автор на основі архівних та літературних джерел розкриває зміст, форми й методи естетичного виховання студентів, аналізує основні напрями цієї роботи, показує роль і місце музичної культури в цьому процесі.

The author reveals the contents, forms and methods of student's aesthetic education, analysis of main trends of this work, shows role and place of music culture in this process on the grounds of archive and literary sources.

При визначенні мети, завдань і змісту музично-естетичного виховання майбутніх освітян учительських інститутів представникам прогресивної дореволюційної педагогіки довелося полемізувати в першу чергу з офіційними настановами Міністерства освіти, згідно з якими музичне мистецтво розглядалося головним чином як фактор релігійно-морального виховання. Не випадково у «Правилах» для вихованців учительських інститутів вказувалося, що всі вони «у святкові, недільні і високоурочисті дні, а також увечері, напередодні цих днів, зобов'язані відвідувати богослужіння, що відбувалися в домашній церкві інституту, і сприяти богослужінню співом», що участь їх у церковному хорі є обов'язковою.

Не відкидаючи значення участі студентів у церковних хорах, передові педагогічні діячі вбачали у музиці великі пізнавальні та виховні можливості, вважали її важливим засобом у розвитку

громадянських і національних почуттів і прагнули до того, щоб народна та класична музика посіла чільне місце у навчально-виховному процесі й практиці підготовки майбутніх учителів.

Передова педагогічна громадськість звертала увагу на специфічну роль музики в естетичному вихованні. Пригадаймо, наприклад, слова К.Д.Ушинського про роль хорового співу в школі. Він вважав, що хоровий спів покликаний сприяти розв'язанню важливого педагогічного завдання – вихованню почуттів дітей. «В пісні, – писав він, – а особливо хоровій, є взагалі щось таке, що пожвавлює і освіжає людину, організовує працю, об'єднує співаків до дружної справи ... – ось чому в школу слід ввести пісню: вона кілька окремих почуттів зливає в єдине сильне почуття і кілька сердець в єдине досить чуттєве серце, а це дуже важливо в школі, де загальними зусиллями повинні переборюватися труднощі навчання. В пісні є, крім цього, щось, що виховує душу і особливо почуття, причому почуття суто людське... Який це могутній педагогічний засіб – хоровий спів!». Поряд з цим він відводив велике місце пісні в здійсненні навчально-виховних завдань школи. На основі досвіду Костянтин Дмитрович стверджує, що коли клас втомився, працює в'яло, починаються позіхання, бешкетування, то вчитель, який вміє співати, може використати хоровий спів з метою відновлення працездатності класу, запропонувавши «проспівати будь-яку пісеньку – і все владнається, енергія відновиться, і діти почнуть працювати, як і раніше». А ось які аргументи на користь співів наводилися у педагогічному трактаті іншого автора. Співи, за його словами, відіграють вирішальну роль:

- у розвитку слуху як у ритмічному, так і в мелодичному відношеннях;

- у зміцненні дихального апарата і розвитку голосу – головного фактора людської мови;

- сприяє облагородженню не лише в естетичному, а і в моральному відношенні, впливає на розвиток почуттів і емоцій;

- слугує вихованцям відпочинком від розумових занять і приносить «чисту і духовну насолоду, врівноважує в ньому розвиток розуму і серця, а також збуджує всю його навчальну діяльність» і врешті-решт хоровий спів значною мірою сприяє відновленню загального порядку і дисципліни у навчальному закладі.

Перелік виховних завдань, що розв'язуються в процесі хорового співу (розвиток слуху, зміцнення дихального апарата, виховання в естетичному і моральному плані і т.п.), актуальний і в наші дні в діяльності будь-якого навчального закладу і свідчить про науковий

підхід автора щодо визначення ролі співів у навчально-виховному процесі. А зауваження щодо ролі і значення його в розвитку слуху, голосу, зміцнення дихального апарата має безпосередній стосунок до формування особистісних професійних якостей учительської професії. Досвід сучасних педагогічних вузів свідчить, що учасники хорових, вокальних та інших колективів художньої самодіяльності під час педагогічної практики і на робочих місцях учителя після закінчення інституту швидше адаптуються в школі до процесу навчання, виховання, спілкування з учнями; як правило, вони уміють себе тримати в ролі вчителя, володіють словом, мімікою, жестами, правильним диханням, уміють включати у навчальний процес почуття й емоції вихованців.

У 80-ті роки діяльність учительських інститутів проходила в умовах урядової імперської реакції. 15 січня 1889 року Міністерство освіти направляє всім попечителям навчальних округів циркуляр «Про значення естетичного виховання і введення викладання музики», в якому підкреслюється необхідність розглядати естетичне виховання головним чином як засіб уберігання молоді від шкідливих впливів у моральному відношенні. Циркуляр передбачав також введення у навчальні плани, переважно закритих навчальних закладів, співів і музики, а також створення на цій основі хорів та оркестрів. Головне призначення хорів згідно з вимогами «Циркуляра» – співати під час богослужіння у церквах, а оркестрів – брати участь спільно з хором у вокально-музичних вечорах.

В більшості учительських інститутів у ці роки співи були введені в число обов'язкових занять і проводились 2-3 рази на тиждень, а в деяких – і під час проведення щоденних ранкових занять. Поряд з церковним співом певна увага відводилась народній і класичній музиці, а в окремих інститутах для бажаючих було організовано навчання гри на музичних інструментах.

Слід відзначити, що особливістю прогресивних поглядів на зміст, форми і методи підготовки майбутніх вчителів було те, що у них правильно і розумно поставлений хоровий спів визнавався важливим засобом у формуванні особистості вчителя, що плідно впливає на розвиток його духовних потреб.

У 1910 році з'їзд директорів учительських інститутів Київського навчального округу приймає спеціальну постанову «Про естетичне виховання» майбутніх учителів. У цій постанові підкреслювалось, що для правильної постановки естетичного виховання майбутніх учителів істотне значення має: 1) вся оточуюча вихованців обстановка, зовнішнє і

внутрішнє оформлення приміщень, краса кімнат і коридорів квітами, картинами тощо; 2) заняття співами і музикою як важливим засобом розвитку вихованців. З'їзд ухвалив також звернути особливу увагу на поліпшення постановки викладання співів і музики в педагогічних навчальних закладах, на необхідність організації в їхніх стінах літературно-музично-вокальних вечорів, на викладання як церковного, так і світського співу.

Передова педагогічна громадськість того часу справедливо вважала, що не від консерваторій залежить поширення вокально-музичної освіти народних мас, а від раціональної постановки курсу співів і музики в учительських інститутах і семінаріях. Враховуючи це, всі вступники до учительських інститутів з 1911 року, незалежно від обраної спеціальності, проходили іспитну перевірку голосу, слуху і взагалі здібності до музики і співів, а також елементарних знань з цих предметів, а при зарахуванні до інституту надавалися переваги тим, хто володіє гарним слухом і голосом. Першим іспитом, як правило, був іспит із співів. Вступники до учительських семінарій складали вступні іспити із співів і малювання.

Ця вимога сприяла відбору здібних до музики і співів студентів, а отже, сприяла кращій підготовці майбутнього вчителя до здійснення завдань естетичного виховання засобами музичного та образотворчого мистецтва.

На жаль, у наші часи навіть вступники на факультет педагогіки і методики початкового навчання, які повинні викладати в початкових класах і особливо в сільських школах музику і образотворче мистецтво, не лише не складають екзамену з музики, а навіть не проходять перевірку музично-слухових даних. Тому і не дивно, що в багатьох школах музика та образотворче мистецтво в початкових класах ведеться на низькому рівні. Постановка питання про те, що випускники консерваторії не забезпечать школи вчителями теж справедливо і в наші дні; потрібен добре підготовлений учитель музики в стінах педагогічного вузу, і зокрема, на факультеті підготовки вчителів початкових класів. Дивує, що на вивчення музики відводиться 70-90 годин на весь період навчання під назвою «Методика викладання музики в початкових класах». Виникає питання, чи можна засвоїти курс методики викладання, не вивчаючи теорію музики, сольфеджіо та інші теоретичні музичні дисципліни принаймні на елементарному рівні.

У програмі із співів учительських інститутів з 1910 року були включені теми з методики викладання, вивчення історії музичної культури, світського співу, музики, твори російських і зарубіжних

класиків. До речі, твори української музики до програм не допускалися, нібито студенти вузів України навчались за кордоном. Цінним було в цій справі те, що здібні і добре встигаючі студенти з музики одержували право викладати співи у вищих навчальних училищах.

Цей захід повинен був сприяти заохоченню студентів до вивчення циклу музичних дисциплін, але правове і матеріальне становище вчителя співів та музики в школах дореволюційної Росії не підкріплювало цей стимул. Досить сказати, що вчителі музики і співів не були включеними до штату вчителів школи, а тому не були членами педагогічної ради і одержували більш низький рівень заробітної плати за свою працю. Не в кращому становищі перебували і вчителі музики та співів учительських інститутів.

Тому педагогічна громадськість, турбуючись про естетичну підготовку вчителя, а відповідно й учнів усіх типів навчальних закладів, добивалась поліпшення правового і матеріального статусу вчителя музики. В 1916 році учительський з'їзд Київського навчального округу приймає постанову, в якій підкреслювалось, що «всі вчителі таких предметів, як співи, музика та інших..., повинні включатися до штатів школи і одержувати достатню матеріальну винагороду». В окремих положеннях з питань організації шкільного середовища з'їзд акцентував увагу на обсязі роботи, яку повинні виконувати викладачі естетичного циклу в позанавчальній діяльності: організація гуртків, проведення ранків, вечорів, факультативних занять і т.п. Всі ці питання повинні були знайти своє розв'язання у навчальних планах учительських інститутів.

Питання про введення в штати вчителів музики і співів з повним навантаженням не знято з порядку денного в деяких школах і на сьогодні, особливо в тих школах, де кількість навчальних годин не дають змоги забезпечити повним академічним навантаженням учителів цих предметів. Тому не рідко, і зокрема в сільських малокомплектних школах, випускників музично-педагогічного факультету довантажують іншими навчальними предметами, до викладання яких їх не готували у педвузі. Для розв'язання цієї проблеми і забезпечення професійною роботою вчителів музично-педагогічних факультетів у малокомплектних школах доцільно ввести штатного вчителя музики незалежно від кількості навчальних годин, доповнивши нормативне академічне навантаження іншими видами позакласної виховної роботи з музики: керівництво хорами, вокальними групами, солістами, підготовка і проведення дитячих ранків, вечорів, конкурсів, оглядів тощо.

Важливо підкреслити, що в програмах музично-естетичної підготовки майбутніх учителів в учительських інститутах, розташованих на території України, зовсім ігнорувалась національна народна музика, зовсім не згадувалися, наприклад, такі корифеї української класичної музики, як Лисенко, Леонтович, Степовий та ін.

Напередодні революційних років царська політика пригноблення неросійських націй і народностей піддавалася різкій критиці з боку передової громадськості. В цих умовах і на педагогічному з'їзді в Києві (1916) було поставлено питання про необхідність використання українського національного мистецтва в естетичному вихованні майбутніх учителів та розвитку національних шкіл. У прийнятих на з'їзді «Принципах виховання і навчання в середній школі і їх організації» було записано: у зв'язку з тим, що Росія розташована на великій території і що в різних регіонах неоднакові умови життя і побуту, педагогічним радам навчальних закладів повинно надаватися право розробляти в залежності від індивідуальних особливостей даної місцевості (в естетичній, музичній галузі, в орнаменті і т.п.) програми викладання, окремі заходи і правила, що стосуються всього внутрішнього життя школи. Тут же підкреслювалось, що школа повинна бути національною в плані зміцнення природженого кожній людині почуття до свого рідного і повинна прагнути до всебічного й гармонійного розвитку духовних і фізичних сил учнів.

Отже, згадані вище «Принципи» проголосили право педагогічним радам вирішувати питання про залучення національного мистецтва до естетичного виховання молоді, поставили питання про виховання всебічно і гармонійно розвинутої особистості і розвитку національної школи в Україні. Але нема необхідності доводити, що ці питання у більшій своїй частині залишилися тільки добрими побажаннями як до Жовтневої революції, так і певною мірою після неї.

Критичне використання дореволюційного досвіду вчительських інститутів може відіграти позитивну роль у підготовці до викладання музики в школі як майбутніх студентів музпеду, так і педагогічного факультетів.

Зокрема, заслуговує на увагу визнання ролі музики у духовному розвитку майбутніх учителів; перевірка музично-слухових даних вступників до вчительських інститутів; визнання вирішальної ролі вчителів музики – випускників інституту, а не консерваторій у розвитку музичної культури в школі; упровадження в процес естетичного виховання національної культури українського народу; довантаження

вчителя музики до повного академічного навантаження іншими видами позакласної виховної діяльності (хори, вокальні групи, оркестри тощо).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мельничук Сергій Гаврилович – доктор педагогічних наук, професор, завідувачий кафедрою педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування естетичної культури майбутніх учителів.

Стаття надійшла до друку 6.02.2001 р.

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ В ОРКЕСТРОВОМУ КЛАСІ

Т.М. Пляченко

Стаття висвітлює основні положення методики, впровадження якої забезпечує готовність студентів до практичної роботи з учнівськими інструментальними колективами, розвиває інтерес до професії.

The author of the article describes the main principles of the methodology, which secures students' willingness to practical work with pupils' instrumental musical groups and develops their professional interest.

Сучасні вимоги до професійної підготовки вчителя музики визначають головну мету навчання студентів на музично-педагогічному факультеті – підготовку універсального фахівця, який має сформовану комплексну систему професійних знань, умінь та навичок і володіє «технологією» музично-педагогічної діяльності.

Як відомо, універсальність вчителя музики полягає в тому, що він однаковою мірою повинен: а) володіти інструментальними, вокальними та диригентськими навичками; б) добре знати педагогіку, психологію, музичну теорію та методи музично-естетичного навчання і виховання; в) уміти реалізувати набуті знання й навички на практиці (як на уроках музики, так і в позакласній роботі з учнями).

Позитивною ознакою структури сучасних загальноосвітніх навчальних закладів є те, що в багатьох з них створені естетичні центри, які певною мірою розширюють сферу професійної діяльності вчителів музики. Робота в естетичних центрах висуває перед музикантом-педагогом досить високі вимоги, а саме: знання методів індивідуальної вокальної роботи з учнями та навчання гри на музичних інструментах;

уміння організувати роботу різноманітних учнівських вокально-хорових та інструментальних колективів; добре орієнтуватися в музичній літературі для добору вокального, хорового, ансамблевого та оркестрового репертуару відповідно до фізичних можливостей та рівня загальномузичного розвитку дітей.

На жаль, більшість випускників музично-педагогічних факультетів, маючи добру хормейстерську підготовку, зовсім не володіють методикою роботи з учнівськими колективами (ансамблями, оркестрами), погано орієнтуються в спеціальній музичній літературі, не можуть визначитись з репертуаром, не знають основ інструментування.

Відомо, що основний контингент студентів музично-педагогічних факультетів – це випускники музичних шкіл, педагогічних і музичних училищ з класу фортепіано, баяна, акордеона. Школі потрібний інструмент, на якому можна грати пісенні акомпанементи й танцювальну музику і який не потребує додаткового супроводу. Це факт безперечний.

Інші студенти, котрі навчаються гри на духових, струнних та струнно-смичкових інструментах, в одних випадках перекваліфікуються, тобто починають вивчати як основний інструмент фортепіано чи баян і втрачають раніше набуті навички гри на «рідному» інструменті, в інших – продовжують вдосконалювати свою виконавську майстерність на духовому чи струнному інструменті, а фортепіано (баян) вивчають як додатковий інструмент, і під час педагогічної практики в школі відчують значні труднощі.

Саме тому багато здібних виконавців на духових, струнних і струнно-смичкових інструментах не вступають до педагогічних вузів, і музично-педагогічні факультети втрачають абітурієнтів, вихованих на кращих зразках музичної класики, які можуть «принести» в школу, в клас високу культуру в повному розумінні цього слова.

Ця проблема стала поштовхом для пошуку і впровадження в навчально-виховний процес на музично-педагогічному факультеті нових форм навчання, які б дали змогу студентам паралельно вивчати нові дисципліни (хормейстерські, психолого-педагогічні, методичні) і вдосконалювати раніше набуті теоретичні та музично-виконавські навички.

Для цього на музично-педагогічному факультеті Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка було створено декілька інструментальних колективів, заняття в яких проводяться двічі на тиждень (по 2 години) за спеціально розробленими

програмами. Про один з них – камерний оркестр – йтиметься у цій роботі.

Камерний оркестр у педагогічному вузі – це не лише художньо-виконавський колектив, а й своєрідний об'єкт педагогічного управління. На цьому об'єкті студенти моделюють різноманітні педагогічні ситуації. До складу колективу входять такі оркестрові групи: скрипки перші, скрипки другі, альти, віолончелі, контрабас (деякі твори виконуються з фортепіано).

Головною метою навчання студентів в оркестровому класі є підготовка до практичної роботи з учнівськими інструментальними колективами (ансамблями, оркестрами). Основні завдання цього курсу такі:

- узагальнення та систематизація музично-теоретичних, музично-історичних і методичних знань, необхідних вчителю музики для здійснення інструментального навчання учнів та організації шкільних інструментальних колективів;

- подальший розвиток музично-виконавських навичок студентів (техніки гри на інструменті, гри в ансамблі);

- формування навичок оркестрового диригування та опанування методикою проведення занять у дитячих оркестрових колективах;

- засвоєння елементів інструментування, перекладення та аранжування для ансамблів скрипалів і струнних оркестрів;

- розвиток концертмейстерських навичок;

- формування навичок педагогічного спілкування;

- розвиток сценічної майстерності.

Програма з оркестрового класу містить ті аспекти фахової підготовки вчителя музики, які не мають належного розвитку в процесі індивідуального інструментального навчання студентів.

Одним з основних принципів роботи в камерному оркестрі є *проблемність* навчання. Саме створення пошукових ситуацій ставить студентів перед необхідністю самоосвіти й творчого підходу до розв'язання педагогічних завдань. Застосування активних засобів і методів навчання сприяє систематизації окремих музично-теоретичних та педагогічних знань, педагогічному аналізу власних дій і діяльності інших студентів.

Формування і розвиток у студентів професійно необхідних якостей та вмінь як системи творчих, нестандартних дій проходить на спеціальному педагогічно доцільному репертуарі, засвоєння якого сприяє психологічній підготовці до професійної діяльності, розвиває виконавські навички в комплексі з педагогічними вміннями.

Репертуар, який відбирається для роботи із студентським камерним оркестром, різноманітний за стильовими та жанровими ознаками. Він містить як складні класичні твори, що виконуються професійними колективами, так і п'єси, які можуть використовуватись у роботі з учнівськими струнними оркестрами та ансамблями скрипалів.

До першої частини репертуару ми внесли: Концерт для клавесина та струнного оркестру фа мінор Й. С. Баха, Концерт для 2-х скрипок та струнного оркестру ля мінор А. Вівальді, «Сюїту в старовинному стилі» та окремі номери із сюїти «Пер Гюнт» Е. Гріга, фрагмент фіналу Першої симфонії «Слава мистецтву» О. Скрябіна, «Маленьку симфонію» для струнного оркестру М. Ракова, фрагменти з балету «Ромео і Джульєтта» С. Прокоф'єва, фортепіанні сонати Л. Бетховена та скрипкові сонати Г. Генделя у перекладенні для камерного оркестру, «Прелюд пам'яті Т.Г. Шевченка» Я. Степового, «Весняні води» С. Рахманінова, «Фонтану бахчисарайського палацу» О. Власова.

Другу частину репертуару складають такі твори: «Серенада» та «Музичний момент» Ф. Шуберта, «Поєма» Е. Фібіха, «Танок дівчат» з балету А. Хачатуряна «Гаяне», «Адажіо» з балету К. Караєва «Сім красунь», «Полька» Д. Шостаковича, «Полька» з музики до вистави «Євгеній Онегін» С. Прокоф'єва, «Мініатюра» А. Гедіке, «Вальс» з опери-казки В. Ребікова «Ялинка», «Вокаліз» М. Жербіна, «Мелодія» О. Власова та інші.

У виборі навчального репертуару ми керувались тим, що жанрова різнобічність не лише поповнить виконавський багаж студентів, а й дасть змогу їм оволодіти різними *методами його творчого засвоєння*. У чому ж воно полягає?

До репертуарного списку колективу входять не тільки твори, що написані для камерного (струнного) оркестру та ансамблю скрипалів, а й твори з фортепіанного, вокального, хорового чи сольного інструментального репертуару, які потребують спеціального перекладення для даного складу виконавців. Такі твори пропонуються як самим викладачем (керівником оркестру, диригентом), так і студентами. Твори відбирались для роботи з тією метою, щоб викликати студентів для спільної творчості, ознайомити їх з технологією інструментування, аранжування, обробки, перекладення. Пасивне споглядання студентів за роботою викладача з підготовки нотного тексту для заняття (створення партитури для диригента, оформлення партій для окремих груп оркестру, розробка зручних для гри штрихів й аплікатури відповідно до характеру та інтерпретації конкретного твору) поступово переходить в активну участь студентів у такій роботі.

Їм пропонується творче завдання: написати інструментування нескладного твору, який в оригінальному варіанті виконується сольним інструментом (голосом) у супроводі фортепіано чи написаний для фортепіано (баяна, акордеона) або хору. Студенти повинні підготувати партитуру для диригента та окремо виписані оркестрові партії з проставленими штрихами й аплікатурою, а також на занятті оркестру провести роботу над даним твором (робота з окремими оркестровими партіями, робота над ансамблем та динамікою).

Таким чином студенти знайомляться з різними варіантами інструментування (обробки, аранжування) одного і того ж твору, пропонують свою виконавську інтерпретацію. Найбільш вдалі з цих робіт проходять апробацію на концертних виступах перед учнівською аудиторією в загальноосвітніх школах. Участь оркестру в музичному лекторії для школярів позитивно впливає на емоційний стан студентів, дає нові, яскраві музичні враження, викликає задоволення результатами власної музично-виконавської та музично-просвітницької діяльності, формує інтерес до майбутньої професії.

Таке широке застосування *евристичного методу* як найбільш ефективного сприяє активізації розумової діяльності й стимулює пізнавальну самостійність студентів. У результаті цілеспрямованої музично-дослідницької діяльності у студентів з'являється професійний азарт у виборі та виконанні творів, що їм сподобались, які можна застосувати в роботі з дитячими струнними (камерними) оркестрами та ансамблями скрипалів.

Необхідно зазначити, що відібраний студентами репертуар на заняттях оркестру відпрацьовується з різним рівнем художньої довершеності. Ескізна форма роботи над музичними п'єсами формує у студентів навички узагальненого виконавського сприйняття твору, необхідного для подальшої педагогічної діяльності.

Застосування *методу ескізного вивчення* однієї частини репертуару паралельно із завершеним вивченням іншої обґрунтовується тим, що обидві ці форми навчальної діяльності повністю реалізують свої можливості лише в тісному гармонійному поєднанні одного з іншим. Тільки за цієї умови спрямованість студента на розв'язання пізнавальних та музично-виконавських завдань не зашкодить формуванню професійно необхідних виконавських якостей, не стане в протиріччя з умінням акуратно, точно й детально працювати над музичним твором (2).

Головною умовою при виборі п'єси (великої чи малої форми) ми вважаємо її художню цінність та педагогічну доцільність. Робота над

твором, який подобається студентам, захоплює виконавців, підвищує їх працездатність й організованість. Правильно скерована робота над доцільно підібраним художнім репертуаром завжди є могутнім знаряддям поліпшення й прискорення музично-виконавського розвитку як окремого студента-оркестранта, так і колективу в цілому.

Що стосується методики роботи над творами, які складають основну програму оркестру, то тут ми можемо виділити декілька етапів.

Перший – ознайомлення з твором, який пропонується для вивчення і подальшого концертного виконання. Воно проходить як у пасивній, так і в активній формі. Це може бути демонстрація твору із застосуванням магнітофонного запису запропонованої п'єси у виконанні якогось професійного колективу або ж читка твору з аркуша у повільному темпі, тобто перше «прочитання» основного змісту, коли студенти можуть «схопити» його художньо-образну ідею. Без чіткої уяви про характер музики усієї п'єси робота над окремими її деталями не розпочинається. Складовою частиною ознайомлення є коротка словесна характеристика твору й творчого стилю його автора, яку готує викладач. Усе це дає змогу окреслити художній ідеал виконання, який і визначає подальший характер занять, необхідних для здійснення цього ідеалу.

Другий – докладне вивчення твору. Воно полягає в умовному відокремленні деталей від цілого, в технічному опрацюванні виконавських прийомів (робота над штрихами, аплікатурою, характером звуковедення в окремих оркестрових партіях), в аналізі й відборі головних засобів вираження (ансамбль, динаміка, агогіка), в тимчасово ізольованій роботі над художнім виконанням окремих фрагментів п'єси, у використанні різноманітних допоміжних методів вивчення тощо.

Третій – цілісне оформлення твору. На цьому етапі підсумовується вся попередня робота, й на перше місце висувається творче завдання – вміння виконати п'єсу як органічне художнє ціле, де всі деталі підпорядковуються чіткому виконавському задумові. Реалізується план цілісного, «наскрізного» виконання. Перевіряються, доповнюються й остаточно реалізуються з погляду цілого всі засоби вираження. При цьому для досягнення художньої свободи й емоційної насиченості, технічної точності й невимушеності гри загострюється художнє почуття і натхнення виконавців, набуваються риси артистизму. Рельєфно відтворюються художні контрасти всередині твору. Правильно зіставляються між собою тематичний матеріал і головні відтінки темпів, динаміка й колорит.

Під час завершення роботи над твором головну роль відіграє *метод синтезу*. Зосереджене, зібране, активне в творчому плані виконання п'єси в справжньому темпі, в результаті чого досягається художня цілісність (1).

Отже, застосування впровадженої нами методики в цілому оптимізує процес фахової підготовки студентів на музично-педагогічному факультеті, сприяє широкому використанню міжпредметних зв'язків, забезпечує готовність студентів до практичної роботи з учнівськими інструментальними колективами, розвиває у майбутніх учителів інтерес до професії, формує специфічні прийоми й навички в процесі моделювання педагогічних ситуацій, сприяє розвитку професійного мислення та навичок педагогічного спілкування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Стеценко В. Методика навчання гри на скрипці. Частина 2. – Київ, «Музична Україна», 1982. – С. 89.
2. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учебное пособие для студентов педагогических институтов по спец. № 2119 «Музыка и пение». – М.: Просвещение, 1984. – С. 158.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: професійна підготовка вчителя музики.
Стаття надійшла до друку 10.02.2001 р.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ

Б.В. Притула

Стаття висвітлює сучасні проблеми музично-естетичного виховання дітей і молоді на Україні та шляхи їх вирішення.

Article elucidates the contemporary problems of musically-aesthetic children education and young people on Ukraine and ways of their solving.

Проголосивши Україну незалежною державою, український народ поставив перед собою складну задачу національного відродження. У інавгураційній промові 30 листопада 1999 року Президент підкреслив, що «духовне відродження необхідно розглядати як невід'ємну складову

122

частину відродження державного. Звідси гострий імператив нашої доби: на ділі віднести до найважливіших державних пріоритетів розвиток освіти, науки, нових технологій. Віднести до найвищих суспільних чеснот інтелект, інтелігентність, освіченість, внутрішню культуру людини».

Отже, актуальність осмислення перебудови сучасної національної школи в питаннях естетичного, музично-естетичного виховання є незаперечною.

У своїй роботі ми спробуємо проаналізувати сучасні проблеми, з якими зіткнулась теорія і практика музично-естетичного виховання в нашій країні.

Перш за все зосередимось на аналізі тих процесів, які значно змінили умови музично-естетичного виховання на сучасному етапі.

Як відомо, проголосивши незалежність, Україна остаточно порвала із комуністичною ідеологією, методичними і методологічними підходами у справі виховання нового покоління громадян. Таким чином, фактично ми відмовились від «старих» філософських і психолого-педагогічних основ на яких будувалась теорія і практика музично-естетичного виховання. Проте, відмовившись на словах – на ділі перебуваємо поки що у тій же системі, але обездушеній, викривленій, зруйнованій. Так сталося, що не створивши нового, ми зруйнували систему музично-естетичного виховання, яка існувала.

Зниження видатків держави на культуру і освіту призвело до того, що значно скоротились структурні підрозділи культури. Розпались колективи художньої самодіяльності, закрились клуби, будинки культури, бібліотеки, ДМШ, студії. У загальноосвітніх школах скоротились години на музично-естетичне виховання дітей і молоді. Значно скоротились набори у музичні школи, студії, спеціальні учбові заклади.

Професійне музичне мистецтво завжди відігравало значну роль у музично-естетичному вихованні. Відміна гастрольної діяльності, перехід на самозабезпечення професійних колективів призвели до їх розпаду і скорочення, зниження ефективності впливу професійного мистецтва на формування інтересів і потреб підростаючого покоління.

Якщо у містах деякою мірою ще функціонує культурне життя, то на селі воно майже завмерло.

Разом з тим, різко скоротилось видання доступної наукової, науково-методичної літератури, репертуарних збірників, посібників. Застаріла, скоротилась матеріально-технічна база учбових та навчальних закладів культури, кошти на її поповнення і розвиток майже не

виділяються. Як відомо, політична, а особливо економічна нестабільність в Україні призвели до певного занепаду духовного життя народу, знецінення морально-етичних орієнтирів суспільства.

Особливо слід зазначити, що на звільнені місця духовного впливу державного спрямування, шаленим напором розпочалась агресія зарубіжної поп-індустрії. По каналах радіо, телебачення, кіно, у літературі широко рекламується насилля, секс, наркоманія і далеко не кращі «зразки» капіталістичного способу життя. Це стосується всіх напрямків мистецького життя України і особливо музики. Наші діти і молодь у вихованні інтересів і потреб практично цілком залежать від масової зарубіжної і «доморощеної» поп-культури.

Деякі позитивні ініціативи держави і особисто Президента просто тонуть у страшній стихії бездухів'я. Залишились лише невеликі острівки культурних осередків, де ще панує цілеспрямоване виховання дітей і молоді, зберігаються кращі традиції накопичені культурним полем країни. Якщо ми не зможемо їх зберегти, примножити, розвинути то духовна криза, як відомо, набагато страшніше політичної.

Актуальність прийняття екстрених заходів щодо поліпшення естетичного і у тому числі музично-естетичного виховання не викликає сумніву.

Отже, перед нами визріло два блоки проблем, які необхідно вирішувати. Перший блок – це проблеми забезпечення умов перебудови і розвитку музично-естетичного виховання на сучасному етапі. Другий – розробка методологічних і психолого-педагогічних основ систем естетичного і музично-естетичного виховання в нашій країні.

У цьому плані одним із основних завдань нашої філософської і психолого-педагогічної науки є розробка методологічних основ, що повинні стати фундаментом, на якому будуть реформуватись і розбудовуватись освіта і культура. Ми повинні визначитись, які духовні цінності стануть прерогативою у вихованні молодого покоління.

Пошук так званої «української ідеї» затягнувся, а час не чекає.

Разом з тим аналіз розвитку сучасної педагогічної ідеї свідчить, що зараз, як ніколи раніше, необхідний міждисциплінарний синтез знань про людину як педагогічну мету, який у свою чергу повинен спиратись на оновлену, сучасну філософську концепцію світу, яка почала складатись на основі нового політичного мислення.

У зв'язку з новими соціальними, науково-технічними реальностями дійсності все значнішу роль у світосприйманні і його формуванні починають відігравати категорії світу, життя, людини, творчої

життєдіяльності. Поняття світу охоплює об'єктивну і суб'єктивну реальність, характеризує цілісність і поліфонію дійсності.

Поняття життя зосереджує нашу увагу на дійсності, як одухотвореній субстанції, сутність її виражає поняття людини, яка ставиться у центр світосприймання.

Творча життєдіяльність характеризує вищу якість життя, основну мету людського існування. Необхідно відзначити, що в сучасних умовах саме виживання людства на землі стало основною проблемою і тому категорія виживання виходить на передній план у системі філософських понять: тепер не лише філософи, а і все людство зрозуміло – на передній план виступає осмислення буття, проблеми осмислення буття, людини в світі в цілому. У свою чергу категорія буття все більше зближається з поняттям світу, життя, людини. Саме це може слугувати філософською базою міждисциплінарного синтезу знань про людину як педагогічну мету.

Отже психолого-педагогічні основи музично-естетичного виховання повинні бути переглянуті з урахуванням сучасних досягнень науки. Музична педагогіка повинна орієнтуватись на те, щоб формувати людину сучасного історичного процесу, яка зв'язана з процесами перебудови всіх сфер життя, зорієнтована на творче осмислення соціальної дійсності.

Вказані орієнтири це лише поки що напрямок, у якому повинна, на нашу думку, розпочатись робота якнайскоріше.

Разом з тим, ми не можемо чекати, коли наука запропонує нам сучасні рецепти музично-естетичного виховання дітей і молоді. Уже зараз необхідно розпочати налагодження цієї роботи.

На нашу думку, ми ще можемо, навіть у складних умовах перехідного періоду, значно поліпшити її ефективність.

Для цього необхідно:

1. Призупинити, а у майбутньому і усунути вказані вище негативні тенденції впливу різних джерел масової інформації на музичне середовище у виховному процесі дітей і молоді.

2. Відібрати і зберегти краще, що було напрацьовано передовою теорією і практикою музично-естетичного виховання у минулому. Це ті наукові і науково-методичні матеріали, у розробці яких науковці спирались не лише на марксистсько-ленінську методологію і ідеологію, соціалістичний спосіб життя, а за основу брали найцінніші і найновіші досягнення всесвітнього значення. У формуванні і вихованні людини орієнтувались на гуманні ідеї людства в цілому.

3. Активно включити у виховний процес нові пласти музичного матеріалу, про який раніше і мови не могло бути – духовну музику, музичну спадщину української діаспори, кращі сучасні зразки світової музичної культури.

4. У справі музично-естетичного виховання поновити майже втрачені зв'язки з науковими центрами країн, з якими ми нещодавно плідно співпрацювали.

Нарешті ми повинні зрозуміти, що як показує світова практика, без духовного відродження нації країна незалежною бути не може.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М.-Л.: Музыка, 1965.
2. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Радянська школа, 1974.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Притула Борис Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового диригування та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-естетичне виховання дітей і молоді.

Стаття надійшла до друку 14.08.2000 р.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

А.М. Растригіна

Розглянуто певні методологічні підходи у розумінні культури майбутнього педагога: від виявлення культурних параметрів особистості до професійної своєрідності їх прояву в педагогічній діяльності.

Certain methodological ways of understanding of future pedagog culture were observed from defining cultural parameters of a personality to professional peculiarity of their display in pedagogical activity.

Вивчаючи проблему формування культури майбутнього педагога, логічно, перш за все, звернутись до методологічних засад зазначеного феномена з тим, щоб йти від виявлення культурних параметрів особистості учителя до професійної своєрідності їх прояву в педагогічній діяльності. Таке рішення пояснюється тим, що феномени «культура особистості» та «культура педагога» співвідносяться між собою як рід і вид. Тобто, другий відрізняється від першого не

принципово, а тільки варіативно, в рамках одного цілого; не складом компонентів, а професійно-педагогічною орієнтацією на навчально-виховний процес.

В філософській, культурологічній, соціологічній літературі існує велика кількість визначень поняття «культура», які містять в собі різні смислові тлумачення. Різноманітність наукових визначень зумовлена багатогранністю аспектів і рівнів досліджень, а також складністю вказаного феномена. Відповідно підходу, в рамках якого здійснюється дослідження, пропонується те чи інше визначення культури. Аспекти дослідження можуть бути найрізноманітнішими: гносеологічний, семантичний, адаптивний, нормативний, евристичний, соціологічний, аксіологічний. Щодо останнього, то початок розробці основних аксіологічних понять в Україні, звичайно, з марксистських позицій, було покладено в монографії В.О.Василенко «Цінність і оцінка», сам же термін «аксіологія» використовувався лише в критиці буржуазних концепцій. Але ж початок розробці ціннісної проблематики було покладено як в загальнофілософському, так і в інших аспектах.

Досить обширна мономарксистська література по даній тематиці, що вийшла в радянські часи в нашій країні, неминуче приземлила її, вихолостила із цінностей їх духовний зміст. А за роки перебудови інтерес до ціннісної філософії згас зовсім, хоча саме сьогодні аксіологія необхідна як ніколи.

В монографії Г.П.Вишлецова (1, С. 34) підкреслюється, що специфіка цінностей, їх виявлення і функціонування в суспільстві визначаються, перш за все, міжсуб'єктивними відносинами і в них, в свою чергу, й реалізуються. При цьому маються на увазі відношення не тільки між особистістю і суспільством, а й всі можливі варіанти міжлюдських відносин.

Основні труднощі вирішення ціннісних проблем як раз і складаються з того, що по засобах буття цінності мають складний, багаторівневий характер. Вони об'єктивно існують в практиці реальних соціальних відносин і суб'єктивно усвідомлюються й переживаються в якості ціннісних категорій, норм та ідеалів, які, в свою чергу, через свідомість і духовно-емоційний стан людей й соціальних спільнот чинять зворотний вплив на все соціальне життя. Якби за своїм походженням цінності не були, судити про них ми можемо лише у зв'язку з їх реальним проявом у нашому житті, яке по суті своїй соціальне.

Отже, прийнятті визначення цінності як значимого чи належного, норми чи ідеала, переваги чи оцінки зовсім не суперечать одне одному, оскільки входять на різних рівнях в цілісну структуру будь-якої цінності

і лише проявляються відповідно до ситуації. Специфіка загально-людських, а тим більше вищих духовних цінностей непояснима в рамках розповсюджені у нас концепції суб'єктно-об'єктних відносин. Ціннісні поняття «добро», «любов», «справедливість», «свобода», які найбільш вікористовуються сьогодні, мають явну міжсуб'єкту природу і виражають певні види відносин між людьми й соціальними спільнотами. Культура ж, у цьому зв'язку представляє собою саме світ цінностей, вона акцентує ідеальне, духовне, те, що втілюється в процесі людської діяльності.

На думку таких авторів як Д.І.Чесноков, О.М.Коршунов, Мантатов, культура – це те, що характеризує перехід від тваринного стану до соціального життя, в сферу суто людського буття, суспільних відносин. Світ культури – це світ людських цінностей на відміну від світу природи самої по собі, яка існує незалежно від людини. Якщо найбільш загальним для природничих наук є поняття природи як буття речей, то найбільш властивим гуманітарним наукам є поняття культури як соціального буття людини. В гуманітарному, зокрема, педагогічному дослідженні основоположним є поняття культури як міри гуманізму суспільства, міри розвитку особистості людини.

У вітчизняній літературі існує точка зору, відповідно до якої культура розглядається як загальна технологія людської діяльності, що характеризує людину як діяльну істоту. Тобто, культура визначається як «спосіб», «технологія» людської діяльності, сукупність тих «прийомів», «норм», «процедур», які виступають в якості засобів регуляції, збереження, відтворення і розвитку всього суспільного життя (2, С.58). В.Б.Чурбанов підкреслює, що в рамках визначення культури через діяльність людини, знімаються труднощі в розмежуванні культури і надбіологічної діяльності людини та її продуктів. Отже, проблема культури в діяльнісному аспекті розглядається як певна якісна характеристика діяльності людини та її результатів.

В порівнянні з іншими явищами суспільного життя, для елементів культури специфічною фундаментальною властивістю є їх спроможність виступати в ролі засобів людської діяльності. Саме в понятті культури абстрагується спосіб діяльності, який відрізняє прояви активності людини. Практична діяльність людей є передумовою і діючою причиною всієї історії культури, яка виникла в діяльності суспільної людини, в ній змінюється і розвивається. Але ж це не тільки діяльність, це й світ певних людських здібностей, суттєвих сил людини. Це механізм, який створило суспільство для наслідування і передачі з покоління в покоління форм людських дій та створених людьми благ,

що стають культурою не самі по собі, а в тій мірі, як слугують розвитку людини.

Розвиток культури – це процес перетворення суспільного в індивідуальне і, відповідно, суспільне становлення індивідуальності. Культура є мірою зближення, збігу цих двох найважливіших початків людського існування, мірою суспільного розвитку людини і людського розвитку суспільства. В ній представлено особистисний розвиток суспільства, його «людський» потенціал. Як загальне в людині, культура стає мірою її соціалізації, мірою розвитку особистості в процесі формування і реалізації сутнісних сил людини. Виявляючи основні властивості культури, Л.Н.Коган визначає культуру як «процес формування і реалізації сутнісних сил людини в її багатогранній соціальній діяльності» (там же). Іншими словами, в контексті культури людська діяльність розглядається з точки зору того, наскільки вона слугує розвитку і самореалізації особистості.

Отже, трактування культури як якісної категорії передбачає певний рівень розвитку людини як суспільного індивіда, якісний вираз його діяльності в адаптивній та перетворювальній взаємодії з навколишнім світом. Разом з тим, виступаючи ознакою олюдненого об'єктивного світу, культура існує і проявляється у всіх сферах життя суспільства – соціальній, духовній та інших сферах, в тому числі – в освіті та вихованні.

Культура людини є відбиттям цілісної особистості, де всі життєві прояви останньої не ізольовані, а знаходяться у тісному взаємозв'язку. В сукупності вони створюють людську індивідуальність як дещо самостійне. Звернення до цілісності як необхідної властивості суб'єкта, що забезпечує єдність його свідомої життєдіяльності особливе значення має в педагогічній сфері. В.Г.Ананьев підкреслював, що у цих видах розвитку, якими б вони не виглядали спеціалізованими, проявляється єдність людини як найскладнішого організму (індивіда), особистості, суб'єкта (пізнання, діяльності, спілкування), індивідуальності. Цілісність людського розвитку складає його специфічну якість» (3, С. 24) З розвитком людини удосконалюються способи її самовизначення як цілісного суб'єкта. Всі найближчі ситуативні цілі такої особистості підпорядковані основним, що складають сенс її життя. Основна ж мета в житті людини визначає її спрямованість, ціннісні орієнтації, домінуючий вид діяльності.

Розглядаючи цілісність як невід'ємну властивість людини, яка забезпечує єдність її перетворювальної діяльності, В.А.Малахов підкреслює, що цілісність виникає як індивідуалізоване вираження

діалектики природно-історичних і культурних начал діяльності, об'єктивної соціальної детермінації і самовизначення людської особистості. В такому розумінні цілісність вписується в безпосередню реальність культури, яка виникає в результаті такої взаємодії, категоріально зводиться до неї. Формування і реалізація такої цілісності є, власне, внутрішньокультурний процес і, в той же час для самого індивіда, оскільки він в такому смислі цілісний, культура відкривається як сукупність зовнішніх відносин, що зв'язують його з такими ж індивідами (4, С. 88).

Ряд вчених-філософів визначають культуру як творчу діяльність індивіда або суспільства (Е.А.Баллер, А.І.Головнєв, М.С.Злобін, В.Ф.Ковальзон та ін.). Акцентуючи увагу на діяльній стороні культури. Е.А.Баллер відмічає, що «культура – це творча діяльність людини у всіх сферах буття і свідомості, як минула, упредметнена в тих чи інших культурних цінностях, так і сьогоднішня, й майбутня, яка стоїть на засвоєнні культурного спадку, спрямована на перетворення багатства людської історії у внутрішнє надбання особистості, на всемірний розвиток сутнісних сил людини» (2, С. 59).

Творчість є інтегративною ознакою, що поєднує різні види діяльності та її результати в цілісне явище. Культура і творчість нерозривно пов'язані між собою процесом реалізації особистістю своєї діяльної суті. Так, культура педагога є тим фундаментом, на якому будується дидактична, методична, виховна – будь-яка педагогічна діяльність. Творчість неможлива без культури, оскільки у відриві від неї лишається умов і механізмів свого існування. Культура також не може існувати без творчості, бо вона є її об'єктована форма, її предметне буття.

Розглянуті вище характеристики досліджуваного феномена містять в собі існуючий в теорії культури «динамічний» підхід, відповідно до якого культура визначається як втілення сутнісних сил людини, як діалектична єдність процесу і результату, норми і творчості. Одним із основних в зазначеній концепції є поняття «діяльність», яке по своїй суті характеризує активну соціальну дію, притаманну тільки людині.

Суттєво поглиблює і доповнює «динамічну» концепцію Є.С.Маркарян, визначаючи культуру як специфічний спосіб людської діяльності, що включає в себе складну і багатогранну систему надбіологічно вироблених механізмів, завдяки яким стимулюється, кординується і реалізується активність людей у суспільстві. Інтегративною якістю культурних явищ є здійснення ними особливих функцій. Отже, з'являється можливість розглядати в рамках єдиного

класу як однопорядкові об'єкти, різні явища, що емпірично відносяться до елементів культури. Об'єднує ж їх те, що вони виступають у вигляді різноманітних засобів індивідуальної та групової діяльності людей і виражають її різні функціональні ланки. Завдяки вказаним механізмам, подальші дії можуть бути пов'язані з виділенням підсистем культури, їх структурно-функціональних характеристик, виявленням прямих та зворотних типів зв'язку.

Таким чином, концепція культури як творчої діяльності відкриває шляхи в практику виховання людини, формування творчої особистості; концепція культури як специфічного способу людської діяльності орієнтує на індивідуально-особистісну сторону культури. Вказані концепції взаємно доповнюють і збагачують одна одну, приводять до висновку, що активний, свідомий, творчий вплив на навколишнє середовище є специфічною характеристикою людини.

В сучасних дослідженнях педагогічна діяльність розглядається як один із різновидів творчості. Необхідність творчого відношення до педагогічної діяльності зумовлена, перш за все метою – вихованням вільної людини, розвитком соціально активної особистості. В узагальненому вигляді сутність творчості можна визначити як діяльність, що породжує щось якісно нове і відрізняється неповторністю, оригінальністю.

В конкретних умовах педагогічної практики мають місце різноманітні прояви сутності та рівнів творчості. Так, в традиційній педагогіці творчість передбачає, перш за все, наукові відкриття, виявлення раніше не пізнаних закономірностей, розробку методик, що дозволили б покращити педагогічний процес. Проявом педагогічної творчості є новаторство, пов'язане з нестандартними підходами, нетрадиційним вирішенням актуальних педагогічних проблем. Творчість проявляється також у ефективному застосуванні попереднього досвіду в нових умовах, удосконаленні відомого відповідно до нових завдань тощо.

Специфічною особливістю педагогічної творчості є те, що її центром, метою і результатом виступає особистість учня, а успіх співпраці з останнім залежить від особистості педагога, якісних характеристик його діяльності, що приводить до необхідності становлення і розвитку культури майбутнього педагога ще в стінах вищого закладу освіти.

Вплив культури суспільства на особистість здійснюється через культурне середовище, до якого включена особистість. В філософії культурним середовищем називають сукупність матеріальних та

особистісних факторів, що безпосередньо оточують людину і активно впливають на його діяльність по використанню та творенню духовних цінностей. В кожному культурному середовищі складається свій культурний мікроклімат, який значно впливає на діяльність особистості. Участь в будь-якому виді діяльності, певна професійна орієнтація, зрозуміло, впливає на культуру людини і це дає підстави говорити про професійну культуру різних соціальних груп – медиків, інженерів, учителів та ін.

Як зазначалось вище, культура – це цілісний феномен, і неможливо розмежувати, наприклад актуальну культуру, що являє собою базовий пласт культури особистості, і професійну (зокрема – педагогічну), яка є «надбудовою», оскільки для успішного виконання роботи за фахом потрібен постійно зростаючий обсяг культури особистості. Відносна межа й поміж підсистемами культури – освітою і наукою, наукою й мистецтвом та ін. Тому віділення педагогічної культури в структурі загальної культури особистості, а також визначення її змісту відповідно до професійної діяльності учителя, носить досить умовний характер, і можливе лише теоретично, з метою розкриття її сутності, структури, взаємозв'язку компонентів, виявлення критеріїв та рівней сформованості.

Підтвердженням тому є визначення культури як великої дифузної системи. Масштабність культури як феномена, а також її складна багаторівнева структура дозволяє віднести її до великих систем, сутність яких заключається не тільки у розмірах та числі елементів, а й в характері зв'язку між останніми. Як і будь-якій соціальній системі, культурі притаманні мета, тобто критерій якості функціонування; зв'язки з зовнішнім середовищем, використання інформації для управління, зворотний зв'язок. Разом з тим, культура не має чіткої внутрішньої організації, але володіє дифузністю, яка проявляється не тільки у взаємопроникненні компонентів, структур всередині системи, а й впливає на зовнішні зв'язки. Отже, на розвиток культури, як і на розвиток великих дифузних систем впливає велика кількість факторів.

Тому, для дослідження конкретної проблеми є сенс звернутися до системного принципу багатомірної проєктивності свідомості, суть якого полягає в окресленні куту зору, під яким розглядатиметься ціле і вивчатимуться всі елементи, які до нього входять. Такий підхід дозволяє досліджувати формування культури педагога в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього учителя, абстрагувати складові зазначеного феномена.

Необхідно також підкреслити, що культура є відкритою незамкненою системою, що дозволяє говорити про можливість її формування і розвитку. Отже, розуміючи педагогічну культуру як один із аспектів культурного розвитку майбутнього учителя, ми розцінюємо її як систему, що характеризується проникненням компонентів в середині її самої, а також і по відношенню до інших підсистем загальної культури особистості – моральної, правової, естетичної тощо. Всі ці аспекти цілісної культури особистості функціонують у взаємозв'язку, а загальні закони великої системи культури властиві також і культурі педагога як одній з підсистем, але відрізняються певною своєрідністю. Отже, філософська трактовка поняття «культура» є найбільш загальною і це дозволяє педагогічній науці використовувати основні положення теорії культури як методологічну основу для внутрішніх досліджень.

Трансформація загальносвітоглядних, методологічних принципів в площину конкретних практичних установок, зокрема в сферу виховання особистості, передбачає розгляд вказаних проблем в їх функціонально-прикладному значенні: як управляти виховним процесом, формувати творчий потенціал особистості, залучати її до світу культури з тим, щоб культура педагога була не сумою правил, прийомів, форм, а органічною сутністю особистості.

Теоретичним посиланням до обґрунтування структури педагогічної культури є положення про те, що культура є мірою розвитку людської особистості, її сутнісних сил. Підставою для формування в структурі особистості майбутнього учителя такої професійної якості як педагогічна культура є, на наш погляд, категорія діяльності, оскільки саме звернення до останньої дозволяє пояснювати становлення культури як засвоєння особистістю способів (механізмів, засобів) педагогічної діяльності, які дозволяють цій особистості реалізувати себе, свою мету, свій творчий потенціал, а в центр дослідження педагогічної культури поставити одного із суб'єктів педагогічної діяльності – особистість майбутнього педагога.

Проблеми педагогічної діяльності, її соціальну сутність розглянуто в дослідженнях багатьох відомих педагогів. І.М.Кантор підкреслює, що педагогічна діяльність «представляє для розгляду» цілий комплекс різнопланових відношень. Особливістю цієї діяльності являється передача з покоління в покоління досягнень людської культури.

Таким чином, теоретичною основою й методологічним базисом в дослідженні проблем культури майбутнього педагога є теорія культури, одним з принципів положень якої виступає визнання безпосе-

реднього зв'язку культури з предметно-перетворювальною діяльністю особистості. Своїм підґрунтям таке положення має вчення про творчу природу і соціальну обумовленість становлення культури особистоті, взаємозв'язок соціального та культурного в ньому. Розглянувши різні трактовки поняття «культура» (як сукупності цінностей та міри розвитку людської особистості, як втілення сутнісних сил людини, як якісної характеристики діяльності), ми прийшли до висновку, що найбільш прийнятною для нас є «динамічна» концепція, в основі якої лежить творча діяльність людини. Саме така концепція вбирає раціональне зерно всіх вищевказаних, і вводить тему культуру в більш ємкісну систему координат – систему людської цілісності, в якій культура проявляється як сфера реалізації людини як цілісної істоти. Суттєвим доповненням до «динамічної» концепції може стати системний розгляд культури, що визначає її як специфічний спосіб людської діяльності.

Отже, вивчення проблеми формування культури майбутнього педагога з позицій теорії культури, розгляд певних методологічних підходів в розумінні культури особистості дозволяють в першому наближенні представити її таким чином: педагогічна культура, виступаючи органічною частиною загальної культури особистості, являє собою цілісне структурне утворення, яке відображає міру розвитку сутнісних сил учителя, що являється результатом засвоєння норм, засобів, механізмів педагогічної діяльності і спрямоване на гармонізацію його особистості з метою успішної діяльності по вихованню підростаючого покоління.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. – СПб.:Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1996. – 152 с.
2. Гизатова Г.К., Иванова О.Г. Проблема ценностей в теории культуры /Социальное знание: формации и интеграции. – Казань, 1996. – С. 57-65.
3. Афанасьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
4. Малахов В.А. Культура и человеческая целостность. – К.: Наукова думка, 1984. – 117 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Растригіна Алла Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри соціальної роботи і педагогіки Київського державного університету імені Тараса Шевченка.

Коло наукових інтересів: проблеми становлення системи цінностей та культури майбутнього педагога з позицій педагогіки свободи.

Стаття надійшла до друку 18.01.2001 р.

ЕСТЕТИЧНЕ СПРИЙНЯТТЯ В ДУХОВНОМУ СТАНОВЛЕННІ ВЧИТЕЛЯ

А.Б. Рацул, Ю.Г. Стежко

Розглядаються об'єктивні та суб'єктивні чинники впливу на формування естетичної свідомості, роль мистецтва в творчому становленні вчителя.

The objective and subjective factors of influence on the forming a esthetic consciousness, the role of art in creative growth of a teacher is considered.

Постать вчителя є ключовою в навчально-виховному процесі – це незаперечне положення педагогіки в рівень першорядних ставить дослідження духовного становлення вчителя і, насамперед, формування його естетичного світосприйняття. Проблема естетичного світосприйняття людини, а особливо майбутнього вчителя, є актуальною завжди. Естетичне виховання (як і моральне, правове) як спонтанне – тобто виховання самим життям – фактично неможливе, воно потребує постійних зусиль і контролю. Без таких зусиль рівень духовності людини досить швидко знижується до спрощених матеріальних потягів, до задоволення самих примітивних, грубих потреб. Естетичне в сфері духовності людини постає одним з визначальних чинників всієї її діяльності, тому що спонукає чинити за законами краси. Естетично розвинута особистість вчителя глибше і тонше розуміє світ, своїх учнів та саму себе, а відтак є взірцем для наслідування; вона має право бути суб'єктом виховання. Може саме тому відомі дослідники, зокрема такі видатні психологи як С.Л.Рубінштейн та Б.М.Теплов, говорячи про роль та мотивацію потреб в процесі діяльності, акцентують увагу на ідеальних мотивах як першорядних (С.Л.Рубінштейн), на естетичних емоціях як ідеальних факторах, що детермінують всі сфери діяльності, оскільки емоції утримують в собі відображення потреб та можливостей їх задоволення (Б.М.Теплов). І це зрозуміло, оскільки естетичне ставлення до дійсності пов'язане з інтересами вищого порядку, виступає мотивом активно-творчого відношення до світу. Все вищесказане і зумовлює необхідність всестороннього аналізу проблем, пов'язаних з естетичним вихованням майбутнього вчителя.

Як свідчить соціальний досвід, люди, починаючи з дитинства – в неоднаковій мірі піддаються естетичному впливу, по-різному сприймають одні і ті ж мистецькі цінності. Але, як нам здається, повинні існувати єдині об'єктивні основи, які забезпечують всезагальність та цілісність естетичного сприйняття дійсності. Ця проблема знайшла своє відображення в досить чисельних працях провідних педагогів та

психологів, але естетичне в духовності людини розглядається, як мінімум, в двох аспектах – як емоційно-психічна реакція на об'єктивну дійсність, або як чуттєво-раціональне відображення цієї дійсності. Обидва ці підходи нам видаються однобічними, тому що не розкривають взаємозумовленості емоційних переживань та раціональності, свідомості та несвідомого в естетичному сприйнятті прекрасного та потворного, піднесеного та низького тощо. У подальшому ми будемо проводити думку про те, що в переважній більшості випадків естетична емоційність опосередковується раціональним осмисленням як реальності, так і мистецького твору, що дає нам можливість зробити висновок про раціональне як загальну базу для позитивного естетичного сприйняття дійсності. Принциповість зазначеної позиції полягає в тому, що сам феномен естетичного безпосередньо не контролюється розумом, а його природа та обумовленість не мають прямого логічного обґрунтування. Але ключову роль в становленні об'єктивної, цілісної єдності як основи естетичного сприйняття дійсності відіграє сукупний досвід суспільного буття (наприклад, сумісний досвід батьків та дітей в рамках єдиної сім'ї). В рамках вищесказаного є безсумнівним те, що естетичне як феномен свідомості є актом цілісного відображення дійсності, є утворенням, яке складається з єдності протилежних, соціально-обумовлених компонентів – інтелектуального та емоційного.

Естетичному ставленню до об'єкта або мистецького твору передують не просто раціональний момент – характер емоційного сприйняття залежить від глибини раціонального осмислення змісту твору. Це не означає необхідності зведення естетичного сприйняття до закономірностей пізнання, але і не виключає пізнавального відношення мистецтва до дійсності. Естетичні емоції в мистецтві виникають в зв'язку з чуттєвими образами, а подальший їх розвиток залежить вже від осмислення того, що чуттєво сприймається. Наприклад, саме осмислення суспільного призначення золота викликає до нього або до мистецьких виробів з його використанням позитивні естетичні емоції. Ще з платонівських діалогів ми знаємо, що, «якщо до чогось приєднується золото, то навіть і те, що раніше здавалося потворним, після того як прикраситься золотом, видається прекрасним» (1, с. 163). Вражаюча сила мистецтва визначається зв'язком емоцій з пізнавальними образами. Поглиблюючи цю думку, можна сказати, що естетичні переживання завжди є виразом якоїсь життєвої істини, яка закладена в свідомості людини, певних стереотипах мислення. До непізнаного об'єкта виникає достатньо нечітке естетичне ставлення як

до об'єкта, який ще належить пізнати. Специфічність естетичних почуттів зумовлена специфічністю самого мистецтва, яке одночасно впливає на розум і почуття людини. Суб'єктом естетичного сприйняття є людина, яка знаходить в мистецтві концентрований вираз своїх ідеалів, прагнень, а відтак сама постає об'єктом самопізнання. За висловом Л.М.Толстого, «мистецтво – це мікроскоп, який наводить митець на таємниці своєї душі і показує ці спільні всім таємниці людям» (2, с. 446). Так само той, хто сприймає мистецтво, шукає в ньому себе, розуміючи красу, йде до самопізнання.

Таким чином, глибина емоційних переживань, викликаних прекрасним, визначається не лише естетичними якостями твору, а і, можливо, навіть в більшій мірі, розвиненістю, культурою самої людини, її інтелектом. Спостерігається певне поєднання естетичного та морального в духовності людини.

Важливо підкреслити і таку психологічну особливість естетичного формування особистості як здатність до уяви (вихід за межі безпосереднього сприйняття, розвиток образів відповідно власним естетичним вподобанням цінностям). Мистецтво володіє здатністю до пробудження уяви людини, стимулювання психічної діяльності, розгальмування несвідомого – а воно складає фундамент психіки і відіграє досить значну роль в творчості. Відомо, якої ваги надавав неконтрольованому розумом мисленню І.Кант, визначаючи несвідоме як «акушерку думок», де відбуваються всі акти розсудку та розуму. З. Фрейд та А. Бергсон розглядають естетичне сприйняття як вияв несвідомого, інстинктивного, як сублимацію статевої енергії, яка не має нічого спільного з пізнанням об'єктивного світу. Існуючі розбіжності в поглядах на природу естетичного свідчать, насамперед, про малодослідженість сфери несвідомого, його роль в психіці. В цьому аспекті дає підстави для роздумів глибоко діалектичне за змістом положення про необхідність певного неспівпадання між художнім зображенням і оригіналом. На думку А.В.Гулиги, якщо відбудеться співпадання, то зникне естетична емоція, а переживання будуть мати або моральний, або інтелектуальний характер (3, с. 177). Недомовленість, контурність, а то і деформованість в зображенні дійсності завжди спонукає роботу уявлення, веде до посилення емоційності, змушує домислювати, «довідчувати». Створюються можливості до свого роду співтворчості автора мистецького твору з суб'єктом естетичного сприйняття, стимулюється асоціативність у відображенні. Мистецтво не вимагає повного отождоження художнього твору з дійсністю, воно є художнім узагальненням, втіленням

загального у конкретному. А відтак, створюючи так званий «відкритий твір», показуючи дійсність в незвичному ракурсі, перебільшуючи окремі деталі, загострюючи на них увагу, можна передбачити виникнення необхідних асоціацій. Відразу застерігаємо від ототожнення зазначеної невідповідності художнього образу оригіналу з символізмом, формалізмом в зображенні краси.

Асоціації зумовлюються відповідністю, впізнаваністю об'єкта, який зображений в мистецькому творі, всьому попередньому емоційному досвіду людини, її розумінню дійсності, ціннісному ставленню до самого об'єкта. Безумовно, створення ситуації, орієнтованої на необхідні педагогу асоціації, вимагає глибокого, всебічного врахування всіх чинників, оскільки існує велика небезпека викликати протилежний потрібному результат. Ілюстрацією такої непередбачуваності в асоціаціях може стати ситуація, описана Л.Н.Столовичем (4, с. 64). Героїня отримала в подарунок чудові орхідеї, але, побачивши, вона кинула їх, обійшла квітучу гілку, немов це була змія, а потім взагалі викинула квіти. Таке несподіване сприйняття прекрасного (в загальнолюдському досвіді) зумовлене попереднім індивідуальним досвідом героїні, в якому орхідеї пов'язувалися зі смертю близької людини, а відтак сформувався відповідний стереотип психіко-емоційного сприйняття квітів. На цьому прикладі спостерігаємо суб'єктивне естетичне сприйняття об'єкта, яке виникло незалежно від свідомості та волі людини, на підставі індивідуального досвіду, суб'єктивного зв'язку з реальністю, відмінного від суспільної практики. Говорячи словами А.Камю, «творчість відображає той момент, коли розмірковування припиняється, і на поверхню вириваються абсурдні пристрасті» (5, с. 289). Таким чином, беручи до уваги лише «чисту об'єктивність», розраховуючи отримати естетичне сприйняття мистецтва на рівні свідомого, відповідно до суспільного досвіду можна в дійсності зіткнутися з небажаним, протилежним запланованому емоційно-психологічним ефектом, зумовленим асоціаціями на рівні несвідомого. З цього випливає висновок наскільки очевидний, настільки і нездійснений за умов сучасної вищої школи – естетичне виховання, формування ціннісних орієнтацій має бути особистісно зорієнтованим з врахуванням типу особистості, інтелектуального рівня розвитку, попереднього індивідуального емоційного досвіду та умов, за яких відбувається сприйняття дійсності, всього того, що М.С.Каган визначає як «естетичну ситуацію». Естетичне виховання об'єктивно обумовлене як якість об'єкта, твору, так і характеристиками суб'єкта. Щодо впливу естетичної

ситуації ілюстрацією стануть слова М.С.Кагана: «Не важко зрозуміти, – пише він, – чому розбурхане море буде по-різному емоційно впливати на того, хто дивиться на нього з берега, і на того, хто опинився серед хвиль у човні» (6, с. 67). Таким чином, естетична визначеність мистецтва, природи об'єктивного та суб'єктивного тощо утримує в собі діалектику суспільного та індивідуального, співвідношення яких в естетичній свідомості людини визначають творчий характер світосприйняття.

Серед об'єктивних чинників насамперед варто назвати суспільно-історичну зумовленість естетичних потреб та цінностей, а серед суб'єктивних поряд з раніше зазначеними треба назвати «смакову оцінку» як вибірковість естетичного ставлення до дійсності. Складність в передбаченні асоціативних наслідків впливу мистецтва полягає в тому, що смакова оцінка (наприклад «почуття гумору») в значній мірі інтуїтивна. Вона емоційно передує раціональному естетичному судженню. В гносеологічному аспекті аналогом смаку можна вважати інтуїцію, яка допомагає відрізнити істину від неістини. «Естетичний смак як психологічна установка утворюється в процесі попереднього естетичного досвіду, підсумовуючи багаточисельні естетичні сприйняття і переживання» (4, с. 211). Відповідно суб'єктивне оціночне естетичне ставлення може набути загальнолюдського змісту, або суб'єктивістськи спотвореного. Тому цінності й історично, й етнічно відносні, а відтак один і той же об'єкт, твір можуть отримати цілком протилежні естетичні характеристики. Наприклад, зображення вовка, змії в різних народів по-різному осмислювалося – і як символ зла, і як захисник, а відтак і викликало різні емоції.

Особливість сфери естетичного в духовному становленні вчителя полягає в тому, що в ньому за посередництвом мистецтва інтегровані і знання, і почуття, і оцінки. Естетичне сприйняття – синкретичний феномен суспільної свідомості тієї чи іншої історичної епохи, спосіб особистісного самовизначення, який надає мистецтву ідеологічного забарвлення. Тому за всіх часів ідеологи, політики, а то і богослови вбачали в мистецтві потужний засіб ідеологічного впливу на суспільну свідомість. Ще з часів Платона від мистецтва та його творців вимагалась ясність, однозначність, пристосованість до певних ідеологем. На думку Платона, «поет не повинен творити нічого всупереч звичаям держави... Своє творіння він не повинен показувати нікому з приватних осіб перш ніж не покаже їх призначеним для цього суддям та стражам закону і не отримає їх схвалення» (7, с. 280). Платонівські ідеї політичної селекції мистецтва, створення державного органу «оцінщиків» виявилися досить

живучими. Все, що вимагало напруження інтелекту, все, що не співпадало з регламентованими зразками мистецтва, підлягало забороні, а то і знищенню і в фашистській державі. На відміну від політиків митці за всіх часів виховували почуття краси. Естетичні почуття, потяг до краси відрізняє людину від тварини, виявляє її прагнення до свободи. «...Лише шляхом краси можливо досягти свободи», – це наскільки привабливе, настільки і ілюзорне гасло Ф.Шілера повинне бути ціннісним ідеалом особистісного самовизначення вчителя. Естетичне становлення вчителя в вищій школі має стати не просто метою, а способом розгортання процесу навчання. Акумуляуючи знання про світ в формі естетичної свідомості, мистецтво надає вищого сенсу людському життю, за образним виразом А.П.Довженка, дає можливість кожному, подивившись вниз, побачити не калюжу, а зірки, відображені в ній.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Платон Соч. В 3-х т. – М.: Мысль, 1968. – Т.1.
2. Русские писатели о литературном труде. В 4-х т. – Л.: Сов. писатель, 1955. – Т.3.
3. Гулыга А.В. Принципы эстетики. – М.: Политиздат, 1987.
4. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности. – М.: Политиздат, 1972.
5. Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1990.
6. Каган М.С. О прикладном искусстве. – Л.: Политиздат, 1961.
7. Платон Соч. В 3-х т. – М.: Мысль, 1972. – Т.3. Ч.2.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Рацул Анатолій Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування моральних якостей у старшокласників.

Стаття надійшла до друку 10.02.2001 р.

ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ НАВИЧОК ГРИ ПО СЛУХУ НА ІНСТРУМЕНТІ

А.І.Рубан, Н.Г.Рубан

Стаття присвячена питанню інструментальної підготовки майбутнього вчителя загальноосвітньої школи. Розглядається, зокрема володіння вчителем грою на баяні, показується необхідність розвитку навичок гри по слуху.

The article tries to solve the problems of the instrumental preparation of a secondary school teacher. Besides, there are also materials describing a teacher's skill in accordeon-playing; special methods, which help a student- accordeonist to pick up the tune.

Цей вид музичної діяльності вчителя передбачає висококваліфіковане виконання музичних творів різних жанрів, форм, стилів. Не менш важливе значення в роботі спеціаліста з музики займає його акомпаніаторська майстерність, яка охоплює музичне супроводження пісень солістам, ансамблям, хору, інструменталістам (духовим, струнним). Цей вид музикування передбачає (поряд з грою по нотах), в першу чергу, вміння грати по слуху, орієнтуватися в різних тональностях, оперувати музичним матеріалом, робити його перекладання, аранжування, працювати в плані зміни фактури у різних інструментах та пристосування, адаптації для зручного виконання на баяні. Така багатоплановість завдань обумовлює необхідність володіння фахівцем з музики грою по слуху, вміння по ходу виконавства конструювати музичний матеріал, професійно варіювати ним, підсилюючи мелодію фактурно (гармонічно, насичено, різнобарвно).

Ці завдання об'єктивно висувають необхідність підготовки такого фахівця інструменталіста, який би був спроможний справлятися з потребами загальноосвітньої школи в плані музично-естетичного виховання.

В даній статті ми поставили за мету показати деякі шляхи і засоби формувань навичок гри по слуху на баяні – інструменті, який найбільш поширений (поряд з фортепіано) в загальноосвітніх школах і який за своїми конструктивними особливостями вельми характерний для опанування цим видом музикування майбутнього вчителя.

Безпосередньо уміння грати по слуху пов'язане з музично-слуховими уявленнями та слухо-руховою координацією пальців при відтворенні на інструменті знайомих мелодій (Б.Теплов). Власне вміння переводити музично слухові уявлення в ігрові дії, координування пальців на відповідні слуховим уявленням клавіші і стає передумовою забезпечення точності відтворення необхідних звукових комплексів (мелодичних, гармонічних).

Розвиток слухо-рухового координування по слуху можна починати із знаходження унісона в обох клавіатурах. Для цього натискається будь-який клавіш у правій клавіатурі (в малій чи в іншій октаві), після чого студент намагається на слух на основному або допоміжному рядах відшукати унісонний бас у лівій клавіатурі.

Наступне завдання змінюється: натискується один з басів у лівій клавіатурі і за ним у правій клавіатурі студент відшукує унісонний клавіш. Ці завдання спрямовані на розвиток слухо-рухового передчуття унісонних (однакових за висотою) клавіш правої та лівої клавіатури.

Одним з найбільш типових ігрових звукосполучень на лівій клавіатурі баяна є бас-акорд. Завдання педагога полягає в тому, щоб студент слухом відчув (крім теоретичного знання) логічний зв'язок баса з акордом, який належить до нього. Іншими словами, студент повинен сам на основі слухових відчуттів вибрати необхідний (адекватний основному басу) акорд із декількох можливих.

На наступному етапі студенту потрібно відчути слухом структуру акордів у лівій клавіатурі. Йому слід визначити, скільки і які звуки входять до складу того чи іншого акорду. Так, при натисканні мажорних клавіш, які належать до басів соль, ля, сі, звучать основні три звуки цих басів. До басів мі, фа належать мажорні секстакорди, басам до, ре – відповідні квартсекстакорди. Наслідком цих завдань є теоретичне пізнання і закріплення видів акордів (в їх оберненнях) у лівій клавіатурі, а також розвиток слухо-рухових навичок відтворення на слух відповідних їм акордів у правій руці.

Важливим складовим елементом формування ігрових дій є те, щоб студент усвідомив звуковий склад септакордів у лівій руці, оскільки особливість цих акордів у тому, що вони звучать у триголосному викладі (замість чогириголосного), тобто в цих акордах упущений один із звуків. Завдання полягає в тому, щоб студент, натиснувши септакорд, визначив його вид (основний чи обернення), а також зазначив, які звуки в септакорді упущені. Результатом цієї роботи має стати висновок студента про те, що від баса соль грається основний вид септакорду, від басів мі, фа – квінтсекстакорд. До басів до, ре, ля, сі належать відповідні секундакорди (терцквартакорд відсутній у лівій клавіатурі баяна). В усіх септакордах упущений квінтовий звук. Ці висновки студент має отримати в процесі натискання кнопки акорда в лівій клавіатурі і підбору на слух по ній триголосного акорду в правій.

Важливим для студентів, на наш погляд, є слухо-рухове визначення зменшених септакордів. Досвід свідчить про те, що студенти часто-густо мають труднощі у визначенні зменшених септакордів від того чи іншого баса як у слуховому, так і в теоретичному плані. Спроби підбору на слух триголосних акордів у правій руці за відповідними кнопками-акордами (зменшеними), які натискає студент у лівій клавіатурі сприяють розвитку координування (тобто швидкого знаходження) зменшених септакордів на правій клавіатурі. Разом з тим,

такі завдання дають можливість студентам теоретично усвідомити співвідношення даних видів септакордів в лівій і правій клавіатурах. Це співвідношення загалом аналогічне септакордам.

Баян має конструктивні особливості, які полягають в тому, що в лівій руці баса й акорди розміщені відповідно до звукового співвідношення. Виходячи з цього, перед студентом ставиться завдання виявлення на слух основного баса до даного акорду. Для цього студент натискає в лівій руці акорд і до нього на допоміжному ряді підбирає необхідний (основний) бас. Процес вибору ґрунтується на ступені стійкості (ладовому тяжінні) баса до акорду, тобто студент виявляє основний бас з трьох запропонованих (основного, терцового і квінтового звуків). Сприйняття акордів сприяє не тільки розвитку гармонійного слуху, але й ладовому уявленню акордів (мажорних, мінорних септакордів), їх взаємодії з мелодійними звуками. Слід зауважити, що процес слухового розрізнення звуків, які входять в той чи інший акорд у лівій руці, досить складний, бо звучання цих звуків в акорді злите. У зв'язку з цим, загострення слухової уваги студента при грі акордів у лівій руці інструмента набуває особливого значення в плані розвитку слухо-рухової координації.

Чергове завдання ставить за мету визначення основного акорду до заданого баса. Для цього студент натискає бас (наприклад до) на допоміжному ряді і відшукує серед клавіш третього ряду (а це ля-бемоль, фа, до мажор, тобто акорди в які входить загальний звук до) головний акорд, а саме -до мажор.

Одним з головних завдань розвідку слухової сфери студентів має стати формування слухо-рухових відчуттів клавіш в їх взаємозв'язку при грі на правій та лівій клавіатурах. Цей вид відчуттів є передумовою до розвитку навиків підбору на слух обома руками. Набуття слухо-рухових відчуттів можна здійснювати за клавіатурними схемами, які являють собою зображення клавіш на трьох рядах правої клавіатури і басів та акордів у лівій руці. Початковий підбір клавішів-звуків у правій клавіатурі заснований на сприйнятті звучання гармонії в лівій. За даною гармонією в лівій руці (вказаній на схемі підібрати терцовий (акордовий) звук. Якщо вихідний звук до (перший ступінь до мажорного тризвука натискається на першому ряді), то наступний клавіш (терція) грається на другому ряді. Якщо ж перший звук мелодії-третій ступінь (до в ля-бемоль мажорі), то черговий звук мі-бемоль треба зіграти на першому ряді. І, нарешті, звук до-квінта у фа мажорному акорді. Після нього грається звук фа (найближчий акордовий звук від клавіші до (на третьому ряді. Способом варіювання завдань викладач пропонує

студенту ситуації, при яких вихідний звук займає різні мелодичні положення (основний тон, терція, квінта). У процесі повторів у студента розвивається емоційно-розрізнявальна слухова здатність визначення вихідного звука, яка йому підказує точний вибір клавішів у тому чи іншому випадку.

Покажемо ще варіант завдання. У лівій руці надається (умовно) гармонія фа мажор, а в правій-один із клавішів першого ряду: ля або до. Звук до (квінта фа мажорного акорду) грається, якщо вихідний звук терцовий (ля). Звук ля (терцію) слід натиснути після вихідного квінтового звука до.

Розрізнення особливостей терцово-квінтових звуків дозволить баяністу точно з першої спроби вибрати правильний клавіш. Поряд з виробленням відчуття баса і мажорного акорда, слід розвивати відчуття баса і мінорного акорда. Для цього по заданому акорду (наприклад, до мінор) студент підбирає з допоміжного ряду басы, які входять в до мінорний тризвук, а це до, мі бемоль, соль.

Ознайомивши баяніста зі звуковим складом мажорного і мінорного акордів в лівій клавіатурі, слід показати їх схожість та різницю. Якщо студент натискує мажорний акорд (умовно до), то до нього йому слід зіграти басы до, мі, соль. Коли ж він зіграє мінор (скажімо до мінор), то йому треба віднайти басы до, мі бемоль, соль. В результаті виробляються відчуття басів мажорного чи мінорного акордів при супроводі мелодичних звуків в правій руці.

Формування слухо-рухових координувань в лівій руці баяна пов'язане з типовими, найбільш застосовуваними в музиці (зокрема, піснях) гармонічними послідовностями. В ці послідовності входять тоніка, субдомінанта, домінанта. Для формування слухо-ігрових дій гармонічного звороту тоніка-домінанта ми використовуємо вправу, в якій партія правої руки записана нотами (до-ре четвертними тривалостями), а ліву-баяніст підбирає по слуху, спираючись на схему, де позначені клавіші-функції: перша функція (бас-акорд) відповідає тоніці (до мажор), а над нею показана домінантова функція (тобто та, яку повинен вибрати студент), а вище по клавіатурі позначений альтернативний акорд (фа мажор). Шляхом спроб студент проводить слуховий аналіз, вибирає правильну гармонію-домінанту (соль мажор). При спробі натиснути фа мажорну гармонію інструменталіст пересвідчується, що вона у спільній грі із звуком ре в правій руці звучить дисонансно.

Для координування послідовності тоніка-субдомінанта можна запропонувати попередню схему в лівій руці, а в правій студент грає

звуки до-фа. Останній звук в правій руці є такий, що координує точне знаходження субдомінантової функції.

Наступне завдання спрямовується на розвинення комбінацій функцій тоніка- субдомінанта- домінанта (оскільки звучання двох останніх функцій не можна розглядати без тоніки). В партії правої руки записуємо звуки до-фа-соль, а в лівій, крім басів-клавішів тоніки-субдомінанти показуємо на схемі клавіші двох рядів над тонікою (перший ряд – домінанта, другий – альтернативні клавіші). В завдання студента входить вміння зорієнтуватись і після субдомінанти натиснути безпомилково клавіші домінанти.

Вище вказаний ланцюг функцій необхідно продовжити, щоб він мав завершене звучання, тобто гармонічна послідовність має набути такого виду: тоніка- субдомінанта- домінанта- тоніка. Завданням для баяніста є формування координації рухів пальців при співвідношенні домінанти і тоніки. Студенту показуються ноти в правій руці з попереднього завдання (до-фа-соль) і додається звук до. В лівій руці підписуються клавіші-баси, які відповідають функціям тоніка- субдомінанта- домінанта, а далі вказуються клавіші тоніки і субдомінанти. З цих двох функцій виконавець має вибрати шляхом спроб тонічну функцію, в яку розв'язується домінанта.

Крім цієї послідовності бажано сформувати слухо-рухове розрізнення тоніки-субдомінанти- тоніки, оскільки воно є одним з типових гармонічних видів. В даному випадку ми орієнтувалися на вищеприведені сполучення тоніки- субдомінанти і до них додали тоніку, в яку може бути переведена субдомінанта.

Отже, в нотах правої руки записуємо звуки до-фа-до (або мі, соль-ноти тонічної функції), а в лівій руці після клавіш-басів (тоніки-субдомінанти) вказуємо два варіанти вибору клавіш, які розташовані над субдомінантою. Ці клавіші відповідають тоніці і домінанті. Завданням інструменталіста є точне відтворення тонічної функції шляхом слухо-рухового спробування.

Окрім простих з'єднань тоніка- субдомінанта- домінанта, характерними в музиці є сполучення із застосуванням другої ступені, подвійної домінанти, шостої ступені. Розглянемо з'єднання тоніка-шоста ступінь. Для формування слухо-рухових навичок складаємо таку вправу. В лівій руці показуємо ноти до-ре, а в лівій, після басів-тоніки, помічаємо два ряди клавіш: один правильний ре мінор (він розташований на схемі через один ряд від до), а другий (для співставлення-через два ряди вище від звука до (умовно ля мінор)). Слухове уявлення студента в цьому завданні спрямовується на виявлення вірного

варіанту, тобто другої ступені (ре мінор). Передумовою цього вибору є консонансна узгодженість звучання в правій і лівій клавіатурах. Для завершення вищезазначеного з'єднання треба додати ще тоніку і тоді гармонічна послідовність буде тоніка- друга ступінь- тоніка. В партії правої руки будуть ноти до-фа-до (або можна мі, соль). У лівій руці спочатку будуть показані тоніка-друга ступінь (до мажор-ре-мінор), а далі студенту треба вибрати тоніку з двох варіантів. Правильний варіант (до мажор) знаходиться двома рядами нижче від другої ступені, а альтернативна гармонія – на один ряд нижче від початкової функції.

Покажемо завдання на формування навичок знаходження по слуху подвійної домінанти після тоніки. В правій руці показуємо звуки, які входять в зазначені функції (до-ре), в лівій-після тоніки (до мажор) на схемі вище через ряд відмічаємо вірний варіант (ре септакорд) і нижче від до мажора варіант басів для слухового співставлення. Продовжимо це завдання і розширимо функціональне з'єднання: тоніка-подвійна домінанта- домінанта- тоніка. Запис тоніка-подвійна домінанта виконуємо по аналогії з попереднім завданням, а далі в правій руці записуємо після звуку ре-соль (або фа), що відповідає домінанті (соль септакорд), а в лівій позначаємо басы-клавіші для вибору по слуху: один варіант (необхідний) нижче від клавіш подвійної домінанти, а другий (для слухового зіставлення) вище рядом. Це завдання дозволяє формувати слухо-рухове відчуття гармонічного сполучення подвійної домінанти і власне домінанти.

По мірі формування слухо-рухових дій при підборі по слуху в лівій руці невеликих гармонічних з'єднань, можна розширити кількість функцій в гармонічних зворотах. Ось деякі з цих зворотів: тоніка-субдомінанта- домінанта- шоста ступінь-тоніка, тоніка- друга ступінь- домінанта-тоніка, тоніка- подвійна домінанта- домінанта- шоста ступінь-субдомінанта-домінанта-тоніка, тоніка-субдомінанта- домінантсептакорд до другої ступені-домінанта-тоніка. Особливістю вивчення цих і інших гармонічних сполучень для баяністів є те, що вони не тільки їх засвоюють як типові гармонічні звороти, але й запам'ятовують їх стереотипні ігрові комбінації на лівій клавіатурі інструмента. Для цього ми склали спеціальні наочні схеми лівої клавіатури баяна, де відмічались клавіші (басы-акорди), які слугують відповідним функціям, а стрілками помічали місця послідовного переходу однієї функції в іншу. Знання функціональних послідовностей в їх теоретичному значенні в поєднанні з мисленням уявленням розташування цих функцій на лівій клавіатурі баяна є важливе підґрунтя для слухо-рухових дій в процесі підбору по слуху (зокрема, гармонії в

лівій руці). Специфічним для баяніста є те, що чітке уявлення розташування функцій на лівій клавіатурі, а також розвиненість слухо-рухових ігрових дій в одній тональності (скажімо ля мінор), дозволяє студенту досить успішно орієнтуватися при грі в інших тональностях досить складних в плані кількостей ключових знаків (наприклад, ля бемоль мінор).

В процесі подальшого накопичення навичок підбору по слуху гармонії використовувались інші способи їх формування. Так, ставилось завдання розрізнення двох функцій, які відносяться до даної тональності, на відміну від деяких попередніх завдань, коли альтернативна функція була дисонансна, тобто, яка не входить в задану тональність. Для вирішення цього завдання складалися дві вправи, в яких студенту пропонували вибирати одну з двох функцій (зокрема, субдомінанту і другу ступінь). В першій вправі в правій руці записували звуки до-фа, а в лівій пропонували басы-клавіші, які відповідають функціям тоніка-субдомінанта, друга ступінь. В другій вправі змінювались звуки в правій руці, а саме до-ре, в лівій студент вибирав між тими ж функціями (субдомінантою і другою ступенню). Отже, в залежності від того, який звук після початкового довідтворював студент в правій руці (фа або ре), йому належало підібрати відповідну функцію в лівій руці. Якщо мелодичний звук був фа, то можливо було зіграти обидві функції. Коли в мелодії пропонувався звук ре, то студент мав вибрати тільки функцію другої ступені (ре мінор). Ці вправи формують розрізнення гармонії, які належать до однієї функціональної групи (субдомінантної).

Тому бажано використовувати завдання, які спричиняли б розвитку співставлення гармоній з різними функціональними відношеннями, до яких можна віднести субдомінанти і доміанти. Тож змінюючи звуки в правій руці ставимо перед студентом завдання підставляти субдомінантову чи доміантову функції в лівій. Конкретніше в правій руці пропонується в одному випадку до-ля, а в іншому до-соль. Студент має розрізнити це звучання (як консонансне чи дисонансне) і до першого сполучення до-ля вибрати субдомінанту, а до другого до-соль доміанту, яка на схемі клавіатури розташована вище тоніки.

Досвід засвідчує, що нерідко при підборі по слуху студенти змінюють гармонію (зокрема, тоніку), хоча в тих випадках мелодичні звуки, які вони грають не потребують переходу на іншу гармонію. Тому ми пропонуємо вправи, які формували б навички розрізнення незмінності гармонії, а саме відчуття тоніки при зміні мелодичного звуку. Для цього ми склали спеціальні подвійні завдання. В першому

пропонуємо в мелодії звуки до-соль; на звук до-гармонія до мажор (тоніка), а на звук соль виконавець повинен обрати тоніку з двох гармоній (тоніки і субдомінанти). В другому завданні змінювали другий звук мелодії до-фа). Однак студенту необхідно вибирати вірну гармонію з тих же, що були в попередній вправі, тобто тоніки і субдомінанти. В цьому випадку правильний вибір буде- субдомінантова функція.

Запропонуємо ще одну вправу, яка змушує виконавця зосереджуватися на незмінності гармонії при рівних мелодичних звуках. Відмінність її в тому, що в мелодії студент грає звуки до-мі і на звук мі йому треба вибрати тоніку (до мажор або тоніку-домінанту (соль мажор). Правильний варіант в цій вправі залишення висхідної гармонії (до мажор) на місці. Досить важливу роль на початковому етапі розвитку слухо-рухової координації відіграє формування у виконавця ладового відчуття тієї чи іншої функції, тобто вміння визначати приналежність акорду до мажорного чи мінорного нахилу. Найпростішою вправою може бути таке завдання. В правій руці граються звуки до-мі, а в лівій-на перший звук до мажор (тоніка), а до звуку мі студент підставляє акорд з двох можливих (до мажор або мінор). Безумовно, що правильним повинен бути до мажорний акорд, оскільки нота мі входить в цю гармонію. Інше завдання на розрізнення ладової функції пов'язане із зміною мелодичного звука. Так, в мелодії звуки до-соль, а в гармонії на перший звук до мажор, а на другий-соль студенту слід підставити одну з двох (до мажор чи мінор). Оскільки, звук соль в мелодії не є визначальним для ладу (мажор-мінор), то тут при виборі акорда в лівій руці необхідно керуватися ладовим відчуттям, яке координується першою гармонією (в даному випадку до мажор). А значить звук соль треба гармонізувати з мажорною гармонією. Отже ця вправа формує відчуття ладовості основної функції, її тональний нахил (до мажор).

Тепер покажемо приклад, який допоможе формуванню відчуття ладу наступної (після основної) функції. В мелодії пропонуємо звуки до-ля. В лівій руці на перший звук-тоніка (до мажор), а до звуку ля студенту треба підставити фа мажор, але вибрати слід із двох варіантів (фа мажор або мінор). Слухова орієнтація студента на до мажорний лад (перший акорд) стає базовою для визначення наступного фа мажорного акорду, як субдомінантової функції. Для закріплення слухового відчуття цього акорду рекумендуємо наступну вправу, в якій мелодичні звуки до-фа. Для гармонізації звука фа надається два акорда (фа мажор чи мінор). Ладове тяжіння, яке притаманне класичній гармонії, визначає необхідність вибору фа мажору (акорд субдомінанти).

Важливою складовою для розвитку слухо-рухового відчуття гармонії є знання основних можливих варіантів гармонізації ступенів ладу (мажора чи мінора). Це положення виходить з практики підбору по слуху, в процесі якого виникає потреба в різних видах гармонізацій всіх ступенів ладу. Більше того, нерідко, гармонія неодноразово змінюється на одному звуці. Не знання видів гармонізації часто призводить до спрощення у виборі гармонії при підборі по слуху і, звісно, збіднює музичну тканину пісні.

Отже, покажемо типові варіанти гармонізації ступенів до мажору. I ступінь (звук до): тоніка (до мажор) – шоста ступінь (ля мінор) – субдомінанта (фа мажор) – подвійна домінанта (ре септакорд) – тоніка), друга ступінь (звук ре): друга ступінь (ре мінор) – подвійна домінанта (ре септакорд) – домінанта (соль септакорд).

Підсумовуючи, відмітимо, що методика розвитку слухо-рухового координування спирається на закономірності побудови мелодичного матеріалу (акордові, неакордові, проміжні, допоміжні звуки) та гармонічних з'єднань (тоніки, субдомінанти, домінанти та інших функцій). В основі цих вправ лежить принцип слухового розрізнення, зіставлення, відчуття мелодичних звуків та гармонійних поєднань. Процес розвитку слухо-рухового координування пов'язаний зі швидкістю розумового відбору мелодійного і гармонійного матеріалу та адекватністю рухової реакції відтворення цих слухових символів на інструменті (баян).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ю.Акимов. Баян и баянисты. Сборник статей. Вып.5. – М.: Советский композитор, 1981. – 132 с.
2. Квасниця З. Значення фортепіано в роботі вчителя музики середньої школи. / Музика в школі. – К.: Музична Україна, 1972. – 103 с.
3. Теплов Б.М. Избранные труды. Т.1 – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
4. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1984. – 174 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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

Коло наукових інтересів: психолого-педагогічні передумови навчання студентів музично-педагогічних факультетів гри на інструменті.

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

Коло наукових інтересів: психолого-педагогічні передумови навчання студентів музично-педагогічних факультетів гри на інструменті.

Стаття надійшла до друку 23.01.2001 р.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПО ВІДБОРУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ

Л.Г. Стоянова

Стаття присвячена проблемі підготовки студентів до відбору музичних творів для вокально-хорової роботи з дитячим хором і торкається деяких аспектів нового підходу до вивчення діяльності по відборі репертуару педагогів-музикантів.

The article is about the problems of preparing students for selection of the musical compositions for the vocal-choir work with a children's choir and touches some aspects of the new approach for learning an activity by the selection of the teachers of music.

Проблема відбору репертуару висвітлювалась в музично-педагогічній літературі неодноразово, а відбору музичного матеріалу приділяє увагу майже кожен музикант-педагог. Разом з тим, практика свідчить, що і для досвідченого фахівця, і, особливо, для початківця оптимальний відбір репертуару – одна з найскладніших ділянок роботи. Найчастіше для вдосконалення в цьому виді діяльності педагогам-музикантам потрібні роки і великий досвід.

Однією з причин такого становища, на наш погляд, є саме підхід до проблеми відбору репертуару, який ґрунтується насамперед на якості, особливостях, принципах відбору репертуару, але не враховує якостей, індивідуальних особливостей музиканта, який відбирає даний репертуар. В зв'язку з цим ми здійснили спробу вийти на новий рівень розгляду проблеми, а саме: перейти до дослідження процесу відбору музичного матеріалу та виявити якості особистості музиканта, які необхідні для успішної реалізації цього процесу.

Проведене нами дослідження показало, що відбір репертуару – це складний творчий процес, який супроводжує музиканта протягом всього життя і вимагає для свого здійснення достатнього розвитку певних якостей. Цілком очевидно, що і в навчанні, і в процесі самовдосконалення в діяльності по відборі музичного матеріалу принципово важливо мати чітке уявлення про конкретні якості, які слід розвивати музикантові, в даному випадку педагогу-хормейстеру дитячого хорового колективу. В процесі дослідження ми виявили, що

існує цілий комплекс якостей, розвиток кожної з яких впливає на рівень відбору репертуару.

Вивчення психолого-педагогічної літератури по проблемі відбору репертуару, а також робіт фізіологів та нейрофізіологів дозволяє визначити процес відбору репертуару як процес прийняття рішення, оскільки психологічні проблеми пов'язані головним чином з аналізом ролі та місця процесів прийняття рішення в системі цілеспрямованої свідомої діяльності вчителя музики по відбору музичного матеріалу.

В самому загальному вигляді прийняття рішення, за дослідженнями Д. Н. Завалішиної, Б. Ф. Ломова, В. Ф. Рубахіна (4), являє собою формування послідовності дій для досягнення певної мети на основі перетворення деякої інформації про початкову ситуацію.

Інформаційна підготовка прийняття рішення здійснюється за допомогою процедур, які об'єднуються в дві групи:

а) пошуку, виділення, класифікації та узагальнення інформації про проблемну ситуацію;

б) побудову «поточних» образів або операціональних концептуальних моделей.

Процедура прийняття рішення складається з наступних операцій:

а) попереднє висунення системи «еталонних гіпотез»;

б) співставлення «поточних образів» (концептуальних моделей) з рядом еталонів та оцінка однаковості (схожості) між ними;

в) корекція образів (моделей), співставлення гіпотез з досягнутими результатами;

г) вибір еталонної гіпотези (чи побудова її) або розробка принципу і програми дій (4).

Таким чином, для здійснення процесу обробки інформації та прийняття рішення по відбору того чи іншого музичного твору необхідно задіяти певний комплекс якостей розумової діяльності музиканта.

Однак, специфіка діяльності по відбору музичного матеріалу як виду музичної діяльності вимагає наявності і спеціальних музичних якостей – музичальності (яка включає в себе певний рівень розвитку музичного слуху, музичної пам'яті), технічної досконалості, володіння інструментом, для якого вибирається репертуар (в даному випадку – дитячим хором).

Діяльність по відбору репертуару неможлива без наявності глибоких загальних та спеціальних знань, широкого загального та музичного світогляду, ерудиції.

Оскільки прийняття рішення в кожному з видів діяльності вимагає від людини певних особистих якостей, задіяння їх у процесі відбору репертуару цілком природне.

Таким чином, для успішного здійснення процесу відбору музичних творів необхідна активізація розвитку якостей як розумової діяльності, так і спеціальних музичних та особистісних.

Не ставлячи мети в рамках даної публікації висвітлити всі компоненти виділеного нами комплексу якостей, необхідних для успішного здійснення процесу відбору музичного матеріалу, зупинимося на деяких аспектах вивчення проявів в діяльності майбутнього фахівця однієї з важливих якостей – естетичного смаку.

Цілком природно, що якісному відбору музичного матеріалу для вокально-хорової роботи з дитячим хором сприятиме високий ступінь розвитку музично-естетичного смаку майбутнього вчителя. Такий розвиток передбачає наявність певних естетичних еталонів, за допомогою яких порівнюються та оцінюються музичні явища.

Для естетичної діяльності, яка по своїй природі має оціночний характер, роль еталону особливо велика, оскільки естетична оцінка (а разом з нею естетичне ставлення) поза порівнянням неможлива. Еталони, які несуть в собі узагальнення, мають здатність впливати на розвиток різноманітних сторін особистості.

Н. А. Ветлугіна, визначаючи шлях, завдяки якому музика примушує пережити, відчувати і зрозуміти її, фактично запропонувала естетичний еталон розуміння, до якого потрібно прагнути при сприйманні музики, «щоб в поєднанні звуків різної висоти, тривалості, сили, тембру почути красу співзвуч, їх виразність, почути цілісні художні образи, які викликають у слухача настрої, почуття і думки, пов'язані з ними» (3).

За визначенням А. І. Булова, естетичний смак – відносно стійка властивість особистості, в якій закріплені за допомогою естетичної інформації внутрішні норми і нахили, що виступають як критерії для естетичних оцінок (1). З таким визначенням перегукується і визначення З. І. Подольської, яка стверджує, що художній смак в своєму практичному виявленні виступає як цілісна і безпосередньо індивідуальна здібність особистості до творчого продукування і сприймання художніх цінностей, являючи собою інтегративне якісно-специфічне ставлення всієї художньої свідомості особи до продуктів культуротворчості (цит. по 1).

З точки зору досліджуваної нами діяльності особливе значення при розгляді даної якості має «професіоналізація» художнього смаку особистості. Професійний художній смак в педагогічній діяльності

отримує педагогічну інтерпретацію. Структура художнього смаку відбивається в структурі педагогічних вмінь і виступає як їх змістовна сторона. О. М. Коробко визначає художній смак вчителя як складну інтегративну якість професійно-педагогічної структури його особистості, яка міститься в здібності до адекватного сприймання і оцінки творів мистецтва і реалізується в практичних естетико-виховних ситуаціях за допомогою комплексу педагогічних вмінь, які забезпечують виховання художнього смаку школярів (5).

Проте, сформований художній смак – більш широке поняття, ніж судження і оцінка. Його характерною рисою є емоційне ставлення до твору. Роль емоційної увімкненості в процес діяльності по відборі музичного матеріалу надзвичайно важлива. Згідно з дослідженнями І. А. Васильєва, В. Л. Поплужного і О. К. Тихомирова, в розумовій діяльності емоції виконують функцію «індикаторів усвідомлення», «сигналізаторів близькості рішення», «механізмів емоційного закріплення», «емоційної корекції», «чатування успіху» (2). Завдячуючи своїй універсальності, феномен художнього смаку присутній у всіх без винятку ланках музично-виховного процесу, починаючи з відбору вчителем навчального матеріалу і закінчуючи якістю учнівського виконання творів, їх художньою інтерпретацією. Крім того, смак, виконуючи свою головну функцію відбору і оцінки, спрямовує музично-естетичний розвиток учнів по шляху більш вишуканого ставлення до складових музичного матеріалу, який вивчається. Зважаючи на це, для нас надзвичайно важливим було дослідження проявів естетичного смаку в діяльності по відборі музичного матеріалу для вокально-хорової роботи з дитячим хоровим колективом. Для цього студентам, задіяним в експерименті, ми запропонували виконати творче завдання по відборі музичних творів для вокально-хорової роботи з шкільним хором 1–3 класів. Студенти повинні були скласти програму з п'яти–шести хорових творів, відібраних самостійно. Підготовчим етапом для проведення цієї роботи було попереднє знайомство студентів з віковими та психологічними особливостями учнів даної вікової групи, ступенем розвитку їх голосового апарату і виконавських можливостей. Крім цього, студенти IV–V курсів мали можливість ознайомитися з роботою молодшого хору в СШ № 18 м. Кіровограда під керівництвом автора статті в рамках педагогічної практики. В проведенні підготовчої роботи нам надали велику допомогу викладачі методики музичного виховання, вікової та педагогічної психології, хорознавства, методисти з педагогічної практики кафедр університету.

Критерієм естетичної оцінки стала міра художності вибраного студентом музичного матеріалу, який аналізувався за такими параметрами:

1. Ідейно-емоційний зміст твору:
 - а) глибина і серйозність ідей, які складають зміст твору;
 - б) актуальність теми твору;
 - в) характер і ступінь впливу художнього образу (емоційний заряд і виховний потенціал твору).
2. Якість і ступінь втілення теми в музиці і літературному тексті:
 - а) специфіка форми твору як організації всіх засобів музичної виразності;
 - б) особливості музичної мови – ступінь виразності;
 - в) взаємозв'язок музичного і літературного тексту в розкритті теми твору.

Проаналізувавши письмові роботи студентів, в яких вони, крім списків відібраних творів, давали відповіді на питання, які стосувалися мети відбору даного твору, аналізу його дидактичного, технічного та виховного потенціалу та майбутньої реалізації в хорі, ми побачили, що більшість творів, які вибрали студенти, відповідає критеріям художності. Майже кожен студент звернувся до дитячих обробок українських народних пісень (наприклад, «Женчичок–бренчичок», «Вийди, вийди, Іванку», «Ой, є в лісі калина», «Щедрик», «Над річкою бережком» та ін.). Використані в програмах також твори відомих композиторів-сучасників – А. Філіпенка, Д. Кабалевського, Ю. Чічкова, Т. Попатенко та ін.

Але виявилось, що твори, які відібрали студенти, досить традиційні. Переважна більшість програм схожі одна на одну, не відрізняються оригінальністю та різноманітністю. В них відсутня неповторна індивідуальність, «родзинка», яка і є, на наш погляд, «індикатором якості» художнього смаку педагога-хормейстера.

Провівши тестування серед студентів I–V курсів музично-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, ми впевнились, що, на жаль, цілеспрямовано, систематично ця якість не формується. Скоріше за все відбувається їх стихійний розвиток. Тому студенти, ставши фахівцями, зустрічаються з великими труднощами, пов'язаними з відбором репертуару для роботи з дитячим хором (що, до речі, дуже часто виявляється під час щорічних оглядів-конкурсів хорових колективів).

За анкетними даними, більшість опитаних студентів вважає, що відбір репертуару для дитячого хору – це «найважча робота» для вчителя, тому «до неї потрібно ставитися дуже серйозно». Складною для студентів виявилась оцінка можливостей і потенціалу як хору, так і музичного матеріалу, який відбирається. Часто вони не вміють і не знають, як співвідносити параметри першого і другого, не передбачають особливостей майбутньої реалізації відбраного твору. До складностей у вивченні твору, який відбирається, студенти відносять переважно складності технічного характеру, не враховуючи при цьому законів сприймання дітьми музичних творів в їх поєднанні і взаємозв'язку, ідейного, художнього і виховного їх впливу на естетичний розвиток учнів.

Але найголовніше, на наш погляд, полягає в тому, що, відчуваючи ряд труднощів, пов'язаних з відбором репертуару, студенти, а в майбутньому молоді спеціалісти, не озброєні знаннями ні закономірностей, ні способів самовдосконалення в цьому виді діяльності.

Коли студент залишається один на один зі своїм хоровим колективом, він, особливо на початковому етапі роботи, навіть не уявляє, як вдосконалюватись в галузі оптимального відбору репертуару. Він навіть не знає, що успішна діяльність по відборі репертуару вимагає розвитку певних здібностей, які базуються на цілому комплексі якостей музиканта-педагога.

Посібників, навчально-методичних рекомендацій по вдосконаленню майстерності відбору музичного матеріалу не існує, тому своє завдання ми вбачаємо в розробці теоретичного обґрунтування цієї діяльності, висвітленні сутності і складності процесу відбору музичного матеріалу, виявленні якостей, необхідних для його успішного здійснення.

Ми також не вважаємо, що вирішили це завдання повністю, але припускаємо, що новий підхід до проблеми відбору і проведене нами дослідження буде певним кроком у вирішенні існуючої проблеми – вдосконаленні в одному з найважливіших видів професійної діяльності педагогів-музикантів – діяльності по відборі музичного матеріалу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буров А. И. Эстетика: проблемы и споры. Методические основы дискуссий в эстетике. – М.: Искусство, 1975.
2. Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К. Эмоции и мышление. – М., 1980.
3. Ветлугина Н. А. Возрастная и музыкальная восприимчивость. Восприятие музыки. – М., 1980. – С. 229–242.
4. Завалишина Д. Н., Ломов Б. Ф., Рубахин В. Ф. Уровни и этапы принятия решения / Проблемы принятия решения. – М., 1976.

5. Коробко Е. Н. Воспитание художественного вкуса будущего учителя (на материале музыкального искусства). Дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1989.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стоянова Людмила Григорівна – викладач кафедри хорового диригування і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка вчителя музики до вокально-хорової роботи в школі.

Стаття надійшла до друку 12.01.2001 р.

РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Т.Б. Стратан

У статті розкривається та обґрунтовується сутність емпатії в контексті художнього сприйняття, визначаються ефективні шляхи її формування засобами різновидів мистецтва за домінуючою роллю музики.

The author reveals and proves the essence of empatia in the context of the artistic perception, determines effective ways of its formation by means of various art's types where music plays the main role.

В умовах відродження духовної культури українського народу постає гостра потреба у вихованні естетично розвиненої особистості. У цьому процесі значна роль належить педагогічним закладам, які посилюють вимоги до особистості вчителя, його знань і вмінь розвивати духовний світ школярів.

Особистості вчителя надавали великого значення прогресивні педагоги минулого: Я. Коменський, О. Духнович, Л. Толстой, Я. Корчак, В. Сухомлинський, А. Макаренко, К. Ушинський. Виступаючи проти формального підходу до навчання і виховання, вони вважали, що будь-яка методика повинна зігріватись теплом людяності, освятись світлом демократичних ідеалів. Тому великі педагоги акцентували увагу на творчій особистості вчителя, на розвиткові його духовного світу, визначали суттєвість таких якостей, як здатність досягати дитячу душу, емоційність, тактовність, чутливість.

Роль особистісних якостей підкреслюється у творах видатних діячів української культури (Г. Сковорода, І. Франко, Т. Шевченко, Л. Українка).

Особистісні якості вчителя знаходять своє яскраве виявлення у процесі педагогічного спілкування. У педагогічних дослідженнях виділяються різні типи спілкування: соціальне, психологічне, емоційне (Е. Соколов); ділове, впливаюче, емоційне (П. Якобсон); нормативно – педагогічне, конструююче-педагогічне, емоційно-довірливе (С. Батракова). Усі вище вказані види спілкування знаходяться у тісному взаємозв'язку, але кожне з них має своє функціональне значення. Одні спрямовуються на формування виконавської культури, тобто бережливого ставлення до часу тощо. Інші, зокрема емоційне спілкування, спрямовується на духовне становлення вихованців, потребує занурення в глибини їх внутрішнього світу, особливої уваги до їхніх емоційного стану та душевних переживань.

Значне місце це питання займало у педагогічній спадщині В.Сухомлинського, котрий ратував за пробудження у молодого покоління почуття людини, глибоке переживання того, що поряд є людина зі своїми радощами, тривогами, інтересами, потребами.

Виходячи з того, що емоції виконують оцінювальну функцію в життєдіяльності людини, важливим для педагога є вміння викликати емоційні реакції учнів, створити атмосферу справжнього емоційно – духовного спілкування. У зв'язку з ним володіння педагогом емоційно-почуттєвою культурою є вельми необхідним і важливим. Вона виявляється і в здатності мислити, аналізувати, знаходити форми та методи емоційного втілення в процесі педагогічного спілкування з учнями, відгукуватися на їх почуття, переживання, в уміннях розкрити навчальний матеріал, здійснити «емоційне пробудження розуму», створити творчу атмосферу, коли діти « мислячи, переживають, і, переживаючи, мислять» (В.Сухомлинський).

Емоційно-почуттєва культура вчителя передбачає обов'язкову його ерудованість і освіченість. Адже, чим ґрунтовніший і різноманітніший світ учителя, тим багатша і глибша його емоційна культура, і навпаки, інтелектуальна слабкість, інертність, відсталість завжди поєднується з емоційною убогістю, байдужістю, примітивністю емоційного світу.

Високий рівень емоційно-інтелектуальної культури педагога для педагогічного спілкування набуває, безперечно, великої значимості, оскільки дозволяє включитись самому і включити учнів у вищі форми «сумісності»: співробітництва, співпричетності, співстраждання, співчуття і співпереживання». Саме на цій основі досягається взаєморозуміння, виявляється і формується спільність думок і почуттів, виникає солідарність і згуртованість, відбуваються емоційно-ділові форми контактів тощо. В структурі діалогового спілкування дослідники

виділяють чотири щільно взаємопов'язані між собою інтегральні якості: комунікативність, емпатію, креативність, рефлексію.

Більш детально зупинимось на емпатії як на одному з провідних психологічних механізмів, що зумовлює процес міжособистісної взаємодії, обслуговує феномен проникнення в суб'єктивний, одухотворений світ предметів-явищ, приводить до самопізнання через об'єктивацію «Я», визначає рівень естетичної культури особистості.

У науковій літературі емпатія інтерпретується як емоційний відгук на переживання іншої людини, проникнення в її ефективні орієнтації (Г.Андреева, Т.Гаврилова), як співчуттєва ідентифікація з іншою персоною (Т.Шибутані), як проекція особистісних почуттів на почуття іншої людини, що дозволяє краще зрозуміти її, поставити себе на її місце, подивитись на світ її очима (У.Хеймс), як взаємодію, у якій суб'єкт проектує на свою психіку не тільки емоції та почуття іншого суб'єкта, а і його думки та вчинки (І.Кон). В структурі емпатії вирізняються три взаємопов'язаних компоненти: когнітивний, емоційний і діяльнісний. У зв'язку з цим емпатію називають не тільки «здатністю до емоційного резонансу», а й «емпатичним розумінням».

Такі ознаки емпатії свідчать про її значення у розвитку як особистісної, так і педагогічної культури вчителя. Педагоги-науковці визначають її як здатність учителя розуміти внутрішній світ учня, проникати в його почуття, відповідати на них своїми співпереживаннями, як уміння ідентифікувати себе з учнем, стати на його позицію, розділити його інтереси і турботи. Здатність педагога стати на точку зору учня знаходить своє вираження у таких характеристиках, як доброзичливість, повага, чутливість, емоційна витриманість, тактовність, демократичність поведінки, толерантність, спостережливість.

У контексті спілкування з мистецтвом проблема емпатії є центральною. Відомо, що мистецькі твори, розкриваючи проблеми навколишнього життя, втілюють переважно емоційну інформацію, відтворюють складні процеси людської психіки, розкривають внутрішній світ людини і, в свою чергу, виступають найефективнішим засобом впливу на емоційну сферу особистості. Слід акцентувати увагу на тому, що не будь-яку емоційність художнього сприйняття можна вважати як емпатію. Так, наприклад, слухаючи музику, людина нерідко просто переймається її настроєм, радіє, веселиться, журиться, не усвідомлюючи смислового значення витоків свого емоційного стану. Лише поступово, набувши спеціальних знань, досвіду спілкування з музикою, вона починає виділяти, оцінювати й розуміти змістовий бік музичного твору, помічати й осягати образно-емоційну виразність

музики. Тому при повноцінному сприйнятті, що передбачає здатність реципієнта проникати в духовний світ іншого /автора чи «героя» музичного твору/, емоційна реакція завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості. Саме такий рівень естетичного переживання можна визначити як емпатію, що є необхідною умовою цілісного усвідомлення індивідом духовного стану іншого суб'єкта спілкування та його реконструкції відповідно до свого «Я».

Автори наукових праць, присвячених проблемам специфіки художнього сприйняття, встановлюють послідовність окремих ступенів художньої образності, характеризують їх ознаками, що притаманні емпатії, тобто її емоційному, когнітивному та дійовому компонентам: «переживання, роздуми, інтерпретація, співтворчість, естетична насолоді, розкриття змісту форми» /М.Каган/; «враження, захоплення, уподобання, осмислення, співставлення, оцінка, досягнення змісту» /А.Єремєєв/; емоційно-естетичний відгук, «сенсорна диференціація, асоціативно-зорова активність» /О.Костюк/; безпосередньо-відображувальний рівень, проміжний рівень досягнення ладово-гармонічних тяжінь і переживання метроритму, найвищий рівень інтелектуального усвідомлення художнього змісту» /С.Раппопорт/; «перцептивне сприйняття сенсорної інформації, аналіз виразно-сміслового значення художньої мови, інтерпретація емоційно-образного змісту мистецького твору» /О.Рудницька/.

Науковці зазначають, що виділення цих ступенів є досить умовним, оскільки процес художнього сприйняття – це інтегративний процес, у якому емоційна реакція завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості. Процес переживання пронизує різні ступені сприйняття, відзеркалюючи динаміку емоційних реакцій: від безпосередньо-чуттєвих проявів до вищих емоцій естетичної насолоди, різнобарвну гаму витончених емоційних переливів і яскравих афективних спалахів, предметних почуттів і ледь уловимих настроїв /1, 58/.

Основним механізмом процесу художнього спілкування є асоціативне мислення суб'єкта. Асоціативний принцип відіграє важливу роль як у розумових процесах взагалі /І.Сеченов, І.Павлов, С.Рубінштейн, Ю.Самарін/, так і в процесах художньо-образного мислення, особливо в музичній творчості /Б.Асаф'єв, В.Блудова, Г.Кечухашвілі, Ю.Кремльов, Л.Мазель, В.Медушевський, Е.Незайкінський, А.Сохор, С.Раппопорт, В.Цукерман, П.Якобсон/. За своїм характером асоціації розподіляються на предметні, емоційні, та

предметно-емоційні, за походженням – на художні та життєві /А.Ашхаруа – Чолокуа/, які формуються під час спілкування з мистецтвом на підґрунті художнього досвіду і в процесі накопичення асоціативної інформації.

Особливий струм асоціації викликає музика. Їх дослід визначають як «позамузичні елементи» /Г.Ражникова/, «позамузичні уявлення» /Б.Теплов/, «позамузичні образи» /Г.Кечхуашвілі/, «позамузичні засоби» /Г.Головинський/. До них відносяться зорові образи, сюжети, символічні фігури, кольорові плями тощо. Наявність такого роду асоціацій не обов'язкова, але їх виникнення свідчить про більш глибокий і творчий характер сприйняття, про певний розвиток емоційно-розумової сфери суб'єкта художньої взаємодії. Чим більше наочних уявлень виникає у сприймального, тим повніший і багатший виявляється його суб'єктивний зміст, його внутрішня сутність, його естетична культура.

Процес емпатійної взаємодії з мистецтвом передбачає виникнення різних асоціативних зв'язків, від локальних до міжхудожніх, кожен з яких відіграє важливу роль в акті мистецького спілкування, забезпечує відтворення психологічної моделі художнього образу, збуджує і активізує всі елементи свідомості особливості: пам'ять, уяву, емоції, фантазію, увагу, допомагає засвоїти і «декодувати» специфічну мову мистецтва.

Провідну роль у процесі мистецького «вживання» відіграють уява і фантазія суб'єкта сприймання, які ґрунтуються на емоційно-почуттєвих процесах. В акті художнього спілкування уява безпосередньо спрямована на відтворення художнього образу. Опосередковано вона з необхідністю перетворює і «Я» сприймального.

У процесі повноцінного переживання уява повинна ефективно «захоплювати», залучати досвід особистості, який включає знання про дійсність, певні навички спілкування з мистецтвом, погляди і переконання тощо. Звичайно, що переживання є тільки «моїм» переживанням і повна ідентичність неможлива в силу різноманітності особистісного досвіду сприймаючого. Вона не тільки неможлива, – зазначають дослідники, а й непотрібна, – в цьому сила мистецтва, яка активізує неповторно особистісне ставлення до світу /Л.Виготський, С.Раппопорт, П.Якобсон/. Автори наукових праць підтверджують, що переживання викликається власне не самим художнім твором як таким, а «добудовою», яка включає особистий досвід, витвори уяви кожного сприймаючого, тобто переживається саме конкретизація, яку отримує твір у свідомості суб'єкта художньої взаємодії /Н.Яранцева/. І що для

людей, схильних до фантазування, можливість ототожнення незрівнянно ширша /А.Халецький/.

Слід підкреслити, що різноманітність індивідуальних смислових конкретизацій – не підстава для заперечення об'єктивної пізнавальної цінності художнього твору. Об'єктивована у творі авторська модель організована таким чином, щоб спрямувати художнє переживання доцільно визначити як глибоко опосередкований роботою інтелекту процес, котрий у силу свого емоційного характеру є водночас й індивідуально-особистісним безпосереднім ставленням.

Виходячи з вищевказаного, можна констатувати творчий характер процесу художнього пізнання – переживання, адже сприймаючий бере участь у художній творчості, конкретизує, доповнює створені і втілені митцем образи твору. Потенційна сила художнього переживання визначається твором як об'єктом емпатії, але конкретна його визначеність залежить від суб'єктивності сприймаючого, від неповторних особливостей його характеру, художнього досвіду, тезауруса, і навіть певною мірою від стану його психіки в момент спілкування з мистецьким твором. Завдяки складній психічній діяльності суб'єкта відбувається «вживлення» в художній образ. Ідентифікація з ним, «перевтілення», що приводить до виникнення найбільш сильної і своєрідної «відповіді» сприймаючого, стану, котрий сприяє вирішенню особистісного завдання /Л.Виготський/.

Процеси діалогового спілкування з мистецтвом тісно пов'язані з такими взаємопроникаючими та взаємозумовлюючими поняттями, як співпереживання і співтворчість, що забезпечуються механізмами проєкції та інтроекції, які, в свою чергу, залежать від розвитку уяви, фантазії, асоціативно-образного мислення суб'єкта, рухливості його аналізаторної моторики. Звідси стає зрозумілим, чому здатність до емпатії інтерпретується авторами як специфічна риса художньої творчості /Д.Дубровський, Є.Ільєнков, А.Кестлер, М.Марков, Г.Оллпорт, Х.Рагг/, як механізм акторського перевтілення /С.Маркус, К.Станіславський/.

Отже, емпатія є однією з найсуттєвіших особистісних якостей майбутніх фахівців мистецького профілю. У першому випадку зазначена категорія є центральною ознакою здатності майбутнього вчителя до діалогового спілкування з музикою, визначає рівень художнього сприйняття, розвиток художньої культури, а в другому – визначає доброзичливість, чуйність, делікатність, емоційну витримку педагога, який володіє вмінням передавати свої враження від музики та викликати у них відповідні реакції на неї.

Ефективним засобом формування особистісних якостей майбутніх учителів музики є використання в процесі художнього спілкування з музичним твором комплексу різних видів мистецтва.

Одним з основних принципів використання комплексу мистецтв за домінуючою роллю музики є принцип художніх аналогій. Цей принцип позитивно впливає на чуттєву проникливість та здатність до емоційної ідентифікації суб'єкта з образами музичного твору, активність його творчого переживання та вміння проводити художні аналогії на основі аналізу жанрово-стильових особливостей явищ мистецтва.

Використання принципу художніх аналогій за асоціативними зв'язками /тотожність, суміжність/. Контраст окремих творів, митців, шкіл, епох тощо спонукає суб'єкта мистецької емпатії до ґрунтовного аналізу інтонаційно-виразних комплексів, активізує всі внутрішні психологічні механізми емпатії /уяву, емоції, почуття, інтуїцію, розумові операції, асоціативне мислення/, вимагає порівняння і співставлення своїх думок з переживаннями, переданими засобами мистецтва, що врешті – решт приводить до більш повного осягнення «підтекстового» смислу музичного твору, повноцінного спілкування з його автором і художнім образом.

Даний педагогічний принцип може використовуватись на заняттях з курсу історико-теоретичних дисциплін, на індивідуальних заняттях з основного та додаткового інструменту, вокалу та хорового диригування. Так, у лекційно-практичний курс «Аналіз музичних творів» з метою набуття необхідних знань і вмінь для здійснення повноцінного процесу художнього спілкування з музичним твором є введення проблемно-тематичної лекції «Особливості різних видів мистецтва та їх роль у процесі музичного сприйняття». Слід розкрити «сильні» та «слабкі» сторони музики, живопису, поезії, підкреслити їх спільні та специфічні ознаки, зосередити увагу на можливостях музичного мистецтва відігравати суттєву роль у процесах інтеграції та диференціації мистецтв на всіх етапах розвитку художньої культури. Важливим також є розкрити сутність понять: «Інтонація в музиці та поезії», «мелодія і лінія», «музичний живопис», «живописна музика», «ритм», «тембр», «колір», динаміка», визначити їх пряме та опосередковане вираження в різних видах мистецтва.

Теоретичний матеріал пропонується не на узагальнюючому рівні, а на конкретних прикладах. Так, демонструються живописні сонати М.Чюрльоніса, створені за законами музичної форми. Три картини, що складають «Сонату моря» /Алегро, Анданте, фінал/ порівнюються з композиційною побудовою складної інструментальної п'єси, у якій

перша – найбільш напружена, стрімка, активна, передбачає розвиток і розкриття конфліктних і протилежних почуттів, душевного стану людини, передбачає поєднання контрастних тем та їх інтенсивний розвиток; друга – повільна, лірична; третя – активна, рухлива, узагальнююча. Композиційна побудова та загальний характер першої частини музичного твору неначебто відзеркалюється в живописному Алегро, у його широких, рівних, ритмічних напливах хвиль, опору яких протистоїть горбистий берег. Світлий, радісний настрій картини змінює «величава» мелодія у темпі Анданте, яка «звучить» із другої картини, сповненої глибоких роздумів про сенс життя і перемогу добра над силами зла. І, нарешті, фінал відповідає своїм, напористим характером фіналу музичних творів. Зв'язок із музикою визначається в лініях, контурах, фарбах, поетичних образах, емоційному настрої картини.

Ілюструється також скульптурна композиція «Лаокоон», у якій одночасне сприйняття пластичних зображень асоціюється з одночасним сприйняттям тем у поліфонії; «Фуга» М.Чюрльоніса, яка вражає поліфонічністю фарб і настроїв, відповідністю просторових зображень до музичного проведення тем.

Отже, процес емпатійного проникнення в сутність музичного твору є більш ефективним, якщо він доповнюється і збагачується якостями видів мистецтва. Метод порівняльних характеристик, паралельних співставлень художніх явищ за принципом художніх аналогій сприяє розвитку особистісних якостей, духовної культури майбутнього вчителя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін. – Київ, 1998. – 183 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

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

Стаття надійшла до друку 24.01.2001 р.

ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

Н.В. Тарапака

Стаття присвячена проблемі емоційно-естетичної культури вчителя та її ролі у вихованні естетичних почуттів в дітей молодшого віку.

This article is devoted to the problem of the emotional-aesthetic culture of a teacher and its role in the upbringing of the aesthetic feelings of the Junior children.

Сучасні процеси що відбуваються в Україні – розбудова незалежної держави, відродження національної культури – вимагають розширення сфери духовності в суспільному житті. Це в свою чергу висуває в число пріоритетних завдань формування особистості, яка б була здатна будувати свою життєву практику, взаємовідношення з суспільством та природою на основі високої духовності. Одна із провідних якостей такої особистості є вміння сприймати та створювати прекрасне, гармонічне, іншими словами, вносити естетичні компоненти в усі сфери своєї життєдіяльності.

В.О.Сухомлинський надавав виключно важливого значення саме ролі педагога в емоційно-естетичному розвитку дітей.

Одним з головних завдань учителя на думку В.О.Сухомлинського, є виховання потреби до краси, яка багато в чому визначає весь лад духовного життя дитини, її взаємин в колективі. Він стверджував, що «дитинство найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму й серця з навколишнього світу, – від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк. У дошкільному й молодшому шкільному віці формуються характер, мислення, мова людини» /1.15/.

Почуття любові до дитини Василь Олександрович називає плотьтю і кров'ю вихователя, як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини і тому вважає: «Педагог без любові до дитини – це все одно, що співець без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору» /2.292/. Грубість, «товстошкірість» педагога відбивається на атмосфері і засобах навчання і виховання, що, як правило, проявляється в окриках, примусі, покараннях. Василь Олександрович особливо застерігає від застосування фізичних покарань, зокрема, від ремінця і потиличників: «Ремінець і штурхання – вбивають у дитячому серці

тонкість і чутливість, утверджують примітивні інстинкти, розвивають згубні нахили» /2.295/.

За такого ставлення дитина не бачить, не відчуває краси навколо себе, вона байдужа, безжалісна. У книзі «Серце віддаю дітям» В.О.Сухомлинський наголошує: «Найголовнішою рисою педагогічної культури має бути відчуження духовного світу кожної дитини, здатність приділити їм стільки уваги й духовних сил, скільки потрібно для того, щоб дитина відчула, що про неї не забувають, її горе, її образи й страждання поділяють». /1.167/.

Він радив вчителям, вихователям бути чутливими до стану дитини, до емоційно-естетичної оцінки кожного слова. Адже все закладається в ранньому дитинстві, і потім дуже важко його наздогнати. Потрібно вихователям і педагогам пам'ятати, що давати дітям знання слід так, щоб не порушувати гармонію їх інтелектуального і емоційного світу.

Педагогічну діяльність В.О.Сухомлинський відносив до числа найскладніших мистецтв, тому вихователя колективу маленьких дітей він називав диригентом, за помахом палички якого кожний учасник оркестру творить чуже щастя і завдяки цьому переживає перше громадське щастя колективізму. На його думку, той хто живе турботами про інших людей, стає сприйнятливим, чуйним до слова, яке несе в собі заклик до ідеалу моральності, до утворення краси в самому собі» /3.153/. У виховному мистецтві крім освіченості і моральної досконалості вчителя, він надавав великого значення емоційному ставленню педагога до дитини як предмета виховання і до виховної діяльності взагалі. Ці думки В.О.Сухомлинського перегукуються з думками К.Д.Ушинського, який наголошував на дуже важливій властивості емоцій, а саме в процесі спілкування вони можуть легко передаватися від однієї людини до іншої. Добрі почуття однієї людини викликають такі ж самі почуття в іншій, а «погане поводження з тобою збуджує в тобі ненависть – те ж збудить і в інших твоя погана дія з ними». Дитина ж особливо легко піддається емоційному впливові вихователя, тому у взаєминах з нею, «хоч би яка вона була зіпсована, ми повинні показати любов і довір'я» /4.380/.

Педагогічне керівництво естетичним розвитком особистості дитини вимагає естетичної підготовки самого вчителя. Він повинен мати чітке уявлення про естетичні форми пізнання /естетичне сприйняття, насолоду, переживання, судження, почуття, цінність, смак/, розуміти емоційно-естетичну суть явищ дійсності, вміти цю суть пояснити молодшим школярам, чітко уявляти необхідний мінімум естетичних знань і навичок, якими повинні володіти діти молодшого шкільного віку

та старші дошкільники. З цією метою питання емоційно-естетичного розвитку дітей розглядалися на педагогічних радах. Ось тільки деякі з них:

а/ «Естетичне виховання підростаючого покоління».

/План роботи 1959 – 1960 н.р./

б/ «Емоційно-естетичне виховання учнів».

/План роботи 1959 – 1960 н.р./

в/ «Формування інтелектуальних, естетичних інтересів і потреб в процесі навчання».

/1964 – 1965 н.р./

Василь Олександрович вбачав винятково важливу роль педагога в тому, «щоб у кожному дитячому серці виховати тонкість, емоційну чуйність, вразливість» /5.249/, і був глибоко переконаний, що виховання найтонших порухів серця – саме в роки дитинства – надзвичайно потрібна справа. Дітям притаманна своєрідність художньо-образного сприймання предметів та явищ логічного мислення. Тому учителю треба не опускається, а підніматися до дітей, їхніх уявлень про добро і зло, красиве і потворне. Лише перед таким педагогом вони розкриваються, довіряються йому. Глибоке духовне спілкування з учнями виникає тоді, коли вчитель – це однодумець, друг, учасник спільної діяльності, дуже важливої для молодших школярів.

У своїй праці «Мудра влада педагога» В.О.Сухомлинський звертав увагу на те, що вже з першого дня перебування дитини в школі потрібно берегти й розвивати тонкість дитячих почуттів. Від того, наскільки чутливими до оточуючого світу будуть почуття дитини, залежить і влада педагога, над нею. Вчений застерігав вчителів від хибного розуміння влади учителя над дитиною, яка у більшості зводиться до покарання. Для Сухомлинського влада над дитиною – це звичайне слово: ніжне, ласкаве, суворе, вимогливе – але завжди воно мусить бути правдивим і доброзичливим. Але дуже важко домогтися, щоб звичайне слово педагога мало владу над дитиною. Для цього треба розвинути дитячі почуття «це той порох, який жде вогника мудрої влади педагога, немає цього пороху – не допоможе не те, що вогник, а й смолоскип – тільки обпечете дитячу душу» /6/.

Творчий досвід В.О.Сухомлинського переконує, що знання дитини, засновані на старанному спостереженні, врахуванні індивідуально-психологічних особливостей, є для вчителя своєрідним компасом у навчально-виховному процесі. Проникнення за допомогою спостережень у внутрішній світ дитини, вивчення її моральних переживань, мотивів, що стимулювали вчинки, допомогли вченому

виявити багато сумних фактів шкільного життя: низьку культуру етичних стосунків, поверхове знання духовного життя дитини, її радощів і горя, умов сімейного виховання, а також впливу товаришів, близьких людей. З огляду на це Василь Олександрович величезного значення надавав індивідуальному спілкуванню вчителя з учнями, заснованому на знанні кожного. Учителю важливо вміти визначати емоційний стан дитини по очах, рухах, жестах, міміці. Це можливо лише тоді, коли вчитель володіє відточеною педагогічною спостережливістю.

На думку Василя Олександровича вчитель повинен бути дослідником педагогічного процесу, уміти спостерігати, аналізувати факти, створювати педагогічні ситуації. В організації педагогічного процесу В.О.Сухомлинський опирався на вивчення індивідуальних творчих здібностей вчителя, його уміння цікаво провести виховний захід, організувати гурток художньої вишивки, різьби по дереву, уміння керувати театром. Таким чином, емоційно-естетичне виховання, на думку Василя Олександровича, повинно пронизувати всю навчально-виховну діяльність педагога.

В одному із аналізів уроків вчительки М.Т.Сироватко В.О.Сухомлинський в своїх записах відзначив, що «добре підготовлена розповідь впливає не тільки на розум, але й на почуття дітей. Емоційність викладу матеріалу впливає на більш стійкіше засвоєння» /7/.

Очолоючи Павлівську школу, В.О.Сухомлинський безпосередньо працює вчителем початкових класів, подаючи зразок наставникам наймолодших школярів. Виховання, на його думку, це, насамперед, постійне духовне спілкування учителя і дитини. Він був переконаний в тому, що якщо вчитель не відчуває потаємних рухів дитячої душі, не переживає дитячих радощів і горя, не прагне поставити себе на місце дитини, він не зможе керувати процесом зростання дитини. Ці думки В.О.Сухомлинського відповідають вимогам К.Д.Ушинського, які він ставив перед вихователями: прагнути всебічно пізнати дитину. Коли вихователь добре вивчить дитину в школі і поза школою, вивчить причини вчинків дитини, її потреби, історію розвитку її характеру, тоді тільки буде спроможний черпати в самій природі людини засоби виховного впливу, а засоби ці величезні /4.36/.

Могутнім засобом виховання у дошкільників та молодших школярів, на думку Сухомлинського, є емоційні моменти в роботі, поведінці педагога, врахуванням ним емоційних станів і особливостей дітей. Вони є необхідним складовим моментом умілого підходу педагога до своїх вихованців, педагогічного такту, оцінки його роботи і вчинків, схвалення їх, заохочення.

Емоційно забарвлена оцінка сприяє усвідомленню учнем своїх недоліків і винекненню прагнення їх виправити.

Як свідчать архівні матеріали, особливу увагу видатний педагог приділяв роботі в цьому напрямку з учителями молодших класів, які стоять у витоків емоційно-естетичного виховання дітей та формування у них навичок художньо-естетичної діяльності. На засіданнях методичних об'єднань вчителів I-IV класів Павлівської середньої школи постійно обговорювались питання, пов'язані з методикою навчання дітей написанню творів-мініатюр, складанню казок, умінням організувати дитячий театр, виставку кращих робіт.

В своїй статті «Слово до вчителя початкової школи» Василь Олександрович звертав увагу на виключно важливу роль вчителя початкових класів у естетичному розвитку вихованців, дітей-семерічок, для яких вчитель вірець і носій всього цікавого і найкращого. Він, даючи настанову педагогам, визначив: «Від тебе, мій дорогий товариш, залежить велике духовне багатство, коріння якого закладаються тільки в початковій школі, – радість пізнання, жадоба до знань. Це коріння в молодшому віці дуже ніжне, ламке, і від нього, від твого мистецтва, від твоєї людяності, педагогічної мудрості, від твоєї любові до дітей залежить, щоб вони глибоко зайшли в ґрунт» /8./

В планах роботи Павлівської середньої школи за 1968-1969 н.р. в розділі «Естетичне виховання», директор школи В.О.Сухомлинський рекомендував педагогам використовувати бесіди, метою яких є розвиток почуттів краси: в природі, в людських відносинах, в праці та мистецтві. Ось перелік деяких тем, що були запропоновані вчителям початкових класів: краса поля, лісу, луку, річки, ставка, моря. Краса наших степів восени, взимку, весною, влітку. Квітучий сад. Сад, в пору плодоносіння. Світанок, ранок, день, надвечір'я, вечір, ніч. Музика степу, лісу, саду. Осінній дощ. Весняна гроза. Як праця творить красу. Безмежні колгоспні лани. Краса рідного слова /9.19/.

Аналізуючи роботу вчителів першого класу, Сухомлинський В.О. рекомендував їм навчити дітей з раннього віку бачити і розуміти природу не тільки в ясну сонячну погоду, але і в хмарний дощовий день, і під час зимової завірюхи, і в сірий похмурий день. Дітям необхідно розкривати і красу раннього осіннього вечора, і принади холодної зими. Він власним прикладом роботи у «Школі радості» доводив, що споглядання природи не повинно обмежуватись тільки спогляданням, в природі діти повинні бачити сенс життя. Проводячи екскурсію в природу, педагогу слід звертати увагу на те, що творча праця людей створила нові краєвиди, що вночі на полях можна побачити світло

комбайнів – це йде збирання врожаю, а був час, що врожаї збирали вручну, – цим самим педагог виховує у дітей почуття краси і гордості за свій працьовитий народ, його розум, творчість.

В.О.Сухомлинський наголошував, що «допомогти дитині зрозуміти незрозуміле, в цьому один із секретів педагогічної творчості; чим яскравіше розуміння незрозумілого, тим активніше працює думка» /10/.

Як бачимо, В.О.Сухомлинський особливе місце в емоційно-естетичному розвитку дітей молодшого шкільного та дошкільного віку відводив ролі педагога. Він переконливо довів, що вчитель обов'язково повинен володіти вмінням бачити красу природи, мистецтва, людських відносин, і за допомогою емоційно-образного, виразного слова формувати це вміння у своїх вихованців. Одним із головних завдань педагога В.О.Сухомлинський вбачав у вихованні потреби в красивому, що багато в чому визначає лад духовного життя дитини, її взаємини у колективі. В своїй практичній діяльності він уміло показав поєднання емоційно-естетичного виховання дітей з культурою емоцій педагога, яка полягає в його здатності адекватно, емоційно контролювати педагогічні ситуації, дотримуватись естетичних норм.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям /Вибр. твори: у 5-ти т. Т. 3. – К., 1977 – С. 7-278.
2. Сухомлинський В.О. Як любити дітей /Вибр. твори: у 5-ти т. Т. 5. – 292 с.
3. Сухомлинський В.О. Як виховувати справжню людину /Вибр. твори: у 5-ти т. Т. 2. – К., 1976 – С. 146 – 415.
4. Ушинський К.Д. Твори в 6-ти т. Т. 4. – 506 с.
5. Сухомлинський В.О. Народний учитель /Вибр. твори у 5-ти т. Т. 5. – К., 1977 – С. 249.
6. Сухомлинський В.О. Роль естетичного виховання у розумінні атеїстичних переконань /ЦДАВОВ, Опис І. Спр. 481. – 13 арк.
7. Сухомлинський В.О. Поважай особистість дитини /ЦДАВОВ. Спр. 448 – 10 арк.
8. Сухомлинський В.О. Слово к учителю начальной школы /ЦДАВОВ, Спр. 610 – 6 арк.
9. План роботи Павлівської середньої школи Онуфрїївського району Кіровоградської області на 1968-1969 н.р. ПМС КН. С. 19 Ру 484
10. Сухомлинський В.О. Как учить маленьких детей /ЦДАВОВ, СПР. – 675. 20 арк.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тарапака Наталія Володимирівна – завідувача навчально-методичним кабінетом дошкільного виховання Кіровоградського обласного Інституту удосконалення вчителів.

Коло наукових інтересів: естетичне виховання дошкільників та молодших школярів, педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського.

Стаття надійшла до друку 9.02.2001 р.

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ

А.М.Чанковська

У цій статті автор висвітлює проблему становлення і розвитку системи позашкільних закладів в Україні.

In this article the author explains the problem of establishment and development of the undergraduate institutions' in Ukraine.

Створення організацій та закладів, які б об'єднували дітей за інтересами, має глибокі корені. П.О.Заболотський у своїй книзі «Будинки юнацтва та шкільні клуби» розповідає про призначення будинків юнацтва, дитячих клубів та інших закладів, що сприяли «послабленню, або, по можливості, паралізували негативний вплив вулиці та середовища, як то: пияцтво, лихослів'я, вільне поводження з чужою власністю, зловживання своєю силою т.ін.» (1, 36).

Позитивним у цих закладах, на думку Заболотського, є створення атмосфери високої моральності, фізичної досконалості, прищеплення навичок організованості і свідомої дисципліни. Такі заклади мають давати зрозумілий та корисний поживок для розумового, морального, естетичного та фізичного виховання. Говорячи про тотожність роботи позашкільних закладів і правильно зорієнтованої школи, він відмічає «далеко ширший, ніж у школи вплив цих закладів на різні сторони дитячої та юнацької природи» (1, 39).

Із захопленням П.О.Заболотський описує утворення 1890 року першого Будинку юнацтва. Ця подія пов'язана з іменем ткача Томаса Хью з фабрики, розташованої поблизу Бостона в Америці. З часом цей заклад став прототипом подібних закладів у Новому та Старому світі.

Описуючи структуру і зміст роботи Будинку юнацтва, П.О.Заболотський підкреслює, що приймали до нього лише дітей робітників та найбідніших людей. Будинок мав зал для умивання відвідувачів, душ і басейн для купання, бібліотеку і читальню, лекційний зал та зал для глядачів, класи для занять, гімнастичний зал, кімнати для ігор, приміщення для бажаючих співати, займатися музикою, малюванням, а також ремеслом. Будинок юнацтва налічував 2 тис. вихованців віком від 8 до 20 років.

Таким був американський прототип наших позашкільних закладів. За зразком юнацького будинку в Америці створювали і клуби для дівчат з урахуванням специфіки їхнього виховання.

Створення подібних Будинків і клубів юнацтва в Росії припадає на 1903р. Спочатку це були дитячі гуртки в Москві, потім дитяча колонія у Підмосков'ї і, нарешті, дитячі клуби та Будинки в Казані, Твері тощо (2, 21).

В Україні перші Будинки юнацтва з'явилися в Ніжині, Харкові, Києві з ініціативи кращих педагогів, батьків, громадськості та меценатів. Широко відомими є перші «Клуби хлопчиків – прикажчиків, шевців» і т.п. За соціальним станом і родом занять створювали клуби дівчаток, але їх було значно більше. Найпоширенішими були клуби семінаристів, гімназистів тощо. Виникали клуби за захопленнями, наприклад, фізико – хімічний, художній і т.ін.

Діти і молодь додержувались в своїх клубах певних правил, старших називали співробітниками, вони надавали допомогу в організації прогулянок, екскурсій, відвідуванні театрів.

У 2-й книзі Московського товариства Сетлемент «Дети – работники будущего» (1908) керівникам пропонували розпочинати роботу з найбільш посильних і цікавих справ, зокрема, з організації прогулянок, вечірок, святкування новорічних ялинок, ковзанок тощо.

Особливий інтерес для сучасної практики становить створення в Астрахані з ініціативи лікаря Дерунової – Єрмоленко Народного Дитячого будинку з дитячим клубом і садом (1913).

Пізніше подібні Народні Дитячі будинки було створено і в Україні, вони перебували в підпорядкуванні педагогічних і господарських комісій. Працювали з 18 до 21 год. вечора, охоплювали, як правило, близько 200 хлопчиків і дівчат, що входили до окремих груп, заняття проводили двічі на тиждень. У цих закладах дорослі мали сприяти створенню мікроклімату доброзичливості, теплоти, дбати про розумовий, моральний та естетичний розвиток дітей.

Заслугує на увагу самотутній досвід організації Будинків учнівського юнацтва, які започаткували основи спільної роботи сім'ї, школи, громадськості.

Результатом цієї діяльності стало опрацювання основних положень Будинку юнацтва, зокрема таких, як:

- 1) організація філантропічної діяльності, спрямованої на потреби армії, сільського населення, безплатні заняття з невстигаючими, благоустрій дитячих садочків, ясел;
- 2) здійснення розумового розвитку через організацію бібліотек, проведення лекцій, літературних бесід, пізнавальних екскурсій, видання учнівських журналів тощо;
- 3) організація фізичного виховання;

4) розумова гімнастика (шахи, шаради, ребуси, диспути з філософських та життєвих проблем);

5) естетичне виховання (робота хору, оркестру, проведення концертів, літературно – музичних вечорів, лекції з історії та теорії мистецтва).

Та з часом робота позашкільних закладів набуває певної заорганізованості і діяльність їх формалізується.

Будинки юнацтва, за незначним винятком, мали зразковий порядок. Значну увагу в них приділяли розвитку учнівського самоврядування, хоч його вплив у Будинках і клубах позашкільного типу помітно звузився.

Перші вітчизняні позашкільні заклади з'явилися в 1918 році після прийняття документів, розроблених під керівництвом А.В.Луначарського та Н.К. Крупської «Основные принципы единой трудовой школы» та «Положение о единой трудовой школе» (1918) (3, 15). В них були визначені основні принципи позакласної та позашкільної роботи в умовах розвитку радянської системи народної освіти. З'являються художні гуртки, згодом починають функціонувати дитячі художні студії, станції юних любителів природи, які в подальшому перетворюються на станції юних натуралістів і дослідників сільського господарства. Пізніше виникають дитячі клуби в багатьох містах : Москві, Петрограді, Києві.

Позашкільна робота з дітьми розглядалась як одна з важливіших задач часу. В перші роки радянської влади багато підлітків віком 12-17 років не навчалися в загальноосвітній школі. Для них на кошти профспілок та народної освіти створювались клуби при культурно – освітніх установах. В цих клубах підлітки отримували трудові навички і загальноосвітні знання, вчилися працювати в колективі. При клубах працювали різноманітні гуртки (загальноосвітні, літературні, драматичні, художні та ін.). Головним напрямком їх діяльності було посилення виховної роботи серед дітей і підлітків, проведення масових заходів, присвячених політичним подіям в країні. Згодом ці об'єднання перейдуть в перші піонерські загони.

У березні 1921 року V Всеукраїнський з'їзд Рад прийняв постанову по народній освіті. З'їзд доручив ЦВК і Раді Народних Комісарів України «... планово і невідступно розширювати сіть дитячих установ (дитячих будинків, садочків, шкіл, клубів, майданчиків і т.п.), систематично охоплювати ними все більші кадри дитячого населення» (4, 93). В цьому документі запропоновано масовим робітничим організаціям, комітетам незаможних селян, жіночим організаціям,

широкому колу громадськості приймати самі активні заходи по організації суспільного виховання дітей.

Якщо в першій половині 20-х років основним типом позашкільних закладів на Україні був клуб, то пізніше (1925-1930) однієї клубної роботи для виховання дітей і підлітків виявилось недостатньо. Необхідно було надати змісту роботи суспільно – політичний характер. Зробити це допоміг піонерський рух.

Початком створення системи позашкільних закладів слід вважати 1923р., коли на базі дитячого клубу «Трудова комуна» було відкрито Будинок піонерів у Москві. У тому ж самому році створено Будинок піонерів у м. Симферополі. Бурхливий розвиток дитячого піонерського руху, ініціативами молодіжного руху з курівництва піонерською організацією, увагою державних діячів до дитячої творчості.

У Харкові, Києві, Єкатеринославі (нині Дніпропетровськ), Одесі, Миколаєві, Чернігові та інших містах відкриваються перші театри для дітей, дитячі біологічні станції, станції юних техніків. В 1925 році була створена Київська дитяча біологічна станція, пізніше перейменована в педагогічну агробіостанцію. З перших днів створення ця агробіостанція розгорнула велику організаторську роботу по залученню дітей до сільськогосподарської праці. В 1927 році в Києві була відкрита дитяча технічна станція, а в 1931 році республіканська дитяча екскурсійно – туристична станція. Всі ці позашкільні заклади були закладами вузького профілю, але вже являли собою вищу ланку у всій системі позашкільної роботи з дітьми.

Державна система позашкільних закладів вимагала створення умов для підготовки кадрів та розгортання науково – дослідної роботи. Народний Комісаріат освіти в період становлення позашкільних закладів приділяв їх розвитку багато уваги: були створенні науково – педагогічні інститути дитячої гри (1921-1923), методів позашкільної роботи (1923-1930), центральний дім художнього виховання дітей. Вказані інститути знаходились у відомстві Головна науки. Становленню позашкільних закладів сприяв також журнал «Внешкольник», перейменований пізніше в журнал «Организуйте детвору» (5, 12).

Позашкільна діяльність була новою галуззю педагогіки. В 1930 році з'являються перші методичні посібники з педагогіки позашкільної роботи. До їх числа відносяться :ст. В Кардес «Позашкільна робота з дітьми», посібник Ф.Ф.Корольова, І.А.Фільцера «Що повинен знати вожатий піонерзагону», де виділений спеціальний розділ про позашкільну роботу (6, 45-83).

Широка програма позашкільної роботи серед дітей була визначена постановою ЦК ВКП(б) від 21 квітня 1932 року «О работе пионерской организации». Цей документ передбачав подальший розвиток позашкільних закладів: організацію дитячих технічних станцій і екскурсійно – туристичних баз в кожному районі; будівництво спеціальних дитячих клубів, кіно і театрів, будинків художнього виховання, створення парків культури і відпочинку.

Наступні роки характеризуються масовим відкриттям різних позашкільних закладів. В Донецьку і Запоріжжі, Полтаві та Вінниці, Кременчугу і Макеївці, Дніпропетровську, Одесі та інших містах і районах республіки організуються клуби та будинки піонерів і школярів, стадіони, дитячі туристичні станції, парки культури і відпочинку, залізничні дороги. В 1934 році по рішенням ЦК КП(б)У і керівництва республіки дітям було передано колишнє приміщення ВУЦВК в м. Харкові для Палацу піонерів. Це був перший на Україні Палац піонерів.

На кінець 1936 року в Україні було відкрито 31 палац і 128 клубів юних піонерів (7, 22). Вони ставали методичними центрами, які направляли роботу гуртків, клубів, секцій, лабораторій як в позашкільних закладах, так і в школі.

Основний зміст позашкільної діяльності в цей період характеризувався наступними напрямками: суспільно – політична робота серед дітей (участь в охороні праці малолітніх, допомога дітям з малозабезпечених сімей); сільськогосподарська і трудова робота в місті та селі; трудова технічна робота в гуртках, пов'язана із завданням індустріалізації; оздоровлення дітей; організація вільного часу дітей через проведення масово – просвітницької роботи; боротьба за отримання дітьми знань, за залучення всіх дітей до школи, за ліквідацію безграмотності, антирелігійне, інтернаціональне виховання.

У 30 – ті роки остаточно визначились 2 типа позашкільних закладів: комплексні (Будинки та Палаці піонерів і школярів) і спеціалізовані (станції юних натуралістів, екскурсійно – туристичні, дитячі технічні станції, театри юного глядача, дитячі кінотеатри, дитячі бібліотеки, будинки художнього виховання дітей).

Перед початком Великої Вітчизняної війни в країні діяла широка мережа позашкільних закладів. В Україні працювало 42 Палаці піонерів, 454 дитячих клуби, 134 дитячі технічні станції, 34 дитячі екскурсійно – туристичні бази, 75 спортивних шкіл і водних станцій, 6 будинків художнього виховання.

У роки війни дитячі позашкільні заклади не припинили своєї діяльності. У Палацах і Будинках піонерів було створено столярні і слюсарні майстерні, які виконували виробничі завдання, з числа членів гуртків художньої самодіяльності комплектували концертні групи, які виступали в госпіталях та військових частинах прифронтової смуги; широкого розвитку набув тимурівський рух, регулярно на фронт відправляли посилки з теплими речами, виготовленими дітьми. З великим захопленням вони займалися також у гуртках оборони: збирали лікарські рослини, металевий брухт.

Після перемоги у Великій Вітчизняній війні було зроблено все, щоб юне покоління могло розвиватись гармонійно, щоб діти удосконалювались духовно, морально, фізично, естетично, щоб процес їхнього виховання не обмежувався рамками школи, а продовжувався в Палацах і Будинках піонерів, станціях юних техніків, теристів, натуралістів, у художньо – спортивних школах.

По мірі того, як зростали й ускладнювалися завдання народної освіти, досконалювалася і діяльність позашкільних закладів, розширювалася мережа, народжувалися нові напрямки в змісті роботи.

Історично для кожного періоду сформувались і напрямки роботи гуртків. Спочатку їхніми головними завданнями було оволодіння основними трудовими вміннями і навичками, засвоєння робітничих спеціальностей. Потім професійний характер гуртків поступово змінюється, спрямовуючись на неважку творчу працю.

У перші роки становлення позашкільних закладів педагоги постійно шукали нові форми, шляхи та методи їхньої роботи. В ході розв'язання проблеми початкового, а згодом семирічного загального навчання центром виховної роботи з дітьми стає школа. Вона розгортає діяльність гуртків, секцій, лекторіїв, клубів за інтересами. Водночас відбувається процес формування державної системи позашкільних закладів, визначають зміст і методи їхньої роботи. Позакласна та позашкільна діяльність розглядається як один з важливих чинників виховання підростаючого покоління.

Основним типом позашкільних закладів у 1931-1941 роках були дитячі технічні станції /ДТС/. Їх було засновано в 20-ті роки, але вони не мали яких-небудь методичних рекомендацій щодо організації, методів і змісту своєї роботи. Принципово новим було вирішення питання про взаємовідносини школи і ДТС, яких розглядали як помічника школи в її роботі. Основними в діяльності ДТС були інструктивно – методична і масово – популяризаторська робота серед широких мас учнів і шкільних працівників. Вважалося, що в середині 30 – х років ДТС надто

захопилися винахідництвом, а також більше орієнтувалися на «чемпіонів», через що не досить уваги приділяли більшості юних техніків.

Під керівництвом Центральної дитячої технічної станції провадилася науково – педагогічна розробка змісту, принципів, організаційних форм і методів позашкільної роботи. В 1938 році ЦДТС розробила програми гуртків юних техніків. І вже в 1938 – 1941 роках дитячі технічні станції стають організаторами масової позашкільної роботи.

Зміст і форми позашкільної роботи в післявоєнний період визначалися згідно з перспективами розвитку системи освіти і виховання. Вони передбачали систему ознайомлення учнів з досягненнями науки і техніки, щорічне проведення масових військово – спортивних змагань, створення майстерень, розвиток масових форм позашкільної роботи.

Програму подальшого розвитку позашкільних форм роботи з дітьми було запропоновано 1946 року. В ній передбачалося створення клубів вихідного дня, збільшення кількості гуртків авіамоделістів, юних техніків, впровадження групових форм роботи. Велике значення для розвитку позашкільної роботи у післявоєнний період мала Постанова ЦК ВКП(б) «Про заходи запобігання перевантаженню школярів громадською та іншою ненавчальною працею», яку було прийнято 13 грудня 1948 року і яка визначала основні напрямки позашкільної діяльності.

Після прийняття 1958 року Закону «Про зміцнення зв'язку школи із життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР», Палаци піонерів стали базами піонерської роботи: у кожному з них було створено міський піонерський штаб.

Зросла роль позашкільної роботи дітей і молоді відмічалася в наступні роки в постановах Уряду та документах про розвиток народної освіти. Для роботи з дітьми та підлітками використовувалися спортивні споруди, культурно – освітні заклади, вузи, піонерські табори, технічні, юнацькі станції, туристичні та спортивні бази. Виховну роботу також проводили на базі колгоспів та підприємств. Позашкільні заклади стали базою органів народної освіти, комітетів комсомолу, рад піонерської організації в проведенні оглядів, конкурсів, змагань з різних напрямків виховної роботи. Із залученням широкого кола вчених і педагогів готували програми для гуртків, студій, секцій, організовували громадські огляди позашкільних дитячих закладів.

Своєрідного апогею в ці роки досягла масова робота з дітьми, суть якої полягала в різних показових заходах (концерти, виступи перед керівниками району, області тощо).

В цей час діяла широка мережа позашкільних закладів. В Україні на січня 1970 року працювало 739 Палаців та Будинків піонерів і школярів, станцій юних техніків, 92 станції юних натуралістів і дослідників сільського господарства, 28 дитячих екскурсійно – туристичних станцій, 154 дитячо – юнацькі спортивні школи, 12 дитячих парків, 692 дитячі музичні і художні школи, в яких навчалося 153,8 тис. дітей, 19 дитячих і юного глядача театрів, 9 дитячих залізниць. Крім того постійно розширювалась мережа самостійних дитячих бібліотек, дитячих кінотеатрів, працювали клуби юних моряків і річників, водно – лодочні станції, дитячі автотраси, будинки художнього виховання (7; 146, 147, 148, 333).

У 70-80-х роках позашкільні заклади були ідеологічними організаціями. В основу їхньої діяльності було покладено принципи комуністичного виховання, тому основними напрямками стали ідейна спрямованість, суспільно корисна діяльність, принципи виховання в колективі і через колектив.

Сучасні політичні зрушення в суспільстві передбачають докорінні зміни у вищій, середній освіті, в напрямках роботи позашкільних закладів. Вони спрямовані на створення національної системи виховання, суть якої полягає в національному єднанні, міцній дружбі, товариській взаємодопомозі, милосерді, звеличенні людини творчої праці.

На основі «Державної національної програми «Відродження освіти» (Україна ХХІ століття// Державна національна програма «Освіта» /проект/: К., 1992. – 72 с.), наказу «Про перейменування республіканських організацій» (8, 27), Постанови «Про діяльність позашкільних закладів України в нових умовах» (8, 27) позашкільні заклади змінили свої назви та напрямки роботи. Нині палаци (будинки) піонерів перейменовано в палаци (будинки) дітей та юнацтва.

Поряд з докорінною реорганізацією існуючої мережі поширюється мережа позашкільних закладів нового типу, а саме: навчально – дослідницьких, творчо – виробничих центрів, центрів творчості дітей та юнацтва, туризму, краєзнавства, шкіл мистецтв, спортивно – технічних шкіл, клубних установ. Із зміною назви перетворення відбулися в напрямках діяльності центрів, палаців та будинків. Так, в основу роботи цих закладів покладено виховання засадами педагогіки, народознавства, формування загальнолюдських якостей (доброти, гуманізму, трудових

навичок), розвиток художньо – естетичного смаку дітей, їхніх схильностей, задоволення їх інтересів у науково – технічній, декоративно – прикладній творчості тощо.

У багатьох районах України виникають нові моделі позашкільних закладів, які захищають право авторських колективів, серед них: дитячо – юнацькі, театральні, соціально – педагогічні комплекси, кіноцентри, міжшкільні клуби. Як перспективна форма зарекомендували себе в Україні Малі академії наук і наукові товариства учнівської молоді. У 27 територіальних відділеннях МАН, навчається біля 30 тис. учнів шкіл, профтехучилищ. Понад 50 найбільших позашкільних закладів стали базовими в організації науково – дослідницької роботи учнівської молоді (9, 8).

Якщо протягом 1991-1995 років відбувалось стале збільшення мережі, контингентів, кадрового складу позашкільних закладів, то лише за 1997 рік позашкільних закладів стало менше на 78, а вихованців на 6,5 тис. Як показав аналіз, скорочення мережі відбувається у двох площинах: повна ліквідація закладу або злиття різнопрофільних закладів у комплексні (9, 15).

Система позашкільної освіти сьогодні – це 1521 позашкільний заклад, з них: 821 – палаци, будинки дитячої творчості; 276 – центри, станції юних техніків; 176 – центри, станції юних натуралістів; 87 – центри, станції юних туристів; інші – дитячі флотилії, стадіони, клуби юних льотчиків, десантників, фізичної підготовки, дитячі парки, школи естетичного виховання тощо. Позашкільною освітою та вихованням охоплено 1 256 062 дітей та учнів. (9, 7). Щороку за участю вихованців позашкільних закладів проводяться всеукраїнські конкурси «Таланти твої, Україно», міжнародний фестиваль «День Землі», виставки, олімпіади, турніри, конкурси творчості», «інтелект» тощо.

Головним завданням позашкільних закладів сьогодні є створення оптимальних умов інтелектуального, морального, художньо – естетичного, фізичного розвитку, задоволення інтересів, нахилів і здібностей вихованців, їхньої самоосвіти і творчої праці, професійного самовизначення, розумного дозвілля, відпочинку та розваг.

Утвердивши себе повноцінною ланкою в ланцюгу безперервного виховного процесу, позашкільні заклади надають дітям широкі і нетрадиційні можливості для поліпшення якості їхнього життя, інтенсивного формування таких важливих якостей, як: позитивне ставлення до власного життя і реалізація себе як особистості в улюбленій діяльності, що відповідає їх природним задаткам і особистим

потребам; здатність до безперервного духовно – творчого самовдосконалення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Заболотський П.О. Будинки юнацтва та шкільні клуби. – Ніжин.: типолітографія «Печатник», 1918. – 136 с.
2. Романов А.П. Детские клубы – центры внешкольной и внеклассной воспитательной работы. – К.: Радянська школа, 1992. – 172 с.
3. Народное образование в СССР / Под ред. М.А. Прокофьева. – М.: Просвещение, 1967. – 543 с.
4. Культурне будівництво в Українській РСР // Збірник документів в 2т. – К.: Держполітвидав УРСР, 1959. – Т. 1. – 883 с.
5. Ж. «Организуйте детвору», 1930. – № 6.
6. Королёв Ф.Ф., Фильцер И.А. Что должен знать вожатый пионеротряда. – М.: Работник просвещения. – 1930. – ч. III. – 146 с.
7. Ривовш Э.Ю. П.П. Постышев /Биографический справочник. – М.: Госполитиздат, 1962. – 126 с.
8. Інформаційний збірник Міносвіти України, 1992. – № 17-18.
9. Інформаційний збірник Міносвіти України, 1998. – № 21.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чанковська Алевтина Миколаївна – керівник гуртка бандуристів Кіровоградського обласного державного дитячо-юнацького центру, аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: педагогічні умови художньо-естетичного виховання учнів початкових класів у позашкільних закладах.

Стаття надійшла до друку 21.01.2001 р.

ЗМІСТ

<i>Бабенко В.М.</i> КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ	3
<i>Бабенко Л.В.</i> РЕЛІГІЙНІ ВІРУВАННЯ УКРАЇНЦІВ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ДОСВІД НАРОДУ В ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ	8
<i>Брайченко Т.Ф.</i> ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ГЕНРІХА НЕЙГАУЗА	15
<i>Бутник А.Г., Полевнича Є.Б.</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ПРЕКРАСНОГО У ШКОЛЯРІВ	22
<i>Волинська О.</i> ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД КОЛОМИЙСЬКОЇ ГОНЧАРНОЇ ШКОЛИ (1876-1914)	29
<i>Гейченко М.І.</i> РОЛЬ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ФАХОВОЇ МЕТОДИКИ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	38
<i>Дідич Г.С.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ШКОЛІ	46
<i>Заруба Е.С.</i> УРОК МУЗИКИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ	55
<i>Калініченко Н.А.</i> ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	65
<i>Кондратова В.В.</i> ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	71
<i>Кравцов В.О.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ В.О.СУХОМЛИНСЬКИМ ПРИНЦИПУ ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ У ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ	76
<i>Кривоzub В.Ф.</i> МУЗИЧНО-СПІВАЦЬКЕ ЖИТТЯ У КИЇВСЬКІЙ АКАДЕМІЇ (ІСТОРИЧНИЙ НАРИС)	83
<i>Ликов В.Н.</i> ЕСТЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЛЮДИНОЗНАВСТВАВ НАРОДНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНЦЕПЦІВ.О.СУХОМЛИНСЬКОГО	89
<i>Максимчук О.В.</i> ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ТА ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ	97
<i>Мельничук С.Г.</i> ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ УЧИТЕЛЬСЬКИХ ІНСТИТУТІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (ІІ половина ХІХ – І четверть ХХ століття)	110
<i>Пляченко Т.М.</i> ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ В ОРКЕСТРОВОМУ КЛАСІ	116
<i>Притула Б.В.</i> СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ	122
<i>Растригіна А.М.</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	126
<i>Рацұл А.Б., Стежко Ю.Г.</i> ЕСТЕТИЧНЕ СПРИЙНЯТТЯ В ДУХОВНОМУ СТАНОВЛЕННІ ВЧИТЕЛЯ	134
<i>Рубан А.І., Рубан Н.Г.</i> ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ НАВИЧОК ГРИ ПО СЛУХУ НА ІНСТРУМЕНТІ	140
<i>Стоянова Л.Г.</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПО ВІДБОРУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ	149

<i>Стратан Т.Б.</i> РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	155
<i>Тарапака Н.В.</i> ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО	163
<i>Чанковська А.М.</i> СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ.	169

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 36

Серія: педагогічні науки

Підп. до друку 25.07.2001. Формат 60×84¹/₁₆.
Папір офсет. Друк різнограф. Ум. др. арк. 10,4.
Тираж 300. Зам. № 2017.

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ЦЕНТР
*Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка*
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел. (0522) 29-31-63, 24-59-84
Fax (0522) 24-85-44
E-Mail: mails@kspu.kr.ua

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 36

2001

