

В коллективной монографии рассматриваются актуальные вопросы художественного образования и воспитания. Спектр рассматриваемых проблем включает историю, теорию и практику художественного образования средствами музыкального искусства, музейной педагогики, изобразительного искусства. The collective monograph deals with topical issues of art education and upbringing. The spectrum of the problems under consideration includes the history, theory and practice of art education by means of musical art, museum pedagogy.

Олег Михайличенко



Михайличенко Олег (ред.)

Актуальные вопросы художественного образования и воспитания



Михайличенко Олег Владимирович - украинский педагог, музыкант, историк, культуролог. Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой всемирной истории, международных отношений и методики обучения историческим дисциплинам Сумского государственного педагогического университета имени А.С.Макаренка (Украина, г. Сумы).



978-613-9-47547-6

Олег (ред.)

LAP
LAMBERT
Academic Publishing

Михайличенко Олег (ред.)

**Актуальные вопросы художественного образования и
воспитания**

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

Михайличенко Олег (ред.)

**Актуальные вопросы
художественного образования и
воспитания**

FOR AUTHOR USE ONLY

LAP LAMBERT Academic Publishing RU

Imprint

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:

LAP LAMBERT Academic Publishing

is a trademark of

International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page

ISBN: 978-613-9-47547-6

Copyright ©

Copyright © 2019 International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

FOR AUTHOR USE ONLY



**Актуальные
вопросы
художественного
образования и
воспитания**

*Монография
под редакцией
проф. Михайличенко О.В*

**Actual issues
of art
education,
development and
upbringing**

*Monograph
edited
prof. Mikhailychenko Oleg*



Deutschland – 2019 – Saarbrücken

УДК 370.1

ББК 74.04

Актуальные вопросы художественного образования и воспитания: монография / Общая редакция проф. Михайличенко О.В. – Саарбрюккен / Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019. 237 с.

Actual issues of art education, development and upbringing / Monograph edited prof. Oleg Mikhailychenko. – Saarbrücken / Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019. 237 p.

В коллективной монографии рассматриваются актуальные вопросы художественного образования и воспитания. Спектр рассматриваемых проблем включает историю, теорию и практику художественного образования средствами музыкального искусства, музейной педагогики.

The collective monograph deals with topical issues of art education and upbringing. The spectrum of the problems under consideration includes the history, theory and practice of art education by means of musical art, museum pedagogy.

ISBN 978-613-9-47547-6

© LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019.

Содержание

Сведения об авторах и аннотации статей.....	3
Information about the authors and annotations of articles	8
Падалка Г.Н. Музыкальное образование в современном мире: противоречия и пути их преодоления.....	12
Козырь А.В. Значение сознательного и бессознательного в художественно-творческой исполнительской деятельности хоровых дирижеров	32
Михайличенко О.В. Краткая история возникновения и развития музыкального образования на украинских землях Российской империи и СССР.....	45
Щолокова О.Ф. Современные направления в музыкально-педагогическом образовании Украины.....	85
Снагощенко В.В., Зленко Н.Н. Художественное воспитание средствами музейной педагогики.....	103
Чжан Тан Линь. Педагогические условия формирования культуры самообразования будущих учителей музыки в вокально-хоровом обучении.....	129
Михайличенко О.В. Из истории возникновения и развития методики обучения изобразительному искусству.....	143
Танько Т.П. Развитие музыкально-педагогического образования на Украине в 1920-1930 гг.....	150
Зайцева А.В. Культурологическая подготовка специалистов в области художественного образования в контексте гуманистически ориентированной диалогической парадигмы.....	178
Пань Цяньи. Специфика развития креативности школьников подросткового возраста в учебно-музыкальной деятельности.....	194
Нестерович Б.И. Методы художественно-профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к музыкально-воспитательной работе с детьми.....	205
Чжан Вей. Гуманизация художественно-педагогического образования будущих учителей музыки на Украине в контексте социокультурных вызовов современности.....	219

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ И АННОТАЦИИ СТАТЕЙ:

Падалка Галина Никитична

доктор педагогических наук, профессор Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова
Украина, Киев

**МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ПРОТИВОРЕЧИЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

Статья посвящена пониманию особенностей современной эпохи, потребностям гуманизации существа современного человека, стремлению избежать издержек технологической цивилизации с ее доминирующей потребностью в рациональном мышлении, стандартизации и деидентификации.

Ключевые слова: музыкальное образование в современном мире.

Козырь Алла Владимировна

доктор педагогических наук, профессор Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова
Украина, Киев

**ЗНАЧЕНИЕ СОЗНАТЕЛЬНОГО И БЕССОЗНАНОГО В
ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХОРОВЫХ ДИРИЖЕРОВ**

В статье раскрывается роль сознательных и бессознательных процессов в работе хоровых дирижеров. Было подчеркнуто, что необходимым элементом структуры музыканта является то, что оно включает в себя «Я» как субъект произвольной деятельности, который характеризуется мотивами сознательного поведения.

Ключевые слова: смысл сознания и бессознательного, хоровой дирижер, исполнительская деятельность, интуиция, ощущения, художественный замысел.

Щелокова Ольга Филипповна

доктор педагогических наук, профессор Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова
Украина, Киев

**СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УКРАИНЫ**

В статье излагаются концепты педагогического знания, среди которых такие понятия как «художественная образованность»,

«качество образования», феноменологический, культурологический и аксиологический подходы.

Ключевые слова: педагоги–музыканты, музыкально–педагогическое образование, методологические подходы.

Михайличенко Олег Владимирович

Доктор педагогических наук, профессор Сумского государственного педагогического университета им. А.С.Макаренко
Украина, Сумы

КРАТКАЯ ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УКРАИНСКИХ ЗЕМЛЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ И СССР

В статье повествуется об основных направлениях возникновения и развития музыкального образования на украинских территориях Российской империи и бывшего Советского союза.

Ключевые слова: история музыкального образования. **ИЗ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ**

В статье говорится о возникновении методики обучения рисованию. Рассматриваются основные периоды её становления как отдельной педагогической дисциплины. Выделяются основные научно–методические подходы и методы обучения рисованию в истории развития изобразительного искусства.

Ключевые слова: методика обучения рисованию, изобразительное искусство.

Танько Татьяна Петровна

Доктор педагогических наук, профессор Харьковского национального педагогического университета имени Г.С.Сковороды
Украина, Харьков

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УКРАИНЕ В 1920-1930 гг.

В статье на основе анализа историко-педагогической литературы, архивных источников, которые печатаются впервые, освещены становление и развитие музыкально-педагогического образования в Украине в 20-30-х годах XX ст., выявлены и проанализированы основные этапы подготовки учителей музыкально-эстетического профиля в педагогических учебных заведениях.

Ключевые слова: педагогическое образование, духовная составляющая, музыкальный педагог, модернизация, музыкальное воспитание.

Снагощенко Валентина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
Сумского государственного педагогического университета
имени А.С.Макаренко

Зленко Наталья Николаевна

кандидат философских наук, доцент
Сумского государственного педагогического университета
имени А.С.Макаренко
Украина, Сумы

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ
МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

В исследовании представлен исторический анализ теории и практики воспитательной деятельности художественных музеев, которые прошли сложный путь генезиса и модернизации. Охарактеризована эффективность воспитательного воздействия художественных музеев в современных условиях.

Ключевые слова: художественные коллекции, художественные музеи, воспитательная деятельность.

Чжан Тан Линь

аспирант Национального педагогического
университета им. М.П. Драгоманова,
Украина, Киев

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
КУЛЬТУРЫ САМООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
МУЗЫКИ В ВОКАЛЬНО–ХОРОВОМ ОБУЧЕНИИ**

В статье обосновывается содержание педагогических условий процесса формирования культуры самообразования будущих учителей музыкального искусства в вокальном обучении.

Ключевые слова: культура самообразования, вокально – хоровые дисциплины, педагогические условия формирования, будущий учитель музыки.

Нестерович Богдан Иванович

кандидат педагогических наук, доцент,
Винницкого государственного педагогического
университета имени Михаила Коцюбинского
Украина, Винница

МЕТОДЫ ХУДОЖЕСТВЕННО–ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К МУЗЫКАЛЬНО–ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

В статье представлены специфические методы художественно–профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к воспитательной работе в начальной школе. Речь идёт об импрессивных и экспрессивных методах восприятия и переживания студентами художественных ценностей.

Ключевые слова: художественно–профессиональная подготовка, методы, будущие учителя начальной школы, музыкально–воспитательная работа.

Зайцева Алла Витальевна

доктор педагогических наук, профессор Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова
Украина, Киев

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

В статье обосновывается необходимость формирования художественно–коммуникативной культуры будущего учителя музыки на основе духовно–диалогической парадигмы, основанной на принципе ценностного взаимодействия учителя и ученика с музыкальным искусством.

Ключевые слова: музыкально–педагогическая деятельность, гуманистический вектор межличностных отношений субъектов художественного общения.

Пань Цяньи

аспирантка Национального педагогического университета им.М.П.Драгоманова
Украина, Киев

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНО-МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются специфические особенности развития креативности школьников подросткового возраста в учебно-музыкальной деятельности на уроках музыкального искусства; проанализированы различные трактовки понятия «креативность».

Ключевые слова: креативность, творчество, учебно-музыкальная деятельность, методы проблемных ситуаций, урок музыкального искусства, школьники подросткового возраста.

Чжан Вей

аспирант Национального педагогического
университета им.М.П.Драгоманова

Украина, Киев

**ГУМАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В УКРАИНЕ
В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ
СОВРЕМЕННОСТИ**

В статье рассматривается проблема модернизации системы высшего художественно-педагогического образования в Украине.

Ключевые слова: модернизация системы высшего педагогического образования, ноосферно-гуманистический подход, художественно-педагогическая подготовка.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS AND
ANNOTATIONS OF ARTICLES:**

Padalka Galina

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the National
Pedagogical University named after M. Dragomanov
Ukraine, Kiev.

**MUSICAL EDUCATION IN THE MODERN WORLD:
CONTRADICTIONS AND WAYS TO OVERCOME THEM**

The article is devoted to understanding the characteristics of the modern era, the needs of humanizing the essence of modern man, the desire to avoid the costs of technological civilization with its dominant need for rational thinking, standardization and de-identification.

Key words: Musical education in the modern world.

Kozyr Alla

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the National
Pedagogical University named after M. Dragomanov
Ukraine, Kiev.

**THE VALUE OF CONCEPTUAL AND UNDERSTANDED
IN THE ARTISTIC-CREATIVE EXPERIMENTAL
ACTIVITY OF CHORUS DIRIERS**

The article reveals the role of conscious and unconscious processes in the work of choral conductors. It was emphasized that a necessary element of the musician's structure is that it includes the "I" as a subject of arbitrary activity, which is characterized by motives of conscious behavior.

Key words: meaning of the conscious and unconscious, choral conductor, performing activity, intuition, sensations, artistic intent.

Shchelokova Olga

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the National Pedagogical University named after M. Dragomanov
Ukraine, Kiev.

CONTEMPORARY DIRECTIONS OF MUSIC–PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE

A feature of the pedagogical reality of today was the coexistence of different pedagogical paradigms and approaches. New concepts of pedagogical knowledge have emerged, including such concepts as «artistic education», «quality of education», phenomenological, cultural and axiological approaches.

Key words: music teachers, musical pedagogical education, methodological approaches.

Mikhailychenko Oleg

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Sumy State Pedagogical University named after A. Makarenko
Ukraine, Sumy

BRIEF HISTORY OF APPEARANCE AND DEVELOPMENT OF MUSICAL EDUCATION ON UKRAINIAN LANDS OF RUSSIAN EMPIRE AND USSR

The article tells about the main directions of the emergence and development of music education in the Ukrainian territories of the Russian Empire and the former Soviet Union.

Key words: history of music education.

THE EMERGENCE AND DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING THE FINE ARTS.

The article deals with the emergence of a teaching method for drawing. The main periods of its formation as a separate pedagogical discipline are considered. The main scientific and methodical approaches and methods of drawing education in the history of the development of fine arts are distinguished.

Key words: methods of teaching painting, fine arts.

Tanko Tatyana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Kharkiv National Pedagogical
University named after G.Skovoroda
Ukraine, Harkiv

The monograph which is based on the analysis of a large number of historical and pedagogical literature, archival sources, which are published for the first time, determined the formation and development of musical and pedagogical education in Ukraine in the 20-30th years, the basic stages of preparation of teachers of musical-aesthetic profile in pedagogical educational establishments.

Key words: pedagogical education, spiritual component, music teacher, modernization, music education, secondary school.

Snagoschenko Valentina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Sumy State Pedagogical University named after A. Makarenko

Zlenko Nataliya

Candidate of Philosophy, Associate Professor
Sumy State Pedagogical University named after A. Makarenko
Ukraine, Sumy

ARTISTIC EDUCATION MEANS MUSEUM PEDAGOGY

The study presents a historical analysis of the theory and practice of the educational activities of art museums, which have passed a difficult path of genesis and modernization. The effectiveness of the educational impact of art museums in modern conditions is characterized.

Key words: art collections, art museums, educational activities.

Zhang Tang Lin

graduate student of the National Pedagogical
University named after M. Dragomanov
Ukraine, Kiev

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A
CULTURE OF SELF-EDUCATION OF FUTURE MUSIC
TEACHERS IN VOCAL AND CHORAL EDUCATION**

The article substantiates the content of the pedagogical conditions of the process of forming a culture of self-education for future teachers of musical art in vocal education.

Key words: culture of self-education, vocal and choral disciplines, pedagogical conditions of formation, future music teacher.

Nesterowych Bogdan

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor Vinnitsa State Pedagogical

University named after Mikhail Kotsyubinsky
Ukraine, Vinnitsa

METHODS OF ARTISTIC AND PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL TOWARDS MUSICAL AND EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN

The article deals with specific methods of artistic and professional training of future teachers of primary school for educational work on elementary school level. The article highlights impressive and expressive methods of perception and students' experiences of artistic values.

Key words: artistic and professional training, methods, future teachers of elementary school, musical and educational work.

Zaitseva Alla

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the National
Pedagogical University named after M. Dragomanov
Ukraine, Kiev.

THE CULTURAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF ARTISTIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE HUMANISTIC ORIENTED ARTISTIC PARADIGM

The article substantiates the need to form an artistic and communicative culture of the future music teacher based on the spiritual–dialogical paradigm, based on the principle of the value interaction of the teacher and the student with the art of music.

Key words: musical–pedagogical activity, humanistic vector of interpersonal relations of subjects of artistic communication, artistic, communicative culture, the future teacher of music.

Pan Tsanyi

graduate student of the National Pedagogical
University named after M. Dragomanov
Ukraine, Kiev.

THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF ADOLESCENT SCHOOLCHILDREN IN TEACHING AND MUSICAL ACTIVITIES

The purpose of the article is to identify and justify the peculiarities of the development of creativity of adolescent schoolchildren in teaching and musical activities in the classroom of musical art.

Keywords: creativity, educational and musical activities, methods of problem situations, musical lesson, adolescent students.

Zhang Wei

graduate student of the National Pedagogical
University named after M. Dragomanov
Ukraine, Kiev.

**HUMANIZATION OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION
OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN UKRAINE IN THE CONTEXT
OF SOCIAL-CULTURAL CHALLENGES OF THE MODERN**

In clause the scientific essence of modernization of art and pedagogical education is considered.

Key words: modernization of art and pedagogical education, the system, developing and a self-developing personality, self-organization, art and pedagogical training.

Падалка Г.Н.

**МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ПРОТИВОРЕЧИЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

Музыкальное образование детей и юношества имеет давнюю историю, среди видных педагогов–музыкантов есть немало выдающихся личностей. Их вклад в теорию и методику обучения музыке, музыкального развития и воспитания детей бесценен. Для примера приведу хотя бы личность Валентины Николаевны Шацкой, моего бесценного учителя, которая в невероятно трудные годы разрухи, голода и репрессий сумела обосновать фундаментальные подходы к массовому музыкальному воспитанию и воплотить их в жизнь, в повседневную практику.

Музыкально–педагогической общественности мира хорошо известны имена М.Монтессори, К.Орфа, Ш.Сузуки, З.Кодаи, Д.Кабалевского, украинских выдающихся композиторов, таких как В.Верховинец, Н.Леонтович, Н.Лысенко, для которых профессиональная композиторская деятельность была органически связана с педагогическим поиском и чьи идеи продолжают оставаться основополагающей базой для музыкального обучения и развития современных детей, талантливых и, возможно, не очень, но бесконечно дорогих нам детей.

Вклад великих педагогов–музыкантов бесценен и не подлежит пересмотру. Это – ориентир для совершенствования теории и методики музыкального образования современности. Это – фундамент, животворящая почва, без которой произрастание новых идей невозможно.

Мир стремительно развивается. Изменения происходят настолько быстро, что признаки нового поколения обнаруживаются уже не через двадцать пять лет, как было раньше, а всего через десять. Вчерашние ученики резко отличаются от сегодняшних по жизненным установкам, по мировоззренческим ориентирам, по эстетическим вкусам. Не через двадцать пять лет, а всего – через десять! Так можно ли не замечать, что за окном уже двадцать первый век, продолжая учить детей музыке по Беренсу и делая при этом вид, что ничего не происходит? К сожалению, делать вид все труднее!

Таким образом, проблема заключается в том, чтобы выявить деструктивные явления в существующем музыкальном образовании и наметить пути их преодоления в следующем:

1. Гедонистическая функция искусства и ее воплощение в музыкальном образовании.

Что может быть прекраснее музыки? Что может быть увлекательнее, чем умение воспроизвести на музыкальном инструменте хотя бы что–то, хотя бы самую простенькую мелодию? Но бывает по–разному. Семь лет ребенок учился играть на фортепиано. Закончил музыкальную школу, закрыл крышку рояля и больше никогда не открывал ее. В чем дело? Почему? У ребенка нет музыкальных данных? Он плохо успевал в музыкальной школе? Оказывается – нет! Все в порядке – и слух развит, и чувство ритма, и музыкальная память, и в таблице успеваемости – прекрасные отметки! В чем же причина, что стало между ним и музыкой?

Другой пример: Школа готовится к празднику – к музыкальной олимпиаде. Учитель музыки, педагогический коллектив, и сам директор школы озабочены тем, чтобы как можно большее число детей было задействовано в художественном мероприятии. Пусть все станут участниками музыкального праздника! Никаких отговорок! Пусть будет массовость! Выступить должны все – солино, в ансамблях, в хоровых коллективах. Одним словом : “ Хоть плачь, а пой!”

И еще пример: Встречаю однажды знакомого инженера, вместе учились в музыкальной школе: “Как дела?” Отвечает: “В

целом, неплохо! – Но сейчас такая большая нагрузка на работе, такое напряжение, изматываюсь, вздохнуть некогда! Спешу домой – хоть душу отведу за баяном!” Многие ли вчерашние выпускники музыкальных школ берут в руки баян для психологической разрядки?

Можно привести еще множество подобных примеров, сквозь которые просвечивает существенный просчет современного музыкального образования – недооценка гедонистического начала. Стремление педагога научить музыке, грубо говоря, “натаскать” ребенка, подготовить к публичному выступлению, к академическому концерту, к конкурсу нередко заслоняет главную задачу – вызвать интерес, увлечь музыкой детей, привить им любовь к музыке.

Перед учителями музыки современной школы вопрос о том, как приобщить детей к музыкальному искусству, чтобы и научить, и не отбить желания заниматься музыкой, – стоит очень остро. Не секрет, что овладение игрой на инструменте, искусством хорового и сольного пения требует многочасовой упорной работы. Возможно ли совместить и увлеченность, и необходимость напряженного труда? Каким образом проводить уроки, чтобы занятия музыкой приносили желаемый результат и в обучении, и в увлечении детей искусством, чтобы школьники и овладевали исполнительскими умениями, и получали удовольствие от общения с музыкой?

Не следует забывать, что напряженный, самоотверженный труд – это очень важный и необходимый, но только лишь способ восхождения к вершинам искусства, где должно господствовать свободное, ничем не ограничиваемое чувство радости, удовлетворения, наслаждения от художественного познания, счастья от встречи с прекрасными образами, от возможности приблизиться к совершенной Красоте.

Обратимся к методической литературе. Из фундаментальных работ, посвященных раскрытию гедонистических основ музыкального, в частности, вокального обучения, назовем докторскую диссертацию Василенко Л.М., где достижение вокального мастерства, профессионализма напрямую связывается с актуализацией гедонистических переживаний певца.

Среди конструктивных идей глубокого исследования Василенко Л.М. особого внимания заслуживают такие педагогические рекомендации, как необходимость стимулирования у учеников аксиологического восприятия музыки; опора на активизацию эмоциональных переживаний студентов на вокальных занятиях,

стимулирования удовольствия от восприятия музыки путем использования факторов удивления, открытия; установление познавательно–чувственной гармонии путем расширения музыкальной эрудиции.¹

Наши наблюдения и эксперименты в этой области также позволяют вычленить ряд педагогических позиций, опора на которые позволяет значительно расширить диапазон активизации гедонистического отношения учащихся к музыке в процессе обучения. В процессе исследования мы пришли к выводу о том, что прямые советы, рекомендации, педагогические требования в гедонистической сфере малодейственны, а то и вовсе бесполезны. Невозможно ни себя, ни других заставить получать удовольствие от музыкальных занятий. Есть такие компоненты психики, которые не поддаются прямому влиянию. В этом случае, если нельзя действовать прямо, нужно искать окольные пути, опосредованные воздействия. Опосредованность педагогических воздействий – основной путь приобщения детей к получению радости, удовольствия от музыки. Какие же из них, по нашему мнению, наиболее эффективны?

Прежде всего, – это установление позитивной атмосферы на уроке, атмосферы любви, взаимопонимания и взаимодействия с учеником. Окрик, унижение, жесткая требовательность неприемлемы нигде, тем более в сфере художественного общения. Как часто приходится наблюдать, когда начало урока сразу окунает ученика в негативные эмоции: “Почему опоздал? Сколько занимался? Когда ты, наконец, выучишь? ” Отдает ли себе отчет педагог, что после такого вступления ученику очень трудно, просто невозможно переключиться на восприятие прекрасного. Чувство вины, желание оправдать себя в глазах учителя отодвигают далеко, на задний план, а то и совсем нивелируют, переживание музыки, чувство приобщенности к Красоте. Эстетическое переживание – это ничем не скованное, не ограниченное ощущение удовольствия, воплощенной мечты, счастья от встречи с Прекрасным. Как же можно разрушать его порицанием, распоряжением и даже просто формальным отношением? Ученик должен быть уверен, что к нему не безразличны, что его любят, что

¹ Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва : теорія та методика : монографія / Л. М. Василенко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 336 с.

ему желают только добра, что учитель вместе с ним радуется успехам и переживает неудачи.

Педагогический такт, умение установить контакт с учеником, достичь взаимопонимания, в основе которого – эмпатия, – необходимы любому педагогу, а в особенности тому, кто обучает музыке, искусству.

Так в теории и методике современного музыкального образования появляются понятия “художественно–коммуникативная культура”, “художественная эмпатия.” Не просто коммуникативная, а художественно–коммуникативная культура учителя, под которой современная исследовательница Зайцева А.В. понимает качество личности, которое обуславливает ее способность к установлению эмоционально–психологического контакта с учеником в процессе восприятия и оценивания искусства, а также совместной творческой деятельности.

Зайцева А.В. подчеркивает, что эффективное взаимодействие в сфере искусства возможно прежде всего на основе осознания, переосмысления и коррекции учителем собственного субъективного развития и реализации уникального личностно–творческого потенциала ученика.²

Китайский ученый У.Цижуй также полагает, что понятие “художественная эмпатия” точнее отражает специфику осознания образов искусства, чем просто “эмпатия”. «Художественная эмпатия» по У.Цижую также представляет собой личностное качество, которое предполагает способность к сопереживанию, субъективизации как авторского эстетического опыта, воплощенного в художественной форме, так и ценностных ориентиров художественного восприятия учащихся. Функционирование художественной эмпатии, составляя коммуникативную доминанту профессиональной деятельности учителя музыки, определяет ее успешность, эффективность, результативность.³

² Зайцева А.В. Художньо–комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія, методологія, методичні аспекти: монографія / Алла Віталіївна Зайцева. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – 255 с., С.141.

³ У Ціжуй. Художня емпатія: сутність і структура / У Ціжуй // Теорія і методика мистецької освіти: збірник науково–методичних статей / за ред. Ю.Ф. Дворника, О.В.Коваль. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2018. – Вип. 1. – 283 с. – С. 73 – 78

Очень важную роль в создании позитивной атмосферы обучения музыке играют родители. Не отдельно взятый урок, а вся целостная система музыкального обучения и общения со взрослыми на почве искусства должна быть проникнута позитивом: “Заниматься музыкой – это так интересно, это так хорошо, это так мне повезло!”.

..Мама приходит с работы, просит дочку: “Сыграй что-то – я сегодня немного устала, доставь мне удовольствие, пожалуйста”. Исполняя нехитрую пьеску для мамы, ребенок сам испытывает наслаждение от музыки. Мамина просьба – дополнительный стимул, “толчок” к осознанию того, что занятие искусством – это радость.

Успех в любом деле всегда приятен, всегда окрыляет. В музыкальном обучении достижение успеха особенно значимо. Поставьте себя на место ребенка и сравните, что было бы Вам больше по душе, какой комментарий учителя Вы предпочли бы после выступления на концерте:

«Ты слышал, как тебе аплодировали, как понравилось твое выступление слушателям, как всех увлекла музыка? В следующий раз мы снова выберем для концерта яркое произведение и такое, чтобы ты снова смог показать себя с лучшей стороны!»

Или: «Сегодня ты выступил неплохо, но, конечно, есть еще над чем работать – надо бы технику подтянуть, устранить скованность. И, конечно, можно было бы интонационно выразительнее провести мелодию – словом, до совершенства пока очень далеко, нужно еще много потрудиться».

Конечно, нельзя отвергать постулат: “Не следует хвалить ребенка, он должен осознавать свои недостатки, чтобы вовремя от них избавиться”. Все это верно, все это бесспорно. И в то же время мы убеждены, что чувство эстетического удовольствия, эстетического наслаждения возникает, прежде всего, в атмосфере счастья, успеха, позитива. А для этого немаловажно поддерживать у ученика веру в себя, в свои возможности, в свои силы.

И снова сомнения...Хорошо известно, что овладение музыкальным искусством даже на любительском уровне требует больших энергетических затрат, преодоления трудностей, напряжения сил. Как это совместить с гедонистическим отношением к искусству? Наши многолетние наблюдения подсказывают – можно зарядить и себя, и учеников позитивной энергией, если сосредоточить усилия, целенаправить труд на достижение перспективы. Можно получать удовольствие не только от собственно музицирования, но и от

преодоления себя, от умения собраться, сфокусировать силы для достижения успеха. Таким путем в сферу эстетического удовольствия внедряется дополнительный фактор – упорная работа ученика над самосовершенствованием, над перспективой саморазвития. Украинский ученый и педагог В.Федоришин утверждает, что ученик, видящий цель, умеющий предусмотреть результат работы, многочасовых музыкальных занятий, значительно быстрее и продуктивнее достигнет успеха в овладении таким прекрасным и вместе с тем сложным инструментом, как скрипка. Видение музыкальной перспективы – воодушевляет, окрыляет; стремление к ее достижению – окрашивает процесс повседневной и (что греха таить!) нередко рутинной работы, чувством радости от преодоления трудностей, уверенности, эстетической удовлетворенности.⁴

Развитию гедонистического отношения к музыке способствует забота учителя о расширении художественного опыта ученика. Хорошо известно, что знакомое, ранее уже слышанное произведение воспринимается ярче, увлеченнее, художественные детали, не замеченные при первом прослушивании, проступают глубже, художественный образ в сознании обретает целостность. И снова процитируем Генриха Густавовича Нейгауза, который справедливо полагал, что студент, знающий все сонаты Л.в.Бетховена, значительно лучше сыграет одну из них, чем тот, кто знает только одну сонату.⁵

Широко ознакамливая учеников с музыкой, учитель не только формирует их художественное восприятие, развивает эстетические вкусы, но и воспитывает способность гедонистически наполненно переживать содержание художественных образов.

Важнейшее условие эффективного, гедонистически направленного обучения – стимулирование ребенка к самовыражению. Предоставьте возможность ученику сыграть так, как он хочет, как он слышит и понимает музыку, не загоняйте его в русло обязательных эстетических норм. Услышьте его и постарайтесь понять. Пусть педагогический авторитаризм уйдет со сцены, если и не совсем, то

⁴ Федоришин В.І. Професіографічне моделювання діяльності вчителя музики // VI Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів» / Держ. акад. керівних кадрів культури і мистецтва. – Київ, 2009. – 276 с.

⁵ Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры : Записки педагога ; [4-е изд.] / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1982. – 300 с.

спрячется где-то за кулисами. Ведь мог же великий музыкант и педагог Генрих Нейгауз написать в своей книге о том, что не только он учил студентов, но и сам учился у них!

“Какую музыку ты больше всего любишь? Какие песни тебе особенно нравятся?” – спрашивает учитель маленького мальчика и получает ответ: “Те, которые я сам сочиняю”. Ответ совершенно неожиданный, потому что у этого ученика нет не то, чтобы ярких музыкальных способностей, он и поет-то “между ног”. А сочинять, творить – нравится! Потому что процесс творчества всегда увлекателен. Пусть результаты “музыкальных сочинений”, далеко не совершенны, но сам процесс создания нового всегда увлекателен, всегда гедонистически окрашен. Вовлечение в творческую деятельность (задания на импровизацию, на сочинение мелодий к словесному тексту, подборание по слуху аккомпанемента, самостоятельный выбор исполнительских средств выразительности – динамики, темпа, интонационной акцентуации и т.п.) – путь к тому, чтобы ученики полюбили музыкальные занятия, чтобы смогли увлечься этим великим искусством – Музыкой.

Приемы творческого развития в процессе обучения музыке многочисленны и разнообразны. Какие, например, бесценные возможности в активизации творческого начала у детей предоставляют современные мультимедийные средства – разнообразие музыкальных аранжировок, воплощение в звучании музыкальных замыслов! Посмотрите детские рисунки – сколько в них непосредственности, яркости мировосприятия, оригинальности и своеобразия! Так же и в музыке. Несоввершенство “музыкальных творений” детей с лихвой окупаются проснувшимся у детей чувством к музыке, искренностью желания учиться пению, игре на инструменте, гедонистическим отношением к Прекрасному.

Достижению гедонистического эффекта музыкальных занятий действительно способствует вовлечение детей в игровую деятельность. Свобода выбора действий, раскрепощенность поведенческих реакций, удовольствие, получаемое от собственно процесса, а не только результата деятельности, делают игру незаменимым средством музыкального развития ученика.

...Урок в музыкальной школе. За роялем – ученица первого класса, рядом учительница, а чуть подальше на стуле – Микки Маус, большая плюшевая игрушка. Микки Маус “слушает”, “комментирует” голосом учительницы или ребенка, к нему обращаются с вопросами:

“Тебе нравится?” “Что бы ты еще хотел послушать?” “А ты смог бы так?” Музыкальное занятие, наполненное игрой, проходит оживленно, с интересом, преодоление трудностей окрашивается интересом.

Еще пример.... Тоже урок игры на фортепиано, но не в школе, а в профессиональном учебном заведении, и за роялем – уже не ребенок, а юноша. Идет работа над исполнением одной из гайдновских сонат. Преподаватель предлагает ученику “войти в роль” и сыграть какие-то фрагменты по-разному – “по-гайдновски”, “по-бетховенски”, “в салонно-лирическом ключе” и т.п. Так в процессе игры осваивается и понятие стиля интерпретации, и индивидуальности исполнителя, а главное – урок насыщается творчеством, учебная обыденность превращается в увлекательное занятие, эстетическое наслаждение.

Игровая деятельность на музыкальных занятиях стимулирует эмоциональную приподнятость, создает поле повышенной эмоционально-творческой напряженности, а проща говоря – изгоняет скуку, рутину. Театрализация, музыкальные загадки, ролевые игры, музыкальные состязания, а к тому же выбор интересного, сильного для ученика репертуара, в исполнении которого он может раскрыться, проявить себя, самовыразиться – все это шаги, ступеньки, частички педагогического процесса, превращающего обучение музыке в радость общения с искусством, в счастливые часы погружения в Прекрасное.

Сделать урок музыки праздником, источником эстетического удовольствия сможет учитель, сам увлеченный музыкой. У Дмитрия Суботенко, учителя музыки киевского лицея и победителя международного конкурса на звание “ Лучший учитель года” нет проблем с посещаемостью, с дисциплиной на уроке. Дети тянутся к нему, к урокам музыки, к внеклассной музыкальной работе, потому что он сам поет, сочиняет, аранжирует, выступает как исполнитель на разных концертных площадках. Музыкой в лицее увлечены все – дети, учителя, директор школы. Да и как может быть иначе, если учитель музыки – и композитор, и певец, и прекрасный аранжировщик!

Подведем итоги сказанному. В основе современного музыкального образования лежит активизация гедонистического отношения учеников к искусству, способности воспринимать красоту, совершенство художественных образов как источник эстетического наслаждения. Необходимыми условиями формирования

гедонистического отношения в процессе музыкального обучения являются:

- установление позитивной атмосферы на уроке музыки;
- систематическое поддержание у ученика веры в свои возможности, в свои силы;
- постоянное расширение художественного опыта ученика;
- развитость у педагога художественно–коммуникативной культуры, художественно–педагогической эмпатии;
- широкое использование игровой деятельности;
- увлеченность самого учителя музыкой, развитость у него музыкально–творческих способностей, исполнительских умений.

Завершая этот раздел, напомним высказывание известного психолога В. Мясищев: “ Наиболее важной, и не только с точки зрения философии, этики, психологии, а вообще жизни, есть проблема счастья...которая самым тесным образом связана с проблемой человека, его целей, отношений и воспитания”.⁶

2. Искусство обучать музыке или искусство воспитывать музыкой?

Можно поставить вопрос и иначе: “Разделяют ли педагоги мнение о том, что музыка – мощнейшее средство воспитания?” “Заботит ли учителей музыки проблема воспитания учеников, а не только формирования музыкально–исполнительских умений и навыков?” “Отдают ли себе учителя отчет в том, что когда ребенок поет, он “входит” в такое эмоциональное состояние которое стимулирует соответствующее поведение, вызывает “призыв к действию”?”

Возможно, многих и волнуют эти вопросы. Но основные приоритеты преподавателя музыки и раньше, и теперь находятся в сфере обучения учеников, в сфере формирования у них выразительно–технических средств исполнения музыки, а не воздействия на его духовный мир. Многочисленные социолого–педагогические опросы свидетельствуют о том, что главное для учителя – это музыкальное развитие ребенка, формирование у него исполнительских навыков, понимания и переживания художественных образов. Сфера воспитания как бы отодвигается на второй план, а то и совсем не принимается во внимание. Насколько это правильно?

⁶ Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А. А) – М.: Модэк МПСИ, 2004. – С.112.

Мир, окружающий ныне детей, подростков, юношество, многообразен, многолик, содержит множество противоречий. С одной стороны, современная реальность характеризуется взлетом научной мысли, расширением ее влияния на все сферы жизнедеятельности общества.

Современное общество предоставляет молодежи широкие возможности для индивидуального личностного развития, для проявления самостоятельности, развития конкурентоспособности. В области культуры, искусства ярко прослеживается ослабление диктата власти, предоставление художникам возможности свободно творить, не оглядываясь на политические запреты. С другой стороны, наряду с позитивом, наряду с утверждением в обществе прогрессивных нововведений, есть и негативные явления, такие как, например, неравномерность доступа к культурным ценностям, приоритеты молодежи нередко склоняются в сторону потребительства, все резче становится разрыв между элитарными и массовыми формами культуры. Иными словами, в современной жизни как бы на одном уровне сосуществуют взаимоисключающие явления.

Динамика социальных изменений активизирует поиск молодежью новых форм социальной идентичности, внесение корректив в восприятие и оценку событий, в создание собственного духовного мира.

Может ли стоять учитель музыки в стороне от этих процессов? Конечно, воспитание человека – важнейшая задача преподавания любой учебной дисциплины. Формирование у учеников гуманного отношения к миру, духовности, человеколюбия, развития потребности в утверждении Добра и Гармонии в мире – это педагогические приоритеты, независимо от того, чему обучают детей – математике, литературе, биологии. А музыке? В условиях социальных преобразований особо возрастает роль искусства, активизируется его воспитательная функция.

Исследуя возможности искусства влиять на становление личности, ученые отмечают, что его воспитательная сущность вырастает из оценочной природы искусства, из присущей художественным образам способности давать оценку явлениям, которые в них отражаются. Композитор не просто самовыражается в музыке, вольно или невольно он передает свое отношение к тому, о чем повествует его музыка. Таким же образом и слушатель,

воспринимаемая музыкальное произведение, вольно или невольно разделяет точку зрения его автора.

Ценностная природа художественных образов способствует тому, чтобы ученик, воспринимая музыку, проникнулся мироощущением композитора, соотносил его с собственным пониманием жизни, сознательно или подсознательно принимал ту или иную позицию в решении сложных вопросов личностного самоопределения, самооценки, выбора пути самоусовершенствования и саморазвития.

Воспитательная направленность модернизации музыкального образования предполагает прежде всего особое внимание к выбору учебного материала. В современных условиях, когда среди широких кругов молодежи преобладают приоритеты массовой культуры, небезразлично, что будет составлять содержание музыкального обучения. Будучи объективным порождением индустриального общества и урбанистического образа жизни, сама по себе массовая культура ни плоха, ни хороша. В то же время нельзя не обращать внимания, что увлечение исключительно ее произведениями приводит к понижению системы художественных ориентиров молодежи, их нивелированию. Ценностному релятивизму в музыкальном обучении важно противопоставить определенные требования к выбору учебного репертуара.

Главное из них – гуманистическая основа содержания музыкальных произведений. Важно, чтобы дети учились на произведениях, в которых человеческая жизнь трактуется как самая высокая ценность. Восприятие музыки учениками формировалось под влиянием произведений, характеризующихся глубоким проникновением во внутренний мир человека, стремлением познать и отобразить самые тонкие нюансы его внутренней жизни. Учитель должен способствовать тому, чтобы ученик был в состоянии соотнести восприятие внешних примет красоты художественного произведения с дешифровкой гуманистических основ его содержания. Формальное разучивание музыкальных произведений без осознания их глубинного содержания не имеет смысла. Кроме того, забота о полноценном музыкальном развитии ученика ориентирует на такой характер освоения музыки, при котором образное ее содержание воспринимается учеником в единстве с красотой, совершенством формы произведения.

Современный педагог, в центре внимания которого находится не только обучение, но и полноценное музыкальное развитие и воспитание ученика, стремится к тому, чтобы в учебном репертуаре были не только глубоко содержательные произведения, но и такие, которые бы отличались совершенством, красотой художественной формы.

Значит ли это, что прикладные жанры не должны иметь места в музыкальном обучении? Конечно, мировая художественная классика – фундамент художественного развития учеников. В то же время нельзя не признать, что ограничение музыкального обучения исключительно академическими жанрами чревато снижением его воспитательного эффекта. Искусственная изоляция от потребностей прикладного использования музыкальных умений и навыков учеников не может быть оправданной в современных условиях. Для того, чтобы избежать возникновения у детей, подростков неправомерных представлений об отмежевании искусства от жизни, учитель должен не избегать сложных вопросов сосуществования в современной культуре разных стилей, жанров, музыкальных течений, а помочь ученикам разобраться в широком океане разнообразной музыки, научить отличать высокохудожественное в искусстве от примитивных его подделок вне зависимости от того, к какому жанру – академическому или прикладному – принадлежит это произведение.

Хороший учитель постарается найти возможность приобщить ученика к специфике домашнего музицирования, исполнения прикладных образцов музыкального искусства, ориентируясь на эталоны хорошего музыкального вкуса. Первостепенная задача современного музыкального обучения – преодоление его академической замкнутости. Одним словом, реализовать воспитательный потенциал музыкального обучения в современных условиях возможно исключительно в русле педагогического кредо: “Искусство – это не гарнир к жизни, это сама жизнь”.

Среди первостепенных требований времени – актуализация аксиологических основ музыкального обучения. Невозможно задействовать воспитательные возможности музыки, ограничиваясь пресловутым: “Учитель провозглашает истины, назидает, а ученик внимает и безропотно их повторяет, усваивает”. Подобные педагогические сентенции, к счастью, ушли в прошлое. Проблема возникает тогда, когда нужно найти способы активизировать ценностные возможности музыкально-образного мышления учащихся,

целенаправить внутренние стимулы поведения учеников, с помощью музыки выработать глубинные ориентиры их мировосприятия, социально необходимые нравственные ценности.

Чтобы активизировать ценностное восприятие музыки, предлагаем использовать в процессе обучения музыке метод “создания ситуаций выбора.” Сущность его состоит в привлечении детей к выбору художественных объектов на основе самостоятельной оценки их образного содержания, эстетических достоинств формы. Решение ситуаций выбора предполагают выполнение специальных заданий таких, например, как:

- составить ориентировочную программу концертного выступления (академического, отчетного, к юбилейной дате и т.п.),
- продумать последовательность концертных номеров, определить общую драматургию концерта;
- после прослушивания ряда незнакомых произведений самостоятельно выбрать для разучивания два–три из них;
- сравнить два три–три варианта интерпретации того самого музыкального произведения, затем предложить ученику оценить и выбрать тот, что более всего отвечает его художественным представлениям и т.п. Использование ситуаций выбора будет эффективным при соблюдении такого условия, как предоставление ученикам возможности принятия разных решений и все они могут оказаться правильными, истинными.

Многовариантность выбора активизирует ценностное отношение ученика, высвобождает принятие решения от диктата заданных извне норм оценки. Существенная черта ситуации выбора, та, что обеспечивает ей стимулирующее влияние – это необходимость принятия такого решения, которое бы имело для ученика важное значение (было связано с его учебными планами, достижением результативности обучения, признанием со стороны соучеников и т.п.). Важное условие использования ситуации выбора – неосознаваемость учениками воспитательных намерений учителя. Педагогический успех достигается там, где ребенок и не подозревает о специальном создании ситуации. Только в этом случае его эстетическая оценочная реакция тогда будет отличаться непосредственностью, непринужденностью.

Задания на выбор – не единый способ создания ситуации выбора. Эффективное средство – сравнение разных суждений, соображений по поводу одного и того же эстетического явления. Идя

по этому пути, учитель опосредованно направляет эстетическую реакцию ученика на необходимость сравнения художественных явлений и выбора лучшего из них.

3. Достижение высоких стандартов обучения или обезличивание учеников?

Одна из актуальнейших проблем музыкальной педагогики современности – соотношение требований к достижению нормативно высокого уровня обучения и в то же время сохранение художественной индивидуальности ученика. Высокий стандарт обучения предполагает установление определенного образца, эталона художественного развития личности, с которым можно сравнивать, сличать уровни художественного развития конкретных учеников. Но может ли быть в искусстве художественная норма? Соблюдение установленных правил, шаблон, клише ... Не противоречит ли это понятию свободы художественного восприятия, своеобразия оценки, непринужденности творческих действий? Можно ли создавать новое в искусстве, ориентируясь на норматив? Учебные стандарты основываются на обобщенных результатах, но как привести к общему знаменателю музыкально-творческую индивидуальность ученика? И нужно ли это в обучении музыки?

В то же время возникают и другие вопросы: “Как, не имея эталонов, достичь упорядоченности обучения, возможно более точной степени оценивания музыкальных успехов учеников?”

Так или иначе проблема модернизации музыкального образования объективно опирается в поиск средств воспитания творческой индивидуальности ученика, сохранения и развития своеобразия его музыкально-образного мышления, предотвращения художественного обезличивания.

Среди других особого внимания, на наш взгляд, заслуживают методы стимулирования учеников к творческому самовыражению в музыке. И снова постановка проблемы в таком ракурсе является тоже достаточно сложной, неоднозначной, потому что содержит как бы явное противоречие. С одной стороны, в результате музыкального обучения учащихся хотелось бы видеть личность, способную к творчеству, склонную и умеющую выразить себя, свое «Я» в искусстве. С другой, – самореализация, самовыражение, самостановление личности по своей сути предполагает процессы, не терпящие вмешательства извне, процессы, где личность сама пробивает дорогу к себе, не требует опеки, тем более, какого бы то ни

было давления ни с чьей стороны, включая и педагога. Как выйти из этого круга?

На самом деле противоречия нет, потому что названная проблема касается не цели, а средств стимулирования личности к творчеству, к самовыражению. Научный поиск в данном вопросе должен определяться не выдвижением задачи, а нахождением педагогических способов, факторов, педагогических средств ее решения.

Итак, творчество способствует саморазвитию, музыкальному самосовершенствованию личности. Для творческой деятельности определяющими являются независимость, способность к свободному выбору, к самовыражению. Творческая личность характеризуется уникальностью, неповторимостью, своеобразием.

Рассмотрение творческой личности как такой, которая воплощает стремление к самоопределению, к свободе действий, к решению индивидуализированных задач влечет за собой изменение общего взгляда на педагогический процесс ее формирования. Свободная раскрепощенная личность не может быть сформирована в условиях изучения готового знания. Музыкальные образы, являющиеся результатом уникального эмоционально окрашенного, творческого осмысления жизни композитором, являются той сферой познания, содержат тот потенциал индивидуализации личности, который занимает особое место в ряду педагогических средств. Для того, чтобы реализовать возможности музыкального обучения в формировании творческой индивидуальности, важно не только вовлечь ученика в художественную деятельность. Необходимо целенаправленно эту деятельность таким образом, чтобы по возможности интенсивнее стимулировать личность к самопроявлению, к самореализации. Занимаясь музыкой, включаясь в художественную деятельность, ученик должен получить возможность проявлять субъективно-индивидуальное, деятельное отношение к результатам собственных учебных усилий. Наиболее продуктивной в этом отношении является творческая деятельность, предполагающая способность ученика к творческому самовыражению.

Творческое самовыражение мы понимаем как процесс инновационной деятельности субъекта, созидательный эффект которой достигается стремлением воплотить собственные представления о жизни, свой внутренний мир в продукте творчества, в его результате. Соответственно понимание творческого

самовыражения в искусстве касается созидательной составляющей художественной деятельности, тех ее граней, которые выражают стремление личности к отражению в художественных образах своей неповторимости, индивидуальности, своего «Я». Сразу оговоримся, что результат творческих поисков ученика далеко не всегда может отвечать требованиям объективной ценности.

Если рассматривать способность к самовыражению в искусстве в виде личностного образования, структуру его можно представить в виде целостной системы таких компонентов, как мотивационно–потребностный, познавательный–ценностный и деятельностно–волевой.

Мотивационно–потребностный компонент предполагает наличие у субъекта постоянного стремления к творческому самовыражению, устойчивого желания выразить свои мысли, чувства, впечатления через художественные образы. Познавательный–ценностный компонент направлен на освоение и отражение личностью окружающего мира, а также себя в искусстве путем рационального осмысления, эмоционального переживания и рефлексивного оценивания. Деятельностно–волевой компонент основывается на свободном владении личностью творческими умениями и навыками, на развитой способности к концентрации внимания, творческих усилий и энергии.

Структуру творческого самовыражения как личностного качества следует отличать от структуры творческого самовыражения как процесса. Творческое самовыражение как процесс предполагает наличие в качестве основных следующих составляющих:

- рациональное и эмоциональное отражение в художественной деятельности сущностной природы личности в единстве с рефлексивным оцениванием результатов творческого самовыражения в художественных образах;

- интуитивное постижение способов и результата творческого самовыражения в искусстве;

- воображение и фантазию, позволяющие не только моделировать, предвосхищать, проектировать результат самовыражения, но и способствующие возникновению художественных идей, планов.

Знание педагогической цели, а именно: воспитание творческой индивидуальности учащихся позволяет системно подойти к поиску и обоснованию средств достижения этой цели. К основным

педагогическим условиям стимулирования учеников к творческому самовыражению относим:

– формирование постоянной установки на творческую деятельность. Представляется особо важным развитие у учащихся желания создать что-то новое, оригинальное, формирование своеобразной нацеленности на то, чтобы по-своему решить ту или иную художественную задачу. Наличие постоянного стремления что-то создавать может стать сильнейшим стимулом к самовыражению в искусстве. Творчески действует тот, кто хочет творчески действовать. Выработка не одномоментного желания, а привитие постоянного вкуса к творчеству – залог успешного стимулирования учащихся к творческому самовыражению;

– формирование у учащихся уверенности в собственных творческих возможностях. Боязнь неудачи, слишком высокая самокритичность сковывают инициативу, нивелируют проявление воображения и фантазии. Чересчур придирчивая самооценка может привести к творческому тупику. Поэтому для педагога, который стремится воспитать у своих учеников склонность к творческому самовыражению, важно иметь в своем методическом арсенале широкий набор средств психологической поддержки попыток ученика к самовыявлению в художественном творчестве, пускай самых робких, и даже совсем незначительных. Это, в частности, создание «ситуаций творческого успеха», применение приема «педагогической акцентуации позитивного», обеспечение высокого учебного рейтинга тем, кто склонен к поиску оригинального, к нешаблонному выполнению художественных заданий;

– целенаправленное применение специальных форм учебно-творческого тренинга. К ним могут быть отнесены такие, как использование творческого учебного полилога, предполагающего ознакомление учащихся с творческими работами друг друга. В нашей практике позитивно зарекомендовало себя применение заданий, специальных упражнений на активизацию внимания и сосредоточенности, без которых невозможны творческие находки.

Непременным фактором опосредованного стимулирования учащихся к творческому самовыражению, безусловно, является творческая одаренность преподавателя. У творчески мыслящих учителей и ученики проявляют интерес к творческому самовыражению в искусстве. Оригинальное художественное мышление преподавателя вольно или невольно оказывает влияние на

актуализацию творческого потенциала учащихся. И наоборот, учитель, мыслящий шаблонно, склонен отдавать преимущество ученикам, послушно выполняющим его волю. Творческое начало личности учителя часто становится условием активизации творческой энергии.

Целенаправленное создание и соблюдение условий, способствующих индивидуально–личностному самовыражению, не исключает применения специальных методов и приемов, косвенно побуждающих учащихся к творческой деятельности. В качестве примера приведем некоторые из них.

Метод «Художественная реконструкция известного» предполагает привлечение учащихся к художественному самовыражению путем привнесения изменений в традиционные способы проработки музыкального материала. В частности, ученику демонстрируется тот или иной вариант интерпретации музыкального произведения, а затем предлагается видоизменить эту интерпретацию соответственно собственным представлениям о художественности, соотнести ее с собственными исполнительскими возможностями – найти наиболее выразительный темп исполнения произведения, динамические оттенки, агогику и др.

Роль преподавателя при этом сводится к тактичной коррекции результатов творческого поиска – путем вовлечения учащихся в деятельность сравнения. В то же время последнее, решающее слово остается за учеником.

Метод «Художественное преувеличение» рекомендуем применять в тех случаях, когда ученику предлагается исполнить одну из художественных деталей музыкального произведения подчеркнуто рельефно, в то же время не переступая при этом границ художественности, законов эстетического вкуса.

В контексте средств, стимулирующих учеников к самовыражению, можно назвать также метод «Художественная трансляция». Интенсификация оригинальности художественно–образного мышления учащихся, стимулирование самостоятельного принятия художественного решения достигается здесь путем проведения параллелей между разными видами искусства. Сопоставляя образы музыки, поэзии, живописи и т.п., ученики подходят к осознанию, более четкому видению собственных творческих замыслов. Аналогии как бы «наводят» (термин Б.Асафьева) на возникновение оригинальных творческих идей и их воплощение в музыке.

Стимулирующее действие оказывает использование приема «Нахождение подобного». Активизация творческого мышления достигается путем предоставления ученику возможности понять, что ту или иную художественную проблему можно решить разными способами. Можно, к примеру, предложить учащимся сравнить музыкальные произведения на тему весны, такие как «Веснянка» Б.Фильца, «Весной» Е.Грига, «Весенние воды» С.Рахманинова и т.п. При этом ученики убеждаются, что та же самая тема может быть выражена по-разному, что каждый композитор переживает весну по-своему. Для одного □ – это спокойная радость, для другого – только предвосхищение, ожидание прихода тепла и светлых дней, у третьего – □ весна ассоциируется с бурным проявлением восторженного чувства. Главное же, учащиеся приходят к выводу о том, что художники могут вкладывать разное содержание в образное раскрытие той или иной темы и находить разные средства выражения соответственно своим, индивидуальным переживаниям одного и того же явления. Осознание многозначности художественных подходов оказывает стимулирующее действие на индивидуально-творческое становление ученика.

Побуждение учащихся к творческому самовыражению в искусстве возможно также на основе применения метода «Мгновенный поиск художественного решения проблемы», основанный на импровизации. Действие метода состоит в быстрой мобилизации интуиции, на основе которой возникают и воплощаются творческие замыслы.

Можно назвать еще множество методов и приемов, побуждающих личность к творческому самовыражению. Однако, как много бы их ни было, главное заключается в том, чтобы дать возможность учащимся обрести внутреннюю свободу, которая является залогом индивидуального самосовершенствования. Свобода и способность к творчеству – важнейшие взаимосвязанные компоненты становления художественной индивидуальности ученика.

Очевидна все возрастающая роль таких систем музыкального обучения, во главу угла которых ставится обогащение духовного вектора мировосприятия личности, активизация гедонистического отношения учеников к искусству, усиление аксиологических аспектов музыкального обучения. Преодолению парадоксов современного музыкального образования способствует создание особой атмосферы обучения, где личность возвышается посредством творчества, где

коммуникативная культура учителя выступает условием утверждения художественной индивидуальности ученика.

Козырь А.В.

ЗНАЧЕНИЕ СОЗНАТЕЛЬНОГО И БЕССОЗНАНОГО В ХУДОЖЕСТВЕННО–ТВОРЧЕСКОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХОРОВЫХ ДИРИЖЕРОВ

В деятельности хоровых дирижеров огромную роль играют сознательные и бессознательные процессы. Потому, что необходимым элементом структуры музыканта является то, что она включает в себя «Я» как субъект произвольной деятельности, которому свойственны мотивы сознательного поведения. Психическое содержание человеческой личности не исчерпывается только мотивами сознательной деятельности, но и существует многообразие неосознанных тенденций. В связи с этим целесообразно отметить, что в индивидуальном сознании следует выделить два компонента: констатирующий и творческий. И если в состав первого входят, в основном, информация, навыки общественной жизни, идеологические позиции, то вторая состоит из анализа и синтеза, рассуждения и обобщения. По мнению Л.Выготского, «бессознательное не отделяется от сознательного непроходимой стеной. Процессы, начатые в подсознательном, имеют часто свое продолжение в сознании, и, наоборот, много сознательного вытесняется нами в подсознательную сферу».⁷

Особенности сознательного, подсознательного и бессознательного рассмотрены в трудах психолого–педагогического (Б.Асафьев, Л.Выготский, И.Зязюна, Я.Пономарьев, К. Юнг, М.Ярошевский и др.) и музыкально–эстетического циклов (Л.Баренбойм, Ф.Бузони, Г.Ержемский, Я.Мильштейн, К.Станиславский, Б.Яворский и др. В связи с этим, приобретает особое значение проблема подсознательного и бессознательного в процессе творческой практической деятельности будущих преподавателей художественных дисциплин. Актуальной она является потому, что эти феномены имеющиеся в каждом акте восприятия, осмысления, постижения и исполнения музыкального произведения в

⁷ Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998. — С.94.

процессе осуществления художественно–творческой деятельности. По этому поводу И.Зяюн отметил, что «музыкальная система как стержневая характеристика музыки вокруг нас отражается у каждого человека с детства на бессознательном уровне, уровне разносторонних психологических установок. Они, как и грамматические правила языка, усваиваются нами на уровне музыкальных установок и обуславливают нашу активность (восприятие, творчество и т.д.). Музыкальное произведение одновременно и «носитель установок», и «механизм» их трансляции. Установка распространяется на все музыкальные универсалии – характерные, эмоциональные, логические, стилевые, звуковысотные, фактурные, темповые, ритмичные и т.д.»⁸

Понимание сознательного в процессе взаимодействия руководителя с хоровым коллективом не может появиться само по себе, без осознания личностных мотивов: оценить свои ощущения и импульсы с позиции осознанного означает их оценку в конкретных понятиях, а с позиции подсознательного – в чувствах, эмоциях, интуиции и т.д. Это предполагает оценивания музыкантом своих внутренних импульсов и путем расшифровки действий доведение их до мотивационного уровня.

Моделирование профессиональной деятельности руководителя хорового коллектива невозможно без эффективного использования бессознательной сферы, ведь исполнительская деятельность должна быть обогащена развитой интуицией и образным осмыслением художественного произведения. Бессознательная сфера – это такая психическая реальность, которая содержит определенную структурную организацию, которая помогает руководителю хорового коллектива углубиться в содержание выполняемой партитуры с целью наиболее полной ее передачи как исполнителям, так и слушателям. По этому поводу Я.Пономарёв отмечал, что «бессознательная сфера – это большая арена сохранения и накопления умственной силы ... И эта работа осуществляется вполне подсознательно».⁹

Музыкант в процессе восприятия музыкальных произведений и их исполнения, чаще всего подсознательно, напевает внутренним голосом их мелодичную линию. В то же время он воспроизводит и

⁸ Зяюн І.А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе) /Іван Зяюн //Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 3–9.

⁹ Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика /Яков Александрович Пономарёв. – М.: Педагогика, 1976. – С.53.

воспринимает услышанное, что находит свое отражение в виде соответствующих эмоциональных реакций, переживаний. Я.Мильштейн, обобщая свой педагогический опыт, отмечал, что эта сторона исполнительства формирует профессиональное мастерство. Он отмечал, что усвоение художественного произведения учеником и все связанные с этим процессы возникают после переживания исполняемого и взаимозависимы от него. Именно в переживании, в эмоциональном восприятии и воспроизведении музыкального образа, переплетаются все процессы обучения.

Направляя исполнительский процесс на приоритет слуховой сферы в формировании профессиональных навыков, представители психотехнического направления музыкальной педагогики отстаивали следующий лозунг: «бессознательное через сознательное» (Ф.Бузони, И.Гофман, К.Мартинсон и др.). Они призвали к такому обучению, которое направлено на «бессознательное» в процессе выполнения технических учебных средств. Так Ф.Бузони настаивал на том, что технического совершенства можно достичь не столько благодаря физическим упражнениям, сколько психически ясному представлению о исполнительской задаче.¹⁰

Художественные потребности, которые вызваны бессознательной сферой, выполняют особую функцию в деятельности дирижера. Руководитель хорового коллектива, который в своей профессиональной деятельности выходит, в основном, из интеллектуальных, абстрактно построенных концепций, а не отталкивается от внутренних, эмоционально пережитых побуждений, никогда не достигнет высоких профессиональных результатов, ведь эта профессия требует постоянного и активного включения бессознательной сферы.

Процессы сознательного и бессознательного восприятия музыкальных произведений тесно связаны с типологическими особенностями руководителя хорового коллектива. В процессе деятельности, когда ориентирования по объекту преобладает, а решения и действия определяются не субъективными, а объективными условиями, целесообразно выделить экстравертную установку. Когда же она становится привычной, то ее уже можно определить как экстравертный тип. Если личность мыслит, чувствует, действует, и,

¹⁰ Исполнительское искусство зарубежных стран: сб. ст. – М: Музыка, 1975. – Вып. 7. – С. 225–233.

фактически, ведет такой образ жизни, который соотносится с объективными условиями и их требованиями, то она экстравертом, потому что жизнь ее совершенно ясно показывает, что именно объект, а не его собственный субъективный взгляд играет решающую роль в формировании сознания. В этом процессе задействованы чувственная перцепция, ощущения, предчувствия и другие.¹¹

Как чувственная перцепция, ощущения естественным образом зависят от объекта. Но оно столь же естественным образом зависит и от субъекта, и поэтому существует понятие субъективного ощущения, которое в корне отличается от объективного. При наличии экстравертной установки субъективным компонентом является ощущение, поскольку речь идет о сознательном использовании последнего, которое или тормозится, или отстраняется. Подобным образом ощущение, как иррациональная функция, преимущественно вытесняется в тех случаях, когда мышление и ощущения занимают более важное место; иначе говоря, ощущение оказывается сознательной функцией только в той мере, в которой рациональная установка сознания позволяет случайным перцепциям становиться сознательными смыслами. Предчувствие как особое психологическое свойство руководителя хорового коллектива является своеобразным профессиональным функциональным органом, способным моделировать и предшествовать живому образному звучанию исполняемого произведения. С помощью предчувствия учитель способен смоделировать любую художественную ситуацию, которая может возникнуть в процессе взаимодействия с хоровым коллективом.

В процессе подсознательной исполнительской деятельности важна эмоциональная реакция на восприятие музыкальных явлений, полноценное интуитивно-эмоциональное постижение художественного образа хорового произведения. По этому поводу целесообразно отметить, что сторонники интуитивистской эстетики (А.Бергсон, Б.Кроче и др.) придавали особое значение интуиции, которая дополняет интеллектуальные процессы и дает возможность личности не только видеть мир, но и охватывать глубины духовного, которые недоступны интеллекта. Толкование этой категории «существенно меняет современную картину поисков в области изучения художественных дисциплин и требует осмысления тех

¹¹ Юнг К.Г. Сознание и бессознательное /Карл Густав Юнг. – СПб–М.: АСТ, 1997. – 544 с.

резервов, которые основываются на активизации скрытых психологических возможностей бессознательного в развитии личности».¹²

Интуиция является важным видом психической деятельности, потому что выступает звеном творческого процесса и способствует оригинальной слуховой и исполнительской интерпретации художественно-образного содержания музыкального произведения. Но в процессе этой деятельности нельзя опираться только на интуицию, иначе без внимания исполнителя останутся вопросы тематизма, фразировки, контрастности и тому подобное. Дать убедительный музыкально-художественный ответ на эти вопросы, поможет глубокий анализ интеллектуальной деятельности руководителя творческого коллектива.

Интуиция, как функция бессознательной перцепции, при наличии экстравертной установки полностью направлена на внешние объекты. Поскольку интуиция является, в основном, бессознательным процессом, ее природа очень трудно поддается пониманию. В сознании интуитивная функция представлена установкой ожидания, дальновидностью и проницательностью, но только со следующего результата можно установить, сколько из того, что удалось «увидеть», действительно было в объекте, а сколько было у него «вложено». Так же как ощущение, когда оно оказывается доминирующей функцией и является не только реактивным процессом, который больше ничего не значит для объекта, но и активным творческим процессом, который вкладывает в объект столько же, сколько и берет с него. Поскольку интуиция делает это бессознательно, она также производит бессознательное влияние на объект.

Однако, основная функция интуиции – просто передавать образы или перцепции отношений между вещами, которые вряд ли могут быть переданы через другие функции, а если и могут, то очень далекими путями. Эти образы имеют значение особых инсайтов, которые решающим образом влияют на действие каждый раз, когда интуиции отдается первое место. В этом случае психическая адаптация будет основываться почти полностью на интуиции. Это означает, что мышление, ощущение и чувство в значительной степени вытесняются,

¹² Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб. /О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова. – К., 1998. – С.45.

причем ощущение больше всего, потому что в качестве сознательной функции органов чувств (ощущений) создают серьезные препятствия интуиции. Ощущение нарушает яркую, неискусственную перцепцию навязчивой сенсорной стимуляцией, которая направляет внимание на нечто внешнее, на те же вещи, в обход которых и по которым интуиция пытается проникнуть.

Способность видения особенностей, характеризующих личность другого человека, через непосредственное созерцание, без логической аргументации является основной функцией интуиции. Способность интуитивно определять состояние другого человека, интерпретируя ее как личностное качество, которое развивается из-за накопления опыта общения с коллективом, позволяет анализировать и обобщать этот опыт. Интуицию целесообразно рассматривать как эвристический процесс, который заключается в поиске решения задачи на основе ориентиров поиска, не связанных логически или недостаточных для получения логического вывода. Для интуиции характерна скорость, а иногда и моментальность формулировки гипотез и принятия решений. Интуиция, как одно из средств осознания человеком действительности, является таким феноменом, в котором интегрируются восприятия, мышление, воображение и чувства. По этому поводу В.Гизекинс отмечал, что «только интуиция, которая стоит над разумом и чувствами, может помочь познанию того, что было создано в прошлом».¹³

Интуиция проявляется в условиях субъективно или объективно недостаточной информации и органично входит в присущую мышлению человека способность к экстраполяции (пополнению информации, которая уже есть, или предсказания еще неизвестной). Поэтому насколько весома роль интуиции в художественно-творческой деятельности, где человек открывает новые области знаний, возможности преобразования действительности. При высокой достоверности интуитивно сформированных гипотез, интуиция является весомой составляющей интеллекта. По мнению П.Казальса, который отводил интуиции ведущую роль в процессе художественно-творческой деятельности, «иногда, и даже очень часто, интерпретация может быть выше самого музыкального произведения ... В вопросах темпа артист всегда

¹³ Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian /Pod red. J.Sarana – Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. – S.33.

руководствуется интуицией ... Интуиция остается почти всегда решающим фактором».¹⁴

В основе интуиции лежат особые формы переработки информации человеком, которые могут быть как образными, так и вербальными и воплощаться опосредованно или непосредственно в зависимости от характера деятельности. Индивидуальная структура интеллектуального акта делает его особенно восприимчивым к таким личностным феноменам как интеллектуальные установки, эмоциональные наладки, способность к непредсказуемым решениям. Неоспоримое также участие в интуитивных решениях эстетической информации, восприятие которой у разных личностей очень разнообразна. Поэтому развитие интуиции связано не только с приобретением конкретного опыта, но и с общим уровнем развития личности. Среди эстетических категорий интуиция приобретает особое значение, поскольку она является формой эстетического синтеза, то есть представляет собой как встречу «Я» с миром, в эстетической сфере, которая происходит в форме интуиции.

Процесс межличностного понимания тесно связан с эмоциональной сферой. Чувство, сочувствие и сопереживание помогают адекватному пониманию других людей. Умение воспринять чувства другого человека как собственные, способность к эмоциональному отклику является необходимым компонентом общения и взаимодействия с коллективом. Такой специфический способ познания человека человеком является эмпатией, который рассматривается как глубокое понимание чувств, психических состояний другой личности.

Эмоциональная природа эмпатии заключается в том, что руководитель коллектива не столько умственно анализирует состояние хористов, сколько охватывает его ощущениями. Поэтому без эмпатии почти невозможно адекватное понимание психологического состояния творческого коллектива. Развитая эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Проявление эмпатии в процессе взаимодействия свидетельствует об общей установке не столько на формальную сторону общения, сколько на вхождение в его скрытый смысл, психическое состояние другого человека, которое

¹⁴ Корредор Х.М. Беседы с Пабло Казальсом /Х.М. Корредор. – Л.: Музгиз, 1960. – С. 233–253.

отражается прежде всего невербальными средствами: интонацией, мимикой, жестами, проявлениями перцепции и тому подобное.

Эмпатийные задатки есть у каждого человека, но их развитие зависит во многом, от условий воспитания и социального окружения. Исследования Г.Ержемского свидетельствуют, что развитие эмпатии зависит даже не столько от характера взаимодействия с хористами, сколько от значимости личности, которая имеет суггестивное влияние на коллектив.¹⁵

Способность к эмпатии у руководителя хорового коллектива прежде всего проявляется в том, что он в процессе подготовки к занятиям как бы становится в позицию хористов, подбирая такой материал, который доступен и интересен для них. Эмпатийные способности помогают руководителю хорового коллектива предусматривать трудности восприятия учебного материала, заранее осмысливать необходимую помощь, открывать новое и интересное для них.

В сфере художественной деятельности интуиция не только является озарением, она помогает педагогу принимать правильное решение в различных ситуациях, в интуиции и творчестве учителя, аккумулируя тем самым его знания и опыт, индивидуальный стиль, педагогические качества и способности. «Творческий характер педагогического процесса бесспорен, – как отметил Б.Гершунский, – но и в этом процессе допустима разумная алгоритмизация действий как педагога, так и учеников, а найти оптимальное решение таких действий учителю помогает его профессиональная интуиция и опыт».¹⁶

Как и ощущение, интуиция имеет субъективный характер, который подавляется насколько это возможно при условии экстравертной установки, но становится выдающимся в интуиции интроверта. Хотя его интуиция может возбуждаться внешними объектами, она интересуется не внешними возможностями, а тем, что внешний объект высвободил в субъекте. Тогда когда ощущение интроверта ограничивается в основном перцепцией – через бессознательное – феноменов иннервации и задерживается в них,

¹⁵Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования Г.Л.Ержемский. – Санкт–Петербург, 1993. – 260 с.

¹⁶ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века /Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – С.52.

интровертная интуиция подавляет эту сторону субъективного фактора и постигает образ, который вызвал эту иннервацию. Итак, интровертная интуиция воспринимает все скрытые процессы сознания почти с той же яркостью, с которой Экстравертный ощущение отражает внешние объекты.

Несомненно, профессия музыканта–педагога часто сталкивается с искусством режиссуры и актерского мастерства. По этому поводу Б.Асафьев отмечал, что режиссерско–актерских умения нужны музыкантам для того, чтобы перераспределить в музыке центры внимания, на сколько это позволяет инструментовка и конструкция, ведь это не позволит сделать произведение недостаточно восприимчивым для исполнителей по принципу «единства в контрастах».¹⁷

Поэтому влияние подсознательного, интуитивного на исполнительские действия музыкантов является достаточно весомым. К.Станиславский, создавая свою теорию, активно использовал идеи Фрейда и его последователей, отмечая, что разработанные ими установки воспроизводят основные принципы использования подсознательного в процессе творческой деятельности. По этому поводу он отмечал, что: «Наша подсознательная творческая сила не может обходиться без своего рода инженера – подсознательной психотехники».¹⁸

Л.Баренбойм, предупреждая музыкантов от механического переноса уникальной системы К.Станиславского в отрасль музыки, отметил: «Нужно однако остерегаться механического переноса теории актерского мастерства и творчества, оставляя без внимания ее своеобразие. «Материалом» актерского мастерства является сам актер, его тело, мимика, жестикация, речь; «Материалом» музыкально–исполнительского искусства – звук и ритм. Актер накапливает опыт для развития творческого воображения в повседневной жизни; музыкант требует еще специального музыкального опыта. По сравнению с актером, который выступает в спектакле, у музыканта–

¹⁷ Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании /Б.В.Асафьев. – 2–е изд. – Л.: Музыка, 1973. – С.103.

¹⁸ Станиславский К.С. Работа актера над собой /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. – С.47.

исполнителя «более сложный и тяжелый вид эстрадного общения с аудиторией».¹⁹

Если совместить определенное автором противопоставление специфических черт деятельности актера и музыканта–исполнителя, то в синтезе этими качествами в большей степени должен обладать педагог–музыкант.

В творческой деятельности дирижеров определено, в основном, несколько типов психолого–педагогического воздействия на хоровой коллектив. Так выдающийся дирижер Г.Ержемский выделяет четыре типа суггестивных воздействий на творческий коллектив: подавляемый влияние, убеждающее внушение, внушение через доверие и внушения через лидеров. Естественно, что в чистом виде они применяются очень редко. Опытный дирижер обычно умеет использовать различные методы, применяя и комбинируя их в зависимости от ситуации, реально ситуации. Но в процессе практической работы с коллективом все же доминирует один из типов воздействия.²⁰

Первый метод является наиболее характерным для авторитарных дирижеров. Не позволяя никаких посягательств на свое положение лидера, они жестоко подавляют малейшие проявления любой творческой инициативы. Общение в его общепринятом понимании – как взаимодействия, диалога партнеров – здесь нет. Руководитель «говорит» с музыкантами через приказы, которые не подлежат обсуждению. И хотя при хорошей профессиональной подготовке авторитарные дирижеры достигают высоких художественных результатов с творческим коллективом, и все же они подавляют инициативу коллектива, хористы исполняют их волю более скованно, чем творчески. Выдающийся дирижер А.Пазовский писал: «Практика еще не исключила деспотических приемов работы, их печальные последствия мы наблюдаем довольно часто. Избежать их не удалось и мне, нужно также откровенно сказать, что наиболее неудачными постановками я считаю именно те, в которых от начала до конца председательствовал деспотический метод ... тем самым я

¹⁹ Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. – С.18.

²⁰ Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования Г.Л.Ержемский. – Санкт–Петербург, 1993. – С.178.

отобрал у исполнителей функции сознательных художников, не дал им права самостоятельно искать и творить, наслаждаться достигнутым».²¹

Второй, наиболее распространенный метод психологического воздействия, строится на «убеждении внушением». Его основа – общение и взаимодействие партнеров. Хотя подобное «мягкое руководство дирижера» и предполагает определенную творческую инициативу со стороны хористов, постоянная тактичная настойчивость дирижера в реализации своих художественных целей вовсе не исключает при необходимости применения более активных форм психологического давления на коллектив. Так, влияние на хоровой коллектив дирижера К.Птицы отличался глубокой последовательностью, умеренностью и взвешенностью. Требования, которые были поставлены им перед хором, всегда отличались четкостью и рациональностью. Руководство хором К.Птицы основывалось на горячем творческом чувстве и сильной мысли великого музыканта. Руководитель хора такого плана через свой темперамент применяет дополнительный комплекс технических средств дирижера: использование точки зрения, мимики лица, выразительного беззвучного показа нюансировки и т.д.

В общем, методы внушения носят в определенном смысле односторонний характер. Дирижер, что овладел искусством психологического воздействия, захватывая хористов определенным эмоциональным состоянием, никогда не должен терять нужного уровня самоконтроля, продолжая реализовывать на профессиональном уровне, необходимые руководящие функции. В психологических исследованиях собран значительный материал, который убедительно доказывает, что внушение студенту его идентификации (отождествления) с каким-либо выдающимся мастером – то музыкантом, художником и т.д. – повышает иногда в несколько раз его творческие возможности. Подобный метод внушения через доверие, интенсифицируя бессознательную сферу, приводит к результатам, которые в обычных условиях были бы совершенно невозможны. Поэтому, когда авторитетный дирижер своим отношением к действиям музыкантов пытается убедить их в собственной исключительности, внушить им представление о неповторимости их творческого таланта,

²¹ Пазовский А.М. Записки дирижера /Арий Моисеевич Пазовский. – М.: Сов. композитор, 1968. – С.13.

часто приводит к тому, что они в какой-то конкретный момент начинают чувствовать себя не как рядовые хористы, а бессознательно идентифицируют себя с выдающимися художниками-исполнителями.

В общем, методы внушения носят в определенном смысле односторонний характер. Дирижер, что овладел искусством психологического воздействия, захватывая хористов определенным эмоциональным состоянием, никогда не должен терять нужного уровня самоконтроля, продолжая реализовывать на профессиональном уровне, необходимые руководящие функции. В психологических исследованиях собран значительный материал, который убедительно доказывает, что внушение студенту его идентификации (отождествления) с каким-либо выдающимся мастером – то музыкантом, художником и т.д. – повышает иногда в несколько раз его творческие возможности. Подобный метод внушения через доверие, интенсифицируя бессознательную сферу, приводит к результатам, которые в обычных условиях были бы совершенно невозможны. Поэтому, когда авторитетный дирижер своим отношением к действиям музыкантов пытается убедить их в собственной исключительности, внушить им представление о неповторимости их творческого таланта, часто приводит к тому, что они в какой-то конкретный момент начинают чувствовать себя не как рядовые хористы, а бессознательно идентифицируют себя с выдающимися художниками-исполнителями.

Руководители хора, которые эффективно используют метод внушения через доверие, благотворно влияют на развитие творческих способностей участников коллектива. Они отличаются психологическим пониманием коллектива, умеют быстро и правильно ориентироваться в различных ситуационных особенностях работы с хористами. В процессе работы с хором дирижеры такого плана пытаются внушить свой исполнительский план участникам коллектива, верующих в их исключительное дарование и согласны с их интерпретацией, тем самым они передают творческую инициативу исполнителям. Подобные проявления доверия со стороны руководителя хорового коллектива активно стимулируют раскрытие глубинного творческого потенциала хористов, уничтожают их неуверенность в своих силах, что часто приводит к достижению высоких художественных результатов.

Руководитель такого плана обсуждает с коллективом трактовку концепции хорового произведения, привлекает коллег к более полному профессиональному анализу произведений. Такой

дирижер проявляет постоянное уважение к коллективу в целом и к каждому участнику отдельно, демонстрирует большое терпение в работе с хором. А метод внушения через лидеров, способствует интенсификации внушаемых воздействий дирижера, который нейтрализует негативные тенденции в хоре, помогает тем самым погасить основные «эпицентры сопротивления» в коллективе.

Целесообразно отметить, что хор может по-разному реагировать на побудительные импульсы дирижера: способствовать реализации его творческой линии, занимать нейтральную, инертную позицию или даже проявлять явное или скрытое сопротивление его попыткам. Во всех этих проявлениях основными рычагами являются лидеры коллектива. Роль лидеров, как формальных так и неформальных, в создании психологического климата в коллективе, в формировании общественного мнения и оценок своих руководителей, а также в организации и характере совместных действий хорового коллектива огромна. От общего настроения лидеров в значительной степени зависит творческий отклик всего творческого коллектива в процессе репетиционной работы.

Исследование Г.Ержемьского в области психологии музыкальной деятельности доказывают вредность вмешательства сознания в исполнительные действия, протекающие в автоматическом режиме, то есть бессознательно. Даже простое внимание к определенным процессам и ощущениям приводит к их искривлению [5]. Но в то же время доказана и необходимость изучения того, что по природным законам находится в подсознании. В связи с этим, Л.Выготский указывал на то, что подсознательное является предметом изучения психологов не само по себе, оно становится косвенным путем анализа тех отпечатков, которые остаются в нашей психике. Начальные процессы имеют обязательное продолжение в сознании и наоборот много осознанного вытесняется нами в подсознательную сферу. «Подсознательное влияет на наши поступки, постоянно возникает в нашем поведении, и по этим отпечаткам и проявлениями мы учимся распознавать бессознательное и законы, которые управляют им».²²

²² Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998. – С.92.

Поэтому, значение подсознательного является чрезвычайно большим, ведь анализ этого процесса помогает увидеть по словам и поступкам личности ее истинную сущность. Ведь эффективное управление душевным миром – это влияние на условия развития, а не прямое вмешательство во внутренний мир человека. И для того, чтобы понять концепцию бессознательного, необходимо, знать, что оказывает влияние на спонтанную активность, что руководят ею. Реализация идеи спонтанной активности в психолого–педагогической науке и искусствоведении воплотилась в концепцию бессознательного.

Михайличенко О.В.

КРАТКАЯ ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УКРАИНСКИХ ЗЕМЛЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ И СССР

Возникновение музыкального образования связано с появлением многоголосного (партезного) пения, которое возникло на украинских землях в XV – XVI ст. Его широкому распространению способствовало интенсивное развитие школьного образования. Образование в то время можно было получить в церковноприходских школах, где дяки обучали чтению церковнославянскому письму и богослужебному пению.

Постепенно партесное пение распространилось в православных церквях Львова, Луцка, Киева, где хоры под руководством образованных дирижеров исполняли 4–5–6 и даже 8–ми гласные композиции. Как описывает один из первых православных церковных историков С.Т.Голубев (1848–1920) в известной своей книге «История Киевской духовной академии», когда в январе 1591 г. Львовское братство посетил киевский митрополит Михаил Рогоза (? –1599), то местные школьники приветствовали его «тройным», то есть хором из двенадцати голосовых партий.²³

Обучения пению обычно поручалось учителю, который одновременно руководил хором. Инструкция Львовского братства 1586 г., например, обязывала учителя подбирать певчих и заботиться

²³ Голубев С. История Киевской духовной академии. Вып. I. До–могилянский период. – К., 1886. – Вып.I. – С.87.

об их материальном обеспечении, управлять хором во время служб, следить за порядком в школе и в церкви. Ученики, которые были певцами хора, получали определенную плату, продукты, одежду. В Луцке, например, хор и его регент были на полном содержании братства. Кроме пения, во многих школах преподавалась нотная грамота.²⁴

Введение партесного пения проходило одновременно с освоением нового пятилинейного письма, известного под названием «киевского знамени». С конца XVI – начала XVII ст. на Украине распространяются линейные певчие книги, которые постепенно вытесняют знаменные рукописи. «Русское», или «киевское» линейное письмо выступает как вполне формируемый восточнославянский вариант латинской мензуральной системы и в течение двух последующих веков не претерпит существенных изменений.

В 1700 г. во Львове был издан первый печатный нотный «ирмологион».²⁵ Первое его научное описание осуществил известный украинский историк, литературовед Ярослав Гордынский (1882–1939).²⁶ По нотным ирмологионам в братских школах учились пению с нот. Известно также об использовании в процессе обучения музыкально–теоретических трудов. В каталоге библиотеки Львовского Ставропегейского братства 1601 г. среди книг подается музыкально–теоретический произведение немецкого автора духовных песен Иоганна Шпангенберга (1484–1550) «Вопрос музыки для потребления Нордгаузенской школы или как легко и правильно обучать молодежь пению» (Виттенберг, 1542).

Возникновение музыкальной научно–методической мысли

Когда появились первые учебники для обучения музыке («мусикии»), неизвестно. Древнейшие существующие памятники отечественной музыкально–теоретической и эстетической мысли исследователи датируют первой половиной XVII ст. Древнейшим из

²⁴ Ісаєвич Я. Братства і українська музична культура XVI – XVIII ст. // Українське музикознавство. – К.: Музична Україна, 1971. – Вип.6. – С.82–91.

²⁵ Ирмологі́й. Ирмологіо́н. Ирмоло́г (греч. Εἰρηό-λόγιον от греч. Εἰρηός — буквально «ряд, последовательность» + греч.λόγιον — печ. слово) — богослужебная книга православной церкви, содержащая в себе богослужебные тексты, предназначенные для пения в церкви.

²⁶ Гординський Я. Рукописи бібліотеки монастиря Св. Онуфрія ЧСВВ // Записки ЧСВВ, т.ІІІ, 1–2 (1927), с.60, №50.

них считается труд неизвестного автора «Что есть мусикия?». Учебник построен в форме вопросов и ответов, был предназначен для освоения простых форм аккордового хорового пения. Автор знакомит читателя с основными правилами релятивной нотации, применяемой к многоголосию.

Еще один труд, тоже анонимный, назывался «Наука вся мусикии, а еще хочешь, человек, понимать киевское знамя и пение чинно сочинённое». Это фундаментальное пособие по музыкальной грамоте, сольмизации и начальной композиции, сохранившее образцы смешанной системы записи и чтения нот.²⁷

Но высшим достижением музыкально–теоретической мысли XVII ст. считаются труды украинского музыкального теоретика и композитора Николая Дилецкого (1630–1690), который обогатил теорию музыкального образования (музыкальную педагогику) новыми типами учебников. Сравнение с предыдущими пособиями, о которых говорилось выше, свидетельствует о тесной связи между ними. Все они принадлежат киевской школе, известной своим направлением на массовое музыкальное воспитание и отражают различные этапы развития музыкальной теории и культуры на Украине. В своих произведениях Николай Дилецкий обобщил практику партесного пения и композиции, обосновал необходимость замены старой крюковой системы новой – нотной линейной. В собственных композициях и музыкально–теоретических трудах он употреблял исключительно киевскую нотацию.

Самым известным произведением Дилецкого является «Грамматика мусикийская», вышедшей в 1677 г. в Смоленске. Существует четыре ее издания и более 20 редакций. В ней изложены основы теории музыки, контрапункта, правила композиции, иллюстрированные фрагменты произведений самого Дилецкого и его современников – композиторов Давыдовича, Замаревича, Зюзьки, Коляды, Мильчевского, Рожицкого. Работа состоит из шести разделов. Первые разделы предназначены для обучения пению с партесных поголосников и партитур. Последние – это хрестоматия тогдашней композиторской техники. Особое внимание автор уделил приемам имитации и освоения каденций. «Грамматику мусикийскую» можно считать и теоретическим трактатом, и музыкальным практикумом одновременно.

²⁷ Софіївська збірка. – ЦНБ ім. В.І.Вернадського НАН України. – №127–381.

Заслуживает внимания еще одна работа Дилецкого – «Способ к заправке детей». Здесь изложена система обучения, которая направлена на развитие внутреннего слуха учащихся, на сохранение их голоса, достижения чистой интонации. На основе собственного педагогического опыта Дилецкий давал советы, как обучать пению с листа, как работать над дыханием. Перед учителем ставилась задача расширения диапазона детского голоса, изменение его тембра звучания в зависимости от музыкального текста.

Возникновение профессионального музыкального образования

В XVIII ст. на украинских землях начинает зарождаться профессиональное образование, что свидетельствует о высоком уровне тогдашней педагогической мысли, которая признавала важность музыкально эстетического воспитания детей и молодежи. Естественная музыкальная одаренность украинцев привлекла внимание царского двора России.

Районы Левобережной и Слободской Украины, входивших в состав Российской империи, стали главными поставщиками певцов придворной капеллы в Санкт-Петербурге. С целью поиска талантливых людей с хорошими голосами в Украине приезжали опытные певцы капеллы. Отобранных взрослых певчих сразу отправляли в столицу, а мальчики сначала должны пройти соответствующую подготовку.

В фондах ЦГИА Украины за 1739 г. находится письмо Князя Щербакова Киевском генерал-губернатору Румянцеву с просьбой подобрать талантливых детей для обучения пению в будущей музыкальной школе.²⁸ Здесь же находится Указ Стародубивьской полковой канцелярии об открытии в Глухове музыкальной школы (16 января – 17 октября 1739).²⁹ Распоряжением иностранной коллегии российского правительства от 24 августа 1739 г. Генеральной военной канцелярии было указано открыть в Глухове специальную школу певчих.

Сведений о деятельности Глуховской школы крайне мало, их можно почерпнуть из некоторых официальных документов того времени. В частности, как отмечает известный украинский музыковед, автор одного из первых учебников по истории украинской музыки

²⁸ ЦГИА Украины, ф.51, оп.3, д.6718, л.2–3.

²⁹ ЦГИА Украины, ф.64, оп.1, д.896, л.1–8.

Николай Гринченко (1888–1942), в сентябре 1739 г. вышел указ императрицы Анны Иоанновны на имя майора лейбгвардии Шипова, которому поручалась организация, а вернее, упорядочение школы. Этот Указ в своем содержании повторял присланную еще в 1837 г. в военную генеральную канцелярию предложение Генерал–губернатора А.Румянцева. Указ предусматривал полное государственное содержание 20 учеников и регента, «который бы в пении четверогласном и партесном был совершенно искусен». Мальчиков рекомендовалось набирать «из церковников, также из казачьих и мещанских детей и протчих, выбирая чтоб самые лучшие голоса были».³⁰

В Указе отмечалось также обучать воспитанников игры на инструментах: скрипке, гусях, бандуре. Ежегодно школа должна была отправлять в Петербург 10 лучших учеников, а на их место набирать новых.

С 1739 г. до 1741 г. обязанности учителя Глуховской школы выполнял Федор Яворивский, который осуществлял набор учеников, обеспечивал их музыкальное обучение и отправку лучших в Петербург.

После 1758 г. школа уже не упоминается. Наборы певчих на Украине продолжались, но их центром стал Новгород–Сиверский.

Хотя Глуховская школа готовила певцов преимущественно для России, нельзя отрицать ее значение в становлении музыкального образования в Украине, поскольку она была первым специализированным учреждением такого типа. Глуховская школа имела свои традиции, там были найдены методы отбора мальчиков и методы непродолжительного обучения певцов, которые потом могли быть зачислены в профессиональный хор. Благодаря этому развился талант многих способных украинских юношей, которые прославились не только на Украине, но и за ее пределами.

Во второй половине XVIII ст. дальнейшее развитие получили элементы музыкального воспитания в системе образования Запорожской Сечи. Известно, что кроме общеобразовательных школ, здесь существовали специальные школы, где готовили певцов и музыкантов. Известный исследователь украинского казачества Д. Яворницкий, описывая запорожские школы, отмечал, что некоторые из

³⁰ Грінченко М. Історія української музики. – К.: Спілка, 1922. – С.166–167.

них назывались «школами вокальной музыки и церковного пения». В 1770 г. одну из таких школ перевели в слободу Орловщину на левом берегу реки Орели. В 1754–1768 гг. действовала Главная Сечевая школа, по содержанию и характеру обучения она приравнивалась к лучшим из братских школ. Сначала при Сечевой школе был особое отделение певцов, которое впоследствии выделилось в отдельную школу. Учиться сюда приезжали со всей Украины и Польши.

Музыкальную подготовку детей осуществляла также школа, которая функционировала с 1768 г. при Киевской капелле (оркестре). Сначала в школе обучалось всего шесть мальчиков–сирот, но постепенно количество учеников возросло до 10, а затем и до 20 человек. Занятия с детьми, которые проводил учитель–капельмейстер, происходили ежедневно, кроме выходных и праздничных дней. В разное время учителями киевской школы были Яков Станкевич, Готлиб Фридрих Фихтер, Матвей Вигорницкий.

Обучение имело практический характер, каждый из воспитанников учился играть на нескольких инструментах. Согласно описанию имущества, которое проводилось в 1823 г., в школе были такие музыкальные инструменты: скрипки, виолончели, флейты, фаготы, кларнеты, трубы, валторны, литавры, тромбоны, альт, контрабас, толомбас. После окончания обучения, которое длилось в среднем 5 лет, выпускники получали два аттестата. Музыкальную подготовку выпускника подтверждал аттестат капельмейстера. Аттестат администратора давал право на вступление в капеллу.

Важным центром музыкально–певческой культуры Украины была Киево–Могилянская академия, созданная в 1632 г. Сначала, как коллегия на основе объединения митрополитом Петром Могилой братской Божоявленской и Лаврской школ. В разные годы коллегию, которая только в 1701 г. Царским указом получила почетный титул академии, возглавляли такие известные украинские ученые и деятели, как Лазарь Баранович, Йоаникий Галатовский, Варлаам Ясинский, Йосаф Кроковский.

Академия долгое время была единственным высшим учебным заведением в Украине, где воспитывалась новая общественная элита. В ней учились будущие гетманы Украины: Юрий Хмельницкий, Иван Выговский, Иван Мазепа, Иван Самойлович, Филипп Орлик, Павел Полуботок. В стенах академии получали образование дети украинской старшины: Горленков, Милорадовичей, Апостолов, Ханенков, Лизогубив, Марковичей. Музыкальное образование в академии

получили Григорий Сковорода, Максим Березовский, Артемий Ведель.³¹ Одновременно здесь могли учиться представители других сословий – мещан, духовенства, казаков, крестьян.

Наибольший расцвет Киево–Могилянской академии приходится на конец XVIII – начало XIX ст. Именно в это время вводится профессиональная музыкальная подготовка студентов. В 1799 г. был открыт нотный класс при Братском монастыре, а в следующем году класс ирмолойного пения в академии. Здесь изучали правила нотного пения и богослужбное пение, а в 1816 г. были введены также упражнения по нотной грамоте. Первым учителем был назначен регент академического студенческого хора Георгий Баранович (1799–1804). Работая на этой должности, он составил «Правила нотного и ирмолойного пения», которые использовались в качестве учебного пособия. Преемниками Барановича были регенты В.Сербжинский (1804–1808), Г.Августинович (1809–1811), С.Лободовский (1811–1817).

По предложению митрополита Гавриила в начале XIX ст. в академии был открыт класс инструментальной музыки. В 1808 г. на должность капельмейстера назначен С.Цесарский, которому поручили проводить музыкальные занятия с учениками, организовать оркестр и работать с ним над музыкальным репертуаром. После освобождения С.Цесарского в 1814 г. занятия проводили студенты, которые уже имели соответствующую музыкальную подготовку. К сожалению, классы нотного пения и инструментальной музыки просуществовали только до 1819 г., после реформы академии они были ликвидированы.³²

Настоящим украшением академии был студенческий хор, который по своему составу (дисканты, альты, тенора, басы), качеством исполнителей и характером репертуара не имел себе равных в Киеве. К открытию нотных классов хор выполнял роль своеобразной школы, где студенты практическим путем учились нотному пению. Хор участвовал в богослужениях братского храма, при этом исполняли произведения как простых гласов (одноголосные), так и партесное пение. Посещение богослужений было обязательным для всех

³¹ Шамаева К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века. – К.: Музична Україна, 1992. – С.11–14.

³² Козицький П. Спів і музика в Київській Академії за 300 років її існування / Переклад з рос. І.І.Стяшенко. – К.: Музична Україна, 1971. – С.109.

студентов академии, а профессоры тоже «каждый день ходили на клиросы петь».³³

Руководство хором поручалось лучшим студентам—регентам. В свою работу руководители академической капеллы вносили горячий пыл молодости, фанатичное усердие и горячую любовь к делу. Управление хором — это было горение их молодых душ в творческом порыве.

Кроме церковного пения, академический хор принимал активное участие в различных торжествах, устраиваемых академией. Например, в пышных праздниках по случаю визитов лиц царской семьи: Петра, Елизаветы, Екатерины II, Великого князя Павла Петровича. Так, во время посещения Киева в апреле 1787 г. императрица Екатерина II была приглашена на обедню в церковь Братского монастыря на Подоле. Среди встречавших высокую гостью, были и студенты, которые, «стоя со знаками, пели в то время, как царица проезжала».³⁴ Очень торжественно академия чествовала прибытие в Киев новых архиепископов и митрополитов, при этом, конечно, был задействован хор.

Известно, что регенты студенческих хоров получали за свою работу материальное вознаграждение. Некоторые льготы имели и певчие, в частности, для них было отведено специальное общежитие, которое называлось «Братство певца». Но студенты, происходившие из бедных семей, имели материальные лишения. Поэтому еще с XVII ст. распространилась практика размещения бедных студентов в церковных школах на Подоле в Киеве. За еду и жилье они учили детей грамоте, музыке, их обязанностью был также пение во время божественных служб.

Чтобы заработать на жизнь, студенты просили милостыню, распевая канты и песни. Известный путешественник Лукьянов, который был в Киеве в 1701 г. видел, как студенты ходили по домам, исполняя псалмы, а сердобольные хозяева подавали им милостыню хлебом и деньгами. Во время летних каникул бедные воспитанники академии отправлялись по городам и сёлам в поисках возможного заработка, распространяя и популяризируя музыкальную культуру по всей Украине. Их репертуар состоял, главным образом, из псалмов и

³³ Вишневецкий Д. Киевская академия в первой половине XVIII столетия. — К., 1903. — С.291.

³⁴ Там же. — С.46.

кантов, которые постепенно входили в народную песенную практику.³⁵

В конце XVII ст. вместе с Киевом значительную роль в развитии музыкальной культуры в Украине играл Харьков. С 1726 г. большую образовательно–педагогическую деятельность проводила Харьковская коллегия, при которой существовал хор и специальный нотный класс. Главное внимание здесь уделяли изучению церковного пения и партесных концертов. Ученики изучали хоровые произведения украинских композиторов, в частности, Максима Березовского и Артемия Веделя. Учебная и исполнительская практика давала возможность выпускникам стать хорошими специалистами и руководителями хоровых коллективов.

С 1773 г. начал функционировать класс вокальной и инструментальной музыки при Харьковском казённом училище. Подобно Глуховской школе, в него набирали малолетних мальчиков с хорошими голосами со всей Слободской Украины. Обучение длилось от одного до трех лет в зависимости от предварительной подготовки и уровня знаний учащихся. После подготовки юных певцов и музыкантов отправляли в придворную хоровую капеллу в Петербурге.

В начале 1780–х годов учителем класса вокальной и инструментальной музыки был назначен украинский композитор Максим Концевич. Благодаря его организаторским способностям и профессионализму значительно вырос уровень музыкально–эстетического воспитания будущих певцов и инструменталистов. В 1796–98 гг. музыкальной подготовкой учащихся руководил известный украинский композитор Артемий Ведель.

В программе обучения преобладала светская и военная музыка, изучался также церковное пение. При училище был хор и оркестр, которые по традиции выступали на обедах, балах, парадах, которые устраивал губернатор.

Важным центром музыкального образования был Харьковский университет, основанный в 1805 г. Хотя здесь и не готовили профессиональных музыкантов, однако, музыкально–эстетическому воспитанию студентов уделяли большое внимание. В течение 50 лет

³⁵ Козицкий П. Спів і музика в Київській Академії за 300 років її існування / Переклад з рос. І.І.Стяшенко. – К.: Музична Україна, 1971. – 148 с.

здесь непрерывно действовал музыкальный класс и преподавались «вольные искусства».³⁶

К концу 1820–х годов количество учеников музыкального класса достигала 80. Из их числа был создан симфонический оркестр, репертуар которого состоял преимущественно из произведений западноевропейских композиторов: Бетховена, Вебера, Керубини, Моцарта, Россини, Мендельсона.

В открытом в 1834 г. Киевском университете для обеспечения богослужб был создан церковный хор, участники которого учились не только хоровому пению, но и музыкальной грамоте. Распространению музыкальной грамотности в университете способствовал его первый ректор, выдающийся ученый Михаил Максимович (1804–1873) который в своих научных исследованиях значительное место уделял украинскому фольклору.

В то время, когда на Левобережной и Слободской Украине происходил подъем культуры, на западноукраинских землях наблюдался ее спад. Более трехсотлетнее пребывания под гнетом Польши негативно отразилось на национально–культурной жизни украинского населения. Крупнейший культурный центр Галичины – Львовское Ставропигийское братство и его школа пришли в упадок. Только после перехода Галичины под господство Австрии в 1772 г. возникли благоприятные условия для развития образования. Но музыкальная культура края находилась в упадке. Единственным местом, где культивировалась музыка и пение, была церковь. Не случайно галицкое музыкальное возрождение проходило под знаком церковно–хоровой музыки, а главная роль в нем принадлежала духовенству.

Во Львове при соборе Св. Юра в конце XVIII – в начале XIX ст. существовала митрополичья капелла, в репертуаре которой были произведения церковной и светской музыки. Наличие хора и оркестра может свидетельствовать, что при кафедральном соборе существовала и музыкальная школа, которая предоставляла необходимую подготовку членам хоровой и инструментальной капеллы.

Значительный вклад в развитие музыкальной культуры Галичины внес перемышльский епископ Иван Снигурский. «Его имя в истории не только украинской церкви, но и светской культуры, станет

³⁶ Шамасва К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века. – К.: Музична Україна, 1992. – С.83–86.

на века записано большими золотыми буквами», – писал исследователь украинской церковной музыки Б.Кудрик. В 1818 г. Снигурский И. основал в Перемышле дьякоучительский институт, главная задача которого состояла в подготовке новых музыкально образованных кадров. Педагогический персонал не имел надлежащей профессиональной подготовки и обучение музыки ограничивалось религиозно–культурными потребностями. В программу входили: катехизис, библейская история, грамматика церковнославянского языка, география, церковное пение.

В 1828 г. по инициативе епископа Снигурского И. при Перемышльском соборе был создан постоянный хор, первым дирижёром и учителем был назван Курянский В. «Старенький органист, что и сам немного понима хоральной пении (но умел на скрипках), – писал Бажанский П., – более способного в то время учителя больше в Перемышле никто не знал».³⁷

Основу репертуара хора составляли церковные произведения Дмитрия Бортянского, Максима Березовского, Артемия Веделя, постепенно распространились по всей Западной Украине. Хор исполнял также светские произведения итальянских и немецких композиторов. Блестящие успехи хора привлекали внимание не только украинского населения Перемышля, так как на концерты, ходили местные польские и немецкие господа.

Одновременно с хором Снигурский И. организовал музыкальную школу, которая готовила певцов хора. Обучение продолжалось сначала год, а впоследствии 2 года, занятия проводили руководители хора.

Известно, что в школе учили основам музыки, пению, игры на различных инструментах, а талантливых учеников – и гармонии. Перемышльская музыкальная школа воспитала целую плеяду молодых энергичных певцов и музыкантов, которые способствовали распространению музыкальной культуры по всей Западной Украине. Самые известные из них – композиторы Михаил Вербицкий и Иван Лавривский, которые оказали значительное влияние на развитие западно церковной музыки. Вербицкий стал автором музыки к национальному гимну Украины «Ще не вмерла Украина», «Заповит» на слова Т.Г. Шевченко.

³⁷ Бажанський П. Гдещо про сегорічний спів у Перемишлі // Діло. – 1883. – С.479.

Во Львове в 30-х гг. XIX ст. главными очагами, где культивировалось церковное пение, была греко-католическая духовная семинария и Львовская Ставропигия. Созданные здесь с участием Шашкевича Г., Нероновича Я., Синкевича И. хоры, несмотря на противодействие церковной власти, завоевали право на существование прогрессивных нововведений в музыке.

Итак, духовенство сыграло решающую роль в музыкальном возрождении Галичины. Перемышль, с его высоким профессиональным уровнем музыки и пения, стал как бы «рассадником музыкальной жизни русинов» на всех западноукраинских землях.

Характерной чертой первой половины XIX ст. в формировании музыкального образования и воспитания было и то, что музыкальные центры создавались и в частных домах аристократии.

Так, по документам фондов ЦГИА Украины до нас дошли свидетельства о наличии в 1844 г. в Ямпольском земстве у помещика Станислава Липецкого (с.Тростянец) хора и оркестра, в состав которого входили юноши 14–18 лет. А у помещика Ивана Удалого (с.Варновичи) и Графа Халачевского – музыкальных классов, где учились мальчики для «костельного пения».³⁸

Наряду с этим широкое распространение получили частные пансионы для воспитания детей состоятельных горожан, в которых вместе с воспитанием изящных манер учили игре на инструментах, танцам и пению.³⁹

С середины XIX ст. постановка вопроса музыкального воспитания становится предметом, обсуждаемым на государственном уровне. Так, по свидетельству документов, находящихся в фондах ЦГИА Украины, руководством «Киевского императорского учебного округа» были приняты ряд циркуляров и постановлений, декларирующие внедрение в учебный процесс народных училищ обучение хоровому пению. Образцом этого является решение съезда инспекторов народных училищ Черниговской губернии от 3 июня 1886 г. «Об обязательном обучении церковному пению преподавателей народных училищ».⁴⁰

³⁸ Там же.

³⁹ ЦГИА Украины, ф.442, оп.794, спр.186, л.78,81,93.

⁴⁰ Шамаева К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века. – К.,1992. – С 34–150.

В закрытых учреждениях, например, в женских институтах и пансионах, преподавание музыки диктовалось необходимостью подготовить из числа материально несостоятельных воспитанниц педагогов–гувернанток, преподавателей музыки и иностранных языков.

Высоким уровнем отмечалось музыкальное воспитание в Киевском институте благородных девиц, где с 1876 г. по 1902 г. игру на фортепиано преподавал выдающийся украинский композитор, основоположник украинской классической музыки Лысенко Н.В. (1842–1912). По его инициативе были введены уроки теории и истории музыки, на которых он иллюстрировал классическую музыку и произведения тогдашних композиторов. Значительное внимание музыкальному воспитанию уделялось также в 1–й Киевской мужской гимназии.

В других общеобразовательных учреждениях – прогимназиях, училищах, начальных школах музыкально–воспитательный процесс не получил систематического характера. Часто он зависел и регулировался потребностями богослужений, событиями из жизни школы, города. Ни один их помпезных праздников не обходился без местного ученического хора. С 60–гг. XIX ст. появляются и развиваются различные формы внешкольного образования: народные библиотеки, комитеты и общества грамотности, создаются благотворительные учреждения и воскресные школы.

Первая воскресная школа в Киеве открыта в 1859 г. В Екатеринославе и Харькове – в 1860 г. В Харькове существовала бесплатная музыкальная школа для «детей всех сословий», организованная Вильбоа К.П.⁴¹

Большая роль в организации воскресной школы, как особой формы внешкольного образования, принадлежит прогрессивной деятельнице просветительского движения Алчевской Х.Д. (1882–1931). Основав в Харькове воскресную школу, одну из первых в царской России, она руководила ею в течение 50 лет. В школе обучалось одновременно 500–700 учениц, с которыми бесплатно работали 80 учительниц. Контингент учащихся состоял из домашних служанок, швей, работниц промышленных предприятий. Хотя музыкальные занятия предусматривали, прежде всего, участие в

⁴¹ ЦГИА Украины, ф.707, оп.296, д.134, л.6.

соответствующих музыкальных вечерах, школьных праздниках, юбилейных торжествах, роль их была значительной.⁴²

Бесспорно, воскресные школы сыграли большую роль в распространении грамотности и элементарных музыкальных знаний среди украинского населения. В то же время, отражая уровень демократизации тогдашней общественной жизни, они проявляли ограниченность и слабость системы официального образования. В разных городах Украины местные отделения Императорского Русского музыкального общества (ИРМО) пытались создать условия для музыкального образования детей состоятельных семей.

Об этом свидетельствует учебный план Киевского музыкального училища ИРМО, на который ориентировались музыкальные учебные заведения других городов Украины. Например, приводим отгиск оригинального учебного плана отделения игры на оркестровых инструментах и фортепиано утвержденных «Эго Императорским Высочествомъ Председателемъ Императорскаго Рускаго Музыкальнаго Общества 20 ноября 1884 г.» и разрешенного цензурой к печати в Киеве 9 февраля 1885 г. (рис. 1,2).⁴³

Эти учебные планы были образцом и своеобразным государственным стандартом профессиональной подготовки музыканта. Наряду с деятельностью местных отделений ИРМО в конце XIX в. активизируется работа частных учебных заведений: школ, классов, курсов. Первая частная музыкальная школа в Киеве была организована К.Ф. фон Фейстом в 1881 г. и называлась вокально–инструментальной.

Но еще раньше, как свидетельствуют документы фондов ЦГИА Украины, в 1867 г. по просьбе директора Киевского отделения ИРМО в Киеве была открыта музыкальная школа, в которой излагались элементарная теория, контрапункт и учение о гармонии, сольное и хоровое пение, игра на фортепиано, сольфеджио и совместная игра.⁴⁴

Интересным явлением стало открытие в 1889 г. в Киеве музыкальной школы и оркестра народных инструментов при Киевских главных мастерских местного железнодорожного вокзала, где

⁴² Алчевская Х.Д. Полувековой юбилей (1862–1912).– М., 1912. – С.19.

⁴³ ГА г.Киева, ф.ХУІІ, У–91.

⁴⁴ ЦГИА Украины, ф.442, оп.46, д.471, л.1–17.

А Учебный планъ.

Для курсовъ преподаванія игры на фортепiano (предм. спец.).

Отдѣль игры на фортепiano.		Обязательные предметы.	
7-ой годъ.	Высшій курсъ (3-хъ годич.). 2 урока въ недѣлю по 2 часа по 1 часу.	Выпускъ изъ училища.	
6-ой годъ.		Подготовительныя занятія.	Занятія въ классѣ по совместной игрѣ.
5-ый годъ.			
4-ый годъ.	Средній курсъ (2-хъ годич.). 2 урока въ недѣлю по 2 часа по 1 часу.	Переводный экзаменъ: общій стодъ и классъ (послѣднїя по выбору преподавателя). Баллы 4 ^{1/2} .	Хорошее пѣе (2 раза въ недѣлю по 2 часа).
3-ий годъ.			Гармония (2-хъ годич. курсъ) 2 урока въ недѣлю по 2 часа.
2-ой годъ.	Нижшій курсъ (2-хъ годич.). 2 урока въ недѣлю по 2 часа по 1 часу.	Переводный экзаменъ: общій стодъ и классъ (послѣднїя по выбору преподавателя). Баллы 4 ^{1/2} .	Сольфеджіо (годичшій курсъ) 2 урока въ недѣлю по 1 часу.
1-ый годъ.			Элементарная теорїя (2 урока въ недѣлю) по 1 часу. Сольфеджіо (тоже).

В. Учебный планъ.

По отдѣлу игры на оркестровыхъ инструментахъ (предм. спец.).

Предметъ спеціальный.		Предметы обязательные.				
7-ой годъ.	6-ой годъ.	5-ый годъ.	4-ый годъ.	3-ий годъ.	2-ой годъ.	1-ый годъ.
Высшій курсъ (3-хъ годичный). 2 урока въ недѣлю по 2 часа на 5 учащихся.	Высшій курсъ (3-хъ годичный). 2 урока въ недѣлю по 2 часа на 5 учащихся.	Средній курсъ (2-хъ годичный). 2 урока въ недѣлю по 2 часа на 5 учащихся.	Средній курсъ (2-хъ годичный). 2 урока въ недѣлю по 2 часа на 5 учащихся.	Нижшій курсъ (2-хъ годичный). 2 урока въ недѣлю по 2 часа на 5 учащихся.		
Обязательное еретеніаю 2 урока въ недѣлю по часу на 4 учащихся.						
Исторія музыки (1 лекція въ недѣлю по полтора часа).	Контрпунктъ и формы 2 урока въ недѣлю по 2 часамъ.	Формонія (2-хъ годич. курсъ) 2 урока въ недѣлю по 2 часа.	Замонтарина теорія 2 урока въ недѣлю по 1 часу.			
Инструментовка 1 лекція въ недѣлю по часу.	Инструментовка 2 лекція въ недѣлю по часу.	Сольежджіо 2 урока въ недѣлю по часу.	Сольежджіо 2 урока въ недѣлю по 1 часу.			
Совмѣстная и квартетная игра, а также педагогическія аналиты.		Хорошее пѣніе 2 раза въ недѣлю по 2 часа.				
Игра на альта и ріссоло.						
Выпускной экзаменъ.	Переводъ по спеціальному предмету. Общій этюдъ и пѣсенъ. Балль 4 1/2.		Переводъ по спеціальному предмету. Общій этюдъ и пѣсенъ. Балль 4 1/2.		Переводъ по спеціальному предмету. Общій этюдъ и пѣсенъ. Балль 4 1/2.	

руководителями стали инженер Питте В. и мастер Кравчук И. Характерно, что эти руководители не являлись профессионалами музыки, но их музыкальная подготовка позволяла управлять школой.⁴⁵

После основания Киевского музыкального училища при отделении ИРМО здесь были открыты подготовительные курсы Худяковой З., которые согласно правилам и программам имели целью «дать всем учащимся, желающим продолжить свое образование в Киевском музыкальном училище ... основательную для этой цели подготовку».⁴⁶

В 1889 г. была открыта частная музыкальная певческая школа киевской дворянкой Потешниной Е.⁴⁷

В 1889 г. в Лыбидском участке Киева было открыто элементарное музыкальное училище, о чем свидетельствует дело, которое находится в ЦГИА Украины,⁴⁸ а в 1892 г. дворянином Сендзиковским Ю. была открыта музыкальная школа в Умани.⁴⁹

В Харькове получила признание специальная фортепианная школа, возглавляемая талантливым пианистом, учеником Ф. Листа Беншем А.Ф. Определенные традиции имела образование в Житомире. Здесь в 1871 г. было открыто элементарное музыкальное училище, в 1885 г. – музыкальная школа Гринберга П., а в 1890–х гг. выделялась музыкальная школа, возглавляемая способным и опытным пианистом Ружицким С.⁵⁰

Аналогичные частные учреждения в этот период возникали в других городах Украины. Так, в Елисаветграде была открыта музыкальная школа Тальновского О.М., выпускника Варшавской консерватории; в 1899 г. здесь начала действовать школа Нейгауза. В Одессе широко известными были курсы Лаглера К., Гельма Р., классы Ресселя Д., Фидельмана М., Рахмиля Г.

Такие частные музыкальные учреждения выполняли в целом функции подготовительных курсов для поступления в музыкальные училища. Однако, в некоторых из них уровень преподавания уже соответствовал училищному. Показательными были подготовительные

⁴⁵ ЦГИА Украины, ф.442, оп.534, д.255, л.1–8.

⁴⁶ ЦГИА Украины, ф.442, оп.540, д.44, л.9.

⁴⁷ ЦГИА Украины, ф.442, оп.552, д.30, л.1–10.

⁴⁸ ЦГИА Украины, ф.442, оп.840, д.287, л.1–9.

⁴⁹ ЦГИА Украины, ф.442, оп.622, д.180, л.1–4.

⁵⁰ ЦГИА Украины, ф.442, оп.50, д.202, л.1–3.

курсы Худяковой З.И., Лесневич–Носовой М.К., школы Blumenфельда С.М. и Тутковского М.А. в Киеве.

Обучение в школе Blumenфельда давало возможность получить не только общее музыкальное образование, но и вокально–сценическое. В 1894 г. в школе были открыты первые в Украине классы драматического искусства. Воспитанниками их вокального отдела были Кошиц О.А., Львов Т.Г., Внуковский Г.И. Целостная система музыкального образования, высокий профессиональный уровень преподавания музыкальных дисциплин, хорошо вышколенный ученический хор позволили этому частному заведению стать одним из самых влиятельных и деятельных во второй половине XIX ст.

Если школа Blumenфельда С.М. практически ориентировалась на программу музыкальных училищ, то заведение Тутковского М.А. в своей деятельности приблизилось к уровню требований консерватории. В этом была большая заслуга высококвалифицированного коллектива преподавателей, в состав которого входили лучшие педагоги и музыканты Киева.

За время своего существования школа Тутковского воспитала ряд известных музыкантов, среди которых – пианист Румшинский С.Г., певцы Птицин Н.В., Донец М.И., Друзякин С.И., Янс М.А., Закревская М.И., Будневич М.Я., Азерская Е.Г. Таким образом, успешная деятельность частных музыкальных заведений в Украине в 80–90–х гг. XIX ст. доказывает большие внутренние потенции частной инициативы, убеждает в ее способности преодолевать значительные трудности в организации музыкального образования, достигать высокого уровня профессионализации, гибко реагировать на общественно–культурные запросы времени.

Пение и музыка, как известно, занимали видное место во многих духовных учебных заведениях (церковноприходских школах, епархиальных училищах, семинариях, духовной академии). Образование в них нередко служило основой для дальнейшего развития профессионализма. Ученики овладевали игрой на различных инструментах, изучали теорию, гармонию, частично – историю музыки. Воспитанники не стояли в стороне художественной жизни, что имело немаловажное значение для провинциальных, не слишком щедрых на события городов. Немало выдающихся украинских композиторов и культурных деятелей (Леонтович Д., Кошиц О.,

Стеценко К., Козицкий П., Тычина П. и др.) Получили начальную музыкальную подготовку в духовных учебных заведениях.

Наиболее доступной для демократических слоев населения было начальное и среднее духовное образование. В средних церковных учебных обязательно изучали церковное пение и основы хорового дирижирования, сольфеджио, каноны. Значительное внимание уделялось изучению народных песен и патриотических гимнов, разучиванию подвижных игр с пением.

Больших изменений претерпел репертуар училищных и семинарских хоров, к которым иногда включались и обработки украинских народных песен. Под влиянием передовых идей и усиления внимания к народному творчеству учащиеся охотно записывали образцы музыкального фольклора.

Обязательное церковное пение было не единственной формой музыкального образования семинаристов: программа предусматривала обучение игры на струнных, духовых инструментах, фортепиано и фисгармонии. В 1912 г. в Киевской семинарии организовали струнный квартет, в котором принимал участие Козицкий П.

Развитие музыкального образования на Украине после 1917 г.

После так называемого процесса революционных преобразований 1917 г. период культурного развития в историографическом плане можно разделить на несколько характерных отрезков: 1917–1920 гг. и 1920–1930 гг., которые по своим особенностям ярко свидетельствуют об очень сложном процессе взлета украинского самосознания и одновременно разрушительных изменений бытия народов в едином союзном государстве.

К сожалению, этот процесс почти не освещался в исторических трудах, а официальные первоисточники, которые тенденциозно в угоду большевистской идеологии, сводились к декларативным пособиям, воспроизводящих иллюстрации политических схем.

И все же период 1917–1920 гг., оставаясь едва ли не наименее изученным, имеет соответствующие теоретические достижения, которые свидетельствуют о социально–политический рост сознания украинского народа. К образцам этих достижений можно отнести трехтомник Винниченко «Возрождение нации» (1920), его «Письмо украинским рабочим» (1920).

Материалом для понимания позиций правительства Украинской Народной Республики (УНР) служат четыре Универсала Центральной Рады и проект Конституции Украинской Народной Республики.

Этот процесс, несмотря на господствующие большевистские разрушительные наклонности, не имел целью устранения существующих уже заведений дореволюционного времени, а наоборот, создавал тенденцию сохранения уже существующего положительного опыта, создавая новую систему.

Линия правительства УНР была направлена на создание национальных основ развития государственного искусства: наряду с Киевской оперой была основана Украинская музыкальная драма, планировалось создать демократическое музыкальное общество. Содержание этих учреждений осуществлялось за счет кооперативных союзов «Вернигора», «Днепросоюз» и др.

Кроме государственных, культурных и образовательных учреждений, массово возникают культурно-образовательные общины, читальские и художественные общества, союзы, женские комитеты, организации. Особое значение приобретает деятельность культурно-образовательной общины «Просвита» с филиалами в городах и селах Украины. В сентябре 1917 г. в Киеве состоялся I-й Всеукраинский съезд «Просвиты», который стал представительством почти 5000 ячеек «Просвит» со всей Украины. В июне 1917 г. в Украине действовало 4322 обществ, читальни и дома. В начале 1922 г. большая часть их была ликвидирована, остальные превращены в СЕЛЬСТРОЙ и избы-читальни.⁵¹

Музыкально-образовательными делами и вопросами музыкально-эстетического воспитания в УНР занимался Музыкальный отдел при Генеральном секретариате Центральной Рады, с работой которого связана деятельность Стеценка К.Г. (1882–1922).

Направления его усилий были направлены на составление программ и методик преподавания пения в общеобразовательных школах, привлечение украинского песенного наследия к музыкально-эстетическому воспитанию молодежи. На I-м Всеукраинском съезде учителей он выступил с докладом «Украинская песня в школе»,

⁵¹ *Енциклопедія українознавства. – Париж, Нью-Йорк, 1970. – Т.6. – С.2365.*

который стала своеобразным проектом, направленным на реорганизацию музыкального образования на Украине.

Стеценко К. настаивал на государственном содержании музыкальных школ и консерваторий, на переносе внимания музыкально-эстетического воспитания в общеобразовательные средние школы.

Несмотря на то, что общеобразовательные средние школы не имеют достаточного количества квалифицированных учителей музыки и пения, Стеценко настаивал на том, чтобы консерватории и музыкальные факультеты при университетах заботились о воспитании и подготовке таких учителей. Суть его позиции относительно реорганизации музыкального образования заключалась в создании учреждений двух ступеней: музыкально-технических (музшкол) и музыкально-академических (консерваторий и музыкальных факультетов при университетах). А третья ступень музыкального образования должна завершать Академия искусств с различными художественными и литературными отделами.⁵²

Значительный вклад в проведение практических реорганизаций музыкально-эстетического воспитания внес Леонтович Н.Д. (1877–19–21), который в 1918 г. издал учебник «Сольфеджио» и несколько методических разработок по вопросам обучения пению.

В начале 1918 г. в Киеве начали действовать различные курсы хорового пения, где обучение певцов шло по всем требованиям вокального искусства. Характерной особенностью курсов было то, что они были тесно связаны с деятельностью общеобразовательных школ.

Об открытии этих курсов широко сообщали украинские газеты «Возрождение», «Народная воля», «Нова Рада», «Рабочая газета», журналы «Путь», «Луч» и др.

Так, на курсах под руководством Давидовского И., кроме изучения украинских хоровых произведений, преподавались постановка голоса, сольфеджио, школа пения по нотам. В этом же году в Киеве были открыты режиссерско-инструкторские курсы, где наряду с историей украинского и европейского театров изучалась история украинской музыки, руководителем которых был известный украинский музыковед-фольклорист Климентий Квитка (1880–1953).

⁵² Пархоменко Л.О. Кирило Григорович Стеценко. Життя і творчість. – К.: Музична Україна, 1973.

В то же время с деятельностью отдельных структур Центральной Рады по организации музыкально-эстетического образования и воспитания в Харькове при Наркомпросе⁵³ создается Всеукраинский Музыкальный Комитет (ВУКМУЗКОМ). В его музыкальных отделах в то время работали Н.Леонтович, Я.Степовой (1883–1921). Деятельность комитета способствовала установлению строгого государственного контроля в области искусства, в частности, над деятельностью его учреждений.

Так, по инициативе известных деятелей-педагогов: Б.Яворського, К.Михайлов, В.Пухальського, С.Богатырёва в Киеве и Харькове создаются Народные консерватории.

Ярким примером деятельности таких заведений была деятельность созданной еще в 1916 г. по инициативе Б.Яворського Киевской Народной консерватории, положившей начало основательной разработке проблем начального музыкально-эстетического образования и воспитания детей и взрослых.

В Народной консерватории преподавали ученики Б.Яворського: С.Протопопов, Н.Гольденберг, Г.Верёвка, Р.Зарицкая, Е.Скрипчинская и др. Здесь также работали инструкторские курсы, на которых Б.Яворський проводил циклы семинаров по классической музыки, изучение хоровых произведений Лысенко, Степового, Леонтовича, Верикивского, Верховинца, Козицкого.⁵⁴

Система музыкального образования и воспитания с самого начала была ориентирована на комплексный подход, концепция которого была изложена в теоретических разработках теоретиков – Б.Асафьева (Б.Глебова; 1884–1949) и Б.Яворського (1877–1942), согласно которой система музыкально-эстетического образования и воспитания должна быть тесно связана с производством. Таким образом, трудящиеся массы активно привлекались к музыкально-эстетической работе, участвовали в деятельности любительских музыкальных коллективов, лекториях.

Проблемы, связанные с гражданской войной и призывом к сохранению завоеваний революции, существенно повлияли на подъем

⁵³ Наркомпрос – Народный комиссариат просвещения – государственный орган по образцу современного Министерства образования.

⁵⁴ Історія української музики в шести томах. – Т.4. – К.: Наукова думка, 1992. – С.484–493.

значимости музыкально–эстетического воспитания в борьбе за новую жизнь.

27 апреля 1919 в Харькове состоялся I–й Всеукраинский съезд профсоюзов оркестрантов, в решениях которого вопросы перестройки музыкального образования заняли ведущее место. Итогом его работы стала резолюция: «...став на точку зрения поддержки Советской власти как власти пролетариата ... войти как контролирующий орган во все музыкальные учебные заведения, средние и высшие и общеобразовательные учебные заведения, где ведется преподавание музыки, а также открыть для пролетариата музыкальные школы».⁵⁵

Но только после окончания гражданской войны стало реальным осуществление Наркомпросом Украины реформы музыкально–эстетического образования и воспитания, которая была осуществлена в 1923–1925 гг.

За эти годы была создана трехступенчатая система музыкального образования в Украине: музыкальная профшкола, музыкальный техникум, институт. За этот период было открыто шесть музыкальных профшкол в Киеве, которые позже были объединены в музыкальный техникум.

До октябрьской революции 1917 г. на Украине было три консерватории (Киев, Харьков, Одесса), но они только условно считались высшими учебными, поскольку они почти полностью исключали общеобразовательный фактор в обучении и были узкопрофессиональными. С 1923 г., в частности, в Киевской консерватории, которую возглавлял в то время К.Михайлов, началась реорганизация, которую внедряла создана специальная комиссия под председательством Ф.Блуменфельда. Реорганизация заключалась в разделении консерватории на три ступени: 1) музыкальная профшкола, которая отделяла детскую музыкальную образования от взрослого; 2) техникум с фортепианным, оркестровым и вокальным факультетами; 3) институт, имел факультеты: исполнительский, педагогический, научный и творческий.

Аналогичных изменений в 1923 г. претерпели Харьковская и Одесская консерватории, которые вследствие этого были разделены на техникум и институт.

В 1924 г. в Киеве состоялась конференция по проблемам музыкально–эстетического образования и воспитания, на которой

⁵⁵ Наш голос. – 1919. – 6 травня.

встал вопрос типизации существующих степеней профессиональной музыкальной подготовки. В конференции приняли участие около 150 педагогов, лекторов, более 50 студентов музыкальных профшкол. По решению конференции музыкальные профшколы Киева приобрели значение средних образовательных трудовых музыкальных школ. Институты стали высшими учебными, которые готовили педагогов и инструкторов.

Эта условность привела к торможению развития системы музыкального воспитания на последующие десять лет, что было связано с особенностью процесса формирования художественных кадров. И только в 1934 г. после преобразований в системе образования Советского Союза, связанных с известными постановлениями ЦК ВКП (б) о кардинальных изменениях в работе школы, были созданы современные консерватории и институты театрального искусства.

В 1925 г. Киевская консерватория стала именоваться Государственным музыкальным техникумом. При консерватории еще в 1923 г. был открыт детский музыкальный отдел, а позже – факультет детского воспитания, который готовил педагогов для музыкальных профшкол.

Специфика музыкально–драматического института заключалась в подготовке преподавателей исполнительских дисциплин, музыкальных воспитателей, работников учреждений политпросвещения, дирижеров симфонического оркестра, композиторов. Были разработаны программы подготовки таких специалистов. Главная задача, ставилась перед студентами – овладение методами музыкальной подготовки. Она обеспечивалась такими предметами: педология, педагогика, история педагогической науки, игра на фортепиано, скрипке, в ансамбле народных инструментов, хоровое пение и управления хором, специальная физкультура, воспитание голоса, репертуар, детские игры, детский хор и оркестр.

Ряд дисциплин не относились к профессиональным, но были обязательными – социально–экономический цикл, история искусства, специальная анатомия и физиология, иностранный (немецкий) язык.

В 1928 г. Музыкально–драматический институт отметил свое 10–летие. Его директором и профессором был Николай Гринченко. В этом же году постановлением Наркомпроса УССР совершена еще одна реорганизация, в результате которой Музыкально–драматический институт Н.Лысенко объединили с Государственным музыкальным

техникумом. Это объединение дало жизнь новому музыкальному заведению – Высший музыкально–драматический институт, который и стал в Киеве единственным высшим учебным заведением музыкально–эстетического образования и воспитания.

Высший музыкально–драматический институт осуществлял курс воспитания художника–гражданина, а процесс музыкально–эстетического образования и воспитания – задачей «строительства коммунизма». Это требовало новаторского подхода со стороны ряда профессоров к преподаванию предметов и создание новых учебных курсов.

Так, профессор Г.Бекмелишев вел курс «Музыкально–исторические иллюстрации»; Н.Гринченко читал историю музыки; курсы «Жизненные источники музыки» и «Научные основы техники исполнения» читал профессор О.Буцкой.

В 1934 г. Музыкально–драматический институт снова разделился на консерваторию и театральный институт.

Наряду с развитием музыкально–эстетического образования и воспитания, осуществляемой киевскими художественными учебными заведениями и учреждениями, в других городах Украины тоже активизировались творческие силы. Одно из ведущих мест в этом принадлежит Харькову.

В начале 1917 г. музыкальное училище при Харьковском филармоническом обществе было реорганизовано в консерваторию. В 1923 г. по образцу Киевской консерватории ее превратили в Музыкально–драматический институт. В то время становлению и укреплению профессионального музыкального образования в Харькове способствовала деятельность известных музыкальных и общественно–культурных деятелей: И.Слатина, Б.Яновского, М.Рославца и др.

Известный российский и украинский композитор, скрипач Николай Рославец (1881–1944) был назначен ректором Музыкально–драматического института и одновременно заведующим отделом художественного образования Наркомпроса (Народного комиссариата просвещения) Украины.

Будучи прогрессивно настроенным человеком, он был автором новаторских работ, в частности, «Педагогические основы новой системы музыкально–творческого образования» и «Новая система организации звука», он способствовал привлечению к преподаванию в институте как старой художественной интеллигенции, так и молодых

музыкально–педагогических кадров . Среди преподавателей института были известные музыканты: В.Барабашов, П.Голубев, О.Лещинский, П.Луценко, М.Микиша, П.Кравцов.

Начиная с 1922 г., ведущим деятелем Харьковского Музыкально–драматического института стал украинский и российский музыковед, композитор и педагог Семен Богатырёв (1890–1960), который в течение двух десятилетий воспитал плеяду украинских композиторов и музыкальных деятелей: Борисова, М.Тица, М.Коляду, Д.Клебанова, В.Рибальченка, В.Нахабина, А.Шпогаренко, Ю.Мейтуса и др.

В 1934 г. Харьковский музыкально–драматический институт был реорганизован в Харьковскую государственную консерваторию, которая стала одним из ведущих музыкальных учебных заведений Украины.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что образование и воспитание в Украине после 1917 г. имели большое значение в развитии творческих сил украинского народа, способствовали дальнейшему возникновению украинского национального музыкального искусства, образования и воспитания.

Развитие массового музыкального воспитания детей и молодежи.

С первых дней осуществления октябрьского переворота 1917 г. и установления советской власти на территории бывшего СССР вопросы образования, воспитания и культурного просвещения народных масс относились большевиками в ряд политических и экономических задач только созданного социалистического общества.

Первые декреты и законодательные постановления новой власти по вопросам образования и воспитания подчеркивали большое значение музыкально–эстетического воспитания в жизни людей.

В одном из первых программно–методических документов – «Основные принципы единой трудовой школы» (1918) отмечалось: «под эстетическим воспитанием следует понимать не преподавание какого–то упрощенного детского искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, расширяет возможности наслаждаться красотой и создавать ее».⁵⁶

⁵⁶ Директивы ВКП/б/ и постановления Советского правительства о народном образовании: Сб. документов 1917–1947 гг. – вып.2. – С.268.

Эта установка партии большевиков и правительства указывала основное направление работы общеобразовательной школы по эстетическому воспитанию учащихся. Практическим воплощением в жизнь этой установки стала организация преподавания музыки и пения в общеобразовательной школе и развитие различных форм организации музыкально-эстетических мероприятий во внеурочное время. Этому также способствовал декрет Совнаркома (Совет народных комиссаров) от 5 июля 1918 о передаче всех учебных заведений в распоряжение Наркомпроса (Народного комиссариата просвещения), что свидетельствовало о воплощении в жизнь коммунистического принципа «единства руководства обучения и воспитания школьников».

Все эти декларативные документы нацелили деятельность многих работников образования на создание научно-методической базы, способствующей воспитанию школьников в духе коммунистических идеалов.

В сентябре-октябре 1918 г. в Петрограде (нынешний Санкт-Петербург) были организованы первые курсы по подготовке учителей музыки для школ 1-го и 2-й степеней, а позже в 1919 г. был создан первый методический сборник «Музыка в единой трудовой школе».

В сборнике были изложены первые музыкально-педагогические установки работы школы в условиях создания новой педагогической системы. Здесь же была также предпринята попытка планирования преподавания музыки, что подтверждается представленной программой, рассчитанной на 9 лет изучения музыки с 2-мя уроками в неделю.

В 1921 г. выходит еще один сборник «Музыка в школе». В нем впервые делятся своим опытом работы ведущие педагоги-методисты: Брюсова Н.Я., Койранская М.М. и другие. В сборнике освещаются вопросы особенностей преподавания музыки, проведения вокально-хоровой работы в школе.

В 1925 г. появляется еще один выпуск сборника «Музыка в школе», а в 1926 г. – сборник «Вопросы музыки в школе» под редакцией И.Глебова (настоящая фамилия – Б.Асафьев). В них раскрывается содержание музыкальной работы не только на уроках, но и во внеклассной работе.

Сборник «Музыка в трудовой школе» под редакцией С.Луначарской, который вышел в 1929 г., был своеобразным

подведением итогов достижений в школьном музыкально-эстетическом воспитании тех лет.

На основе анализа творческих поисков ведущих педагогов и методистов в сборнике приводится множество примеров повышения эффективности музыкально-эстетической работы, даются советы учителям по улучшению преподавания музыки и проведения внеклассной работы.

В этот период создаются программы, разработанные с учетом принципов последовательности, систематичности, научности в преподавании музыки и пения в школе, проведение внеклассной музыкально-эстетической работы.

Так, в 1925 г. публикуются «Программы-минимумы единой трудовой школы 1-го и 2-й степеней», в которых определяется конечная цель музыкально-эстетического воспитания – дать музыкальное развитие и музыкальную грамоту каждому выпускнику школы.

Такому методическому достижению способствовала политика музыкального отдела Наркомпроса, который еще в 1919 г. выпустил Декларацию, где музыкально-эстетическое воспитание учащихся отмечается «краеугольным камнем всего музыкального дела».⁵⁷

Это декларативное положение свидетельствовало о том, что музыкально-эстетическое воспитание было в то время сведено руководством правительства и образования в ранг обязательного воздействия на учащихся общеобразовательных школ в процессе их образования и воспитания.

Таким образом, в первое десятилетие существования Советского Союза были заложены в школьную систему достаточно весомые основы музыкально-эстетического воспитания, что подтверждались не только разработкой программно-методических документов, но и практической работой учителей.

Первое достижение музыкально-просветительской работы во внешкольное время было запечатлено на первой педагогической выставке, которая состоялась в 1925 г. под названием «Музыкальное воспитание детей в Ленинграде». На ней прошли публичные концерты

⁵⁷ Из истории Советского музыкального образования: Сборник материалов и документов 1917–1927. – М.: Музыка, 1969. – С.11–12.

для детей в лучших залах Зимнего Дворца. На этих концертах побывало 60000 детей.⁵⁸

Известный актер драмы и кино Николай Черкасов в своей книге пишет о том, как он школьником вместе со своими товарищами посещал бесплатные концерты для детей в Маринском театре, где перед началом концерта выступал председатель Наркомпроса Луначарский А.В. и в своих выступлениях пропагандировал музыкальное искусство «удивительно вдохновенными рассказами».⁵⁹

Луначарский А.В., пропагандируя искусство, опирался на марксистско–ленинскую концепцию о коммунистическом воспитании. Он отличал понятие «эстетического образования» и «эстетического воспитания». Первое из них предусматривало приобретение детьми практических навыков в художественном исполнительстве: исполнение песен, рисование, лепка и др. В этом смысле содержание эстетического воспитания – это определенные знания, умения, навыки, которые необходимы человеку в его повседневной жизни.

В эстетическом воспитании Луначарский А.В. видел основу культурного развития пролетариата.

Главное место в эстетическом образовании и воспитании он отводил искусству, которое, по его мнению, служит средством познания, организует эмоции путем художественных и музыкальных образов. Он считал, что эстетическое воспитание человек должен получать то только на уроках эстетического цикла. Он предлагал идеи создания эстетической социальной среды, потому что «... от семьи, школы, социальной структуры, в которой предстоит жить, – будет зависеть весь смысл души данной личности. Она является местом пересечения определенных идейных и чувственных силовых линий общественной жизни».⁶⁰

Известным деятелем в эпоху становления социалистической культуры 1920–30 гг. была Крупская Н.К. (Жена Ульянова–Ленина В.И.), которая сыграла большую роль в развитии и воплощении в жизнь идеи «массовости» в искусстве и в целом в музыкально–эстетическом воспитании школьников. Крупская Н.К. рассматривала

⁵⁸ Революция, искусство, дети. – М.: Просвещение, 1966. – С.152.

⁵⁹ Черкасов Н.К. Записки советского актера / Н.К. Черкасов. – М.: Искусство, 1953. – С.11–12.

⁶⁰ Луначарский А.В. О коммунистическом воспитании / А.В. Луначарский. – Киев: Рад. шк., 1977. – С.103.

искусство как «... резонатор, усиливающий все коммунистическое, все коллективистское ... что был поднят в душе масс революцией». Она выдвигала принцип «организации чувств» и «организации умов» посредством участия масс в искусстве. Крупская Н.К. считала необходимым «... втянуть массы в музыкальную деятельность – это имеет огромное значение с точки зрения организации активности масс, когда масса не только смотрит и слушает, а и сама участвует в какой-либо работе».⁶¹

Отличительной чертой ее взглядов на эстетическое воспитание было то, что конечным результатом эстетического воздействия искусства на детей является принцип создания ситуации коллективного эмоционального переживания, с помощью которого можно научить детей воспринимать опыт других. Она считала, что этого можно добиться при совместном выполнении близкого, понятного песни, совместного коллективного движения, коллективной декламации и др.

В связи с этим, как государственный деятель, она большое внимание уделяла развитию детской самостоятельности в клубах и других внешкольных учреждениях. Эстетическое воспитание она считала подчиненным задачей коммунистического строительства. Безусловно, в современных условиях демократичности воспитания принцип «организации чувств» и «организации умов», которые пропагандировала Крупская Н.К., не могут быть признанными положительными, но в то время, когда воспитание масс было подчинено идеологическим задачам, в этом был рациональный смысл.

Еще одним деятелем, внесшим огромный вклад в развитие музыкального образования, была Шацкая В.Н. Участвуя в создании первых программ по музыке и пению, Шацкая В.Н. обосновала предпосылки успешного обучения музыки и искусства в учебно-воспитательной и внеклассной работе школы, которые заключались в следующем:

- эстетическое воспитание всех без исключения детей в различных звеньях работы школы;
- признание эстетического воспитания как одного из ведущих факторов формирования личности в целом, а не формирование отдельных ее «чисто эстетических» качеств;

⁶¹ Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 10 томах. Т.7. – С.86; т.8. – С.345–346; т.3. – С.113, 316–317; т.8. – С.102; т.7. – С.27.

– осуществление эстетического воспитания путем полноценного восприятия ими произведений искусства, предполагает их целостный анализ и осознание;

– необходимость педагогического руководства эстетическим развитием учащихся, направленного на вызов их реакции, соответствующей содержанию произведения и единства эмоционального и сознательного восприятия.

«Наша задача, – писала Шацка В.Н. – воспитать у молодежи любовь и интерес к музыке, развить и сформировать здоровые музыкальные вкусы, помочь юношам и девушкам овладеть определенным кругом эстетических понятий и убеждений в соответствии с коммунистическим мировоззрением и коммунистической моралью».⁶²

Согласно этому положению, Шацка В.Н. ставила перед эстетическим воспитанием не профессиональные, а прежде всего просветительские задачи.

Этого же мнения придерживался и известный ученый, музыковед и композитор Асафьев Б.В., известный под псевдонимом как Игорь Глебов. Его требование к эстетическому воспитанию заключалась в лозунге: «В сторону от профессионализма!». Он считал, что «музыкальное школьно–педагогическое дело – важнейшая, первоочередная задача, требующая живых сил, первоочередная дело нашей музыкальной современности».⁶³

Разрабатывая специфические музыковедческие вопросы восприятия музыки, Асафьев Б.В. постоянно связывал их с жизненно важными вопросами музыкального образования детей и молодежи. Будучи редактором и составителем первых научно–методических сборников послеоктябрьского времени по вопросам преподавания музыки в школе, он осуществлял большую организаторскую работу по подготовке учительских кадров.

Основным методологическим положением его музыкально–просветительских и педагогических направлений было то, что главным формирующим фактором эстетического вкуса является восприятие искусства, осознание его формы, содержания, специфики сущности

⁶² Шацкая В.Н. Музыка в школе. кн.2. / В.Н. Шацкая – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – С.4.

⁶³ Вопросы музыки в школе / Ред. И.Глебова, предисловие. – Л.: Изд. «Брокгауз–Эфрон», 1926. – С.6.

средством наблюдения. «Музыка – искусство, то есть определенное явление в мире, созданное человеком, а не научная дисциплина, которую изучают, которой учатся ... Но если музыку не изучают ради знаний, то ей научают. Учат играть на рояле, скрипке, балалайке. Это так. Но это можно делать и не делать ... Но наблюдать ее и, наблюдая, привыкать, делать выводы и обобщения – это другое дело. Наблюдать искусство – это, прежде всего, уметь воспринимать его ...

Что восприятие музыки может привести к художественной оценке и к повышению уровня вкуса – в этом нет сомнения».⁶⁴

Из этого Асафьев Б.В. делает вывод, «что для правельнишого приближения к познанию музыки как предмета, обогащая наш жизненный опыт и повышающего чувство жизни, необходимо не столько ее обучение или изучение ее как научной дисциплины, сколько наблюдения (целесообразно организованное) осуществляемых в ней изменений и преобразований материала».

В связи с этим, «важнейшим музыкально–педагогическим задачей является развитие звуковых (слуховых) навыков, которые помогают свободно ориентироваться в музыкальной природе слуховых образов (ритм, расстояние, динамика, темп, колорит, тембр) и в эмоциональном их содержании, и в символике выражения и изображения (звукозапись).

Таким образом, заслуга Асафьева Б.В. заключается не только в пропаганде музыкального просветительства, но и в разработке конкретных методических вопросов музыкально–эстетического восприятия. Обоснование метода наблюдения музыки в значительной степени обусловило улучшение методики музыкально–просветительской работы во внеурочное время. Особое значение в этой работе Асафьев Б.В. предоставляет школьному хору, который, по его мнению, «создает возможность быстрого роста музыкального сознания и восприятия».⁶⁵

Справедливость методических установок Асафьева Б.В. доказывала Гродзенская Н.Л. Работая учителем музыки, она решала вопросы эстетического воспитания не только во время уроков, но и во внеклассной работе. «Медленно и постепенно мы идем к намеченной

⁶⁴ Глебов И. Музыка в современной общеобразовательной школе / И. Глебов. – Л.: Изд. «Брокгауз–Эфрон», 1926. – С.9–11.

⁶⁵ Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд. 2-е. / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1973. – С.61.

цели – писала она. – Нам необходимо стараться в данных условиях, при данных возможностях сделать максимум, использовать музыкальные силы не только школьные, но и внешкольные».⁶⁶

Коренные изменения в истории развития системы советского образования, как свидетельствуют официальные исторические документы, ознаменовали 1930–1934 гг. В этот период вышли в свет ряд правительственных постановлений, свидетельствующие о необходимости реформаторских изменений общеобразовательной школы. В ходе их реализации осуществлен переход к всеобщему начальному образованию, возобновлена классно–урочная система обучения, разработаны учебные планы и программы учебных предметов, в том числе с музыки.

Эти меры способствовали активизации музыкально–просветительской работе во внеурочное время. Примером этому может стать движение, возникшее в 1930–е годы в Ленинграде (Санкт–Петербурге).

Вот как об этом пишет известный исследователь Л.Баренбойм:

«В 1932 г. на улицах и в школах города появились лозунги «Искусство – пролетарским детям!», «Ни школьника, чтобы не сдал норм на значок МПД». Целая армия массовиков с трубами и барабанами (иногда даже с дрессированным медведем) обходила дворы, парки, призывая детей стать «значкистов».

Методисты разработали нормы знаний, умений и навыков по изобразительному искусству, кино и музыки, театра. Так нормы музыкальных знаний сводились к следующему: знать все куплеты трех песен, рассказать об их содержании, чисто их спеть, знать авторов песен, посетить один раз в течение года оперный театр, два раза концерт симфонической или камерной музыки.

Десятки комиссий, созданных из представителей различных видов искусства, были привлечены к приему у школьников норм и торжественного вручением значков.

Проводились слеты «значкистов», устраивались вечера школьников со старшими «братьями по оружию» – профессиональными музыкантами. Тысячи новых участников пришли в школьные музыкальные кружки и заполнили концертные залы.

⁶⁶ Гродзенская Н.Л. Музыка в школьном быту. – В кн.: Вопросы музыки в школе / Ред. И.Глебова. – Л.: Изд. «Брокгауз–Эфрон», 1926. – С.32

Кроме того, органами образования организовывались олимпиады школьников, в которых принимали участие крупные хоровые коллективы. Выступления имели массовый характер и сопровождалась коллективными представлениями спортивного характера – построением «живых» пирамид, выполнением комплексов двигательных упражнений с предметами орудий труда – лопатами, кирками др. Все это исполнялось с большим энтузиазмом и по своему содержанию олицетворяло «победное шествие революции и достижений пролетариата».

Выступая на областной партийной конференции Ленинграде, известный политический и государственный деятель Киров С.М. отмечал, что 36000 школьников прошли через конкурс юных талантов, и это стало огромным достижением в деле эстетического воспитания подрастающего поколения.⁶⁷

Таким образом, важнейшей особенностью музыкально–эстетического воспитания школьников в 1920–30 гг. было то, что оно было массовый характер и подчинялось принципу коллективизма. Иными словами, в практику полностью воплотились идеи Крупской Н.К. по «организации умов» и «организации чувств» средствами различных видов искусства, что в действительности соответствовало основной задачей социальной политики первого в мире социалистического общества.

Вторая мировая война на территории СССР в период 1941–1945 гг. на долгое время прекратила музыкально–эстетическую работу школы. Преподавание музыки возобновились только в 1943 г. и осуществлялось только в 1–4 классах.

В 1947 г. вышел новый проект программы, предусматривающий обучение музыки и пения в 1–6 классах и отмечался упорядоченностью, систематичностью и обязательностью выполнения всех видов музыкальной работы на уроках. Кроме обязательного материала, в программе был представлен широкий список произведений для дополнительного изучения.

2 февраля 1947 г. Министерство образования СССР издало приказ №90 «Об упорядоченности постановки пения и музыки в педагогических училищах», который способствовал более качественной подготовке учительских кадров.

⁶⁷ В первые годы советского музыкального строительства: Статьи, воспоминания, материалы. – Л.: Сов.композитор, 1959. – С.281.

Говоря о тенденциях развития музыкального искусства Советского Союза этого периода, невозможно не обратить внимание на Постановление ЦК КП(б) Украины от 10 февраля 1948 «Об опере «Великая дружба» В.Мурадели». Это постановление имело политический характер в координации содержания музыкального искусства и декларировала советским композиторам и другим деятелям искусства исключительно идейный подход к своему творчеству, обусловленный задачами коммунистического строительства, а содержание творчества – достижениями социализма и коммунистическими идеалами.

Основным жанром музыкально–эстетического воспитания детей и основным видом деятельности в нем стала массовая хоровая песня. Так, в этот период в Москве и других городах проходят большие праздники песни, прославлявшие могущество и непобедимость советского народа и нерушимой дружбе всех наций и народностей, объединенных в могучий Советский Союз.

Наряду с этим продолжается работа над улучшением форм организации музыкально–эстетического воспитания и обобщением накопленного опыта в этом направлении.

В 1949 г. выходит методическое пособие Пономарькова И.П. «Хоровые кружки в школах и внешкольных учреждениях» (М.: Учпедгиз, 1949). В пособии рассматриваются практические вопросы работы с детскими хоровыми коллективами на уроках и во внешкольное время. Значительное место в нем отводится анализу развития певческих навыков учащихся, хоровых навыков, бережного отношения к своему голосу и прочее.

В 1952 г. под руководством известного педагога Гембицкой С.Я. составлена «Программа кружков и внешкольных заведений» (Хоровой кружок. – М.: Учпедгиз, 1952.), в которой предусмотрены различные формы музыкальной работы: беседы, иллюстрации, слушания музыки, массовое хоровое пение. В этом же году выходит книга под редакцией тоже известного педагога Румер М.А. «Методика преподавания музыки в школе» (М.: Изд. АПН РСФСР, 1952), которая стала обобщением результатов исследовательской работы сотрудников Института художественного воспитания АПН РСФСР (Академии Педагогических наук Российской Советской Федеративной Социалистической Республики).

В 1953 г. авторы статей сборника «Праздник песни школьников города Москвы» под редакцией известного хормейстера

Локшина Д. (М.: Изд. АПН РСФСР, 1953) – ведущие хормейстеры, педагоги Локшин Д., Румер М., Мекалина Л., Каменцева И. и др. анализируют опыт работы организации праздников песни в городе, районе, школе и дают практические рекомендации.

Подводя итоги и анализируя накопленный опыт проведения праздников песни, Учпедгиз (Учебное педагогическое издательство) в 1956 г. издает методическое письмо «Праздник песни как средство повышения хоровой культуры школьников», где определяются основные задачи систематической хоровой работы в каждой школе.⁶⁸

Примеры решения вопросов музыкально–эстетического воспитания школьников в РСФСР стали толчком улучшения этой работы и в других республиках бывшего Советского Союза, включая Украину. Так, сразу же после освобождения Украины от немецко–гитлеровских захватчиков РНК (Совет народных комиссаров) и ЦК КП(б) Украины приняли ряд постановлений о проведении в 1944 г. областных и республиканских олимпиад художественной самодеятельности (Постановления СНК и ЦК КП / б / Украины от 24 июля и 28 октября 1944 г.)

13 февраля 1945 г. в Киеве состоялся большой форум самодеятельных исполнителей – была проведена выставка самодеятельного искусства и фольклора, созданного в период Второй мировой войны.

13 ноября 1946 г. ЦК КП(б) Украины принимает постановление «О мерах дальнейшего улучшения работы школ Украинской ССР», в котором говорится о необходимости улучшения работы органов образования в области эстетического воспитания молодежи. В этом документе министерству образования предлагалось разработать конкретные меры по улучшению музыкально–эстетического воспитания в школах республики. В связи с этим в 1949 г. проводится республиканский конкурс авторов на лучшую пьесу для самодеятельных коллективов и республиканская олимпиада художественной самодеятельности.

В середине 1950–х годов самодеятельное движение в республике приобретает более массовый характер. Согласно постановлению Совета министров Украины от 11 мая 1956 г. в Киеве состоялась республиканская олимпиада художественной

⁶⁸ Праздник песни как средство повышения хоровой культуры школьников: Методическое письмо. – М.: Учпедгиз, 1956. – С.3–15.

самодетельности учащихся школ, в которой приняли участие более 2000 школьников из всех областей Украины. Они продемонстрировали значительно возросший уровень художественного и исполнительского мастерства, что свидетельствовало о качественных изменениях в работе школ в музыкально–эстетическом воспитании.

Большое значение в истории развития системы образования Украины имел Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в Украинской ССР», который был принят 17 апреля 1959 г. Верховной Радой Украины, где в качестве основной задачи предусматривалась «подготовка учащихся к жизни, общественно–полезному труду». В Законе утверждается обязательность нравственного, физического и эстетического воспитания школьников. Тем самым одним из руководящих принципов обучения в школе утверждался воспитательный принцип обучения.⁶⁹

В 1964 г. при АН СССР и АПН Российской Федерации создается комиссия для разработки предложений и подготовки научно обоснованных планов и программ общеобразовательных школ. Создание такой комиссии стало стимулом развертывания исследовательской и научно–методической работы в области музыкально–эстетического воспитания и на Украине.

Однако, еще в 1960 г. выходит первая теоретическая книга известной украинской исследовательницы проблем эстетического воспитания Цвельх Т.И. «Эстетическое воспитание учащихся старших классов средней школы» (К.: Рад. Школа, 1960).

В этой работе на основе научного исследования определены задачи и содержание эстетического воспитания учащихся старших классов школ Украины, а также формы организации и методы эстетического воспитания средствами литературы, музыки, изобразительного искусства. В книге отмечается, что «...задача эстетического воспитания учащихся старших классов в современных условиях состоит в развитии здоровых эстетических вкусов учащихся,

⁶⁹ Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення Комуністичної партії і Радянського уряду: Зб. документів. – К.: Політвидав України, т.2, 1961. – С.502–509.

пробуждению их творческих способностей, воспитанию эстетических суждений и взглядов».⁷⁰

К этому же периоду относится работа Раввинова О.Г. «Массовая хоровая работа в школе» (К.: Рад. школа, 1957.), в которой раздел «Общие вопросы хоровой работы в школе» вызывает наибольший интерес. Здесь выдвигаются основные задачи организации и проведения хоровой работы в школе, определяются основные методические требования к созданию и работы школьных хоровых коллективов.

Работа Хлебниковой Л.О. «Внеклассная работа по музыке и пению в школе» (К.: Рад. школа, 1961.) и «Хоровая художественная самодеятельность как средство эстетического воспитания» (К.: Рад. школа, 1964.) «Хоровая художественная самодеятельность как средство эстетического воспитания» (К.: Рад. школа, 1964.) посвящены практическим вопросам организации музыкальной работы школы во внеурочное время. Освещая вопрос массовой музыкально-хоровой работы школы, организации художественной самодеятельности, автор дает конкретные рекомендации для работы кружков и школьных художественных коллективов.

Обобщением опыта работы школ с музыкально-эстетичного воспитания учащихся этого периода стали такие труды таких украинских исследователей: Бурса Г.П. «Эстетическое воспитание учащихся во внеклассной работе» (К.: Рад. школа, 1963) Водзинский И.Д. «Эстетическое воспитание учащихся во внеклассной работе» (К.: Рад. школа, 1962.) Гойберх М.Х. «Эстетическое воспитание учащихся во внеклассной работе» (К.: Рад. школа, 1964). В этих работах с относительно различных взглядов и различных видов искусства даются конкретные рекомендации.

В 1964–1967 гг. правительство и партийные органы Украины издают ряд инструктивных материалов, которые обязывают учебные заведения и учреждения культуры работать в общем контакте, улучшая работу по музыкально-эстетическому воспитанию детей. Эти материалы способствовали созданию совместной программы, которая воплощалась в практику координационными центрами при областных отделах образования.

⁷⁰ Цвельх Т.И. Эстетическое воспитание учащихся старших классов общеобразовательной школы / Т.И. Цвельх. – К.: Рад. школа, 1960. – С.7.

Так, если в 1959 г. на Украине насчитывалось 223 музыкальных школ, в которых проходили обучение 49 000 учеников, то в 1967 г. число таких школ возросло до 447 с общим количеством 105000 учеников. А в 1971–1972 учебном году в 796 музыкальных и художественных школах обучалось более 166 000 детей.⁷¹

Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1966 г. «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» способствовала введению в старших классах факультативных занятий по выбору учащихся. Это позволило ввести в школу факультатив по эстетике и различных видов искусства, создать новые художественные коллективы и привлечь к участию в них еще большее количество учеников.

1970–е годы XX ст. в истории развития системы образования бывшего Советского Союза можно считать как наиболее прогрессивные.

В этот период вышел ряд правительственных документов, в декларативном порядке обращали внимание партийных и государственных органов на улучшение системы образования. Это, прежде всего, Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О завершении перехода к всеобщей среднего образования молодежи и дальнейшего развития общеобразовательной школы» (от 20 июня 1972 г.), «О мерах по дальнейшему улучшению работы сельской общеобразовательной школы» (от 2 июля 1973 г.) и Закон Союза ССР «Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» (от 19 июля 1973 г.).

Все эти документы стали началом нового этапа в развитии общеобразовательной школы. В течение 2–3 лет общеобразовательная школа приобрела значительные изменения, прежде всего, в организационном и содержательном планах. Эти изменения отразились в научном подходе к созданию учебных планов, учебников и учебных пособий. Научно–методический подход определялся и в организации и проведении воспитательной работы, в том числе по эстетическому воспитанию.

XXV съезд КПСС, который состоялся в феврале – марте 1976 г. главной стратегической задачей дальнейшего государственного

⁷¹ Народное образование, наука и культура в Украинской ССР: Статист. сб. – К.: Статистика, 1973. – С.131.

строительства определил взаимосвязь народного хозяйства, образования и культуры и государственного управления. В области народного образования это предполагало улучшения подготовки кадров с высшим образованием, расширением профориентационной работы и профессионального образования молодежи.

Параллельно шли поиски новых и улучшение существующих форм организации музыкально-эстетического воспитания, в частности, основной формы – урока музыки.

Известная педагог-методист, московский профессор Апраксина О.А. писала, что в этом плане все усилия должны быть направлены на разработку содержания и оптимальной программы по музыке для общеобразовательной школы. Одновременно к разработке такой программы приступили Институт художественного воспитания АПН СССР и специально создана лаборатория НИИ школ Министерства образования Российской Федерации под руководством известного композитора и педагога Дмитрия Кабалевского (1904–1987).

На протяжении почти 10 лет учеными и учителями-практиками была проведена научно-исследовательская экспериментальная работа, результаты которой позволили создать две программы по музыке для общеобразовательной школы. Обе программы достаточно полно отражали содержание и основные методические положения преподавания музыки в школе. Основной целью они ставили решения задач эстетического и нравственного воспитания школьников, привитие навыков различных видов эстетической деятельности, здорового эстетического вкуса, привлечения к участию в художественном творчестве, стремление жить «по законам красоты».⁷²

Эти программы в определенной степени воплотились в практику украинской общеобразовательной школы, хотя это оспаривалось украинской педагогической общественностью в связи с их глубоким исключительно российским национальным содержанием.

⁷² Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2119 «Музыка и пение». – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.

Щолокова О.Ф.

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНО–ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УКРАИНЫ

Система музыкально–педагогического образования в Украине направлена на обеспечение профессионального роста будущих специалистов, развитие их способности самостоятельно решать конкретные задачи, возникающие в различных сферах педагогической деятельности. Ее теоретическому осмыслению способствует развитие гуманистических идей, основывающихся на процессах интеграции. Появляются различные концепции и теоретические разработки, которые дают возможность интерпретировать содержание и задачи музыкально–педагогического образования в аспекте профессиональной подготовки будущего учителя.

Стало очевидным, что узко профессиональная подготовка специалистов уже не отвечает современным потребностям. С учетом этих особенностей ее методология развивается на основе постоянного взаимодействия различных научных подходов, что позволяет представить музыкальное искусство в контексте общих мировоззренческих проблем и осмысления духовно–преобразовательного потенциала.

В этом направлении раскрывается структура и логика организации музыкально–педагогического образования, методологические характеристики которого исследуются в направлении художественной образованности педагога–музыканта на основе феноменологического, культурологического, и аксиологического подходов.

В настоящее время стало очевидным, что основой профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства должна быть всесторонняя художественная образованность, которая открывает широкие возможности для совершенствования педагогического мастерства. Следует отметить, что, по мнению ученых, сам процесс обучения необходимо направлять не столько на способы овладения личностью определенной профессией, сколько на способы приобщения её к современной культуре.

По справедливому суждению М.Кагана, «требуется такой разворот всей системы образования, при котором мы смотрели бы на студента не как на будущего специалиста, а как на будущего просвещенного человека, который, конечно, должен быть хорошим специалистом, но это является только гранью его целостного бытия».⁷³ Данное качество проявляется в умении педагога постоянно решать возникающие задачи и проблемы в различных видах производственной практики, видеть множество их причинно–следственных связей.

Поскольку работа педагога–музыканта направлена на формирование у школьников эстетических чувств и ценностных ориентаций в художественном творчестве, то вполне логично предположить, что его образованность фокусируется в области искусства. Она предполагает овладение необходимыми знаниями, терминологическим и понятийным багажом, умением сравнивать художественные явления.

Кроме того, особое значение приобретает формирование мировоззрения студентов, раскрытие глубокого гуманистического содержания искусства. Ведь только в атмосфере высокой духовности и гуманности можно воспитать человека, который, по словам В.А. Сухомлинского, умеет наблюдать, думать, рассуждать, переживать радости труда и гордиться созданным, творить красоту и радость для людей, находить в этой деятельности свое счастье. В результате такого погружения в духовную сферу искусства у будущих учителей формируются глубокие и разносторонние художественные знания, развиваются универсальные эстетические ценности и качества, которые можно объединить понятием «художественная образованность».

Отметим, что само понятие «художественная образованность» пока не нашло отражения в научной литературе. Требуется уточнения его содержание и возможности применения в научном обороте. На наш взгляд, категорию «художественная образованность» можно рассматривать по–разному.

Например, некоторые ученые (Б Гершунский, А. Газман, Г. Дмитриев) придерживаются мнения, что образованность – это

⁷³ Каган М.С. Что должно быть в основе? // Вестник высшей школы. – 1990. – № 5.

качество, которое является индивидуально–личностным результатом образования и заключается в умении личности видеть разновекторность причинно–следственных связей, решать задачи, раскрывать вопросы и решать проблемы в различных видах деятельности.

В этой связи Б. Гершунский называет образованность грамотностью, доведенной до общественного и личностно необходимого уровня.⁷⁴

Ученый рассматривает этапы перехода грамотности в образованность. По его мнению, образованность предполагает избирательность в углублении любых составляющих грамотности, что и выводит личность на уровень профессиональной образованности. Таким образом, рост человека как личности в его рассуждениях ассоциируется, прежде всего, с получением образования как процесса приобретения разносторонних знаний. Благодаря тому, что личность имеет возможность приобретать широкие и разнообразные знания и может регулировать свою жизнедеятельность в разных направлениях, такое образование приобретает значение «культурного капитала» (H. Schelsky).

В отличие от общих представлений музыковеды в понятие «образованность» включают умения читать музыкальные тексты, знание особенностей основных жанров, определенных типов фактуры и формообразующих элементов, то есть всего того, что служит своеобразным «строительным материалом» художественного становления музыканта. Именно в таком контексте оно встречается в работах Л. Мазеля, А. Сохора, В. Цуккермана и других ученых этого направления.

Однако следует заметить, что в области музыкально–педагогического образования к будущим специалистам выдвигаются более широкие требования. Им, кроме полученных специальных знаний в сфере музыкального искусства и педагогики необходимо овладеть системой взглядов, согласно которым эти знания направляются на формирование нравственных качеств и художественной культуры учащихся.

В результате можно сделать вывод, что образованность учителя музыкального искусства целесообразно представить кругом

⁷⁴ Гершунский Б. Философия образования для XXI века . – М.: Пед. о–во России, 2002. – 512 с.

значимых для нее проблем (мотивационный компонент), образовательным пространством, то есть кругом источников информации, которые он способен использовать в своей деятельности (когнитивный компонент), умением усваивать универсальные и специальные методы обучения (информационно–деятельностный компонент), умением пользоваться междисциплинарными знаниями (ориентационный компонент). В целом совокупность этих компонентов и составляет понятие «художественная образованность» учителя музыкального искусства. Понятно, что их изучение требует не просто совершенствования содержания и организации учебного процесса в высшей школе, но и внедрения новаций, которые бы объективно отвечали новым требованиям.

Не менее важной задачей реформирования украинской системы музыкально–педагогического образования в направлении европейской идентичности, наряду с утверждением гуманистически–демократических ценностей и согласования международных глобализационных процессов с национальными интересами и потребностями, является повышение качества профессиональной подготовки студентов.

В научной литературе (А. Алексюк, В. Бондарь, А. Савченко, Н. Селезнева, П. Сикорский, А. Стрижов, И. Fabiani и др.) качество образования характеризуют как сбалансированное соответствие процесса и результата социальным нормам (стандартам образования). По международному стандарту качества, который регламентирует качество продукции и услуг – эта особенность придает ему способность удовлетворить образовательные потребности субъектов учебно–воспитательного процесса.⁷⁵

По мнению А. Стрижова, целесообразно определить внутренние и внешние факторы качества образования, характеризующие образовательный процесс, его результат и систему образования в целом. К внутренним характеристикам относятся:

⁷⁵ Савченко О. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти // Шлях освіти. – 2006 – №4. – С.2–6; Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования // Проблемы качества образования: Материалы XI Всероссийской научной методической конференции. – Москва, Уфа, 2001. – С. 23–28; Fabiani I. N. Sistema dell'istruzione la creazione di una coscienza buroepa // Nuora antologia . – 2002. – Vol. 137, №2222. – P. 70–78.

- качество образовательной среды («технологичность» управления образовательным процессом, эффективность научно–методической работы, кадровый потенциал учебного заведения);
- качество реализации образовательного процесса (научность, доступность содержания образования, педагогическое мастерство преподавателя, эффективность средств обучения);
- качество результатов образовательного процесса (уровень учебных достижений студентов, развитие их мышления, степень профессионального развития и т.п.).⁷⁶

К внешним показателям автор относит: соответствие существующим стандартам, удовлетворение субъектами обучения образовательными учреждениями, открытие перспектив профессионального роста. Следовательно, качество становится краеугольным камнем, который определяет перспективность поставленных задач в области образования, а его оценка – важным условием их эффективного решения.

Как известно, оценка является одним из важнейших компонентов учебного процесса. В общем определении оно имеет не только педагогическое но и философское и социально–психологическое значение. Так, например, рассматривая различные аспекты оценки, исследователи (Б. Ананьев, В. Бондарь, М. Кларин, О. Ляшенко, А. Маркова, А. Савченко) определили, что она выполняет контролирующую, информационно–корректирующую и стимулирующую функции. Ученые обращают внимание на такие моменты как успешность обучения, критерии оценки, причины формализма в оценке, самоконтроль и самооценка и тому подобное. Вместе с тем они отмечают, что несмотря на такое разнообразное оценивание обучения основным стержнем образовательной системы должно быть обеспечение саморазвития и самосовершенствования субъектов в процессе овладения знаниями и умениями, что позволяет перейти на новый тип мышления и новые способы преобразования действительности.⁷⁷

⁷⁶ Стриженов А. М. Понятие качества образовательной услуги в условиях рыночных отношений // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 3. – С. 35–49.

⁷⁷ Ляшенко О. І. Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992 – 2002. 36. Наукових праць до 10–річчя АПН України: У 2ч. – ч. І. – Харків; „ОВС”, 2002. – С. 243–249.

Привлекает внимание обоснованная учеными характеристика типов оценивания, среди которых выделяют текущее, итоговое и диагностическое. В свою очередь процесс оценки трансформируется в систему определения личностного рейтинга успешности в учебной деятельности с активным использованием внешнего оценивания, которое основывается на принципах гуманизации и демократизации отношений между субъектами обучения.

Опираясь на эти исследования, применение динамической, многоуровневой системы оценивания результатов обучения специалистов в области музыкально–педагогического образования позволяет совместить и углубить общую гуманитарную и художественно–эстетическую подготовку студентов со специализацией по определенным профессиональным направлениям. Внедрение образовательно–квалификационных уровней дает возможность быстро реагировать на потребности учебных заведений разных типов, на запросы педагогической науки и культуры, увеличивает права молодежи на выбор индивидуального содержания и уровень профессиональной подготовки, а кредитно–модульные технологии обучения рассматриваются как инновационная система, которая раскрывает новые подходы к оценке учебных достижений студентов.

Вместе с тем, разрабатывая и внедряя образовательные стандарты для музыкальных специальностей, важно учитывать специфику музыкальной деятельности, которая в значительной мере опирается на формирование практических умений и навыков. Все это требует соблюдения последовательности в формировании этих качеств у студентов. В данном случае постепенность не ограничивается продвижением во времени и увеличением количества знаний, а предполагает прежде всего качественные изменения субъекта деятельности. Соответственно структура педагогического процесса на музыкальных факультетах должна строиться таким образом, чтобы переход от одного уровня обучения к другому обуславливался логикой профессиональной подготовки студентов.

В аспекте выделенных положений важным направлением профессионального музыкально–педагогического образования становится обоснование адекватных диагностических критериев дискретной и общей оценки знаний студентов в разных специальных дисциплинах. Безусловно, они имеют много особенностей, которые необходимо учитывать в процессе их анализа. Но есть и целый ряд

закономерностей и общих параметров, которые можно использовать для оценки функционирования всей системы образования. К таким параметрам, например, относится глубина полученных знаний, умение аналитически мыслить и оценивать художественные явления, владеть исполнительными и коммуникативными навыками.

Для диагностики профильных музыкальных дисциплин можно предложить следующие уровни критериев: элементарный, средний, высокий и повышенной сложности. Ведь традиционное применение индивидуальных форм обучения позволяет постоянно наблюдать за развитием студентов, видеть их достижения и недостатки, вовремя корректировать уровень исполнительской подготовки.

Поиск оптимальных подходов к оценке учебных достижений студентов в институте искусств педагогического университета имени М.П. Драгоманова обусловил постепенный переход к более сложным методикам оценки, в частности применению многобалльной оценочной шкалы (общеевропейской системы ECTS) и дифференцированных подходов к оценке учебных достижений студентов.

Практика показала, что в связи с расширением шкалы оценивания до ста баллов обострились противоречия между требованиями к обеспечению объективности в оценке знаний студентов и отсутствием научно-обоснованных критериев оценки знаний и умений по каждому профессиональному предмету. Мы понимали, что в процессе разработки методики их оценки необходимо учитывать специфику творческой деятельности, которая имеет не линейный, а концентрический характер и в значительной мере опирается на формирование конкретных практических умений и навыков. Это требует не только последовательности в приобретении этих умений и навыков, но и постоянного повышения их качества.

Мы также учитывали, что подготовка учителей музыки сегодня требует умений самостоятельно приобретать знания и анализировать полученную информацию, отдавать предпочтение новым знаниям и идеям, эффективно применять их в своей деятельности, а также умением ярко и образно передавать учебный материал в вербальной и исполнительской форме. Поэтому значительной проблемой для нас стала разработка программ по специальным дисциплинам на основе кредитно-модульной системы. Необходимо было представить каждый модуль как логически

завершенную часть учебного материала, усвоение которого обеспечивает определенный результат обучения.

Такие положения были установлены и закреплены в решениях специализированных кафедр. Разработанная структура модульного планирования позволяет студенту самостоятельно:

- определять темп изучения учебных дисциплин;
- принимать решения об уровне «углубления» в учебный материал;
- контролировать промежуточные результаты обучения.
- выбирать специализацию в магистратуре в соответствии со своими предпочтениями.

Отметим, что с переходом на двухступенчатую систему образования (бакалавр, магистр) создались возможности для индивидуально–мотивированного отношения студента к собственному обучению, к его качеству и уровням. Появилось больше возможностей для создания индивидуальной образовательной траектории каждого студента, направленной на раскрытие его собственных творческих способностей

Анализ и систематизация различных идей по внедрению кредитно–модульной системы в области музыкально–педагогического образования показал, что каждый модуль можно рассматривать как логически завершенную часть учебного материала, усвоение которой обеспечивает достижение запланированного ранее результата обучения. Поскольку модульное обучение имеет целью побудить студентов к упорядоченной работе, одним из важных элементов обучения становится хорошо организованная система оценки ее результатов. Поэтому, применяя сто балльную систему оценивания, важно определить и обосновать результативность новых подходов к оцениванию учебных достижений студентов.

Уже сегодня работа по подготовке учителей музыки в условиях высшего учебного заведения требует изменений некоторых приоритетов. Например, умение самостоятельно добывать знания необходимо сочетать с умениями анализировать информацию, принимать решения о ее важности или второстепенности, синтезировать отдельные фрагменты информации, отдавать предпочтение новым знаниям и идеям, эффективно применять их в работе. Таким образом, технологии преподавателя в сфере музыкально–педагогического образования следует направлять на обучение студентов критически мыслить, владеть поисковыми

навыками, анализировать и синтезировать материал, уметь ярко и образно передать его в вербальной и исполнительской форме.

Благодаря трансформации современного знания в направлении его эмоционального осмысления актуализируется проблема формирования духовного опыта будущих учителей музыкального искусства. Соответственно приходит понимание того, что только духовность во всех своих проявлениях способна противостоять потере нравственных ценностей в гуманитарном образовании. Именно она по своей сути должна обогащать духовно–творческий потенциал личности, становиться стратегией образовательного процесса.

Традиционно духовность понимается как гармоничное сочетание познавательного, нравственного и эстетического, что выражается через истину, добро и красоту. Такое понимание духовности впервые сформировали философы античности (Платон, Демокрит, Аристотель). Впоследствии такое трактование получило свое развитие в Немецкой классической философии (Гегель, И. Кант), во взглядах украинских и российских мыслителей (Н. Бердяев, Г. Сковорода, В. Соловьев, П. Флоренский, П. Юркевич), а также в идеях экзистенциальной (М. Бубер, К. Ясперс) и антропологической (М. Шелер, П. Гартман, Е. Финк) философии.

По–новому проблема духовности зазвучала в исследованиях В. Франкла и М. Хайдеггера, в которых современный мир рассматривается как бездумный и хаотичный, поэтому его нельзя понять с помощью логической рефлексии. Так, по убеждению В. Франкла, этот мир можно понять и пережить только специфическими формами ощущения, которые создаются внутренними эмоциональными реакциями человека на окружающий мир. Такое мироощущение формируется эстетическим, нравственным и религиозным опытом. Согласно этому пониманию, духовность проявляется в человеке только тогда, когда она возвышается над собой и выявляет отношение к себе.⁷⁸

В этой связи определенный интерес представляет определение С. Крымским духовности как принципа самоорганизации человека и выхода к высшим ценностным смыслам. Духовность, по мнению философа, позволяет человеку переводить универсум внешнего бытия во внутренний мир на этической основе, создавать свой внутренний

⁷⁸ Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс., 1990. – 360 с.

мир и тем самым освобождаться от жесткой зависимости перед ситуациями, которые постоянно меняются.

На противоположность мировоззрению, духовность связана с выбором собственного образа, своей судьбы, встречи с самим собой, что требует этической рефлексии. Главными отличиями личности с высоким уровнем духовности является ее сенсорная открытость, повышенная эмоциональность, эрудированность, способность всесторонне воспринимать реальность, действенная активность, а также специфические мотивационные установки (стремление к самореализации и самосовершенствованию).

Безусловно, наличие таких духовных качеств во многом зависит от направленности музыкально–педагогического образования, поэтому сегодня особое значение приобрела проблема формирования соответствующих компетенций будущих учителей как совокупности смысловых ориентаций, знаний, умений, опыта деятельности студентов, которая обеспечивают производительность работы специалиста в различных жизненных ситуациях и формируют его художественную образованность и мотивационную сферу.

Рассматривая систему музыкально–педагогического образования в Украине, важно также выделить те научные подходы, которые представляют ее методологическую основу. Следует отметить, что в современном научном пространстве, в частности в сфере социально–гуманитарных дисциплин, весьма активно используются различные философские идеи. Не осталась в стороне и музыкальная педагогика, поскольку оказалось, что предложенные учеными подходы обогащают новые технологии образования, а педагогические ценности приобретают новое звучание. К примеру, в философии для определения сущностей и смысловых структур объектов и понятий часто используется понятие «феноменология». Оно может рассматриваться как учения о путях развития человеческого сознания (Гегель) или как философская доктрина (Э. Гуссерль).

По определению ученых феноменология – это учение о фактах и явлениях, о их сущности. В этом плане привлекает идея Э. Гуссерля, которую он высказал по поводу дефиниции «понятие» как результата синтеза переживаний человека. Такие понятия помогают познать феномены, которые попадают в сознание человека через восприятие разных вещей и становятся не сухими абстракциями, а эйдосами, то есть конкретными образами мира. Эйдосы сохраняют полноту и

целостность окружающего мира, насыщенного чувствами и эмоциями. Если понятие рассматривается как совокупность определенных сущностей и идей, тогда представленное в нем явление воспринимается как самодостаточный и качественный феномен.

Для музыкальной педагогики важен тот факт, что во время познания феномена «встречаются» чувственный, мыслительный и нравственный аспекты. Таким образом, нравственность становится его обобщающим свойством, придавая ему целостности и неразрывности. Отметим, что источниками для установления определенных феноменов могут быть различные наблюдения, произведения искусства, реальные события, пережитый опыт, содержание интересных бесед.⁷⁹

Именно поэтому в педагогике искусства стали использовать понятие «феноменологический подход». В подготовке учителей музыкальных дисциплин он должен учитывать накопленный опыт студентов, их связи с окружающей обстановкой, формировать нравственные качества в процессе саморазвития; развивать индивидуальные способности, которые позволяют актуализировать чувственность, творческое мышление и волю. Их педагогическое сознание начинает работать в направлении поисков самоорганизации обучения и собственного жизнетворчества. Добавим, что в этом процессе также меняется позиция педагога (он становится собеседником, помощником и партнером студента).

Учеными описаны механизмы запуска познания (движение от знания–переживания к знанию–пониманию и дальше к знанию–конструированию мировоззрения). На основе анализа теоретического и практического опыта, накопленного в пространстве педагогической феноменологии раскрываются новые возможности преподавания специальных музыкально–педагогических дисциплин с использованием метода понимания (в частности, истории музыки и методики музыкального обучения). Например, в истории музыки, наряду с описанием творчества композитора, можно выделить компонент переживания как средства понимания его личности в культурном контексте эпохи.

⁷⁹ Берулава М. Феноменологический проект в педагогике *Электронный ресурс+ / М. Берулава, В. Конке. – Режим доступа: <http://www.allbest.ru>

Метод понимания дает возможность понять смысл и значение художественных ценностей не на основании усвоения и репродукции, а с помощью других механизмов: идентификации (установление, насколько смысл ценностей совпадает с личными представлениями о них); проекции (овладение и порождение значений, осознанное или неосознанное перенесение субъектом собственных представлений на внешние явления, которые осуществляются под воздействием потребностей, смыслов и ценностей субъекта); перцепции (понимание и оценка человеком отношений, динамика которых обусловлена социальными факторами).⁸⁰

Обращение к феноменологии в процессе преподавания музыкальных дисциплин позволяет актуализировать их ресурсы в направлении реальной работы по освоению культурными, смысловыми образами и насыщает сознание (что в условиях развития у современной молодежи «клипового мышления» является крайне необходимым). Например, музыкально–исторический материал позволяет демонстрировать фрагменты жизни талантливых музыкантов–педагогов, поиски ими смыслов педагогической деятельности, ценностного отношения к искусству. Соответственно диалог и понимание вытесняют в лекциях монолог и объяснения.

Теоретическое осмысление закономерного характера взаимосвязи художественной образованности и культуры, их изоморфного тождества, а также учета реалий по увеличению сфер деятельности учителя музыкального искусства позволяет отметить продуктивность культурологического подхода в профессиональной подготовке студентов.

Попытка выйти за пределы знаний в парадигме образования, расширить содержание обучения не только в количественном, но и качественном отношении отразилась в культурологической модели содержания музыкально–педагогического образования. Такая модель основывается на позиции, согласно которой художественная культура определяется целостностью, развивается и функционирует по особым законам. При этом научный аппарат культурологии приобретает для педагогики искусства статуса «метанауки», что позволяет осмыслить

⁸⁰ Бондаревская Е. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов на/Д. : ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.

художественную культуру в свете исторического бытия человека и его творческой деятельности.

В условиях экстраполяции на музыкально–педагогическую деятельность понятие «художественная культура» приобрело два основных значения (знания об искусстве во всех его разновидностях и художественно–педагогическая интерпретация художественных произведений). Благодаря культурологическому подходу в образовательном процессе сохраняются культурно–исторические и этно–социальные ценности, а также формируются личностные компетенции, которые содержат интеллектуальную, эмоциональную и моральную составляющие.

Если культурологический подход рассматривается в качестве методологии художественного образования, то в содержании профессиональной подготовки студентов его можно применять на нескольких уровнях, например:

- на уровне общетеоретического знания о феномене художественной культуры, ее развития в историческом измерении, типологических особенностей различных национальных культур (в том числе выявление особенностей художественных культур Запада и Востока), что способствует постижению одного вида искусства в его взаимодействии с другими видами;

- на уровне внутреннего профессионального знания, которое позволяет в рамках изучения специализированных учебных дисциплин анализировать культурологические проблемы (анализировать музыкальные произведения с позиций общей художественной картины эпохи, выявлять средства выразительности, которые характеризуют творческий метод композитора и т.д.).

Выделенные уровни можно рассматривать в качестве организационно–методической модели, которая расширяет границы музыкально–педагогического образования и активно влияет на будущую профессиональную мобильность.

Таким образом, культурологический подход становится универсальным средством сочетание искусствоведения с психологией, философией, педагогикой, лингвистикой, семиотикой и другими науками. Поэтому разрабатывая концепцию культурологического подхода в музыкальной педагогике, важно, прежде всего, учитывать аналитические направления, которые сформировались в гуманитарных сферах научного знания (М. Бахтин, В. Библер, М. Каган) для интерпретации феномена художественной культуры, а именно:

- духовно–содержательный анализ художественной культуры, когда она рассматривается с духовно–нравственных позиций;
- морфологический анализ художественной культуры, который позволяет выявить сущность и особенности основных видов искусства;
- функциональный анализ, применяемый для описания основных видов художественной деятельности по созданию, сохранению, восприятию и оценки видов искусства;
- анализ художественной культуры личности, в котором категория «личность» является объединяющим началом для других показателей художественной культуры. При этом проблемы формирования художественной культуры личности раскрываются с позиций духовно–содержательной, нравственной направленности образования и воспитания.

Глубокое и всестороннее внедрение в профессиональное обучение студентов культурологических знаний позволяет развить их художественное мышление, сформировать соответствующие художественные представления и взгляды, а также определенную шкалу эстетических ценностей, что в итоге способствует росту общекультурной компетентности и профессиональной ответственности за качество собственной музыкально–педагогической деятельности.

Перемещение художественно–педагогического образования в эстетически значимую норму человеческого бытия, в плоскость развития человеческой чувствительности позволяет углубить профессиональную подготовку будущих учителей на основе аксиологического подхода. Это обусловлено тем, что специфика педагогической деятельности заключается прежде всего в работе с музыкальными произведениями и направляется на поиски их смысла, художественной идеи, средств выразительности. В этом процессе студенты не только получают определенные художественные знания и интерпретационные навыки. Они учатся обдумывать свою позицию и формировать собственные убеждения. Такое художественное познание становится видом особого сотворчества, диалогом между автором произведения и личностью, которая его воспринимает.

Центральным понятием аксиологии является «ценность», которое характеризует социокультурное значение явлений действительности, включенных в ценностные отношения. Последние формируются на основе различения человеком добра и зла, истины и

заблуждений, красивого и безобразного, а также других культурно значимых характеристик. Процесс усвоения ценностей можно представить в виде постоянного расширения жизненного пространства, в котором личность строит свою траекторию и свое движение.

Надо отметить, что проблема ценностей в широком смысле всегда возникала в эпохи обесценивания культурных традиций и дискредитации идеологических основ общества. До настоящего времени известно несколько классификаций ценностей. Например, гуманистическая психология (А. Маслоу) выделяет экзистенциально–бытийные ценности как ценности полноты бытия (добро, красота, справедливость, самодостаточность), подчеркивая при этом умение личности отдавать, дарить ценность мира, окружающим людям, связывать ценности с переживаниями и ощущениями.

В работе «Человек в поисках смысла» В. Франкл раскрыл свое видение этого понятия. Согласно его концепции, двигательной силой человеческого поведения является стремление найти и реализовать существующий во внешнем мире смысл жизни. Он представил ценности как смысловые универсалии, выделенные в результате обобщения различных ситуаций, с которыми обществом или человечеству пришлось когда–либо сталкиваться.

В результате он выделил три категории ценностей: ценности, которые реализуются в продуктивных творческих действиях (создании); ценности, которые реализуются в эмоциональных переживаниях и проявляются в благоговении перед произведениями искусства, природы, проявлениях любви (ценности переживания); ценности отношения, которые человек должен реализовать в любых, даже неблагоприятных и сложных жизненных условиях и обстоятельствах.⁸¹

Теоретический анализ научного фонда показал, что постепенно происходит существенное расширение аксиологической проблематики, выкристаллизовалась тенденция обобщить понятие «ценности». Если на ранних этапах разработки проблемы статус ценностей имели этические и эстетические феномены, а сами ценности рассматривались в качестве значимости любого объекта, то в современной трактовке данное понятие употребляется в качестве

⁸¹ Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. – 360 с.

параметра целостной системы, осуществляет процедуру не только оценки, но и отбора различных фактов.

Категория «ценность» стала предметом глубокого философского осмысления в середине прошлого века, когда возник интерес к человеку как личности и ее моральных качеств. По убеждению философов, ценности образуются от соотношения мира и человека (Б. Ананьев, В. Иванов, С. Рубинштейн.), выражают то, что создает человек в процессе истории и «культурно–исторического творчества» (М. Бахтин, В. Иванов), а также то, что является значимым для человека (М. Каган, С. Крымский, Л. Столович).

Они отмечают: сложность аксиологической проблематики заключается в том, что только человек несет ответственность за сделанный им выбор ценностей. Важным выводом мыслей этих ученых стала идея, согласно которой становления духовно–творческой личности возможно только на основе постоянного и последовательного формирования «диалектической триады»: ценностное сознание – ценностное отношение – ценностная поведние. Это позволило представить ценности в качестве базового компонента личности и положить их в основу разработки педагогической аксиологии.⁸²

Подчеркнем также утверждение философов и педагогов о том, что ценности, которые декларируются образовательной сферой, должны презентоваться и поддерживаться всем обществом и социальными институтами, иначе они теряют для личности свою значимость, постепенно растворяются в поле его сознания и исчезают. Появление ценностного вакуума в сознании такой личности, а впоследствии и в отношении к поведению способствует появлению анти–ценностей, что мы наблюдаем на многих фактах и примерах современной жизни.

По убеждению ученых, применение аксиологического подхода в педагогическом образовании значительно изменяет характеристику взаимодействия учителя с учеником. В центре внимания становятся не просто знания, умения и навыки, а целый комплекс важных в жизни ценностей, формирование у учащихся потребности их присваивать. Ведь знания, не превращенные усилиями педагога в ценности и не

⁸² Ефимова Е.М. Аксиологический подход как методологическая основа формирования социальной устойчивости профессионала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/files/nodes/63395/>

усвоенные учениками именно как ценности, легко забываются и никогда не становятся жизненным ориентиром.⁸³

Аксиологическое отношение к искусству и ориентация личности в мире духовных ценностей создают основу для личностного художественно–педагогического мировоззрения, а также творческой профессиональной деятельности. Оно определяет личностную систему художественно–педагогических ценностей и направляет деятельность учителя на постоянное профессиональное саморазвитие. В условиях музыкально–творческой практики «аксиологическая константа» (Г. Щербакова) становится ядром, ведущим признаком значительного количества знаний, которые функционируют в этой сфере, причем даже тех, которые выступают в роли категорий, понятий и представлений.

Аксиологическую направленность можно считать важнейшим условием осмысления учебного материала, в свете которой коммуникативные, диалогические, познавательные и другие аспекты деятельности приобретают духовные ценности. По этому поводу уместно вспомнить мнение Б. Неменского, который постоянно в своих трудах отмечает: «Искусство очеловечивает не наставлением, оно не дает рецептов поведения, а открывает путь для усвоения человеческого опыта увлечения и пренебрежения, любви и ненависти – для поисков сегодняшних «чисто личностных» критериев морального и вне морального».⁸⁴

Таким образом, музыкальное образование будущих учителей определяется уровнем художественного восприятия, способностью к эмоциональному отклику на художественные явления, сложившимся художественным вкусом, готовностью активно пропагандировать и защищать художественные ценности. То есть студенты должны научиться, опираясь на знания классического наследия и яркие произведения искусства, раскрывать и оценивать в различных видах художественного творчества все самое существенное, что «переводится» в эмоциональную и психологическую сферу личности, формирует ее моральные качества и установки. Отметим также, что ценностные ориентации в системе подготовки студентов выполняют прогностическую и проективную функцию и тем самым помогают

⁸³ Исаев И.Ф. Профессионально–педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2004. – 208 с.

⁸⁴ Неменский Б.М. Педагогика искусства. – М.: Просвещение, 2012. – 240 с.

выстроить модель будущей педагогической деятельности как ориентира для саморазвития и самосовершенствования.

В связи с этим мы рассматриваем ценностные ориентации как центральное звено профессиональных знаний, поскольку именно они определяют потребность в овладении педагогическим мастерством. От уровня их развития зависят все остальные компоненты педагогической деятельности студентов, формируется мотивация к приобретению личностной художественной культуры.

Необходимо также отметить, что художественные ценности усваиваются на почве общения, а не коммуникации (Каган М.С.). В связи с этим возникает необходимость в изменении методики проведения лекционных, семинарских, а также индивидуальных занятий, то есть там, где речь идет о художественное осмысление конкретного произведения искусства, осуществляется переход от информационного изложения материала в ситуации художественного общения с произведением.

Учитывая особенность художественного восприятия, преподаватель выступает в роли своеобразного художественного критика, создавая условия для его осмысления и переживания. При этом предметом обсуждения могут стать не только художественные произведения из программы курса, но и современные явления художественной культуры, посещение театра, кино, художественные выставки.

Критический анализ увиденного и услышанного является для студентов художественной практикой, привлечением к современной художественной жизни, что позволяет почувствовать актуальность искусства. В аспекте данной проблемы важно научить студентов воспринимать, чувствовать и осмысливать воплощенную в художественное произведение многогранную и целостную картину бытия, которая была пропущена сквозь призму идеалов, чувств и мыслей художника. Это позволяет пережить социальный ценностный опыт и закрепить его в структуре личностного мировоззрения.

Конечно, общечеловеческие и национальные ценности, воплощенные в произведениях искусства, нельзя навязывать в виде правил и аксиом. Их усвоение становится органическим при условии создания эмоционального напряжения мысли, привлечение к диалогу взглядов, проживание определенной духовной ситуации как таковой, что имеет отношение к личностному миру студента. Отсюда следует, что аксиологический подход в профессиональном музыкальном

образовании позволяет транслировать целостную систему социально значимых общечеловеческих и национальных ценностей, развить эмоциональную палитру переживаний студентов, регулировать их эмоциональное развитие, реализовывать и направлять творческую активность в педагогической деятельности.

С учетом этих размышлений реализация аксиологического подхода предполагает не столько формирование рационального мышления, сколько усиление эмоционального переживания идей, мыслей, состояний, заложенных в произведениях искусства; он также создает условия для рефлексии внутренних состояний студентов (определение моральных коллизий, проблемных ситуаций).

Подводя итог всему вышесказанному отметим, что в системе музыкально–педагогического образования учебная деятельность студентов приобретает универсальный характер. В ней соединяются информационная, образовательная, исследовательская и прогностическая функции. При этом качество музыкально–педагогического образования рассматривается как модель норм и требований, которые предъявляются к личности специалиста и его подготовки. Все ее аспекты необходимо усовершенствовать с позиций системного мониторинга и управления учебным процессом. Выделенные в процессе исследования методологические подходы как фундамента музыкально–педагогического образования позволяют:

- 1) анализировать всю сумму образовательных проблем и устанавливать их иерархию;
- 2) определять основные задачи, разрабатывать стратегию и основные способы их решения;
- 3) в целом осуществлять прогнозирование дальнейшего развития музыкально–педагогического образования с учетом современных требований общества.

Снагощенко В.В., Зленко Н.Н.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Материальной базой духовной культуры современного общества являются ведущие художественные музеи мира, региональные музеи, различные художественные выставки, которые имеют позитивное влияние на личность и огромное значение в воспитании подрастающего поколения.

Современный музей занял особое место в изучении истории зарождения, становления и развития культуры, в исследовании предметного и природного окружения человека, в обогащении содержания и форм образовательно–воспитательной деятельности, в интеллектуальном наполнении досуга.

Современный музей не может и не должен оставаться только хранилищем раритетов, ему необходимо органично вписаться в современную культуру, максимально использовать свои возможности в историко–патриотическом, нравственно–эстетическом воспитании, вовлечении людей в мир культуры и в первую очередь подрастающего поколения.

Прежде чем анализировать содержание воспитательной деятельности художественных музеев, охарактеризуем базовые понятия исследования: воспитание, деятельность, воспитательная деятельность, музей, художественный музей.

Категорию воспитание ученые рассматривают как общественное явление, деятельность, процесс, ценность, систему, воздействие, взаимодействие и т.д.

В социально–философском рассмотрении воспитание выполняет важную функцию по целенаправленной подготовке молодого поколения к жизни в обществе, которая осуществляется в специально создаваемых государственных и общественных структурах. Основой такой подготовки является передача социального опыта старшими поколениями и активное его усвоение и воспроизводство новыми поколениями.

В широком философском смысле воспитание означает целенаправленный процесс перевода накопленной человечеством культуры в индивидуальную форму существования, когда внешняя (объективная) становится содержанием внутреннего (субъективного), т. е. переводится в область сознания конкретных людей, чтобы соответственно отразиться в их мыслях, поведении, чувствах.⁸⁵

Современные трактовки сущности воспитания разнообразны. И.С.Кон ограничивает данный процесс социализацией, определяя его «как направленные действия, посредством которых индивиду сознательно стараются привить желаемые черты и свойства».⁸⁶ В. И. Генецинский

⁸⁵ Бим–Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – С.62.

⁸⁶ Кон, И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание. М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

считает, что «воспитание – это процесс сознательного, целенаправленного формирования человека или социальной группы, ведущий к возникновению устойчивых механизмов регуляции поведения и деятельности». П.В.Симонов и П.М.Ершов сводит его к «формированию потребности личности и социально приемлемых способов их удовлетворения». Л.А.Беляева рассматривает понятие воспитание как «исторически определенный способ социокультурного воспроизводства человека, представляющего собой единство педагогической деятельности и собственной активности воспитуемого», В. А. Слостенин определяет воспитание как «специально организованную деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса».⁸⁷

Если воспитание рассматривать как управление процессом развития личности через создание условий, благоприятных для этого, то воспитательная система выглядит иначе и не сводится только к системе педагогической. С одной стороны, эта система психолого–педагогическая, с другой – социально–педагогическая, и влияет она на посетителей музея не только как педагогический фактор, но и как фактор социальный.

В педагогическом словаре под редакцией Ярмаченко М. Д. и украинском педагогическом словаре под редакцией С. У. Гончаренко воспитание рассматривается как «процесс целенаправленного, систематического формирования личности, обусловленный законами общественного развития, действием многих объективных и субъективных факторов».⁸⁸ Киров И. А. считает, что воспитание–процесс целенаправленного формирования личности.⁸⁹

Понятие воспитание тесно связано с понятием воспитательная деятельность. Овладение знаниями и умениями воспитательной деятельности предполагает единство двух сторон – теоретико–познавательной (знания и умения владением методики и технологии воспитательной деятельности) и практической (применение знаний и умений воспитательной деятельности на практике). Понятие деятельность в

⁸⁷ Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев и др.; под ред. В. А. Слостенина. М.: Академия, 2004. – 368 с.

⁸⁸ Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с. С.85; Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, Либідь, 1997. – 376 с.

⁸⁹ . Педагогическая энциклопедия. Гл.ред. И.А.Киров. Том 1. М., «Сов. Энцикл.», 1964. 831 с. – С.385.

педагогическом энциклопедическом словаре трактуется как «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности».⁹⁰

Более полным является определение, приведенное в философском энциклопедическом словаре: «Деятельность есть специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой А. Н. Леонтьев отмечает, что деятельностью обозначаются только такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают особой, соответствующей им потребности».⁹¹

Данный термин трактуется и как «активность субъекта, направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного объективного продукта материальной или духовной культуры, и как форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование мира и самого человека».⁹² С.Л.Рубинштейн рассматривает определение деятельности как «процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему миру, к другим людям, к задачам, которые ставит перед ним жизнь».⁹³

В основе понимания нами воспитательной деятельности лежит подход Х. И. Лийметса к пониманию сущности воспитания, которое он трактует как «...создание условий для целенаправленного управления процессом развития личности ребенка».⁹⁴

Существует целый ряд определений музея, что в значительной степени объясняется сложностью и многоликостью самого феномена, а также развитием теоретического музееведения и различных исследовательских подходов специалистов.

В Законе Украины «О музеях и музейном деле» (1995 г.) музеи определены как «культурно-образовательные и научно-исследовательские

⁹⁰ Бим–Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь М. : Большая Рос. энцикл., 2003. 528 с. – С.98.

⁹¹ Энциклопедия профессионального образования : в 3–х т. / под ред. С. Я. Батышева. М.: АПО, 1999. 440 с. – С.255.

⁹² Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. П. П. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. М.: Восток, 2003. 274 с. – С.40.

⁹³ Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М. : Наука, 1997. 189 с. – С.78.

⁹⁴ Лийметс Х. И. Понятие общения и воспитание. Проблемы общения и воспитание : в 2 ч. Ч. 1. Тарту, 1974. 98 с. – С.17.

учреждения, предназначенные для изучения, сохранения и использования памятков природы, материальной и духовной культуры, приобщения граждан к достижениям национального и мирового историко-культурного наследия».⁹⁵

В международной практике обычно используется определение, выработанное Международным советом музеев (ИКОМ) и включенное в его Устав в 1974 году с учетом поправок, внесенных в последний вариант Устава в 1995 году, эта дефиниция звучит следующим образом: музей – это «постоянное некоммерческое учреждение, находящееся на службе общества и его развития и открытое для людей, оно приобретает, сохраняет, изучает, популяризирует и экспонирует в образовательных, просветительных и развлекательных целях материальные свидетельства человека и окружающей среды».⁹⁶

Педагогический энциклопедический словарь трактует данное понятие следующим образом: музей (греч. *museum* – место, посвященное музам, храм муз; от *mysa* – муза), учреждение культуры, осуществляющее сбор, научное исследование и хранение памятников культуры и искусства. Музей удовлетворяет познавательные и образовательные потребности личности.⁹⁷

Данное определение дополнено в Большой советской энциклопедии: «Для большинства современных музеев характерно единство исследовательских и образовательно-воспитательных функций. Специфическими формами научной популяризации и воспитательной деятельности музея являются экспозиция и выставка».⁹⁸

Большинство исследователей определяют музей как социальный институт через выполняемые им функции.

Понятие художественные музеи Столяров Б.А. рассматривает как профильную группу музеев, документирующих развитие искусства, удовлетворяющие эстетическую потребность человека и с этой целью

⁹⁵ Закон України «Про музеї та музейну справу» //Відомості Верховної Ради України, 1995, № 25.

⁹⁶ Юрєнева Т. Ю. Музееведение : учеб. для высш. шк. М. : Академический Проект, 2004. 560 с. – С.43.

⁹⁷ Бим–Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с.

⁹⁸ Музееведение. Па пути к музею XXI века: сб. науч. тр. /П. А. Пикишин и др. М.: РШИК, 1989. – 217 с.

осуществляющая собирание, хранение, изучение и популяризацию произведений искусства].⁹⁹

Традиции воспитания подрастающего поколения средствами искусства уходят своими корнями в глубь веков, но целенаправленным и осознанным оно становится только в эпоху античности, когда считалось, что образы искусства как средство воспитания должны быть столь же прекрасны, сколь и морально высоки. Сократ утверждал, что нравственное и прекрасное совпадают, что и скульптура может вызывать «состояние души». Платон считал, что искусство призвано «укрощать недостойные страсти».

Аристотель полагал, что главное в воспитании – прекрасное, «приятное тем, что оно благо» и разработал категорию «катарсиса» – очищения посредством чувств, что является важнейшим аспектом воспитательного воздействия искусства на личность. Афинское воспитание представляло собой превосходное сочетание нравственной и эстетической подготовки. Идеалом являлся совершенный и одновременно добрый, нравственный человек, воспитанный музами. Такой идеал выражался понятием «калокагатия».

Этим термином Платон обозначил идеал воспитания у греков, сочетание благородства, богатства, физических и духовных способностей. У греков калокагатия была не этико–эстетическим, а социально–этическим понятием, ибо калокагатос (человек, воспитанный в духе калокагатии) должен был предоставить себя в распоряжение общества. Немецкими идеалистами этот термин понимался как совокупность хорошего физического и духовного воспитания и соответствующего образа жизни. Философы придавали такому воспитанию первостепенное значение.

Первые коллекции культовых и материальных ценностей, среди которых были и предметы искусства, существовали уже в храмах и дворцах древнего Египта и Вавилона. Но только в античности храмовые и частные коллекции произведений искусства, как указывает Б.А.Столяров, становятся «не только воплощением экономического преуспеяния их владельца, предметами отправления

⁹⁹ Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособ. М. : Высш. шк., 2004. 216 с. – С.215.

культы или услаждения изысканного вкуса, но и средством воспитания».¹⁰⁰

Священнослужители в храмах были и первыми «экскурсоводами», знакомившими посетителей с сокровищами. Наряду с храмами, произведения искусства сосредотачивались и в «музейонах», святилищах муз, спутниц Аполлона. Это были центры духовной жизни древней Эллады, где на состязаниях философов, поэтов и музыкантов собирались молодые люди.

В эпоху эллинизма греки, утверждая в воспитании идею гражданственности, начинают целенаправленно собирать свидетельства своей культуры. Предшественником современного музея считается музейон, основанный в Александрии Египетской в III в. до н.э. царём Птолемеем Сотером, и включавший в себя многочисленные коллекции, обсерваторию, парк, ботанический сад и произведения искусства.

В древнем Риме коллекционирование предметов искусства стало государственной политикой. Кроме частных коллекций римской аристократии, строятся и специальные здания для публичной демонстрации коллекций. Октавиан Август решает разместить в Храме Согласия собрания статуй и картин и превратить его в главный императорский музей Рима.¹⁰¹

Предвестниками художественных музеев можно также считать и показы художественных произведений в Древней Греции с VI века до н.э. Святые дары, предназначенные для муз, представляли собой произведения высокой художественной ценности, но в контексте места их бытования носили исключительно ритуальный характер, а проблема их публичного представления во времена античности не ставилась как такова. Академия Платона, «музеи» Софокла, Аристотеля, Цицерона и др. представляли собой определенный социальный институт, интенсивная духовная жизнь которого проходила на своеобразном фоне стихийной художественной выставки.

Демонстрировались произведения искусства также в рамках различных светских ритуалов, таких как показ победителями трофеев,

¹⁰⁰ Воробьев Н.Е., Шачина А.Ю. Нравственная система воспитания И.Канта. //Педагогика, 2005. № 5. – С.109–117.

¹⁰¹ Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособ. М. : Высш. шк., 2004. 216 с. – С.11.

триумфы, выставки приданого и т.д. Для этого использовалось первое экспозиционное оборудование, например, носилки для переноса и показа произведений, появившиеся на греческих помпах и названные римлянами позже *fercula*. В Риме использовали *tabulae* – щиты и *tabulae ansatae* – щиты с подпорками с разных сторон, а также специальные многоэтажные «декорационные машины» для размещения произведений искусств.

В дворцовых интерьерах римляне имели определенного типа рамы со складными дверцами, чтобы периодически закрывать произведения для сохранения остроты впечатления.¹⁰²

Термин музей произошел от греческого слова – *museum* – храм муз. Впервые этот термин ввел в обиход древнегреческий философ Теофраст. Так он назвал Ликей, созданный Аристотелем. Ликей Аристотеля представлял собой крупное собрание предметов по различным отраслям науки, памятников истории и культуры, а также библиотеку. Коллекция Ликей использовалась в научной и образовательно-воспитательных целях. В дальнейшей музеумами называли все учреждения музейного типа Древней Греции.

Впоследствии музейные учреждения обозначали различными терминами. Например, вьетнамские музеи обозначали терминами «*baoting*» (бао та), где «бао» – реликвия, «та» – хранилище, т.е. хранилище реликвий. Таким образом, термин сам по себе может быть различным, но все они подчеркивают связь музея с культурным наследием общества, наукой и искусством.¹⁰³

В эпоху средневековья взгляды на воспитание, в частности нравственно-эстетическое, были строго подчинены установкам христианского вероучения. Взгляды на коллекционирование произведений искусства были строго подчинены установкам христианского вероучения. В монастырях и храмах были сосредоточены крупные собрания религиозной живописи и христианских реликвий.

Наиболее значимым предшественником художественного музея в эпоху средневековья можно считать храм. Идеальная модель

¹⁰² Калугина Т.П. Художественный музей как феномен культуры. СПб.: Петрополис, 2001. – С.49–51.

¹⁰³ Омельченко Ю. А. Домузейні форми нагромадження та використання історико-культурних цінностей // *Vita Antiqua*. 1999. Вип. 1. – С.107–115.

экспозиции – интерьер православного храма. Его функция – обеспечение религиозных обрядов нашла законченное выражение в смысловой и композиционной целостности архитектурного решения, иерархии пространства, предметного наполнения.

Космогоническая концепция храмового интерьера прослеживается и в пространственно–планировочном делении, каждый элемент которого образно изображает структуру вселенной и в предметном ансамбле, все элементы которого повторяют большое в малом. Так, например, структура литургических сосудов подобна структуре самого храма, а их масштабные характеристики кратны масштабу человека, которому в свою очередь кратны определяющие размеры интерьера и его деталей. Декорированные ткани располагаются в наиболее значащих точках интерьера, а цвет тканного облачения зависит от цикла церковных праздников.

Таким образом колористические акценты внутреннего пространства продиктовано значениями церковного календаря. Малые архитектурные формы располагаются в сакральных точках интерьера, вокруг них организуются предметные ансамбли, например, вокруг иконостаса, престола, аналоев, киотов, сеней над святыми мощами. Важную роль играют светильники, с различной активностью освещающие разные в иерархическом плане зоны. Паникадила символизируют свет внешнего мира, подвесные лампы и напольные светильники перед иконами олицетворяют духовное общение Бога и человека.

Информационное пространство собора очень насыщено, оно способно оказывать огромное эмоциональное воздействие и целенаправленно формировать тип поведения пришедшего в храм человека. Смысл каждого элемента созданного целостного ансамбля понятен верующему, легко читаем им и согласован с его представлениями. То есть весь коммуникативный материал структурирован в соответствии с существующими в обществе правилами использования.

Лишь в XV веке произведения искусства, благодаря гуманистам эпохи Возрождения, возвращаются в храмы муз, возрождённые М. Фичино.

В XVI веке в Италии практиковались публичные показы произведений искусства во времена праздничных шествий, в Голландии и Фландрии в XVII веке – демонстрировались на ярмарках и рынках. При демонстрации художественных произведений

пользовались определенными приемами показа, привлекая публику, являясь посредниками между художниками и зрителями, стимулировав признание обществом эстетической ценности продукта материально–художественной деятельности.

В конце XVI века в Европе впервые появились выставки произведений искусства, которые имели лишь показательные–демонстрационные цели. Это были, в частности, собрания работ учеников монастырских школ, ремесленных мастерских, или произведения искусства исключительно для аристократии.

С конца XVI века открываются для публичного посещения частные художественные коллекции герцога Гонзаго в Мантуе, Альбрехта Баварского в Мюнхене, Медичи во Флоренции. Отдельные коллекции систематизируются и превращаются в музеи. Они становятся не только школами художественного мастерства для выдающихся мастеров, но и средством воспитания морали и эстетического вкуса.

Цель таких выставок – показ художественных ценностей и поднятие престижа королевской власти. Так, например, выставка 1757 года в Париже демонстрировала предметы роскоши. Королевская академия живописи и скульптуры в Париже стала устраивать выставки своих членов с 1653 года, а в 1699 году появились Салоны, оформителем которых был Ж. Б. Шарден. В Петербургской Академии художеств первые выставки открылись в 1760–х годах. Академические выставки показывали, в основном, произведения живописи и скульптуры, в отчетах и рецензиях вопросы экспонирования как самостоятельная проблема не освещались.

В эпоху Возрождения частные художественные коллекции открылись для публичного посещения и стали средством воспитания морали и эстетического вкуса граждан. Гуманисты эпохи Возрождения полностью изменили приоритеты во взглядах на роль произведений искусства в воспитании посетителей музея. Джанноццо Манетти в трактате «О достоинстве и превосходстве человека» главную роль отводил безграничным творческим возможностям человека, плод которых – богатства культуры и искусства. Марио Эквиколо видел путь к нравственному совершенствованию в любви к красоте совершенных творений человека [6, с.49]. Эразм Роттердамский создал множество теоретических и практических рекомендаций, выработал гибкие принципы и конкретные подходы к процессу воспитания, поставив задачу разделить его на взаимосвязанные фазы. Он считал,

что для достижения высокой нравственности надо обращаться к выдающимся образцам культуры.¹⁰⁴

В XVII веке теория и практика воспитания получила научное обоснование в деятельности Яна Амоса Коменского, считавшего, что необходимо развивающее обучение для того, чтобы «облагородить нравы» и уделявшего особое внимание развитию эстетического восприятия. Он полагал, что природа даёт человеку только семена нравственности, а прорастить их дано только организованному и планомерно поставленному воспитанию, формирующему гуманистическую жизненную позицию, духовность и нравственность в соответствии с идеалами добра. Коменский поставил вопрос о целостной системе нравственного воспитания, которая строилась на принципе природосообразности, «естественном методе», предполагающем соответствие воспитания человека природным закономерностям. Коменский провозгласил понимание, волю и деятельность воспитанника как основные составляющие воспитательного процесса и обосновал воспитательное значение самостоятельного познания ученика, которого сравнивал с мастером, накапливающим опыт. Такое воспитание было направлено на развитие разнообразных способностей, охватывало различные виды деятельности и творчества детей.

Вначале ребёнок посредством чувств знакомился с явлением, потом усваивал образы и учился активно реализовывать на практике полученные знания, умения и навыки. Коменский, считая, что всё должно быть преподаваемо путём непосредственных чувственных восприятий, ввёл в образовательный процесс игру с элементами театрализации. Он также обратил внимание на воспитательные возможности рисования для всех детей без исключения, и особое внимание уделил беседе, как средству воспитания, которая должна проводиться умело, чтобы учитель «подстрекал» учащихся, возбуждая их активность.

Я.А.Коменский также обращает внимание на воспитательные возможности художественных коллекций. В труде «Мир чувственных вещей в картинках» он утверждает большую ценность ставших особенно популярными в XVII веке Кабинетов-Музеев, включавших в

¹⁰⁴ История культуры стран Западной Европы в эпоху Возрождения / под ред. Л.М.Брагиной. М.: ТЦ Сфера, 1999. – С.49–53.

себя различные редкости и произведения искусства, для обучения и воспитания в качестве наглядного средства.¹⁰⁵

Кабинеты–Музеи впоследствии стали именоваться Кунсткамерами. Широкую известность, благодаря своим уникальным коллекциям, получили Кунсткамеры в Праге, Мюнхене и Дрездене. Санкт–Петербургская Кунсткамера была учреждена указом Петра I в 1714 году. Необходимо отметить, что в Российской империи Петр I положил начало собиранию художественных коллекций. Он во время поездок в Западную Европу приобретал картины и скульптуры, которые украсили дворцы и парки Петергофа и Летний сад. Позже эту традицию продолжили Екатерина II и другие правители.¹⁰⁶

Постепенно коллекции произведений искусства выделяются из собраний Кунсткамер и начинается формирование картинных галерей как самостоятельных специализированных собраний, имеющих просветительские и образовательные цели. Частные художественные коллекции становятся всеобщим достоянием. В 1746 году открывается Дрезденская галерея, расположенная вне здания дворца, что открывало широкий доступ публики к произведениям искусства. В 1753 году открывается Британский музей. В 1791 году Декретом республиканского правительства Лувр объявляется «Королевской резиденцией, собранием памятников науки и искусства, помещением для главных учреждений народного образования», позже он получает название «Музей Наполеона», а в середине XIX века – имя королевского дворца Лувр.¹⁰⁷

Мыслители эпохи Просвещения обращались к проблемам формирования личности, её нравственных и эстетических качеств, и планировали создать благоприятную воспитательную среду, которая предполагала бы сотрудничество школы и общественных учреждений.

Дж. Локк считал, что главная цель воспитания – развитие в личности внутренней потребности к активному утверждению в себе нравственных принципов. Нравственный человек – это «очеловеченный» человек, способный руководствоваться в отношениях с людьми естественными гуманистическими влечениями

¹⁰⁵ Коменский, Я. А. Мир чувственных вещей в картинках, или Изображения и наименования всех важнейших предметов в мире и действий в жизни. М.: Учпедгиз, 1957. – 351с.

¹⁰⁶ Сотникова С. И. Музеология : пособ. для вузов М. : Дрофа, 2004. 192 с.

¹⁰⁷ Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособ. М. : Высш. шк., 2004. 216 с. – С.16.

– состраданием, сопереживанием, содействием. В частности эстетическое воспитание, по мнению философа, направлено на борьбу с человеческими пороками. Значимую роль в этом играет общение с искусством, которое воздействует на душу человека, способствуя развитию «чувства меры». В качестве метода такого воспитания Дж. Локк предлагал «живую беседу».¹⁰⁸

И. Кант, полагая, что «человек может стать человеком только через воспитание», отдавал приоритет нравственному чувству, «совестливому голосу», в формировании которого большую роль играет приобщение к ценностям культуры и цивилизации. И. Кантом сформулировано понятие «категорический императив», обосновано значение воспитания в человеке чувства собственного достоинства, внутренней ценности поступка и поведения. «Воспитывать – значит воспитывать личность, ...существо, которое свободно действует, может оберегать себя и стать членом общества, которое имеет внутреннюю ценность в своих собственных глазах», подчёркивал философ. Воспитанник должен узнать и признать существование моральных законов в своём организме, в пространстве культуры (через игру), в человеческом мире (через общение). На более позднем этапе он сможет осознанно подчинить свою волю законам. В качестве благоприятного периода для нравственного определяется подростковый возраст.¹⁰⁹

Д. Дидро, рассматривавший широкий круг воспитательных проблем, мечтал о создании «Центрального музея искусств и наук» [30, с.79–82]. Одновременно с музеями появляются и первые энциклопедии, предназначенные для воспитания в духе новых идеалов. Центрами художественной жизни, ареной борьбы различных направлений в искусстве становятся открывающиеся в мировых столицах Академии художеств. Выдающийся британский живописец Томас Гейнсборо запечатлел на своей работе «Открытие выставки в Королевской академии художеств» публику в большом зале Сомерсет-Хауса. В центре на переднем плане президент Академии, сэр Джошуа Рейнольдс со слуховым рожком в руке, рядом с принцем Уэльским, указывает на портрет собственной работы.

¹⁰⁸ Локк Д. Сочинения в 3–х т. Т.3 М.: Просвещение, 1988. – С.27–29.

¹⁰⁹ Воробьев Н.Е., Шачина А.Ю. Нравственная система воспитания И.Канта. //Педагогика, 2005. № 5. – С.109–117.

Дж. Дьюи в работе «Школа и общество» поместил в центре диаграммы идеальной школы музей, который окружён музыкальной комнатой, салоном искусства, биологической, физической и химической лабораториями, чтобы синтезировать в деятельности учащихся различные виды искусства и науки.

Во все времена роли музеев придавалось большое значение. Еще в XVIII веке Ж. Л. Давид говорил: «Не заблуждайтесь, граждане, музей отнюдь не бесполезное собрание предметов роскоши и развлечения, которые способны лишь удовлетворить любопытство. Он должен сделаться серьезной школой. Учителя пошлют туда своих юных питомцев; отец поведет туда сына. При виде гениальных творений юноша почувствует, как загорят в нем те способности к наукам или искусству, которые вдохнула в него природа».¹¹⁰

Воспитательные идеи великих европейцев Я. А. Коменского, К. Фенелона, Дж. Локка и др. в Российской империи пытались осуществить на практике Екатерина II. В зарубежных путешествиях ею приобретались картины и скульптуры, положившие начало коллекции основанного в 1764 году Эрмитажа. С целью воспитания «новой породы людей», совершенных в нравственном и эстетическом отношении, она основывает в Санкт-Петербурге закрытые учебные заведения: Академию художеств и Смольный институт. Туда принимались дети 6–7 лет и, избавленные от «развращающего» влияния окружающей действительности, находились там до 18 лет. Воспитание должно осуществляться «добросовестными и примера достойными людьми» и «без принуждения, опираясь на природные склонности».¹¹¹

Воспитанный в Академии художник призван был своим искусством воздействовать на нравы, «поучать своими трудами добродетели, что есть более всех прибытков», воспитывать и преобразовывать общество, поэтому вопросы нравственного и эстетического воспитания были важны в той же мере, что и задачи обучения профессиональному мастерству. Воспитательным целям служил и ученический театр Академии художеств, где воспитанники под руководством профессиональных актёров проходили специальную

¹¹⁰ История культуры стран Западной Европы в эпоху Возрождения / под ред. Л.М. Брагиной. М.: ТЦ Сфера, 1999. – С.49.

¹¹¹ Шикман А.П. Деятели отечественной истории. Биографический справочник. Москва: ТЦ Сфера, 1997. – С.27.

науку «театральных представлений», приобретая умение «изображать страсти».¹¹²

Имея возможность «избирать самое приличное и совершенное, дабы сделать мысли свои понятными для зрителей», будущие живописцы обращались к находкам старых мастеров, их изобразительным приёмам, копируя великие произведения в Эрмитаже.

Принципы нравственного и эстетического воспитания предполагалось распространять на всё общество и через семью. Юные Смоленки также непременно посещали Эрмитаж с целью «создать новое порождение, от которого бы правила прямые воспитания непрерывным порядком в потомство переходить могли».¹¹³

XIX век стал временем бурного расцвета музейного дела. Развитие исторической науки и культуры приводит общество к осознанию того, что именно музей является наиболее приемлемой формой сохранения культурного наследия.

В XIX – начале XX века окончательно складывается концепция художественного музея и приходит осознание того, что музей – наилучшая форма сохранения и передачи культурного опыта человечества.

В это время впервые в мировой практике в Англии при музее, с целью расширения влияния на учебно–воспитательный процесс, была создана служба по работе с учителями средних школ. Необходимо отметить, что музеи Англии оказали огромное влияние на формирование музейного дела также в Соединенных штатах Америки. Пример Южно–Кенсингтонского музея стал основой образовательно–воспитательной концепции музеев Нью–Йорка, Бостона, Чикаго, Филадельфии, Детройта и других городов, которые демонстрировали пользу музеев с помощью художественных выставок, социальных акций и т.п.¹¹⁴

Педагогами–реформаторами начала XX века не только была сформулирована концепция учебного музея, но и принципы

¹¹² Молева Н.И. Выдающиеся русские художники–педагоги Москва: Искусство, 1962. – С.16–25.

¹¹³ Смольный институт в эпоху Екатерины II (1764–1796). Исторический вестник. – 1914 г., Кн. 6 (июнь) – Электронный ресурс. Режим доступа: <http://monarch.hermitage.ru>

¹¹⁴Юреньева, Т. Ю. Музееведение : учеб. для высш. шк. М. : Академический Проект, 2004. – 560 с.

построения специальных учебных экспозиций, методы работы музея со школьниками.

Немецкий педагог–новатор, преподаватель одной из привилегированных школ, директор Гамбургского художественного музея Кунстхалле Альфред Лихтварк (1852–1914), выступая на конференции «Музей как образовательная и воспитательная учреждение» в своем докладе, в частности, отмечал, что к университетам, появившимся в средние века, и академиям, появившимся в эпоху абсолютизма, XIX век присоединил новое высшее образовательно–воспитательное учреждение – музей.¹¹⁵

Ему принадлежат первые попытки построения новой концепции музея, которые нашли отражение в его трудах: «Упражнения в рассматривании произведений искусства, или Музейные диалоги», «Воспитание чувства цвета», «Студент и искусство», или Музейные диалоги», «Пути и цели дилетантизма» и др. В них автор впервые высказал идею о необходимости дифференцированного подхода к посетителю, обратил внимание на удобство осмотра музея с помощью письменных аннотаций, путеводителей и устных объявлений. Ученый предложил музейный диалог вместо изучения художественных стилей – обучение творческому восприятию, умению наслаждаться произведением искусства.

Новаторство А. Лихтварка состояла также в обосновании педагогической ценности музейных коллекций, создании модели построения образовательного процесса «от вещи» (непосредственного общения с экспонатами) до их творческого осмысления, интерпретации, формирование личного эмоционально–ценностного обращения. Это способствовало превращению учеников из слушателей, которые запоминали идеи и информацию, в исследователей и зрителей, которые в процессе осмысленного общения с экспонатом способны формировать собственное мнение с доказательствами обосновывать и отстаивать его, создавая индивидуальную систему ценностей.

Исследуя проблемы восприятия подлинного произведения искусства в музее, он отдавал приоритет формированию

¹¹⁵ Лихтварк А. Музеи как образовательные и воспитательные учреждения // Образовательные и воспитательные задачи современного музея. СПб., 1914. – С. 3.

эмоционального опыта ребёнка и определял целью не передачу и усвоение знаний, а приучение к подробному, продолжительному наблюдению и пробуждению ощущения. «Те знания, которые необходимы, должны быть развиты, а не сообщены. Ребёнок должен сам переработать свои знания, пережить их, только тогда они будут плодотворно развиваться в нём и претворяться в действие». Основывая музейную экскурсию на принципе диалога, А. Лихтварк считал, что «обсуждение картины должно представлять собой маленькую драму и иметь прелесть импровизации, при которой свободно раскрываются все силы». При этом он стремился к тому, чтобы «охватить взглядом всю эпоху, показать, как она отразилась в единичном произведении, какое впечатление она производит».¹¹⁶

Лихтварк провозгласил важность образовательной функции музея, что, по его мнению, наряду с университетами и академиями, способен влиять на воспитание не только молодежи, но и всех социальных групп общества. Концепция А. Лихтварка в дальнейшем оказала влияние на деятельность А. В. Бакушинского, его метод «молчаливых экскурсий», а также предусматривала стимулирование творческой активности посетителей.¹¹⁷

Важным этапом в развитии музейной педагогики стала концепция педагогики музейной экспозиции одного из основателей Мюнхенского музея естествознания и техники, известного педагога–реформатора Г. Кершенштайнера (1854–1932). В качестве основы музейно–образовательной деятельности определялась экспозиция, построенная по педагогическим принципам. Вместо ее пассивного восприятия предлагалась творческая деятельность ученика, студента с помощью интерактивных экспонатов – действующих моделей, схем, диаграмм.¹¹⁸

Кершенштайнер Г., считая, что «организация музея, желающего воспитывать и обучать детей посредством познания, является не чем иным, как учебным планом – конструкцией». Он

¹¹⁶Художественный музей в образовательном процессе под ред. Б. А. Столярова СПб.: Специальная литература, 1998. – С. 240.

¹¹⁷ Сотникова С. И. Музеология : пособ. для вузов М. : Дрофа, 2004. – 192 с.

¹¹⁸ Медведева Е. Б. Становление музейной педагогики в Германии и России : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. ист. наук : спец. 24.00.03 «Музееведение, консервация и реставрация историко–культурных объектов» М., 1999. – 23 с.

также сформулировал основы образовательного процесса в музейной среде:

– методика музейно–педагогического процесса должна определяться логикой содержания образования, психологическими особенностями и целями образовательного процесса.

– музейно–педагогический процесс должен быть структурирован по принципу школьного учебного плана, с той разницей, что он «оперирует не описанием вещей, а самими вещами».

– музей должен дать возможность зрителю наглядно увидеть своими глазами технологические и творческие процессы с помощью всех доступных «педагогико–вспомогательных средств» (текстовые пояснения, макеты и т.д.).¹¹⁹

Немецкий педагог Г. Кершенштайнер предложил модель специальной учебной экспозиции, построенной в соответствии со школьной программой по педагогическому принципу.

Другой немецкий педагог Г. Фройденталь, разрабатывая концепцию взаимодействия музея и школы, впервые создал планомерную и чётко обоснованную музейно–педагогическую методику, основанную на пропедевтической работе, самостоятельной практической деятельности детей в музейном пространстве:

– каждое посещение музея должно иметь конкретную образовательную цель;

– учитель и дети должны осознать, что посещение музея не развлечение, а серьёзная работа, а потому нужно готовиться к нему;

– посещать занятия в музее нужно после предварительной подготовки и в процессе школьных занятий, то есть когда дети готовы к восприятию;

– следует отказаться от обзорных экскурсий как «безумно тяжёлых для сознания не только ребёнка, но и взрослого»;

– отбирать экспонаты для экскурсионного показа нужно на основе возрастных интересов ребёнка;

– итогом посещения должно быть самостоятельное творчество детей (рисунок, сочинение на тему увиденного, создание моделей и т.д.).

¹¹⁹ Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособ. М. : Высш. шк., 2004. – 216 с.

Г. Фройдснталь предложил термин «музейный педагог», имея в виду музейного специалиста с педагогическим образованием, способного организовать музейно–педагогический процесс.

Значительное влияние на развитие музейного образовательно–воспитательного процесса сделал профессор Мюнхенского университета К. Фолль. Именно благодаря его научным разработкам были заложены научные основы формирования визуального мышления детей и юношества.¹²⁰

Процесс взаимодействия музеев и студенческой аудитории в этот период, как и раньше, характеризовался определенной единой направленностью, потому, что был ориентирован преимущественно на выполнение задач учебного и научного характера, однако это не исключало его роли в поддержке глубоких и разносторонних функциональных связей между профессиональной подготовкой и музейной деятельностью.

В этот период появляются первые периодические издания, специализировавшиеся на публикациях материалов с музейно–образовательной проблематике. В Великобритании в 1901 году был основан «Museums Journal», а в 1905 году в Германии «Museumskunde», журнал «Museum», основанный Международной музейной службой в 1927 году – в них печатаются серии монографий по музеологии.

В Российской империи в конце XIX – начале XX века в среде интеллигенции, ученых сформировался взгляд на музей как на высший тип образовательного института демократического характера. В это время заметным явлением стали труды русского философа Н. Федорова (1828–1903). Понятие «музей» было одним из центральных в его философской системе. Впервые в отечественной науке представление о музее было поднято до высокого уровня важнейших общечеловеческих ценностей, среди которых автор особо подчеркивал значимость историко–мемориальных объектов.

Впервые применительно к музею философом использовался «системный подход» (хотя и в пределах очень своеобразной «системы»), впервые, исходя из цельных представлений о музее как хранилище мемориальных ценностей и центра духовной жизни, так последовательно и настойчиво разрабатывались теоретические положения музейного дела и давались практические рекомендации. В

¹²⁰ Там же.

работе «Музей его смысл и назначение» (1913) ученый называл музей «высшим учреждением единства», одним из духовных истоков внутреннего мира человека, институтом социальной памяти, способом воплощения прошлого в настоящем. Сохраняя «память о родителях», их вещи и действия, возвращая к жизни «останки отжившего», музеи выполняют функцию образования души. Философ предупреждал, что «он (музей – авт.) не должен служить для заниженной, так называемого популярного образования», считая, что «вход в музей ведет только через учебные заведения». С помощью учебных заведений музей «собирает всех неграмотных и все молодое поколение, чтобы ввести их в область исследования, которое вырабатывается учеными».¹²¹

Хотя отдельные идейно–теоретические аспекты концепции Н. Федорова вызывают определенные дискуссионные вопросы, следует отметить, что в отечественной философии – это не только первая попытка развернутого методологического и теоретического обоснования сути и природы музейной деятельности такой глубины и масштаба, но и единственная. Ученый впервые разработал идейно–теоретическое обоснование культурно–образовательной деятельности музея и тщательно, на множестве примеров и во многих вариантах, раскрыл его воспитательный потенциал. В наследии Н. Федорова специалисты музейного дела XXI века могут найти принципы рационального использования историко–мемориальных ценностей в историко–патриотическом и нравственно–эстетическом воспитании различных групп населения. Эти публикации были весомым вкладом в определении путей и средств комплексного подхода к музею как центру духовной жизни, где последовательно осуществляется процесс поиска, отбора, атрибуции, хранения, реставрации и активного использования ценностей истории и культуры в решении социально значимых задач.

В конце XIX – начале XX в. особенно активизировалась деятельность украинских музеев благодаря самоотверженной подвижнической работе ученых, меценатов и различных культурных обществ. Музейные учреждения действовали при университетах, земствах, научных и церковно–археологических обществах,

¹²¹ Федоров Н. Ф. Из философского наследия : музей и культура М., 1995.– 87с.

епархиально–статистических комитетах и архивных комиссиях, в школах и т.п.

В этот период создавались новые художественные, педагогические и др. музеи. Так, в 1899 году архитектором Г.Бойцовым было специально построено здание в Киеве для художественного музея. Освящение и торжественное открытие «художественно–промышленного и научного музея императора Николая Александровича» состоялось 23 декабря в 1904 года. Это был первый общедоступный музей Киева (ныне Национальный художественный музей Украины). Идея создателей музея состояла в том, чтобы собрать работы мастеров, родившихся или хотя бы некоторое время творивших на Украине. Деятельность по сбору коллекции развернулась по всему миру. Возглавлял музей и поисковую деятельность историк Николай Биляшевский, его помощники – искусствоведы Даниил Щербаковский и Федор Эрнст. Пополнение коллекции осуществлялось в основном за счёт меценатов. В послереволюционные годы некоторое время источником пополнения были национализированные частные собрания. Пополняется музей и сегодня.

Значительный вклад в разработку проблем эстетического воспитания средствами художественного музея внес А.В.Бакушинский. Им разрабатываются новые методы экскурсий на основе оптимального выбора и группировки материала с учётом внутреннего мира ребёнка. Разработанный метод «молчаливых» экскурсий был нацелен на стимулирование творческой активности посетителей. Наиболее полно этот метод был изложен им в работе «Художественные экскурсии систематического типа» (1925). Он считал, что вне эстетического переживания произведение искусства не может стать культурной ценностью для зрителя и обосновывает психологическую основу общения зрителя с подлинным произведением искусства в художественном музее. А.В.Бакушинский большое значение придаёт работе музейной студии детского творчества, которая являлась экспериментальной лабораторией для изучения индивидуальности ребёнка, выявления его способностей и возможностей развития.¹²²

¹²² Бакушинский А.В. Современное экскурсионное дело в России. Казанский музейный вестник, 1921. № 3–6.

После второй мировой войны педагогическая функция художественного музея начинает осознаваться во всём мире как действенное средство воспитания подрастающего поколения. Успешным средством культурного общения между разными странами становится организация крупных совместных музейных выставок. Конференции ЮНЕСКО, проходившие в первое послевоенное десятилетие (Париж, Лондон, Берлин, Афины и т.д.) были посвящены роли музеев в образовании. Особая группа при Международном совете музеев (ICOM) занималась вопросами работы с детьми и подростками. В изданной в 1956 году ICOM монографии «Museums and Teachers» высказывается мысль о необходимости организации постоянно действующего междисциплинарного семинара для учителей и музейных сотрудников, целью которого должно стать обсуждение программ и методических аспектов работы с подрастающим поколением.¹²³

В 60–70-х годах, в период так называемого «музейного бума», музей всё активнее влияет на духовную жизнь общества и начинает рассматриваться как одно из эффективных средств приобщения подрастающего поколения к общечеловеческим ценностям. Музейный педагог при этом находится в партнёрских отношениях с детьми и выступает в роли знатока. Технология проведения занятий в художественных музеях Германии, ориентированная на воспитание у детей художественного вкуса и понимания произведения искусства, основана на принципиальных положениях:

- учёт индивидуально–возрастных особенностей детей;
- необходимость создавать в музейном пространстве обстановку непринуждённого общения;
- обязательное обсуждение увиденного в сочетании с короткими игровыми ситуациями;
- важность предоставления каждому ребёнку возможности продемонстрировать свой опыт общения в музейной среде и свои знания;
- необходимость в ходе занятий использовать элементы театрализации («оживление» картин, ролевая игра и т.д.).¹²⁴

¹²³ Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособ. М. : Высш. шк., 2004. 216 с. – С.64.

¹²⁴ Там же. – С.76.

В 1990–х годах встаёт серьёзная проблема привлечения неисчерпаемых возможностей художественных музеев для целенаправленного систематического воспитания нравственно–эстетических качеств подрастающего поколения, ведётся поиск наиболее эффективных форм и методов активизации деятельности музеев в педагогическом пространстве. Меняется и само понимание музейного пространства. Современные художественные музеи зачастую являются непосредственной частью городской среды или природного ландшафта, способствуя тем самым эстетизации повседневной окружающей среды.

В 1991 году в государственных школах Дании введена концепция эстетического образования (forming), которая представляет собой сочетание педагогического воздействия художественного музея (общение с подлинниками), кружков рисования и специальных предметов эстетического цикла: художественный анализ, история искусств, художественная критика и т.д. По правительственному постановлению в Эсбьерге было проведено исследование с целью выявить коренные проблемы художественного образования, которые требуют общей переоценки.

В 1993 году после публикации доклада «Нация на грани риска» в США принимаются Национальные стандарты преподавания художественных дисциплин (National Visual Art Standarts. Presented to US Sekretari of Education. Naea News. June 1993). Искусство становится важнейшим академическим предметом, а основные цели художественного образования определяются следующим образом:

1. Понимание человеческого опыта в прошлом и настоящем.
2. Уважение к другой точке зрения.
3. Изучение «артистических подходов» к решению проблем.
4. Понимания влияния искусства в процессе создании также обратимость процесса воздействия на произведение широкого спектра идей.
5. Умение принимать решения в ситуациях, в которых невозможны стандартные ответы.
6. Анализ «несловесных» коммуникаций и формирование суждений о продуктах культуры.
7. Стремление к «самовыражению».¹²⁵

¹²⁵ Художественный музей в образовательном процессе под ред. Б. А. Столярова СПб.: Специальная литература, 1998. – С.240–287/

В 1997 г. на международном семинаре в г. Найроби с участием детей, учителей и родителей и посвященном проблемам целенаправленной и эффективной педагогической деятельности современных музеев, были выделены её необходимые условия:

1. Дети должны общаться с взрослыми (музейными сотрудниками, учителями) и высказывать своё мнение о педагогической работе музеев. Необходимо предоставлять детям слово в музее.

2. Необходимо создавать стимулы, чтобы пробудить желание поближе познакомиться с музеем.

3. Очень важно предоставить возможность детям воспринимать музей по-своему.

Отмечалось также отсутствие в современных музеях интерактивности и средств интерпретации для юных посетителей (этикетки, обстановка, освещение, оборудование). Исследовались проблемы мотивации посещения детьми музея и причины антипатии к музею значительной части учителей. В качестве первого шага на пути к тому, чтобы художественный музей получил в педагогической среде более высокий статус предлагалось провести эксперимент: один раз в неделю в течение года проводить с детьми определенного класса занятие в музее в рамках специально разработанной музейно–педагогической программы. Эммануэль Н.Аринзе в своем докладе в качестве основ воспитания в музейной среде выделяет мысль: между картиной и ребенком должна быть установлена психологическая связь. Средством для этого может служить «Музей одной картины».

В настоящее время ведущие мировые художественные музеи реализуют на практике в виде специальных проектов и экспериментальных программ основные воспитательные принципы, формы и методы выработанные музейной педагогикой на протяжении все ее истории.

Программы работы с детьми в Лувре ставят своей целью развитие у детей интереса к изобразительному искусству и понимания его языка. Тщательно разрабатываются формы и методы предварительной подготовки учащихся перед посещением музея. Предварительное занятие проводит учитель, которому предлагается необходимый материал искусствоведческого, исторического и методического характера, а также слайды, репродукции, аудио и видеозаписи. Формы работы – экскурсии и мастерские, где дети рисуют, моделируют, строят композиции из различных предметов.

Особое место занимают игры (имитационные, театрализованные, пластические). Занятия в музее дополняются различными формами аналитической деятельности в учебной классе (обсуждение увиденного, написание сочинений, эссе и т.д.).¹²⁶

В музее современного искусства в Центре культуры и искусств имени Ж. Помпиду в качестве экскурсоводов выступают профессиональные художники, которые свободны в выборе тем и способов преподнесения информации. В процессе занятия дети вовлекаются в обсуждение произведений, что очень важно для развития способности самостоятельного эстетического суждения. Часто вводится элемент игры.

В современных музеях Украины доминируют инновационные формы и методы работы. Часто обычные экскурсии превращают в увлекательную игру или квест, а, например, после лекции о Ван Гоге можно самому взять в руки кисточку и краски и создать свой маленький шедевр.

Ныне в стране функционируют ряд центральных, региональных художественных музеев, музеев в учебных заведениях, которые проводят активную деятельность, приобщая к искусству не только детей, но и взрослых. Так, в Национальном художественном музее Украины проводятся образовательные инновационные программы, художественные мастерские, лекции по искусству. Здесь проходят занятия для всей семьи, где дети (6–8 лет) вместе со своими родителями узнают азы теории искусства. Для ребят постарше (10–12 лет) проводятся интерактивы, где, помимо бесед об искусстве, они занимаются непосредственно практикой, также здесь проводятся мастер–классы по изобразительному искусству и лекции на различные темы.

В Музее искусств имени Богдана и Варвары Ханенко проводятся образовательно–воспитательные программы: «Абетка мистецтва» для детей 6–8 лет «Світ музею» для детей 9–12 лет. Организуют и игры на внимательность и наблюдательность, умение различать символы и детали. Программа называется «Искатели в музее» и проводится в формате «охоты за сокровищами». Также здесь работает арт–студия «МуХа», на занятиях которой дети сами создают свои маленькие шедевры.

¹²⁶ Сайт музея Лувр [Электронный ресурс] – Режим доступа: – [www. http: louvre.fr/llv/commun/home](http://www.louvre.fr/llv/commun/home)].

В Малой галерее Мистецького Арсенала работает художественная студия для детей – Арт-Лаборатория. Обучение проходит рядом с действующими выставками и предусмотрено теоретические и практические задания. В первой, теоретической части, дети узнают, как развивались отдельные жанры искусства, учатся различать современное и классическое искусство, знакомятся с работами известных художников. А затем занимаются непосредственно практикой, при этом все необходимые материалы, краски предоставляет студия. Детей принимают от 5 лет.

В Музее современного искусства есть целое направление, посвященное детям. Во-первых, здесь проводят экскурсии с учетом детского восприятия. С помощью квестов, мастер-классов, лекций их знакомят здесь с искусством Украины XX–XXI вв. А, кроме того, здесь работает арт-студия «Красный мольберт», которая обучает не только основам живописи, но и рисованию на песке.

В музее Тараса Шевченко действует целый Центр детского творчества. Здесь проходят интерактивные экскурсии для детей разных возрастов, включающие в себя, кроме рассказа о жизни Тараса Шевченко, отгадывание загадок, составление пазла – репродукции одной из картин художника, игры, которые помогают детально изучить основные экспонаты музея. НМТШ организывает и различные мастер-классы в технике батик, вытынанки, петриковской росписи. Также в музее проводятся лектории, где рассказывают о различных этапах творчества и жизни выдающегося украинского поэта и художника. А раз в месяц здесь проходят семейные субботы «Шева's ART-MIKC», где родители с детьми могут смастерить что-то особенное.

В музее русского искусства проводятся образовательные лектории. На них интересно будет побывать ученикам старших классов, и взрослым и узнать об истории русского изобразительного искусства XIII–XX вв., имена известнейших мастеров и их работы, которые вошли в сокровищницу мирового искусства. Также здесь проводятся и семейные программы для детей 6–8 лет и их родителей, а еще Азбука искусств, помогающая детям узнать о том, как создаются картины, скульптуры и графические работы, какие бывают жанры и что из себя представляет творческая лаборатория мастера.

В музее Павла Тычины проходит масса интересных, развивающих и образовательных проектов. Здесь, например, можно договориться о научной консультации и поработать с фондовыми

материалами. Для детей проводится ряд мастер–классов по основным правилам колористики, техникам рукоделия, а благодаря игровому формату они знакомятся и с украинской литературой.¹²⁷

Таким образом, исторический анализ теории и практики воспитательной деятельности художественных музеев показывает, что зародившись в античности, воспитательная деятельность художественных музеев развивалась на протяжении столетий. На сегодняшний день художественные музеи составляют часть интегрированной музейно–образовательной среды в рамках различных инновационных программ и проектов участвуют не только школьники, но и взрослые. Современные художественные музеи стали частью семейного воспитания. Эффективность эстетического воспитания в музейной среде является предметом обсуждения на постоянно действующих междисциплинарных семинарах учителей и музейных работников.

Чжан Тан Линь

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ САМООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ВОКАЛЬНО–ХОРОВОМ ОБУЧЕНИИ

В условиях информационного общества невозможно осуществить подготовку специалистов в высших учебных заведениях на значительный срок. Учитывая постоянные динамические изменения как в образовательной, так и в производственной сферах, выделяется насущная проблема научить их самостоятельно работать над собой, осуществлять выбор, совершенствоваться, развивать те знания и навыки, необходимые учителю музыки для успешного выполнения профессиональных функций, развития его общей и профессиональной культуры.

Проблемы самообразования педагога исследовали зарубежные и отечественные ученые С Батишев, В. Буряк, Л.Григоренко, П. Каптерев, Б. Королев, Т. Кузьмич, Н. Логинова, Н. Ничкало, В. Пархоменко и др. Подходы к развитию самообразовательной деятельности педагога были рассмотрены в работах Л. Квадрициус, Н.

¹²⁷ Сайт музеи Украины [<http://womo.ua/10–muzeev–kieva–s–interesnyimi–programmami–i–vorkshopami–dlya–detey/>]

Лабунской, В. Радкевич, Н. Сидорчук, Н. Соколова, А. Хуторского, Л. Шевчук и др. Формирование и развитие профессиональной культуры исследовали И. Исаев, I. Жорова, Н. Кузьмина, Н. Назаренко, В. Пономарев, В. Соколова, В. Симоненко и др. Однако исследованию процесса педагогического самообразования, которое влияет на развитие профессиональной культуры будущих учителей музыки, уделено недостаточное внимание.

Целью статьи является определение педагогических условий и обоснование их содержания в *процессе формирования культуры самообразования будущих учителей музыкального искусства в вокальном обучении.*

Формирование культуры самообразования будущего педагога–музыканта в условиях образовательного процесса является диалектическим процессом, в котором взаимодействуют следующие факторы: учебная и дополнительная информация; формы, методы, средства обучения и самообразования; средства коммуникации и их характер; личности преподавателя и студента. Педагогической наукой доказано, что процесс формирования будет эффективным при соблюдении определенных педагогических условий, создаваемых в зависимости от поставленных целей.

В области дидактики высшей школы под педагогическими условиями понимают совокупность мероприятий, обеспечивающих достижение студентом определенного уровня деятельности, рассматриваем условия как обстоятельства процесса обучения, которые является результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организованных форм обучения для достижения определенных дидактических целей.¹²⁸

Как показывает практика, положительный результат процесса формирования во многом определяет комплексная реализация педагогических условий. «Комплекс» в словаре определяется как «совокупность, сочетание каких-либо явлений, действий».¹²⁹

¹²⁸ Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно–исследовательской деятельности: методическое пособие [Текст] / В. И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240с.

¹²⁹ Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок 60 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 25–е изд., испр. и доп. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2007. – С.382.

Учитывая вышесказанное, считаем необходимым создание такого комплекса педагогических условий, который будет способен внести коррективы в образовательный процесс с целью усиления мотивации самообразования студента, формирование готовности к самообразованию и приобретение опыта самообразовательной деятельности.

Для определения педагогических условий, способствующих реализации определенных целей, мы опирались на теоретический анализ литературы по проблеме исследования, обобщение опыта собственной педагогической деятельности. В результате проведенной работы был создан комплекс, в состав которого вошли такие педагогические условия:

- структурирование содержания вокально–хорового образования для системной организации самостоятельной работы студента;
- организация процесса формирования культуры самообразования будущего учителя музыки по индивидуальному образовательному маршруту в опоре на личностно–творческий потенциал;
- организация динамического характера учебно–педагогического взаимодействия в формировании культуры самообразования будущего педагога–музыканта в опоре на личный пример и авторитет педагога;
- воплощение методики формирования культуры самообразования педагога–музыканта в процессе вокально–хорового обучения.

Структурирование содержания вокально–хорового обучения для системной организации самостоятельной работы студента. Вокально–хоровые дисциплины занимают особое место в исполнительской подготовке будущего учителя музыки, что связано со спецификой освоения профессии и длительной самостоятельной подготовкой студента–музыканта. Согласно учебным планам самостоятельная работа студентов в вокально–хоровом обучении представлена следующими видами:

- подбор школьного репертуара;
- освоение школьного репертуара и демонстрация фрагмента урока по работе над песней, включающий беседу, показ песни, хормейстерскую работу;
- подбор репертуара для практики работы со студенческим хоровым коллективом с учетом уровня его подготовки и состава хора;
- комплексное освоение вокально–хорового репертуара (вокальное, инструментальное, мануальное)

- подбор репертуара и дополнительных материалов для творческих, педагогических, научных конкурсов;
- выполнение письменных аннотаций вокально–хоровых произведений;
- создание вокально–хоровых аранжировок;
- подготовка научных докладов и статей;
- написание рефератов и курсовых работ.

Самостоятельную работу понимаем как познавательную деятельность студента, которая выполняется самостоятельно в аудиторное и внеаудиторное время под методическим руководством преподавателя; которая является начальной формой самообразовательной деятельности и средством формирования готовности студента к профессиональному самообразованию.

Доказано, что самостоятельная познавательная деятельность базируется на трех основных приемах: *переносе, поиске и исследовании*.¹³⁰

Перенос – самый простой из приемов, применяется студентом, когда содержание самостоятельной работы не является принципиально новым, а логически продолжает изученное ранее. Опираясь на прежний учебно–профессиональный опыт, студент может совершать самостоятельные шаги в освоении нового репертуара по заданному образцу в аналогичном учебном материале, самостоятельно адаптировать освоенный навык в новых условиях по предложенному алгоритму. *Поиск* применяется в условиях недостаточной учебно профессиональной информации, которая, способствует формированию мотивации к выполнению самостоятельной работы с помощью возникновения у студента чувства новизны материала, «вскрытия», которые являются познавательной и профессиональной значимостью для будущего учителя музыки. Примером использования приема «поиск», может служить процесс освоения хорового произведения, когда кроме выполнения единых программных требований студенту необходимо осуществить самостоятельную работу по расширению кругозора, связанного с вокально–хоровым произведением.

¹³⁰ Соколова Н. В. Формирование познавательного интереса студента средствами вокально–хорового репертуара (начальный этап обучения хоровому дирижированию на музыкально–педагогическом факультете: дис. ... канд. пед.наук: 13.00.02 [Текст] / Н. В. Соколова. – М., 1981. – 217с.

Прием *исследование* является более сложным, направленным на оценку, обобщение материала, выявление причинно–следственных связей между фактами и явлениями. Применяя прием исследования, студент овладевает мыслительными операциями (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение), учится выдвигать гипотезы, овладевать последовательностью и логикой исследования.

Как показывают наблюдения, в ходе образовательного процесса и на итоговых контрольных мероприятиях по вокально–хоровым дисциплинам в большинстве случаев у студентов не возникает проблем в самостоятельной работе с использованием простых приемов – *переносе и поиске*. Прием *исследование* осваивается с трудностями, что связано с недостаточным владением соответствующими навыками, а также со спецификой профессиональной подготовки.

Вокально–хоровая подготовка требует системной организации учебно–профессионального материала, структурирования содержания вокально–хоровых дисциплин в пять основных блоков, согласно направлениям вокально–хоровой подготовки: теоретического, методического, исследовательского, исполнительского, педагогического.

Теоретическое направление этой подготовки призвано оснастить будущего педагога теоретическими знаниями – это знания по истории и теории вокально–хорового образования и исполнительства; теоретическими знаниями о хоре, как исполнительском коллективе; методическими знаниями о работе с хоровыми коллективами; теоретическими основами формирования техники дирижирования; знаниями о художественных стилях, направлениях и их преломлении в хоровой звучности с помощью дирижерского жеста; знаниями о хоровой литературе, специальной терминологии.

Методическое направление вооружает студента технологическим арсеналом, в состав которого входят:

- методика дирижирования (владение дирижерским аппаратом, системой афтактов, различными видами ведения звука, дирижерской «аппликатурой», типами дирижерской техники);
- методика и психотехника хорового пения (владение вокально–хоровой техникой, освоение хорового репертуара в репетиционном процессе, концертное выступление в ролях дирижера хорового коллектива и артиста хора);

• педагогические методики работы с хоровыми коллективами (включают теоретическое и практическое моделирование работы над школьной песней, репетиционную работу с учебными хоровыми коллективами и хормейстерскую работу в условиях педагогической практики в школе).

Исследовательское направление отвечает за подготовку и организацию научно-исследовательской деятельности, овладение методами исследовательской деятельности; методами развития аналитического мышления, развития устной и письменной речи студента. Среди форм организации этого вида деятельности можно перечислить: предварительную работу над хоровой партитурой, подбор песенного и хорового репертуара, подготовку научных докладов и выступление на семинарах и конференциях, выполнение письменных аннотаций на вокально-хоровые произведения, подготовку и защиту рефератов и курсовых работ, научные публикации.

Вокально-хоровая подготовка в исполнительском направлении реализуется следующим образом. Будущий специалист осуществляет исполнительскую деятельность по освоению учебно-концертного репертуара как артист хора. Занимая позицию хормейстера, студент проходит долгий путь: создает модели хоровых произведений в различных видах познавательно-творческой деятельности (выполнение хоровой партитуры на фортепиано, вокальное исполнение голосов хоровых партий, дирижирование, исполнение хоровой партитуры на фортепиано концертмейстером); затем переходит к реальной репетиционной работе со студенческим хоровым коллективом и дирижированию в условиях концертного выступления.

Педагогическое направление представлено так:

1) изучение научно-педагогических трудов и исполнительского опыта авторитетных хоровых дирижеров, музыковедческой, методической и хоровой литературы (нотной, аудио) и школьного песенного репертуара, аудио и видео материалов вокально-хорового искусства;

2) практико-ориентированной учебной деятельностью студентов в организованных профессиональных условиях, позволяющих осуществлять формирование педагогического опыта студентов, а именно:

- подбор и работа над песенным репертуаром в специально созданных условиях;
- планирование музыкально–педагогической деятельности (постановка задач, нахождения путей их решения);
- осуществление репетиционного процесса со студенческим хоровым коллективом;
- концертные выступления;
- учебно–педагогическим взаимодействием и ролевой деятельностью преподавателя (педагог индивидуальных и групповых занятий, лектор, руководитель и дирижер хорового коллектива, научный руководитель) и студента (ученик, певец хорового коллектива, хормейстер, учитель музыки, автор аннотаций научных докладов и т.д.).

Итак, теоретический блок направлен на оснащение студентов теоретическими знаниями в области вокально–хоровой педагогики и искусства; целью технологического блока является вооружение будущего учителя музыки методическим арсеналом: технологией дирижирования, технологией и психотехникой хорового пения, методиками работы с хоровыми коллективами; исследовательский блок ориентирован на организацию и педагогическое сопровождение научно–исследовательской деятельности студента–музыканта; исполнительный – на овладение навыками исполнения вокально–хоровых произведений; педагогический блок нацелен на координирование самообразовательной деятельности студентов по изучению вокально–хорового репертуара в реальных профессиональных условиях, анализа научно–педагогических трудов и исполнительского опыта авторитетных хоровых дирижеров.

Структурирование содержания вокально–хоровых дисциплин позволит преподавателю управлять процессом формирования культуры самообразования будущего специалиста; с помощью организованной самообразовательной деятельности осуществлять взаимодействие между дидактическими блоками и компонентами культуры самообразования будущего учителя музыки.

Организация процесса формирования культуры самообразования будущего педагога–музыканта по индивидуальному образовательному маршруту в опоре на личностно–творческий потенциал. Студенчество как социальная категория – это объединенное институтом высшего образования общество молодых людей, которые целенаправленно, систематически овладевают

профессиональными знаниями, умениями, навыками, опытом деятельности – профессиональными компетенциями.

Студенчество имеет ряд возрастных (от 18 до 25 лет) и социально–психологических особенностей. Студенческий возраст ученые считают порой сложного структурирования интеллекта. По сравнению с другими группами населения, студенчество отличается высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры, высоким уровнем познавательной мотивации, гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости.

Условно студенчество можно разделить на две группы: студенты, ориентированные на репродуктивно–воспроизводительную учебно–познавательную деятельность и студенты, ориентированные на творческо–исследовательскую деятельность.

В практике высшей школы наметилась устойчивая тенденция построения индивидуального образовательного маршрута, в формировании которого задействованы личные мотивы, учебные и профессиональные ориентиры. Ученые считают, что индивидуальный образовательный маршрут студента основывается на личности–ориентированной образовательной системе и определяется как целенаправленная проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая студенту позицию субъекта выбора, разработки, реализации образовательной программы при осуществлении преподавателем поддержки профессионального самоопределения и самореализации будущего учителя.¹³¹

Традиционная система подготовки будущего учителя музыки включала в себя организацию образовательного процесса по индивидуальным планам, с учетом уникальности каждого студента, при этом, ответственность за уровень профессиональной подготовки ложилась на преподавателя. Внедрение в учебный процесс индивидуального образовательного маршрута студента позволит сохранить положительные достижения музыкальной педагогики, при этом привнести самостоятельность и самоответственность будущего учителя музыки за свой профессионализм.

¹³¹ Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: Том: 2, № 3; – 2002. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-obrazovatelnyy-marshrut-studenta-podhody-k-raskrytiyu-ponyatiya>

Для музыкальной педагогики построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей имеет принципиальное значение, поскольку каждый студент позиционируется как творческая индивидуальность. Понятию «индивидуальность» предоставляют различные значения: в узком смысле индивидуальностью называют самобытную творческую личность, способную создавать новые художественные ценности; в широком смысле индивидуальность – это неповторимый набор качеств и свойств каждой отдельной личности.

С точки зрения психологии индивидуальность – это совокупность единичных, неповторимых признаков, которые проявляются: в особенностях темперамента в специфике перцептивных процессов; в структуре и степени выраженности различных способностей; в характерологических качествах и свойствах, присущих, подобно дактилоскопическому узору, того или иного человека.¹³²

В музыкальной педагогике существует два подхода в управлении индивидуальностью. Представители первого – склонны сравнивать элементы дарования студента, считая, что развитие должно быть одинаково в пределах стандарта. Представители второго направления в качестве педагогического принципа используют известный афоризм – «индивидуальностью рождаются, личностью становятся», поэтому индивидуальные качества студента используются как эффективные рычаги управления образованием, с помощью которых происходит развитие способности к плодотворной профессиональной деятельности. При этом необходимо учитывать, что опора на сильные стороны дарования и возможности студентов не должны иметь ничего общего с эксплуатацией его данных с целью получения выгодных педагогических результатов.

Образовательная деятельность будущего учителя музыки имеет исследовательско–творческий характер и, поэтому при программировании индивидуального образовательного маршрута кроме указанных выше индивидуальных особенностей студента, необходимо учитывать: степень развития музыкальных

¹³² Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К.В.Тарасова и др.; Под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.

способностей, наличие артистизма, уровень развития координации, сенсомоторные исполнительские данные, индивидуальные особенности характера и тип темперамента, параметры работоспособности (скорость, объем, качество), широту музыкального кругозора, наличие креативного мышления, направление подготовки, самосознание студента–музыканта.

Реализация данного условия позволит повысить гибкость, динамичность образовательного процесса, нацелит студента–музыканта на осознанное изучение дирижерско–хоровых дисциплин в контексте будущей профессиональной деятельности, поможет определить векторы самообразования, в дальнейшем станет важной предпосылкой формирования культуры самообразования будущего педагога–музыканта.

Следующее педагогическое условие – *организация динамического характера учебно–педагогического взаимодействия в формировании культуры самообразования будущего педагога–музыканта в опоре на личный пример и авторитет педагога* связана с двумя выше рассмотренными.

Как было отмечено ранее, каждый студент идет к цели особым путем, обусловленным его характером и способностями. Педагог проходит этот путь вместе с ним, наблюдая, изучая, незаметно направляя его, а порой – энергично вмешиваясь.

Воспитание и обучение будущего учителя может происходить двумя путями:

- 1) путем передачи педагогом студенту собственного отношения к искусству и профессии, знаний, умений, приемов исполнительской и исследовательской работы;
- 2) через раскрытие, выявление и развитие лучших задатков студента.

В сочетании этих путей проявляется педагогическое мастерство. Педагог влияет на студента с разных позиций, используя необходимые стили педагогического общения. Исторически в педагогике сложились три ярко выраженных стиля педагогической деятельности: авторитарный, свободный и демократический.

При авторитарном стиле процесс обучения строится на признании безусловного, непререкаемого авторитета педагога. Обучаемый принимает указания беспрекословно, без объяснений и доказательств. При регулярном применении авторитарного типа взаимоотношений снижаются результаты обучения, поскольку

усвоение учебного материала студентом происходит без инициативы. Более того, авторитарная педагогика, в конечном счете, ведет к профессиональному регрессу и самого педагога, ведь он лишен стимулов совершенствования своих педагогических методов.

Свободный стиль в противовес авторитарному характеризуется отсутствием направленного педагогического воздействия на личность ученика. Роль педагога сводится к наблюдению за развитием студента, регистрации проявлений его склонностей, интересов и поставки материала для развития личности. При свободном стиле возможно развитие, переходящее в эксплуатацию исключительно сильных преимуществ студента, в результате студент становится узко ограниченным, неполноценным профессионалом.

Демократический стиль можно охарактеризовать как целенаправленное индивидуальное воспитание, в основе которого лежит идея творческого взаимодействия студента и преподавателя. Преподаватель рассматривает студента как равноправного партнера в общении, как коллегу в совместном поиске знаний. Педагог побуждает студента к принятию решений, прибегая к активным формам обучения, где он учится, поставленный в положение «открывателя истин», требует от него сознательных интеллектуальных и эмоциональных затрат, принимает во внимание советы студента, поощряет самостоятельность суждений. При этом стиле педагогической деятельности студент не только воспринимает, но и перерабатывает знания в соответствии с опытом и личными особенностями, то есть увеличивает самообразовательную культуру.

Мы являемся сторонниками демократического стиля педагогической деятельности, считаем, что формирование культуры самообразования будущего педагога–музыканта следует осуществлять в режиме целенаправленного индивидуального воспитания, в основе которого лежит идея постоянного творческого взаимодействия студента и преподавателя.

Обучение будущего учителя музыки в высшем учебном заведении связано с включением в разные виды образовательной деятельности: музыкально – исполнительской, организационно – педагогической, аналитически – исследовательской, самообразовательной. Считаем, что личный пример педагога является важнейшей составляющей в процессе формирования культуры самообразования будущего учителя

музыки. Чтобы личный пример педагога был «эталон» профессионализма и целевым ориентиром для студента, в его арсенале должно быть несколько ролей.

Первая роль – преподаватель как субъект процесса передачи музыкально–педагогических знаний, формирования профессиональных компетенций и организации данного процесса. Преподаватель выполняет следующие функции: диагностирует начальный уровень профессиональной и самообразовательной подготовки студента; подбирает адекватный уровню студента учебно–профессиональный теоретический, нотный, акустический материал для самостоятельных занятий; разрабатывает и апробирует новые педагогические методики, приемы и технологии обучения, направленные на профессиональное развитие будущего специалиста. При этом сам преподаватель непрерывно совершенствуется как профессионал, методист, дидакт, педагогический технолог.

Вторая роль – преподаватель как музыкант–исследователь, автор научной и научно–методической литературы, участник научных конференций, симпозиумов, семинаров, конкурсов, руководитель научно–исследовательской работы студентов. Преподаватель не может быть в стороне от научного поиска, результаты которого должны, в свою очередь, входить в образовательную практику и служить совершенствованию процессов передачи знаний и формирования компетенций.

В рамках этой роли преподаватель выполняет различные функции, связанные с разработкой учебных программ, учебно–методических комплексов и электронно–образовательных ресурсов в вокально–хоровых дисциплинах; подготовкой и публикацией методических рекомендаций, учебно–методических пособий, учебников, репертуарных нотных сборников, аудио и видео хрестоматий; получением научных результатов и их демонстрацией в виде мастер–классов, докладов, публикаций в виде тезисов, статей, монографий; повышением научной и педагогической квалификации в формате курсов, конкурсов, конференций, семинаров, методических совещаний, симпозиумов. Особенно это касается функции руководства научной работой студентов, где преподаватель организует научную работу студентов и передает свой научно–методический опыт.

Третья роль преподавателя – организатор практико–ориентированной деятельности студентов (имеется в виду создание преподавателем реальных профессиональных условий или

приближенных к ним, позволяющих применять студентам на практике полученные знания и компетенции). В процессе обучения вокально–хоровых дисциплин студенты имеют возможности из нескольких позиций осуществить практико– профессиональную деятельность.

Начиная с первого курса, будущие специалисты в формате деловой игры в роли учителя музыки работают над школьной песней: на 1 курсе осваивается репертуар для 1–4 классов; на 2 курсе – репертуар 5–7 классов; на 3 курсе студенты проходят практику в условиях хоровых репетиций с учебным хором, итогом которой становится публичный концерт–экзамен. Студенту разрешается совмещать педагогическую практику с временным трудоустройством в общеобразовательной или музыкальной школе, где будущий педагог погружается в профессиональную среду. Результатом практико– ориентированной деятельности студентов является стимулирование научной деятельности, наполнение курсовых и выпускных квалификационных работ конкретным профессионально осознанным содержанием.

Четвертая роль – преподаватель субъект системной, целенаправленной деятельности профессорско преподавательского коллектива педагогов–музыкантов, субъект коллективного взаимодействия, направленной на достижение единого результата. Значимость этой роли преподавателя возрастает, поскольку высокие результаты процесса подготовки будущих педагогов–музыкантов, а также формирование новых научных знаний в высшей школе могут достигаться в случае, если весь педагогический коллектив работает комплексно в едином направлении.

Пятая роль – преподаватель, как субъект глобализации и интернационализации, субъект международного образовательного и научного сотрудничества.

Все, что делается профессорско–преподавательским составом, должна осуществляться с прицелом на международные стандарты качества, и вся деятельность его должна быть проникнута интернационализацией. Имеется в виду: участие преподавателей и привлечение студентов к стажировкам в зарубежных учреждениях высшего образования; выступления на международных научно–практических конференциях; публикации результатов научных исследований в зарубежных изданиях; организация, участие педагогов и студентов в международных исполнительских конкурсах.

Формирование культуры самообразования будущего педагога–музыканта представлено как трехэтапный динамический процесс учебно педагогического взаимодействия. На первом этапе студент занимает позицию ученика, на втором – сотрудника, на третьем – становится главным действующим лицом и выходит на коллегиальный уровень учебно–педагогического взаимодействия с педагогом. Динамика позиций преподавателя выглядит следующим образом: сначала он главное действующее лицо, далее – сотрудник, наконец – консультант.

Эффективность данного процесса зависит от соблюдения следующего педагогического условия – *реализации методики формирования культуры самообразования будущего учителя музыки в процессе освоения вокально–хоровых дисциплин.*

Разработанная нами методика имеет системную организацию процесса самообразования будущего учителя музыки при освоении вокально–хоровых дисциплин в составе четырех функциональных компонентов: целевом, методологическом, содержательно–процессуальном, рефлексивно–результативном. В целевом компоненте культура самообразования будущего учителя музыки выступает как итоговый ориентир. Методологический компонент содержит совокупность педагогических подходов и принципов, которые выступают базисом исследования.

Содержательно–процессуальный компонент реализуется через педагогический потенциал вокально–хорового обучения, методов, аудиторных и внеаудиторных форм работы, традиционных средств обучения и авторских учебно–методических работ. Рефлексивно–результативный компонент служит определению результативности методики формирования культуры самообразования будущего учителя музыки в процессе реализации педагогического потенциала вокально–хоровых дисциплин. В его состав входят структурные компоненты культуры самообразования будущего учителя музыки, выступающие в качестве критериев ее сформированности (ценностно–мотивационный, когнитивно–деятельностный, контрольно–рефлексивный) и показателей, отражающих три уровня (низкий, средний, высокий) сформированности культуры самообразования будущего педагога–музыканта в процессе вокально–хорового обучения.

Таким образом, разработка и внедрение в образовательную практику представленных педагогических условий в совокупности позволит системно организовать процесс самообразования будущего

учителя музыки в вокально–хоровом обучении и обеспечит последовательное повышение уровня культуры самообразования будущего специалиста.

Михайличенко О.В.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Умение рисовать всегда имело и имеет важное значение для человека, а его использование служило и служит одним из средств общения между людьми. Развивать свои навыки в рисовании человек начал в глубокой древности. Уже первобытные люди достигали в этом больших успехов, о чем убедительно свидетельствуют рисунки, найденные археологами.

В Древнем Египте рисованию и черчению уделялось огромное внимание в обучении детей. Первые сведения о школьном обучении древних египтян достигают III–го тысячелетия до н. э. Школа и воспитание в Древнем Египте были призваны перевести ребенка, подростка, юноши в мир взрослых.

Первые школы появились еще во времена Древнего Царства – период в истории Древнего Египта, охватывает правления фараонов III–VI династий (XXXII–XXIV в. до н. э.). В это время в Египте сформировалось централизованное сильное государство.¹³³

Как правило, простые люди нигде не учились, а вот к образованию будущих врачей, архитекторов, строителей и чиновников подходили очень серьезно. Постепенно появились школы при храмах, где обучали будущих писцов. Родители приводили сюда детей, когда считали, что те уже готовы к обучению. Позже появились школы при крупных государственных учреждениях. В основном здесь обучали мальчиков с 7 до 16 лет.

Египтяне положили начало теоретического обоснования практики рисования. Обучение рисованию в Древнем Египте происходило на заучивании схем и канонов, на копировании образцов. Обучая рисования, художник–педагог заставлял заучивать правила изображения форм предметов по установленным шаблонам. Принятые

¹³³ Всемирная история / Под ред. Жукова Е. М. – М.: Мысль, 1956–1965. – Т. I. – С. 160. – 801 с.

в Древнем Египте педагогические методы и приемы соответствовали целям и идеалам воспитания и обучения. Ученику предстояло, прежде всего, научиться слушать и слушаться. Популярным был афоризм: «Послушание – это лучшее качество в человеке». Учитель конечно обращался к ученику с такими словами: «Будь внимателен и слушай мои слова, не забудь ничего из того, что я говорю тебе».

В этом заключались основные методы, хотя и определенная историческая ограниченность древнеегипетской методики обучения рисованию.

Древнегреческие художники по-новому подошли к проблеме обучения и воспитания и значительно обогатили методы преподавания. Греческие художники–педагоги впервые употребили метод обучения рисунку, в основе которого лежало рисования с натуры. Времена, когда греческое государство процветало, были и расцветом живописи. Известные греческие художники – это Аполлодор Афинский (вторая половина V ст. до н. э.), Зевксис (464–378 / 375 гг. до н. э.), Паррасий (420–370 гг. до н. э.).

По мнению специалистов, Аполлодор Афинский был создателем уникальной техники светотени, за что и получил прозвище «тенеписец». Впоследствии эта техника была утрачена, а появилась заново только в эпоху Возрождения.¹³⁴

В эпоху Римской империи художник–педагог меньше задумывался над высокими проблемами художественного творчества. Преобладало копирование образцов, повторение приемов работы великих мастеров Греции. Вместе с этим, римские художники постепенно отходили от глубоко продуманных методов обучения рисунку, которыми пользовались художники–педагоги Греции.

В эпоху средневековья достижения реалистического искусства были отвергнуты. Художники средневековья не признавали ни принципов построения изображения на плоскости, ни разработанных греками методов обучения. Виллар де Онекур (Villard de Honnecourt; 1195–1266), французский архитектор, вошедший в историю своим «Альбомом», что является ценным источником сведений по западноевропейскому средневековому зодчеству.

Свой «Альбом» или книгу рисунков, выполненных свинцовым штифтом, обведенные пером и снабжены комментариями, Виллар вел

¹³⁴ Андреев А.Н. Мастера живописи / А.Н. Андреев. – М.: Искусство, 2011. – 808 с.

просто как путевой дневник, но потом решил превратить его в учебное пособие по «хорошими советами в большом искусстве малярной и плотницкого дела», а также по «умению изображать, как того учат законы геометрии».

Мастер приводит здесь архитектурные зарисовки соборов в Реймсе, Шартре и др., Чертежи строительных машин, образцы орнамента, различные религиозные и аллегорические фигуры, изображения животных и схемы пропорций. В противоположность антропоморфному античному канону его рисунки подчинены системе условных геометрических фигур, согласно которым строится тот или иной образ.¹³⁵

Эпоха Возрождения открывает новую эру и в истории развития изобразительного искусства, и в области методов обучения рисованию.

Над проблемами рисунка начинают работать лучшие мастера изобразительного искусства: Ченнини Ченнино (Cennino Cennini; конец XIV ст. – начало XV ст.), Баттисто Альберти (Leone Battista Alberti; 1404–1472), Леонардо да Винчи (Leonardo di ser Piero da Vinci; 1452–1519), Альбрехт Дюрер (Albrecht Dürer; 1471–1528).

Они активно вступают на путь научного исследования, стремятся понять закономерности явлений природы, установить связь между наукой и искусством. Художники Возрождения стремятся возродить античную культуру, собирают и изучают памятники античного искусства, чтобы понять методы работы их создателей.

Так, Леонардо да Винчи на основе литературных сведений об искусстве Древней Греции разработал пропорции древних. В учение о пропорциях перспектива и анатомия находятся в центре внимания теоретиков и практиков искусства этого времени.

Баттисто Альберти предлагает весь процесс обучения строить на рисовании с натуры. Следуя последовательности, он знакомит ученика с основными положениями линейной перспективы. Альберти первый стал разрабатывать теорию рисунка, положив в ее основу законы науки и законы природы. Свои мысли по этому поводу он изложил в трактате «Десять книг о зодчестве» («De re aedificatoria»,

¹³⁵ Фуртай Франциска. Записки средневекового масона. Альбом Виллара де Оннекура. Серия: Библиотека Средних веков. – СПб: Алетейя 2008. – 248с.

1452), последнее издание которого было осуществлено в 30–х годах XX ст.¹³⁶ [4]

Альбрехт Дюрер отмечался предложенным им применением методом обобщения формы. Особое значение Дюрер придавал личному показу при обучении рисованию.

Таким образом, художники эпохи Возрождения не только теоретически обосновали наиболее актуальные проблемы искусства, но практически довели их необходимость.

Леонардо да Винчи попытался постичь все знания своего времени во всех областях науки и техники. Художник, скульптор, архитектор, а также математик, военный инженер, ботаник, он стремился аккумулировать все свои знания в живописи. Только это искусство позволяет, считал он, создать полную иллюзию реальности и передать человеческий гений. Леонардо да Винчи оставил всего лишь около 20 живописных работ, среди них наиболее известны и неповторимые по своему совершенству «Мона Лиза» (1505/06), «Дама с горностаем» (1490).

Обучение рисованию в XVII–XIX ст. в Западной Европе тоже имело большое значение, было присуще выдающимся художникам и пропагандировалось известными деятелями культуры и искусства.

В своей книге «Эмил, или о воспитании» выдающийся французский мыслитель эпохи Возрождения Жан–Жак Руссо (1712–1778) указывает на то, что рисование необходимо для развития органов чувств.¹³⁷

С того времени в пределах господствующей капиталистической культуры складываются художественные направления. Эти направления отходят от реалистического отражения мира и человеческих образов.

Появляется импрессионизм (фр. Impression – впечатление) – художественное течение в живописи, а также в литературе и музыке, которое возникло в 1860–х годах и окончательно сформировалось в начале XX ст. во Франции. В 1880–х годах в изобразительном

¹³⁶ Альберти Леон Баттиста. Десять книг о зодчестве: В 2 т. – М.: Издательство Всесоюзной Академии Архитектуры, 1935–1937.

¹³⁷ Руссо Ж.–Ж. Педагогические сочинения: В 2–х т. / Под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1981. – 656 с.

искусстве Франции, особенно в живописи, начался отход от импрессионизма.

Как упоминалось ранее, уже в творчестве ряда импрессионистов намечались тенденции отказа от реалистического пленэра 1870-х годов, появилась более декоративная манера исполнения. Процесс этот с особой силой дал себя знать до 1890-х годов в творчестве такого типичного мастера импрессионизма, как Клод Моне (Oscar-Claude Monet; 1840–1926).

Однако, большее значение имели не изменения в позднем творчестве самых импрессионистов, а выдвижение на авансцену художественной жизни группы новых имен.

Мастера этого нового художественного поколения отнюдь не едины, они по-разному принимают свою художественную задачу и по-разному решают ее. В одних случаях художники стремились к дальнейшему видоизменению импрессионизма (Ван Гог, Гоген, Сезанн), в других – стремясь преодолеть ограниченные стороны импрессионизма, они противопоставляли ему свое понимание природы живописи и роли искусства (Пикассо, Дали, Шагал).

Большой вклад в методику преподавания рисования был сделан педагогами Академии художеств, основанной в 1858 г. Благодаря им академия стала одной из лучших в Европе. В ней была создана последовательная система художественного образования и методика обучения рисунку.

В 1735г. был издан первый учебник по рисованию Иоганна Прейслера (Johann Daniel Preißler; 1666–1737), который стал известен до наших дней. По его системе обучения рисование начинается с начертания прямых и кривых линий, геометрических фигур и объемных тел, после чего ученик переходит к рисованию частей человеческого тела, головы, всей фигуры. Следует заметить, что первые учителя – иностранцы просто заставляли своих учеников копировать рисунки из книги Прейслера. Это дало повод историкам искусства назвать метод Прейслера «копировавшимся».

Значительный вклад в методику обучения рисованию внес российский живописец, уроженец украинского города Глухова Лосенко А.П. (1737–1773). Он дал научно-теоретическое обоснование каждого положения рисунков. По его труду «Объяснение короткой пропорции человека» («Изъяснении краткой пропорции человека») учились многие поколения российских художников.

Заслуживает внимания и метод обучения русского живописца Шебуева В.К. (1777–1855) – он стремился приблизить ученика к природе познания объективных законов строения формы. Шебуев подходил к делу с научно–исследовательской стороны. В 1822 г. он составил «Полный курс правил рисования и анатомии для воспитанников Академии художеств». В Академии он оказал огромное влияние на развитие многих русских художников, в том числе Брюллова К., Иванова А., Бруни Ф., др.

В 1834 г. российский художник–любитель Сапожников А.П. (1795–1855) издал «Курс рисования». Ценность метода Сапожникова заключается в том, что он основан на рисовании с натуры. Сапожников приучал рисуют с натуры мыслить, анализировать, рассуждать.

Вопросами методики обучения рисунка занимался выдающийся русский художник Венецианов А.Г. (1780–1847) – основатель так называемой «венецианской школы». Он первый подошел к методике преподавания как к творческому процессу. Основой его метода является поиск и выработка правил, которые в простой форме раскрывали бы законы искусства и природы.

В 1844 г. появляется книга художника и педагога немецкого происхождения Гиппиуса А. (Gustav Adolf Hippius; 1792–1856) «Очерки теории рисования как общего учебного предмета». Гиппиус занимался преподаванием в Воспитательном доме и Елизаветинской институте и издавал учебные пособия для учителей и учеников.

Много нового внес в методику обучения российский художник белорусского происхождения Зарянко С.К. (1818–1870), метод которого строится на научно–теоретическом обосновании рисунка.

Главные принципы – простота и наглядность. Он впервые предложил метод преподавания перспективы и разработал систему обучения, особенность которой состояла в единстве рисунка и живописи.

Таким образом, значение пособий Прейслер И.Д., Сапожникова А.П., Гиппиуса Г.А., Зорянки С.К. в развитии методики преподавания рисования в общеобразовательных учебных заведениях сложно переоценить.

С середины XIX ст. они положили начало научно–методического подхода к обучению рисованию в Европе. В частности,

созданию таких методов, как «копировальный и геометрический методы рисования», «рисования с натуры».

После революционных событий в начале XX ст. теоретиками художественного и эстетического воспитания революционной России стали Луначарский А.В. (1875–1933), Крупская Н.К. (1869–1939), Шацкий С.Т. (1878–1934) и др. Их взгляды отличались идейным подходом к изобразительному искусству.

Однако, научно–методические достижения художников–педагогов предыдущего века вошли в основу научно–методических работ учеников и последователей: Фльориной Е.А. (Флёрина Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. – М.: Учпедгиз, 1956), Сакулиной Н.П. (Сакулина Н.П., Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. – М.: Издательство «Просвещение», 1973; Сакулина Н.П., Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: Пособие для воспитателей . второй изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1982), Лабунской В. (Лабунская В. Изобразительное творчество детей. – М.: Просвещение, 1965), Рожковой Е.Е., Макоеда Л.Л. (Рожкова Е.Е., Макоед Л.Л. Изобразительное искусство. – М.: Просвещение, 1968).

Исследуя вопрос повышения эффективности обучения и воспитания школьников средствами изобразительного искусства, ученые опирались на то положительное, что было накоплено в педагогической науке и школе за рубежом и в дореволюционной России, критически подходу к недостаткам.

В 1946 году был создан научно–исследовательский Институт художественного воспитания Академии педагогических наук РСФСР, в котором сотрудники сектора изобразительного искусства выполнили ряд работ, раскрывающих методические положения преподавания изобразительного искусства. Эти работы оказали большое влияние на постановку предмета рисования в школах как учебной дисциплины.

В 1951 году была опубликована «Методика преподавания рисунка в средней школе» Кондахчана Е.С., в которой автор достаточно полно и содержательно рассматривает вопросы методики преподавания рисования в школе.¹³⁸

¹³⁸ Кондахчан Е.С. Методика преподавания рисунка в средней школе // 2–е изд–е. – М.: Искусство, 1952. – 226 с.

В 1957 году издается ряд учебников по рисованию для учеников младших классов Ростовцева Н.Н.

Для более эффективной научной разработки проблем эстетического воспитания школьников средствами изобразительного искусства, активного изучения и обобщения передового педагогического опыта, для разработки на этой основе новой системы обучения изобразительному искусству в 1–4 классах и ее внедрение в 1968 году при Институте художественного воспитания АПН РСФСР была создана лаборатория изобразительного искусства под руководством известного художника и культурного деятеля, академика Неменского Б.М. Научные результаты работы лаборатории разработали соответствующую концепцию художественно–эстетического воспитания детей и молодежи средствами изобразительного искусства, которая в 1970–х годах воплощалась в работу общеобразовательной школы всего бывшего СССР.

На протяжении всего периода развития общеобразовательной школы на постановку эстетического воспитания школьников существенно влияет профессиональное изобразительное искусство.

Знакомство с выдающимися произведениями художников, правдиво отражают жизнь современных людей, способствует усилению эмоционально–эстетического воздействия занятий изобразительным искусством на школьников.

Лучшие произведения известных отечественных художников (Дейнеки, Жукова, Бродского и др.) включены в учебную программу по изобразительному искусству. Педагогический опыт ведущих художников и их педагогические взгляды и мнения во многом способствуют укреплению реалистических позиций, лежащих в основе обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе.

Ныне методика обучения изобразительному искусству стала отдельной учебной дисциплиной в профессиональной подготовке специалистов – будущих учителей изобразительного искусства.

Танько Т.П.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УКРАИНЕ В 1920-1930 гг.

На современном этапе развития Украинского государства, когда активизируются процессы её обновления и возрождения,

духовная составляющая становится главным компонентом, который определяет уровень жизнеспособности нашего общества.

Высшая школа сегодня в Украине переживает процесс модернизации, направленный на вхождение в Европейское пространство, сохранения и использования в современном учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений национальных традиций высшего образования, на подготовку специалистов международного уровня.

Выполнение этого задания во многом зависит от подготовки кадров для всей системы образования, в частности музыкально-педагогического.

Сложившаяся в нашей стране система высшего музыкально-педагогического образования выдержала испытание временем и стабилизировалась. Вместе с тем, в соответствии с требованиями современности, повысились требования к содержанию профессионально-педагогической подготовки учителей, в частности учителей музыки.

При этом актуализируется обращение к истории проблемы подготовки музыкально-педагогических кадров, так как конструктивное изучение исторического опыта подготовки учителей музыки и пения дает возможность позаимствовать из прошлого все наиболее ценное для современной теории и практики, поможет в работе учреждений высшего педагогического образования по совершенствованию содержания, методов и форм обучения и воспитания будущих учителей музыки для общеобразовательной школы.

В конце XIX века на Украине не существовало единой системы педагогического образования и не было учебных заведений, готовивших учителей музыкального искусства. Некоторую музыкально-педагогическую подготовку будущие учителя начальных школ получали в учительских семинариях. По учебному плану 1903 года в семинариях на занятиях по пению отводилось два часа в неделю. Эти занятия включали в себя элементы методики преподавания пения, а также определённую подготовку по руководству хором. Считалось, что учитель пения народной школы должен обладать нормальным слухом и обыкновенным голосом, некоторым объёмом теоретических знаний и незначительной техникой игры на одном из музыкальных инструментов, при этом главным считалось – основательное знание церковных песнопений.

Характерно, что урок пения в дореволюционной школе относился к второстепенным и необязательным предметам. Обсуждению программ по этому предмету не входило в задачи педсовета, учителя не состояли в штате и получали значительно меньший оклад, чем преподаватели других дисциплин. Чтобы избежать докучливого урока пения, ученики повязывали горло платком, а директора школ, чтобы сформировать хор для обязательных выступлений измышляли всякого рода приманки: билеты в театр, денежные пособия и прочее.

Конкретные задачи эстетического воспитания были определена в «Основных принципах единой трудовой школы»: «Предметы эстетические: лепка, рисование, пение и музыка – отнюдь не являются чем-то второстепенным, какой-то роскошью жизни. Пение и музыка должны быть связаны с изошрением слуха. Ритмике и хоровому пению здесь должно быть уделено самое важное место как предметам, развивающим коллективные навыки, способности к общим объединенным переживаниям и действиям.

Вообще под эстетическим образованием надо разуместь не преподавание какого-то упрощенного детского искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать её. Трудовое и научное образование, лишённое этого элемента, было бы обездушенным, ибо радость жизни в любовании и творчестве есть конечная цель и труда и науки».

В то же время передовые деятели музыкального просвещения педагогической науки подчеркивали, что школе нужен был новый учитель музыки: всесторонне образованный, имеющий навыки хоровой работы, хорошо знающий музыкальную литературу и владеющий музыкальным инструментом. «Музыкальный педагог в общеобразовательной школе не должен быть «спецом» в одной какой-либо области музыки. Он должен быть и теоретиком и регентом, но в то же время и музыкальным историком и музыкальным этнографом, и исполнителем, хорошо владеющим инструментом» – писал Б. В. Асафьев.¹³⁹

¹³⁹ Асафьев В. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Москва: Музыка 1973. С. 24-29.

Серьезным препятствием на пути организации и развития общего музыкального образования в начале 20-х годов XX ст. являлась нехватка музыкально-педагогических кадров. Помимо этого сказывалось отсутствие методики музыкального воспитания, подготовки учителей организации воспитания детей. Намечены были исходные позиции и конечные цели, но неясно было как осуществлять конкретную работу по подготовке кадров учителей музыки.

Вместе с тем, уже в начале 20-х годов XX ст. В области музыкального воспитания на Украине находят свое практическое применение прогрессивные идеи активных деятелей в области музыкального просвещения Б.Яворского, Н.Леонтовича, К.Стеценко, Я.Степового и других.

Педагогически ценную роль, на наш взгляд, в этом плане сыграли идеи Б.Л. Яворского, который в своей практической работе стремился объединить различные пути музыкально-художественного воздействия и вызвать всестороннюю творческую активность учащихся при выполнении ими любого задания – в исполнении музыки, в её сочинении, в восприятии. Главная проблема, которую в процессе своей педагогической деятельности решал педагог, являлся поиск путей формирования у детей творческих способностей. В практике детского музыкального воспитания Б.Яворский исходил из понимания целостности восприятия ребенком окружающих его явлений жизни, искусства, поэтому для его педагогической работы характерно привлечение различных ассоциаций как музыкальных, так и немusicalных.

Формирование восприятия музыки и музыкального творчества учащихся, по мнению Б.Яворского включает в себя несколько этапов: накопление впечатлений; спонтанное выражение творческого начала в зрительных, сенсорно-моторных и речевых проявлениях; импровизировано-двигательное, музыкальное, литературно-речевое; создание оригинальных композиций, являющихся отражением какого-либо художественного впечатления, а также музыкальное творчество – сочинение песен, несложных пьес для фортепиано.

Начальный этап музыкального развития – накопление впечатлений – осуществлялся в самых разнообразных формах работы: на занятиях, концертах, в общении с природой, при посещении выставок и т.д. Решающая роль при этом отводилась созданию слушательского опыта. Б.Л. Яворский считал, что учитель должен руководить процессом накопления впечатлений, не оставляя ученика

беспомощным в окружающем его мире, поскольку впечатления ученик получает из разных источников, не всегда педагогически ценных. Важнейшим из этих источников Б.Л. Яворский считал народную музыку. Он постоянно обращал внимание учеников на неё, знакомил их с народными гуляниями, праздниками. Действенным фактором накопления музыкальных впечатлений являлось и коллективное посещение учащимися концертов народной музыки с последующим совместным их обсуждением.¹⁴⁰

В настоящее время развитие творческих способностей остается одной из главных проблем музыкальной педагогики. В процессе поисков путей её решения в последние годы большое значение предаётся развитию ассоциативного эстетического мышления учащихся. Привлечение различных видов искусств для формирования всесторонне развитой личности находит своё отражение как в практике музыкального воспитания, так и в теоретических исследованиях последних лет. Положения, выдвинутые Б. Л. Яворским в 20-е годы, основанные на его богатом практическом опыте, являются актуальными и для современных психолого-педагогических и музыковедческих исследований. Проблема комплексности и системности воздействий на личность в учебно-воспитательном процессе доминирует в современной музыкальной педагогике. Всё это позволяет нам говорить о том, что идеи Б. Л. Яворского не утратили своей значимости в решении насущных задач музыкального воспитания, подготовки учительских кадров к этой работе.

Интересные идеи по проблеме подготовки учителя к музыкальному воспитанию учащихся принадлежат Н. Д. Леонтовичу.

Основной задачей в музыкальном воспитании детей Н. Д. Леонтович считал прежде всего, развитие памяти, интеллектуальных сил, эстетических чувств, выявление гражданских инстинктов. Он обращал внимание на дисциплину, выдержку и волю – как важные качества, развивающиеся во время занятий по хоровому пению. Н. Д. Леонтович подчеркивал, что учитель всегда должен заботиться об усовершенствовании музыкальных способностей детей, развитии их творческой фантазии и самостоятельного мышления,

¹⁴⁰ Морозова С. Далекое-близкое о музыкальном воспитании детей. Музыкальное воспитание в школе. 1985. С. 14-20.

используя при этом различные методы обучения. Он ориентировал учителя пения на разучивание с детьми канонических песен, усвоение которых создаёт основу для овладеть навыками двухголосного пения.

Ряд педагогически полезных мыслей, методических рекомендаций воплотили в себя учебные пособия Н. Д. Леонтовича «Материалы методики пения в начальной школе», «Некоторые методические указания по организации нотного пения в народных хорах», «Практические указания по методике обучения пения в хорах».

Практический опыт, приобретённый Н. Д. Леонтовичем как учителя пения стал основой для его учебника «Нотная грамота». Это было первое пособие для средней школы, написанное на Украине, которое вначале называлось «Практический курс обучения пению в средних школах Украины» с песенными иллюстрациями. В учебнике помещены упражнения по пению с листа, объяснение основных разделов элементарной теории музыки, песни для хорового пения. Весь дидактический материал расположен в чёткой методической последовательности – от простого к сложному, с определением самостоятельных заданий учащимся, включающих их собственное творчество подбор мелодий.

Песенный репертуар учебника состоит преимущественно из фольклора, охватывает разнообразные жанры украинской народной песни: веснянки, песни-хороводы, детские песни-игры, бытовые, исторические. Помимо украинских песен в учебнике имеются образцы русского, белорусского, гуцульского фольклора, что является прекрасным материалом для формирования художественно-эстетических и интернационально-патриотических чувств у детей. Таким образом Н.Д. Леонтович достигает гармонического единства в осуществлении поставленной задачи – обучения и воспитания, прививает учащимся уважение к искусству братских народов.

Главным принципом методики обучения музыки в школе он считает развитие сознательного отношения детей к восприятию музыкальных явлений, проявления и совершенствования их творческих способностей. Несмотря на то, что учебник создан давно и в методике преподавания музыки в школе появилось много нового, он не утратил своей педагогической значимости и был бы полезным материалом для учителей музыки общеобразовательных школ, студентов музыкально-педагогических факультетов пединститутов.

Использовалось на Украине и наследие прогрессивного педагога, пропагандиста эстетического воспитания К. Г. Стеценко. Особое внимание К. Г. Стеценко уделял вопросам музыкального воспитания детей в условиях общеобразовательной школы, отдавая предпочтение в решении этой задачи – пению. Он подчёркивал общеобразовательное и познавательное значение пения, отмечал также, что песня оказывает большое влияние на формирование духовной природы учащихся, развитие музыкальных способностей детей, привитие им эстетического вкуса и чувства прекрасного, развитие силы воли, организованности. Пропагандируя народную песню, как средство эстетического воспитания К. Г. Стеценко изучал условия её возникновения, объяснял учителям её педагогическое значение. В своих лекциях он акцентировал внимание на том, что именно музыкальное искусство формирует стремление к прекрасному, что проявляется, прежде всего, в использовании «природного» инструмента - голоса, т.е. при пении.

К. Г. Стеценко разработал проект подготовки учителей музыки как в вузах, так и на краткосрочных курсах, планировал открытие в консерваториях педагогических отделений, подчеркивал необходимость организации съезда учителей музыки. Один из исследователей его педагогического наследия Е. С. Федотов отмечает, что в архиве К. Г. Стеценко найдены отрывки будущего учебника методики пения, тетрадь «Записки по гармонии», рукопись «Методика школьной пения», наброски для доклада на съезде учителей, лекции «Украинская музыка и её представители», несколько вариантов проекта программы по пению для «Единой трудовой школы» и «Объяснительная записка» к ним, проекты организаций системы музыкального образования, проект конкурса о подготовке учебников по пению для школ и прочее.¹⁴¹

Таким образом, прогрессивный музыкально-педагогический вклад Б. Л. Яворского, Н. Д. Леонтовича, К. Г. Стеценко сыграл определённую роль в дальнейшем развитии теории и практики подготовки кадров учителей пения на Украине. Однако широкого распространения их педагогические и методические педагогические работники не получили, не хватало необходимого количества учителей, которого требовало введение всеобщего музыкального

¹⁴¹ Федотов Е. С. Педагогічна спадщина композитора і музично-педагогічні факультети педінститутів. Вища і середня педагогічна освіта. 1976. С. 92-99.

воспитания учащихся, а также того качества, содержания музыкальной работы в школе, его расширения и углубления которое тогдашняя действительность обеспечить не могла.

В Москве и Петрограде, где в просветительную работу включились прогрессивные деятели музыкального образования в 1919 г. были созданы краткосрочные курсы по подготовке музыкальных инструкторов, объединяющие функции учебного учреждения и методического центра. Слушателям они давали необходимый минимум знаний, учили проверять и обобщать педагогические наблюдения, устанавливать первичные методические закономерности, что сыграло впоследствии немаловажную роль при создании соответствующего уклона музыкально-педагогическом образовании.¹⁴²

Вслед за этим в мае 1919 г. Наркомпрос УССР принял постановление об открытии краткосрочных педагогических курсов на Украине.

Однако они не решали подготовки учителей музыки и пения. Поэтому в 20-е годы на страницах печати постоянно поднимаются вопросы о потребностях школы в музыкально-педагогических кадрах, о требованиях к ним, об организации их подготовки в специальных высших учебных заведениях.

В декабре 1921 г. состоялась конференция, созванная Отделом художественного образования Главпрофобра, на которой были уточнены задачи профессионализации всех ступеней образования, намечены меры к определению замкнутого академического характера вузовской подготовки, подчеркнута необходимость пролетаризации студенческого состава, организации рабочих факультетов. Конференция сыграла важную роль в упорядочении системы художественного образования, установлении более чёткого облика профессионального обучения с целью решения проблем музыкально-педагогического и специального музыкального образования. Музыкальной секцией конференции выдвигается предложение об учреждении в консерваториях инструкторско-педагогических факультетов, призванных готовить, в первую очередь, музыкально-педагогические кадры для школы.

Работников музыкального воспитания в 20-е годы на Украине начали готовить следующие учебные заведения: Киевская

¹⁴² Из истории советского музыкального образования. Сборник материалов и документов. 1969. С. 3-29.

государственная консерватория, музыкально-драматические институты Киева, Харькова, Одессы/инструкторско-педагогические факультеты, а также институты народного образования факультеты социального воспитания и профессионального образования, педагогические техникумы.

Инструкторско-педагогический факультет впервые был открыт в Киевской консерватории в январе 1923 года, в Ленинграде – в 1925 году; В Москве – в 1926 году. В педагогической литературе и в архивных документах 20-30-х г.г. этот факультет упоминается под различными названиями: инструкторско-педагогический и детского музыкального воспитания 1923 г., музыкальной педагогики и музыкального воспитания 1928 г., музыкальный с отделением социального воспитания 1931 г., фортепианный с отделением музыкального воспитания 1934 г.

Однако взирая на различные названия, эти факультеты имели единую цель: «...выяснив общую теорию искусства и общие принципы всякой здоровой педагогики, ознакомить своих студентов ещё и с физической акустикой и с основами современной музыки с тем, чтобы показать всю относительность её ценности и приучить к мысли, что задача музыкального педагога ни в коем случае не может заключаться в том, чтобы вести детей всё только по протоптанным дорожкам. Музыкальным педагог должен развивать творческие центры ребёнка, должен помочь найти музыкальные нормы, которые наиболее соответствуют его эмоциональному и всему складу его подсознательной жизни».¹⁴³

Инструкторско-педагогический факультет на своих отделениях готовил музыкально-педагогические кадры трёх типов: преподавателей для профессиональной музыкальной школы, руководителей музыкального воспитания для учреждений социального воспитания, инструкторов по музыкальному воспитанию для рабочих и красноармейских клубов, сельских домов культуры и других культурно-просветительных учреждений.

Учебный план инструкторско-педагогического факультета включила в себя теоретические курсы, практические и семинарские занятия, педагогическую практику и был рассчитан на 3 года

¹⁴³ Шкіль М. І. Майбутнім учителям – високу кваліфікацію. Радянська школа. 1976. № 2. С. 28-35.

обучения. На первом году изучались: социально-экономический минимум; эстетика; история культуры; педагогическая психология с практическими занятиями; методики нотной грамоты игры на фортепиано и скрипке, пения и слушания музыки; практикум художественного исполнения; музыкальной культуры и хорового обучения; семинары по слушанию музыки, музыкальному воспитанию и теории музыки. Второй год обучения также включал социально-экономический минимум: курс общей педагогики с практическими занятиями и педагогическую гигиену; эстетическое воспитание; ранее указанные методики; практику художественного исполнения музыкальной литературы; семинар по слушанию музыки и практические занятия в детских организациях. На третьем году изучались: художественное и музыкальное образование за рубежом; методики по слушанию музыки и специальности; практические занятия по педагогике; практика музыкального воспитания в учреждениях социального воспитания.

Для поступления на факультет были установлены следующие требования: сдача экзамена по политической грамоте; знания в объёме музыкальной школы второй степени по музыкальной литературе, теории музыки, музыкальной грамоте, сольфеджио, гармонии, контрапункту и музыкальной форме; комплекс практических умений по специальности и владении фортепиано; вступительный коллоквиум по педагогике, который включал написание реферата и проведение пробного урока по избранной специальности.

Но уже через полгода на факультет разрешено было поступать не только выпускникам и учащимся музыкальных школ второй степени, но и практическим работникам музыкального воспитания со стажем не менее трёх лет, которым отдавалось предпочтение при зачислении.

Анализ организации и содержания учебно-воспитательной работы на инструкторско-педагогическом факультете Киевской консерватории за первые два года позволяют выделить некоторые особенности педагогического процесса. Так для чтения и проведения практических занятий на факультете привлекались квалифицированные преподаватели консерватории, а также других вузов. Контингент студентов составляли преимущественно учителя, практические работники музыкального воспитания культурно-просветительных учреждений.

Значительное место в учебном процессе занимала разработка студентами ряда тем по педагогике и психологии. Обязательным являлось посещение уроков музыкального воспитания в детских учебных заведениях, где оно было организовано наилучшим образом, затем эти посещения обсуждались. Освоив теоретический курс по методике слушания музыки, студенты переходили к практическому проведению уроков в детских домах и профшколах каждый студент должен был провести не менее одного урока в присутствии двух рецензентов. Все трое составляли отчёты, обсуждаемые в дальнейшем на семинарах. Показательно, что лекции, практические и семинарские занятия регулярно посещались всеми студентами, что свидетельствует об их серьёзном отношении и глубоком интересе к профессии учителя музыки.¹⁴⁴

Особого внимания заслуживает введённый впервые в советской музыкальной педагогике и применяемый в процессе преподавания музыкальных дисциплин в Киевской консерватории, в том числе и на инструкторско-педагогическом факультете, принцип межпредметных связей, разработанный известным педагогом-музыковедом в 20-30-х годы. Б. Л. Яворским. Он заключался в том, что все виды музыкально-педагогической работы: слушание музыки, хоровое пение, ритмика, музыкальная грамота, история музыки, и специальный инструмент были направлены, главным образом, на освоение и раскрытие одного и того же музыкального явления.

Межпредметный характер непосредственной учебно-практической деятельности студентов был направлен, прежде всего на формирование комплексного музыкального воспитания и мышления. Поэтому в преподавании предметов музыкального цикла использовались общие методы и формы работы, а также и однотипный, часто один и тот же материал. Его основные темы пропевались и записывались, прорабатывались в дальнейшем на занятиях по дирижированию, ритмике, а песенный материал – дополнял репертуар хорового класса. На инструкторско-педагогическом факультете изучался песенный материал, который впоследствии мог составить основу школьного репертуара.

¹⁴⁴ Ананін С. А. Інструкторсько-педагогічний факультет Київської державної консерваторії. Шлях освіти. 1923 № 7-8. С. 14-19.

Хору, в деле подготовки будущих руководителей музыкального воспитания, отводилось особое место. Как правило, на уроках по специальности изучались произведения, исполняемые в хоровом классе, их же оранжировали и оркестровали. Слушание музыки Б. Л. Яворский считал основой всей системы музыкального воспитания и образования. Он указывал, что развивать способность воспринимать музыку следует постоянно: и во время чтения лекции по истории музыки, и при ознакомлении с музыкальной литературой, и на занятиях по фортепиано и специальности.

Целенаправленно осуществлялся также подбор произведений с тем, чтобы студенты на протяжении всего обучения использовали данный материал и при пении, и в игре на музыкальных инструментах, при слушании и анализе музыкального материала. Этот принцип тесных межпредметных связей в процессе планирования и составления репертуарных списков по всем музыкальным дисциплинам Б. Л. Яворский называл кругобзором музыкальной литературы, на основе которой проводилось обучение и воспитание.¹⁴⁵

В практике учебно-музыкальной работы, проводимой на инструкторско-педагогической факультете Киевского музыкально-драматического института широко использовались также методы и формы работы, разработанные известными украинскими композиторами, активными деятелями на ниве народного образования, методистами, воспитателями и педагогами К. Г. Стеценко и Н. Д. Леонтовичем. Во многом они перекликались с принципами методики Б. Л. Яворского и были также направлены на приобретение будущими учителями музыки и пения умений развивать у учащихся самостоятельное мышление, эстетические чувства, музыкальные способности и творческую фантазию, воспитывать у них дисциплину, выдержку и волю во время занятий по хоровому пению.

В музыкально-драматическом институте г. Киева Н. Д. Леонтович преподавал хоровое пение, основы техники дирижирования, теорию музыки и контрапункт. На занятиях хора он знакомил студентов со своими авторскими песнями «Дозволь мені, мати», «Ой, там за горою», «Дударик», проявляя при этом чудесное умение за очень короткое время раскрыть хоровые особенности

¹⁴⁵ Доля А. За методикою П. Яворського та Б. Асаф'єва. Музика. 1979. № 2. С. 27-28.

произведения, как единого целого и создать у студентов о нем полноценное впечатление.

В процессе усвоения музыкального материала студентами Н. Д. Леонтович, как педагог, пользовался аналитико-синтетическим методом, благодаря чему достигал хороших результатов. Как преподаватель музыкально-теоретических дисциплин, в частности, контрапункта, он придерживался методических принципов своего учителя – профессора Б.Л. Яворского – теории ладового ритма, которая была в те годы достаточно распространённой.

Нашли применение и практические рекомендации Н.Д. Леонтовича по использованию учителями на занятиях по хоровому пению музыкальных инструментов, особенно скрипки, звучание которой наиболее соответствовало детскому голосу, что помогало воспитывать напевный, протяжный звук, хоровое дыхание. Методически ценным в преподавании музыкальных дисциплин был изданный в 1918 году учебник К. Г. Стеценко «Начальный курс хорового пения», предназначенный для учителей. Использование в учебном процессе инструкторско-педагогического факультета принципа межпредметных связей, методов музыкально-воспитательной работы, разработанных Б.Л. Яворским, К.Г. Стеценко, Н. Д. Леонтовичем, объединяло действия преподавателей различных дисциплин, способствовало тем самым улучшению комплексной музыкально-педагогической подготовки работников музыкального воспитания.

В конце 20-х - начале 30-х годов XX ст. были выдвинуты новые требования к подготовке учительских кадров. Решение июльского 1929 г. и ноябрьского 1929 г. Пленумов ЦК ВКПб, рассматривая дело подготовки педагогических кадров как одну из первоочерёдных задач социалистического строительства, дают чёткую программу перестройки работы учебных заведений в 30-е годы.

В июле 1928 г. вышел приказ Наркомпроса УССР «О развитии и обеспечении художественной школы», в котором указывалось на недостатки в массовой работе по музыкально-художественному воспитанию на местах и отмечалась слабая эстетическая подготовка музыкально-педагогических кадров, необоснованное внимание к кружковой работе. Наркомпросом было предложено принять срочные меры для обеспечения предметов эстетического цикла квалифицированными работниками и позаботиться о том, чтобы для

них были созданы такие же условия труда, как и для других преподавателей.¹⁴⁶

В 1928/29 уч. году произошли определённые изменения в содержании учебного процесса на инструкторско-педагогических факультетах музыкально-драматических институтов, которые в основном касались вопросов педагогизации музыкальной работы со студентами. Анализ учебных планов инструкторско-педагогических факультетов Киевского, Харьковского и Одесского музыкально-педагогических институтов этого периода показывает, что цель этих факультетов состояла в подготовке универсального руководителя музыкального воспитания и образования для трудовых школ и детских учреждений всех типов.

В объяснительной записке отмечалось, что своим выпускникам, помимо общего и музыкального образования, факультет должен был вооружить их знаниями основных задач и методов музыкального воспитания а также определённым количеством практических навыков и умений, соответствующих той работе, которую должны проводить учителя в детском коллективе. Подчёркивалась также необходимость комплексной музыкально-педагогической подготовки работников музыкального воспитания для общеобразовательных школ, которая вытекала из следующих обстоятельств: отсутствия материальной возможности оплачивать руководителей каждой отрасли музыкального воспитания отдельно, то есть иметь в одной школе руководителя хора, ритмики, музыкальной грамоты; нецелесообразности деления близких дисциплин музыкального воспитания между отдельными преподавателями; узкая специализация в одном из видов музыкального воспитания не давала материального стимула преподавателям, так как на каждый из этих предметов выделялось небольшое количество учебного времени.

В связи с этим учебный план факультета был построен так, что выпускник его был не только специалистом по музыкальному воспитанию, а и всесторонне и эстетически развитой личностью.¹⁴⁷

Учебный план инструкторско-педагогического факультета включал в себя дисциплины социально-экономического,

¹⁴⁶ Про розвиток та забезпечення мистецької школи. Бюлетень Наркомосвіти. Харків, 1928. № 30. С. 37.

¹⁴⁷ ЦГАОР УССР. ф. 166. Оп. 6. Ед. хр. 9027. С. 48-68

педагогического и музыкального циклов. Принцип распределения предметов по курсам - дедуктивный. На протяжении первых двух лет обучения внимание студентов концентрировалось на теоретических, специальных и методических курсах. Далее, на третьем и четвёртом годах обучения – студенты овладевали методологией и практической работой. В течении всего учебного процесса студенты приобретали умения и навыки игры на музыкальных инструментах, в основном – фортепиано, чтобы уметь аккомпанировать солистам и хору, провести урок ритмики и слушания музыки. Однако, отсутствие фортепиано в сельской местности требовало от будущего музыкального работника владения скрипкой в качестве обязательного инструмента. Поэтому в учебном плане предусматривалось обязательное знание для скрипачей – фортепиано, а для пианистов – скрипки. Срок обучения на инструкторско-педагогическом факультете был увеличен до четырёх лет.

Значительное место в учебном плане инструкторско-педагогического факультета занимало изучение предметов социально-экономического цикла (история классовой борьбы и революционное движение, политическая экономия, история материализма и социология искусства). В курсе «Социология искусства» обращалось особое внимание на новейшие течения в основных направлениях искусства.

Цикл педагогических дисциплин включал: историю педагогической науки и педагогику, педологию, науку о поведении человека, детскую педагогическую литературу, музыкально-педагогические практикумы. Система музыкально-педагогических практикумов пронизывала обучение с первого по выпускной курсы. В неё входили: детские игры, практикум в детском хоре и оркестре, педагогический практикум, практикум руководства хором, музыкальная работа в детском коллективе и практикум обучения по специальности.

Программа практикума руководства детским хором и оркестром была направлена, прежде всего, на подготовку будущего учителя к работе с детскими коллективами. Каждый студент должен был пройти практику дирижирования детскими хорами и оркестрами, начиная с работы по отдельным голосам и партиям и заканчивая дирижированием целых произведений, несложными хоровыми и оркестровыми оранжировками. Вся практическая работа по детскому хоровому пению, руководство ансамблем народных инструментов,

детскими играми, ритмикой осуществлялась на четвёртом курсе в различных школах и детских учреждениях. На это выделялось еженедельно по четыре часа учебного времени.

Исходя из того, что в практической работе по музыкально-художественному воспитанию учителю приходилось сталкиваться с разного рода эстетическими наклонностями учащихся (помимо музыкальных), чаще всего с лепкой и рисованием, рекомендовалось в ряде лекций познакомить будущего учителя с принципами этих видов искусства, чтобы в случае необходимости уметь дать правильное направление на развитие у детей соответствующих способностей.

Музыкальный цикл состоял из теоретических и практических дисциплин: (история музыки, гармония, инструментовка, импровизация, хоровое пение, постановка голоса, игра на фортепиано и скрипке, ритмика, сольфеджио, ансамбль народных инструментов, ознакомление с оркестром), а также ряд методик (методики музыкального воспитания и педагогического репертуара, слушание музыки, постановка голоса, ритмики, работа с детским хором и оркестром).¹⁴⁸

По сравнению с другими факультетами музыкально-драматического института на инструкторско-педагогическом факультете цикл музыкальных дисциплин был значительно меньше по объёму, но зато с более чётко выраженной педагогической направленностью. Задача этого цикла состояла в том, чтобы дать будущему учителю, работнику музыкального воспитания большой объём определённых художественно-педагогических умений и навыков, необходимых в их дальнейшей практической работе с детьми, развитию их творческих способностей.

Так как будущий учитель, руководитель по музыкальному воспитанию должен был быть хорошим исполнителем, уметь в будущей педагогической работе проводить слушание музыки, владеть навыками чтения с листа, иллюстрировать отрывки из музыкальной литературы, важным было достаточное владение им фортепиано. При этом обучение игре на фортепиано на инструкторско-педагогическом факультете имело и ту отличную особенность, что здесь не нужно было добиваться той высокой степени технического совершенства, которое необходимо было на отделении профессионального

¹⁴⁸ ЦГАОР УССР. ф. 166. Оп. 6. Ед. хр. 9027. С. 213

музыкального образования. Большое значение приобретало здесь расширение объёма выученных музыкальных произведений, используемых как материал для школьного репертуара.

Игра на скрипке предусматривалась с целью использования её в работе с детским хором. Поэтому программный репертуар подбирался так, чтобы изучение пьес и упражнений было подчинено этой основной задаче. Участие в ансамбле народных инструментов помогало студентам овладеть навыками игры на некоторых из них, способствовало подготовке их к руководству школьными оркестровыми коллективами, а также содействовало приобретению умений в оркестровке для ансамблей разного состава.

В конце 20-х начале 30-х годов XX ст. на преподавании отдельных методик отрицательно сказывалось отсутствие необходимой методической литературы. Особенно отражалось на это изучении методик музыкального воспитания и слушания музыки. Так, методика музыкального воспитания, ввиду слабо разработанных теоретических и практических основ, по существу представляла собой соединение и обобщение основных дидактических положений общей педагогики и того практического опыта, который студенты приобретали на практике по музыкальному воспитанию под непосредственным руководством преподавателя.

В таком же положении находилась и методика предмета «Слушание музыки», имеющего своей целью приблизить широкие массы детей к сознательному восприятию произведений музыкального искусства и потому являющегося наиболее важным фактором эстетического воспитания. Учебно-методических работ педагогов-музыкантов в этой области было очень мало. Поэтому изучение этого предмета проводилось лишь на четвёртом курсе, когда студенты, вооруженные трёхгодичным изучением музыкально-педагогических дисциплин, могли приступить, под наблюдением отдельных преподавателей, к теоретической и исследовательской работе, которую можно было проверить экспериментально как в институте, так и в детских учреждениях.

Определённым подспорьем в подготовке будущих учителей к музыкально-педагогической работе в школе явились методические рекомендации по слушанию музыки в 1-2-х классах начальной школы, разработанные в 1934 году доцентом инструкторско-педагогического

факультета Киевского музыкально-драматического института А. Раввиновым.¹⁴⁹

Предположенные им методы и формы работы давали возможность реализовать программу по слушанию музыки в школе даже тем учителям, которые не имели специальной музыкальной квалификации и не всегда владели фортепиано, позволяли проводить этот вид работы в различных условиях.

Ценность методических рекомендаций А. Раввина так же в том, что согласно его методике, учитель, продумывая и планируя заранее музыкальный материал, ярко и художественно исполнял его, умело направлял внимания детей на главное в музыке, не превращал тем самым радостные, интересные минуты в сухие и формальные занятия по «теории музыки». Такая методика проведения занятий способствовала развитию у детей познавательного интереса, музыкального слуха, вкуса и памяти.

Подготовке будущих учителей музыки и пения к работе в детских учреждениях способствовало и использование в учебном процессе на 1,2 и 3-ем курсах методик детской музыкальной игры, работы с детским хором и ансамблем народных инструментов. Занятия по этим методикам проводились не только на факультете, но и в дошкольных, школьных и внешкольных учреждениях, способствуя тем самым усилению педагогической направленности. В 30-е годы в процессе перестройки работы инструкторско-педагогических факультетов Киевского, Одесского и Харьковского музыкально-драматических институтов, определённое внимание уделялось разработке новых форм учебной работы.

Наиболее распространённой формой учебной деятельности были лекции. По общим теоретическим предметам стали использоваться сводные лекции.

Для проведения лабораторных и семинарских занятий на инструкторско-педагогическом факультете были установлены следующие учебные группы: для обучения игре на музыкальных инструментах и развития голоса – по три студента в группе, для изучения специальных теоретических предметов гармонии,

¹⁴⁹ Раввінов О. Г. Слухання музики в 1-2 класах початкової школи. Комуністична освіта. 1935. №4. С. 87.

полифонии, анализа музыкальных форм – по 10 человек, для изучения всех остальных предметов – по 30 человек в группе.

Серьёзное внимание стало уделяться педагогической практике. Для проведения её рекомендовалось выбирать учреждения с наилучшей организацией учебной работы, с наиболее квалифицированным составом преподавателей, учитывалось удобное, по отношению к определённому вузу, территориальное расположение этого учреждения.

Педагогическая практика в подшефных школах проводилась систематически в течении всего учебного года одну группу студентов сменяла другая и т.п., в соответствии с учебным планом и программой для лучшей организации педагогической практики студентов необходимо было сначала ознакомиться с планом того учреждения, куда направлялись на практику студенты, а план педагогической практики строился так, чтобы время, отведённое на неё использовалось наиболее полно.

С целью наиболее рационального проведения учебной практики, её план согласовывался с ответственными представителями тех школ, где она должна была проходить. Руководство, а также контроль за проведением практики возлагался на преподавателя-методиста. В школах, если должность руководителя музыкального воспитания не была занята по штату, практиковалась оплата работы практикантов.

Студенты инструкторско-педагогических институтов проходили практику в учреждениях социального воспитания школьных, внешкольных, дошкольных, в педагогических и музыкально-драматических техникумах. Для прохождения педагогической практики на 3 и 4 курсах выделялось 40% учебного времени.¹⁵⁰

Такая организация педагогической практики способствовала более качественной музыкально-педагогической подготовке будущих учителей к самостоятельному проведению учебно-воспитательной работы в учреждениях социального воспитания. Наряду с этим, частично решались и вопросы обеспечения школ работниками музыкально-эстетического профиля.

¹⁵⁰ Про порядок організації і мистецько-виробничої і мистецько-педагогічної практики студентів. Бюлетень Наркомосвіти. Харків. 1931. № 14. С. 13.

В эти годы проводилась также работа по улучшению бытовых условий студентов музыкально-драматических учебных заведений. Так в 1934 году сектором планирования было предусмотрено строительство помещений для Харьковского муздрам института, надстройки одного этажа для Одесского института, постройку общежитий для студентов этих вузов. Поставлен был также вопрос о выделении Киевскому муздраму соответствующего учебного помещения. Предполагалось также повысить нормы стипендиального обеспечения студентов этих вузов, установить для особо одарённых из них повышенную стипендию.

Вместе с тем, в работе инструкторско-педагогических факультетов наблюдались факты некачественного отбора абитуриентов, в результате чего на факультет не всегда попадали лица, имеющие соответствующее стремление и желание к работе с детьми. Наблюдались факты, когда на инструкторско-педагогические факультеты рекомендовались студенты лишь потому, что они не имели соответствующих данных и перспектив на музыкально-исполнительские факультеты.

Например, в Харьковском муздрам институте в 1933/34 уч. году на первый курс было принято только пять студентов, причём их направили на инструкторско-педагогический факультет не потому, что они изъявили желание и заинтересованность к этой работе, а в связи с тем, что для поступления на музыкально-исполнительское отделение они не имели соответствующей подготовки. Через некоторое время институт они оставили, а I-й курс инструкторско-педагогического факультета был ликвидирован.

Контингент набора на инструкторско-педагогические факультеты был весьма ограниченным, но из года в год, о чём говорят статистические данные, всё же увеличивался. Так, в 1933/34 учебном году на этих факультетах по всей Украине насчитывалось около 110 слушателей, в 1935/36 учебном году он увеличился до 210. Набор студентов в текущем году в Киевскую консерваторию составил 120 человек, а в Одесскую – 90.¹⁵¹

Отсутствие профессионального отбора поступающих, приём случайных людей, мало заинтересованных и недостаточно

¹⁵¹ Про організацію нового набору до музичних та театральних навчальних закладів на 1935/36 навчальний рік/ Збірник наказів Наркомосвіти. Київ. 1935. № 2-4. С. 11.

подготовленных к этой работе являлась причина значительного отсева с инструкторско-педагогического факультета, наличие постоянной тенденции перехода на другие специальности. Часто выпускники этих факультетов не задерживались долго в школе и переходили на другую работу. Причиной этого были и определённые трудности в условиях работы, в частности, недостаточная материальная обеспеченность музыкальных работников в школе. Поскольку по учебному плану 5-7 классах музыке и пению уделялась лишь 3 часа в неделю, то для получения полной ставки учитель должен был совмещать работу в нескольких учебных заведениях.

Существенным упущением была и нечёткость профессиональной направленности инструкторско-педагогических факультетов. В музыкально-драматических институтах эти факультеты насчитывали уже около 10 лет своего существования. За последние годы они несколько усовершенствовали свою работу. Однако содержание на этих факультетах учебно-воспитательного процесса не соответствовала тем требованиям, которые предъявлялись социалистическим обществом к подготовке музыкально-педагогических кадров для школ.

Определённую музыкально-педагогическую подготовку учителям на Украине в 20-30-е годы давали такие факультеты социального воспитания и профессионального образования в Институтах народного образования (ИНО) и педагогических техникумах, которые до нач. 30 – хх гг. XX ст. считались высшими учебными заведениями.

На второй Всеукраинской конференции по педагогическому образованию в 1923 году указывалось, что задачи педагогического заведения не должны заключаться в простом сообщении будущему педагогу умений и навыков к овладению рисованием, лепкой, архитектурой, литературой. ИНО и педагогические курсы должны готовить педагога-художника.

Резолюция по докладу гласила о необходимости объединения довольно разрозненного преподавания отдельных дисциплин в ИНО в органически цельный и согласованный процесс, имеющий целью подготовить для общественной деятельности определённый тип педагога-художника, ставящего себе, в свою очередь, прямую задачу – воспитать творческую личность, руководствуясь при этом не только

указанием, но и художественным вдохновением и творческим подходом к своему учительскому делу.¹⁵²

С этой целью с 1924/25 учебного года Наркомпросом УССР в учебные планы факультетов социального воспитания ИНО были введены предметы музыкально-художественного цикла: пение, музыка, рисование, черчение, лепка, а на факультетах профессионального образования – история искусств. Курс истории искусств на факультетах профессионального образования был включён в цикл обществоведческих дисциплин, давал общую музыкально-эстетическую подготовку с элементами музыки в школе и изучался в течении первого года обучения по два часа в неделю.

По учебному плану 1924/25 учебного года на факультетах социального воспитания ИНО предметы музыкально-художественного профиля входили в цикл педагогических дисциплин. Их преподавание состояло из 3-х основных частей: теории, методики и практики, которая проводилась в студенческом хоре и оркестре, а также в детских школьных коллективах. На изучение предметов этого профиля отводилось три года: на первом и втором курсах осуществлялась музыкально-художественная, теоретическая и методическая подготовка будущих учителей, на третьем – подготовка их к практической работе в школе.¹⁵³

Музыкально педагогическая подготовка студентов в учебном процессе на факультетах социального воспитания в ИНО дополнялась участием их в деятельности студий вокально-музыкального искусства, которые имели своей целью воспитание у будущих учителей художественного музыкального вкуса и сознательного критического отношения к явлениям в области музыкальной культуры, а также изучение музыкальных произведений для школьников, приобретение студентами теоретических и методических знаний, умений и навыков, необходимых для проведения музыкально-воспитательной работы в школе.

В апреле 1925 г. Наркомпросом УССР были организованы 2-х недельные курсы-семинары для преподавателей педагогических дисциплин ИНО. Особое место в работе этих курсов было уделено

¹⁵² Кашкаров К. Вторая всеукраинская конференция по педагогическому образованию. Путь просвещения. 1923. № 7-8. С. 190-214.

¹⁵³ Пальфьоров Я. Мистецтво у педвузі. Шлях освіти. 1926. № 5. С. 88-92.

разработке вопросов организации и содержания музыкально-эстетической подготовки будущих учителей на факультетах социального воспитания.

В резолюции курсов-семинаров рекомендовалось: при приёме на эти факультеты проверять музыкальных слух абитуриентов; в качестве обязательного минимума знаний для выпускников факультетов требовалось уметь петь с листа детские песни, владеть методическими навыками для развития слуха и голоса, элементов творчества у школьников; при подготовке организаторов школьных и детских хоров рекомендовано было считать главным инструментом голос, но обязательно обучать студентов игре на фортепиано и скрипке.

На курсах также было принято решение рассматривать ИНО как организационные центры по подготовке учителей пения и музыки, урегулировать существование дирижёрских кружков при них, улучшить материальное положение руководителей музыкальных студий, регулярно созывать съезды-курсы по повышению квалификации музыкальных руководителей педвузов.

В процессе работы курсов между преподавателями Киевского, Харьковского, Черниговского, Житомирского и других педвузов разгорелась дискуссия по вопросу деятельности музыкальных студий при ИНО. Единым было решение участников курсов: расширить и улучшить работу студий; для подготовки будущих учителей открыть при педвузах дирижёрские курсы.

Однако, различие точек зрения касательно содержания, методов и форм работы в студиях (воспитать всех студентов дирижёрами; заниматься в студии по обязательному плану, включающему в себя шесть часов в неделю для работы с хором; принимать в студии только желающих и проводить вечера слушания музыки лишь после двухгодичного пребывания студентов в них) не позволило создать единого, обязательного для всех институтов плана занятий в музыкальных студиях. Решено было разработать такой план после созыва съезда-курсов преподавателей предметов музыкально-педагогического цикла и руководителей музыкальных студий при педвузах.

Участниками курсов была предложена также программа будущего съезда. Она включала следующие вопросы: «об эстетическом воспитании учителей в педвузах, соответствующем потребностям села в социалистической музыкальной культуре»;

«педвузы как учебные заведения для подготовки учителей»; «минимум музыкальных знаний и умений, необходимых учителю-комплекснику, руководителю музыкальной студии трудшколы и дирижёру сельского хора при сельском доме культуры»; «программа и методы работы музыкальных студий».

Решено было также провести специальную переподготовку участников на курсах при съезде. В ходе такой переподготовки рекомендовалось ознакомить их с рядом сугубо специальных музыкальных вопросов как: «ладовая система профессора Б. Л. Яворского»; «мелодика, ритм, контрапункт и гармония украинской песни»; «методы привития музыкальной грамоты, а также техники игры на музыкальных инструментах»; «элементарная постановка голоса и слуха». Одновременно с целью закрепления этого материала в практической работе, в студиях рекомендовалось провести также ознакомление участников с хоровой и школьной музыкальной литературой, с соответствующим анализом и техникой её исполнения.

В педагогических техникумах, которые до 1937 года давали своим выпускникам высшее педагогическое образование, как и в Институтах народного образования курс пения и музыки состоял из изучения теории, методики и проведения практики, как в студенческом хоре и оркестре, так и в детских коллективах. Изучение этого курса должно было привести к тому, чтобы выпускники педагогического техникума овладели репертуаром детских песен и были готовы к проведению, наряду с другими занятиями, уроков пения и музыки в начальной школе.

Ознакомление с учебными программами по теории музыки и пению педагогических техникумов Киева, Черкасс, Краснограда, Артёмовска, Глухова и других городов Украины позволяет говорить о том, что учащиеся получали как в процессе учебной, так и кружковой работы довольно обширные теоретические знания и практические умения. В основном все программы включали следующие предметы: теорию музыки, гармонию, музыкальную литературу по дошкольному и школьному музыкальному воспитанию, историю украинской, русской и зарубежной музыки, методику школьного пения, практические занятия по дирижированию. На изучение теории музыки и пения в учебных программах педагогических техникумов, как правило, отводилось два часа в неделю. К программам прилагалась рекомендованная для изучения литература.

В объяснительной записке к программе по пению и музыке в 1928/29 учебном году указывалось, что курс теории музыки включал основные положения курса теории музыки, начальные сведения по гармонии и ознакомление с историей развития музыкальной культуры. Рекомендовалось проводить изучение теоретического материала перед практическим, с целью последующего его закрепления. Особое внимание уделялось практической проработке ладов и интервалов путём сольмизации. В процессе работы рекомендовалось использовать индуктивные методы, благодаря чему путь от непосредственного пения к теоретическим обобщениям с одной стороны, делали пение не абстрактным, а живым предметом – искусством, а с другой стороны – приобретались умения по владению своим голосом, вырабатывались навыки, необходимые учителю пения в его практической работе.

Курс теории музыки знакомил студентов с основами музыкальной культуры эпох Средневековья, Возрождения, классицизма, романтизма, творчества отдельных выдающихся зарубежных, русских и советских композиторов. Особое внимание уделялось изучению украинской музыки, в частности, украинской народной песни, музыкальным инструментам, творчеству украинских композиторов Н.В. Лысенко, Н.Д. Леонтовича, К.Г. Стеценко, Я.С. Степового и других.

Курс методики давал будущим учителям основные умения и навыки по методике преподавания пения в школе, предусматривал изучение таких тем, как слух и голос у детей, постановка голоса, нотная грамота в школе, изучение песни, двухголосное пение, творческое развитие детей на уроках пения, школьный хор и другие.

Важное место занимало изучение песен, которые составляли основу школьного репертуара. Подбор песенного материала проводился с учётом изучаемых теоретических тем, песни обязательно записывались в систематизированном виде в специальные альбомы. К третьему курсу студенты должны были уметь играть на музыкальном инструменте все песни, изучаемые как материал для школьного репертуара.

По освоению музыкального инструмента отдельной программы не было. Обучение игре на фортепиано или скрипке рекомендовалось проводить в тесной связи с теоретическим курсом. Так, изучая элементы нотной грамоты, студенты одновременно знакомились с постановкой игры на одном из инструментов; например, прорабатывая тему – «интервалы» – проигрывали их на

фортепиано; знакомясь с ладами народной музыки, гаммами – осваивали этюды и пьесы в разных тональностях. Межпредметные связи прослеживались и при изучении других музыкальных дисциплин.

В целом программа по пению была направлена на приобретение студентами знаний, усилий и навыков, необходимых для преподавания пения младшем концерте трудовой школы [18, с. 16-18].

Специальной подготовке студентов способствовало участие их в музыкальных кружках. Музыкальная работа в кружках (дирижёрском, хоровом и скрипичном) тоже проводилось в соответствии с разработанными для них программами, включавшими исторические, теоретические и практические вопросы. Целью кружковой работы являлось: подготовить студентов к работе с хором, а также содействовать популяризации революционных и народных песен по месту расположения деятельности педагогического техникума.

Участвуя в кружке по дирижированию, будущие учителя, овладевая непосредственно техникой дирижирования, познакомились также с историей развития хорового искусства, видами хоров, двух-трёх и четырёхголосными партитурами, занимались оранжировкой, а также самостоятельно дирижировали хоровым кружком. Хоровой кружок готовил студентов к работе с хором в школах и сельской местности. Ежегодно его участники должны были освоить не менее 40-50 песен революционного и народного репертуара для школьных и внешкольных выступлений.¹⁵⁴

Учебным планом школьных отделений педагогических техникумов на изучение пения с методикой предусматривалось 84 часа, из них 64 часа на пение (40 часов в I-м семестре и 24 – во втором) и 20 часов на изучение методики пения (в III-м семестре).¹⁵⁵

Анализ программы по музыкальным дисциплинам в педагогических техникумах даёт основания считать, что вопросы подготовки учителей пения для I-IV классов в них занимали определённое место в учебно-воспитательном процессе. И, тем не менее, уровень музыкально-педагогической подготовки выпускников

¹⁵⁴ ЦГАОР УССР. ф. 166. Оп. 6. Ед. хр. 9027. С. 381-382

¹⁵⁵ Навчальні плани пединститутів, учительських інститутів і педтехнікумів. Збірник наказів Наркомосвіти. Київ. 1935. С. 23-25.

педагогических техникумов всё же не давал им возможности качественно проводить работу по музыкально-эстетическому воспитанию школьников. Учителя начальных классов не справлялись с преподаванием музыки, так как проведение с детьми музыкальной работы по программе, предусмотренной Наркомпросом, требовало от них не только музыкальных способностей (слух, ритм, голос), а и необходимой музыкально-педагогической подготовки.

Для выполнения, например, программы по музыке в младших классах, учитель должен был знать определённый объём детской музыкальной литературы, уметь хорошо её исполнять, иметь ритмическую подготовку, владеть каким-либо музыкальным инструментом. В объёме 84-х учебных часов педагогические техникумы такой музыкально-педагогической подготовки дать не могли, а, следовательно, учителя начальных классов в большинстве случаев грамотной музыкальной работы с детьми не проводили, хотя и должны были делать это.

Подтверждением этого служат результаты проверки работы учителей пения в I-IV классах некоторых харьковских школ. Многие учителя заявили, что эту работу они не знают и проводить её не будут. Так в Немышлянской школе, из-за отсутствия соответствующей музыкально-педагогической подготовки учителя, уроки пения в младших классах систематически заменялись другими предметами.

В школе на хуторе Шевченко учитель откровенно заявил: «Музыка для меня – пытка. Дети поднимают такой шум, что я не знаю, что с ними делать».¹⁵⁶

Отдельные школы выходили из создавшегося положения, отдавая музыкально-воспитательную работу выпускникам музыкально-драматических институтов и техникумов, проводивших, как правило, уроки пения в 5-7 классах. Такая тенденция являлась достаточно правомерной и диктовалась требованием жизни.

В постановлении Наркомпроса от 15.09.33 г. подчёркивалась целесообразность постепенной передачи преподавания музыки и пения в 1-7-х классах специально подготовленным музыкально-педагогическим кадрам.¹⁵⁷

¹⁵⁶ Ескіна Р. А. Як забезпечити школу добрим викладачем музики. Комуністична освіта. 1934. № 7. С. 64-82.

¹⁵⁷ Про реорганізацію мистецької освіти. Бюлетень Наркомосвіти. Харків. 1933. № 37 С. 8.

Однако это ни в коей степени не умаляло значения необходимости музыкально-педагогической подготовки учителей-комплексников в педагогических техникумах. Будущий учитель должен был хорошо усвоить содержание и методы музыкальной работы в школе для того, чтобы он в своей практической деятельности мог способствовать развитию эстетического воспитания учащихся, и, в случае необходимости, мог сам с ними провести музыкальные занятия.

Следует отметить, что в середине 30-х годов сеть педагогических техникумов со школьными отделениями, целью которых по-прежнему была подготовка учителей для школ соцвоспитания первого концерта, составной частью которой являлась и музыкально-педагогическое их образование, значительно разрослась. К 1935 году на Украине насчитывалось 66 педагогических техникумов со школьными отделениями (в Киевской области – 14, Харьковской – 13, Одесской – 11, Донецкой – 9, Днепропетровской – 8, Черниговской – 6, Винницкой – 5).¹⁵⁸

В 1937 году после переименования педагогических техникумов в педагогические училища изменились и их учебные планы. Если ранее на изучение пения с методикой отводилось 84 часа, то в учебном плане 1938/39 года количество часов возросло до 104. Помимо этого 496 часов было выделено для индивидуально-группового обучения музыке, состоящего из обучения игре на скрипке (4 часа в неделю для каждого класса). Ещё 426 часов в году было выделено для кружковой работы, из них для занятий в хоровом и музыкальном - 70 часов.¹⁵⁹

В 1938 году вышел приказ Наркомпроса «Об улучшении музыкального воспитания в школах», в нём вновь констатировалась недостаточная подготовка кадров музыкально-художественного профиля. Исходя из этого Наркомпросом УССР к руководителям музыкального воспитания были предъявлены следующие требования: социально-педагогические – высокая политическая сознательность, умение ориентироваться в политических событиях, объяснить эти события детям и удовлетворять их интерес к ним; высокая

¹⁵⁸ Руденко Л. Я. Развитие музыкально-педагогического образования в Белоруссии. Кандидатская диссертация. Минск. 1981.

¹⁵⁹ Навчальні плани педшкіл УРСР на 1938/39 навчальний рік. Збірник наказів Наркомосвіти. Київ. 1938. № 24. С. 17-19.

квалификация, активное участие в современном педагогическом движении, жизни своего учебного заведения, а также музыкально-педагогические – музыкальный слух, развитое чувство ритма и хорошая музыкальная память, владение фортепиано, дирижёрская техника, владение образной, доступной детям речью, отличное знание детской музыкальной литературы и постоянное наблюдение за новинками репертуара.

С целью повышения требований к подготовке музыкально-педагогических кадров рекомендовалось также пересмотреть педагогический состав музыкальных работников в учреждениях социального воспитания, повысить общепедагогическую, музыкально-теоретическую и методическую подготовку учительских кадров с тем, чтобы лучше готовить их к практической учебно-воспитательной, музыкально-эстетической работе с детьми.

Зайцева А.В.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Интеграция Украины в Европейское научно–образовательное пространство обуславливает приведение системы подготовки будущих специалистов в соответствие с международными образовательными стандартами, развитие демократических свобод, повышение качества и конкурентоспособности национального образования. Концептуальные положения, зафиксированные в Государственной национальной программе «Образование (Украина XXI века)» (1994), «Национальной доктрине развития образования в Украине» (2002), «Концептуальных основах развития педагогического образования в Украине и ее интеграции в европейское образовательное пространство» (2004), Законе Украины «О высшем образовании» (2014) определяют ведущие ориентиры реализации государственной политики в создании интеллектуального, духовного потенциала нации, сохранении и приумножении культурного наследия и формировании творческих, конкурентоспособных, экзистенциально–свободных и одновременно ответственных граждан Украины, способных к культурной идентификации и уважению к культуре «Другого».

В этом контексте в значительной степени актуализируются проблемы, связанные с подготовкой учителя музыки, как конкурентоспособного и компетентного профессионала, создание среды обучения, воспитывающей и наполняющей культурными смыслами и ценностями личность субъектов педагогического процесса.

В теории и практике образования накоплен значительный опыт, который определяет перспективные направления теоретического переосмысления подготовки будущих специалистов в области художественного образования.

Научные идеи теории национального образования рассматривают в своих работах В.Андрущенко, В.Галузинский, С.Гончаренко, Л.Губерский, И.Зязюн, Н.Евтух, В.Кремень, В.Лозовая, В.Луговой, В.Лутай, Н.Ничкало, С.Сысоева, Филипчук и др.; разработаны идеи коммуникации в философских и психологических концепциях экзистенциализма (М.Бубер, А.Ленгле, Р.Мей, Ж-П.Сартр, В.Франкл, Ю.Хабермас, М.Хайдеггер, К.Ясперс и др.); природа и функции таких социальных феноменов как «культура» и «коммуникация» являются предметом философских концепций М.Бахтина, В.Библера, М.Кагана; концептуальные положения классической философии, психологии, педагогики о коммуникативной сущности искусства и природы художественного творчества, понимания художественной деятельности и общения как коммуникации рассматривают в своих научных трудах Ю.Борев, Л.Выготский, Г.Гадамер, М.Каган, И.Корсакова, А.Лосев, Ю.Лотман, В.Медушевский, А.Мелик-Пашаев, В.Петрушин, Л.Слущкая, Г.Тарасов и др.

Учеными разработаны концепции необходимости непосредственного контакта «носителей сознания» в образовательном процессе (О.Больнов); развития продуктивной «не искаженной» коммуникации (Ю.Хабермас); положения теории взаимодействия субъектов коммуникации (Дж.Мид); теоретические концепции формирования культуры художественно-педагогического общения учителя музыки (Н. Гуральник, А.Козырь, О.Михайличенко, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Е.Реброва, О.Рудницкая, В.Федоришин, О.Хижная, В.Шульгина, О.Щолокова, Д.Юник и др.).

Анализ психологических исследований (В.Давыдов, Г.Костюк, С.Максименко, В.Рыбалко, В. Семиченко и др.) позволяет сделать вывод о том, что значительная часть образовательных проблем

обусловлена деформацией сферы профессионально–педагогического общения, привнесением элементов «диссонанса» во взаимоотношения субъектов коммуникации, недооценкой коммуникативного аспекта учебно–развивающего процесса. И, наоборот, достижение высоких образовательных результатов обнаруживает закономерную зависимость от оптимальных условий взаимодействия учителя и учащихся.

Теоретический анализ современной художественно–педагогической практики (Н.Гуральник, А.Козырь, О.Михайличенко, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Е.Реброва, О.Рудницкая, В.Федоришин, О. Хижная, В.Шульгина, О.Щолокова, Д.Юник и др.) свидетельствует о наличии противоречий между требованиями гуманистической направленности художественного образования и недооценкой в теории и практике возможностей лично–ориентированного подхода к художественно–коммуникативному развитию студентов; необходимостью модернизации профессиональной подготовки будущих учителей музыки согласно международным образовательных стандартов и превалированием традиционных (монологических) коммуникативных моделей, связанных с недооценкой творческого взаимодействия преподавателя и студента (учителя и ученика) в процессе общения с искусством; высоким уровнем профессиональных знаний, умений, навыков учителей и неумением привлекать учащихся к творческой деятельности, создавать доброжелательную атмосферу, управлять собственным эмоциональным состоянием, устанавливать с учениками духовно–личностный психолого–педагогический контакт на основе принципов толерантности, взаимопонимания, взаимоуважения, открытости, искренности, свободы и равноправного партнерства.

В разрезе научной проблемы интерес представляет зарубежный опыт коммуникативной подготовки учителя музыки (на примере образования США, Великобритании, Франции, Польши). Анализ и гибкое применение зарубежного опыта коммуникативной подготовки учителя музыки освещен в трудах таких авторов, как Д. Емидон (D. Amidon), Е. Джордж Хеммин (E. Georgii–Hemming), Е. Паркита (E. Parkita), М. Вествол (M. Westvall), А. Вильк (A. Wilk) (V. Berger), А. Блед (A. Bladh), К. Боуд (C. Bode), Дж. Мюлфейт (J. Muehlfeit), Т. Петрино (T. Petrin), Дж. Стиглер (J. Stigler) Дж. Хеберт (J. Hiebert), А. Шиезроу (A. Schiesaro) и другие.

Изучение мировых достижений коммуникативной дидактики в современном музыкально–образовательном пространстве свидетельствует о том, что на современном этапе реформирования и совершенствования музыкально–педагогического образования в США происходят такие положительные тенденции как становление концепции глобального образования, формирование новой философии образования и воспитания, гуманистическая парадигма образования.

Уместно отметить, что характерной особенностью программ подготовки учителя музыкального искусства в США является их вариативность, элективный принцип образования. Это, на наш взгляд, с одной стороны, является положительным фактором, так как способствует подготовке высококвалифицированных специалистов благодаря учету индивидуальности каждого студента, его стремлений, предпочтений и т.д., с другой – возникает угроза утилитарного подхода к освоению академически важных курсов. Следует подчеркнуть, что в общем объеме учебного времени существует тенденция к сокращению лекционного фонда и увеличение времени на самостоятельную работу студентов.

Практические и семинарские занятия по художественным дисциплинам наполнены активными формами и методами обучения, например, обучение в сотрудничестве (cooperative learning), метод проектов, индивидуальный и дифференцированный подход к музыкальному обучению, модульное обучение, работа в малых группах (проблемные группы, системный подход к анализу ситуаций художественно–учебного процесса, «мозговой штурм», эвристические, исследовательские методы (проверка гипотез, моделирование) с ориентацией на игровые задания, театрализованные постановки, метод «аквариума», микропреподавание, проблемные медиатехнологии, с помощью которых происходит развитие способности студентов к проявлению собственной художественной позиции и сопоставления различных позиций субъектов художественно–образовательного процесса на основе анализа определенных ситуаций взаимодействия.

На основе портфолио–конференций студенты учатся наблюдать за развитием собственных личностно–профессиональных качеств, определять уровень сформированности коммуникативных компетенций посредством включения механизмов самоорганизации и самоуправления собственными действиями.

Наиболее целесообразным методико–технологическим инструментарием в период практической подготовки студентов к

художественной коммуникации с учащимися преподаватели американских университетов считают микрообучение (овладение коммуникативной техникой / communicative skill of teaching), моделирование проблемных ситуаций, возникающих в процессе взаимодействия с учащимися, проектирование альтернативных стратегий их решения.

Следует отметить, что внедрение данного методико–технологического инструментария формирует культуру соответствующих норм профессионального поведения будущих специалистов в области художественного образования в практической музыкально–образовательной деятельности на основе этических принципов.¹⁶⁰

Уместно отметить что особенностью французской модели педагогического образования является то, что стажировка будущих учителей (в частности учителей музыки) – это не традиционная для нас педагогическая практика под наблюдением методистов, а стажировка, то есть выполнение всех функциональных обязанностей учителя. В отличие от академического контроля в стенах вуза, в школе приоритетом является не столько уровень академической осведомленности студента, сколько уровень его коммуникативных компетенций и отношение к нему учащихся.

Созданные во Франции в конце XX века классы культуры в общеобразовательной школе предусматривают привлечение к преподаванию не только учителей музыки, но и известных художников как партнеров педагогов. Речь идет о сотрудничестве с художниками, музыкантами, художественными коллективами, культурными институтами, их использование в качестве баз практик для будущих и действующих учителей музыки. Такая деятельность учителя музыки предполагает наличие у него широкого запаса художественных и культурологических компетенций.¹⁶¹

Интеграционные тенденции, присущие европейскому образовательному пространству, побудили ученых республики Польша к поиску инновационных решений по формированию

¹⁶⁰ Кошманова Т. Інновації американської педагогічної освіти / Кошманова Т. С. // Наука і сучасність : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун–т імені М. П. Драгоманова. – К., 1999. – Вип. 2, ч. 3. – С.72–79.

¹⁶¹ Зязюн І.А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно–художня освіта України : зб. наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – К. ; Черкаси, 2008. – Вип. 5. – С.38.

культуры коммуникативных действий будущего учителя музыкального искусства. В условиях тотальной интеграции художественное образование становится фактором, который объединяет различные культуры, учит толерантности субъектов художественно–учебного процесса.

По мнению Г.Николаи, «как закономерность, раскрывает механизмы познания, дифференциация и интеграция обуславливают наличие в процессе обучения двух противоположных тенденций – разделения на отдельные дисциплины и необходимость поиска взаимосвязей между ними».¹⁶²

Итак, приоритетные векторы Европейской и мировой практики коммуникативной подготовки учителя музыки отражаются в следующих аспектах: направленности на гуманитаризацию педагогического образования; эстетизацию процесса подготовки будущих учителей музыки на основе создания «интегрированного эстетического поля» учебного процесса, презентации новых культурологических методов и подходов для «коммуникативного прорыва»; углубленного изучения предметов художественно–эстетического цикла согласно интегрированным художественно–культурным программам, реализации художественно–культурных проектов, создании ресурсных центров региональных управлений культурной деятельностью молодежи; создании площадок для художественно–культурной практики в различных формах и т.д.

Таким образом, современный зарубежный опыт коммуникативной подготовки будущего учителя музыки позволяет интерпретировать художественно–образовательное пространство как единство творческих личностей, объединенных каналами художественной коммуникации, которые испытывают чувство эмпатии, взаимного интереса друг к другу, способны к художественно–эстетическому диалогу, творческому взаимодействию.

Следует отметить, что культурологический контекст художественной коммуникации в музыкально–образовательном пространстве тесно связан с личностными чертами учителя музыки, его профессиональными мотивами и ценностными ориентациями,

¹⁶² Ніколаї Г.Ю. Розвиток музично–педагогічної освіти в Польщі (XX століття) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ніколаї Галина Юрїївна ; Ін–т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – С.281–282.

самосознанием, профессиональными установками. Процесс восприятия художественного образа актуализирует те эмоционально–психологические механизмы, которые по своей сути являются механизмами общения. Можно проследить за такими особенностями музыкальной коммуникации в учебном процессе: коммуникация учителя и учащихся с композиторским опусом; коммуникация учителя и учащихся, в которой предложенная учителем «вербальная модель» музыкального произведения и его эстетическая оценка рассматривается как самостоятельный «художественно–смысловой текст», в результате – возникает диалог учащихся со смысловой позицией учителя; коммуникация между самими учащимися, с их «смысловыми позициями», «переплавленными» в сознании каждого сквозь призму собственных художественных ценностей.

На основе изучения научных трудов можно констатировать, что в содержательно–терминологическом смысле понятие «коммуникация» выступает в одном синонимическом ряду с близкими по смыслу понятиями – «взаимодействие», «общение», «взаимообусловленность», «взаимовлияние».¹⁶³

Опираясь на психологические концепции «тождества» содержания понятий «общение» и «деятельность», можно предположить, что эти дефиниции выступают различными проекциями феномена коммуникации. Осмысление онтологического смысла категории «коммуникация», позволяет рассматривать этот феномен в плоскости диалога, где наиболее полно реализуются принципы взаимной ценности, взаимоуважения и сотрудничества.

В аспекте решения проблем нашего исследования важное значение приобретает тезис о том, что в процессе художественной деятельности мир художественной культуры личности проявляется во «внутреннем художественном видении», эстетическом переживании, основным «инструментом и пространством» которого выступает духовная целостность индивида, как результат его культурного становления. В частности, О.Рудницкая отмечает: «художественные произведения, обобщенно воспроизводя различные ситуации взаимоотношений людей, достигают исключительной глубины и полноты в раскрытии форм и путей человеческого общения,

¹⁶³ Зайцева А.В. Теоретические основы формирования культуры художественно–педагогического общения будущего учителя музыки / А. В. Зайцева // Педагогика и современность. – 2015. – № 2 (16). – С. 52–56.

психологического анализа его самооценности. Кроме того, искусство по своей сути же является общением, потому структура художественного произведения всегда рассчитана на будущий диалог с реципиентом и поэтому диалогическая по своей природе».¹⁶⁴

По мнению Г.Падалки, «художественный образ не является безликой информацией. Смысл его человек должен воспринимать как духовное послание автора произведения, ждет встречи со своим читателем, зрителем, слушателем. Дидактический контекст реализации коммуникативной функции художественной деятельности предусматривает создание учебной ситуации, когда ученик настроен воспринять не только художественный текст, но и то, что стоит за ним, предшествующий созданию образов, понять и почувствовать переживания автора, его надежды, стремления».¹⁶⁵

Из этого следует, что крайне важным для преподавателя как субъекта культуры являются не только передача студенту рефлексивно сознательного отношения к миру художественных ценностей, но и способность к соучастию, сохранению экзистенциальной ценности другого субъекта взаимодействия в процессе общения с искусством.¹⁶⁶

В связи с тем, что специфика искусства базируется на духовно–диалогической основе и предусматривает сложные, многогранные коммуникативные процессы между субъектами художественной коммуникации, «... интуитивное ощущение и сознательное отношение со стороны педагога к коммуникативно продуктивному протеканию учебно–воспитательного процесса имеет большое значение в личностном становлении будущего учителя музыки».¹⁶⁷

¹⁶⁴ Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навч. книга–Богдан, 2005. – С.101–110.

¹⁶⁵ Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – С.7–11.

¹⁶⁶ Зайцева А.В. Художньо–комунікативна культура майбутнього вчителя музики : науково–теоретичний аналіз / А. В. Зайцева // Історія, теорія та практика сучасних гуманітарних наук : колективна монографія / (Л. В. Афанасьєва [та ін.]) ; за заг. ред. Т.В. Мартинюк, Н.В. Ігнатенко. – Мелітополь, 2016. – С. 254–265.

¹⁶⁷ Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – С.215.

Важно подчеркнуть, что культуру личности характеризует не только способность к непосредственному диалогу с искусством, но и межличностное общение субъектов художественной деятельности, в котором речь идет о художественных ценностях, конкретных художниках, их творчестве, вкусах, предпочтениях, интересах и т.д. Искусство, как «высшая форма общения в культуре», влияет на чувства, эмоции, переживания личности, вносит глубокие изменения в ее экзистенциальное «Я».¹⁶⁸

Процесс восприятия музыки основывается на сопереживании авторскому видению мира, на самостоятельном творческом осмыслении, оценке и интерпретации образного содержания произведения, эмоциональной увлеченности интонационными образами, которые влияют на деятельность музыкально–сенсорных систем и когнитивных процессов личности. Стремление к «объективации» личностного смысла через согласование его с ценностно–смысловым полем композиторского произведения развивает потребность в обсуждении художественных впечатлений, формирует способность эстетического суждения о художественном произведении, стимулирует познание себя и других людей и, таким образом, эффективно сказывается на становлении интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер личности.

Коммуникация художественная (от лат. *communico* – связываю, общаюсь) – функционирование искусства в обществе, в процессе которого оно выступает как специфическая эстетическая деятельность и средство общения. Категория «художественность» в научной литературе часто отождествляется с категориями «образ мира», «художественная картина мира», то есть образ мира, запечатленный в искусстве. Художественность в контексте дефиниции «коммуникативная культура» будущего учителя музыки рассматривается нами как качество, которое обеспечивает совместное переживание художественных образов, впитывает в себя эмоционально–эстетическое отождествление с художественным миром

¹⁶⁸ Каган М.С. Музыка как выражение и предвосхищение культуры / М.С. Каган, В.П. Зинченко, В.А. Апрелева. – СПб. : Инфо, 2004. – С.215.

музыкального произведения в процессе его восприятия, познания, оценки и создания.¹⁶⁹

В этом контексте мы опираемся на мнение Ю.Борева, который, рассматривая искусство, как средство художественного общения, отмечает, что «художественное общение – это осуществление интеллектуально–эмоциональной творческой связи автора и реципиента; передача последнему художественной информации, содержащей определенное отношение к миру, художественную концепцию, устойчивые ценностные ориентации».¹⁷⁰

Необходимо отметить, что такой способ взаимодействия в процессе художественной коммуникации определяет степень субъект–субъектных отношений преподавателя и студента в художественно–образовательном процессе и предполагает направленность на выравнивание их психологических позиций.

По мнению О.Рудницкой, «художественное общение» связано с «вмешательством» сознания в спонтанный поток эстетических переживаний индивида, со своеобразной вербализацией чувственного опыта, его составлением и выражением в определенных словах и понятиях.¹⁷¹

Причем, такое общение понимается не только как передача информации, в которой обратной связи может и не быть, а как сложный многогранный процесс, охватывающий взаимодействие субъектов, обмен информацией между ними, возникновение и утверждение близкой для обоих участников позиции, выражение отношения друг к другу, взаимовлияние и взаимопонимание.

О.Рудницкая подчеркивает тот факт, что развитие личностной и коммуникативной рефлексии способствует совершенствованию личностных характеристик человека: чувства меры и такта, способности творить в идеальной форме и осмысливать свой внутренний мир, возможности разрешать как внешние, так и

¹⁶⁹ Зайцева А.В. Теоретические основы формирования культуры художественно–педагогического общения будущего учителя музыки / А. В. Зайцева // Педагогика и современность. – 2015. – № 2 (16). – С.52–56.

¹⁷⁰ Боров Ю.Б. Художественное общение и его языки. Теоретико–коммуникативные и семиотические проблемы художественной культуры / Ю. Б. Боров // Теории, школы, концепции. Художественная коммуникация и семиотика / ред. Ю.Б. Боров. – М., 1986. – С.5–43.

¹⁷¹ Рудницка О.П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницка. – Тернопіль : Навч. книга–Богдан, 2005. – С.63.

внутренние конфликты. Развитие этого свойства личности обуславливается диалогическим процессом взаимодействия с музыкой – активным переживанием музыкальных образов, единством репродуктивных и творческих процессов неповторимо индивидуальной интерпретации музыкального произведения и, в частности, глубоким осмыслением своих впечатлений и собственной духовной сущности [13, с.65]. Исследовательница приходит к выводу, что «искусству душевного контакта научить по учебнику или свести к какой-либо сумме правил нельзя. Его предпосылкой является открытость, готовность понять и принять нечто новое и непривычное, поэтому среди разнообразия средств развития этого качества одно из главных мест принадлежит искусству. Художественные произведения, передавая различные типы взаимоотношений людей, моделируя сам процесс их отношений, достигают исключительной глубины и полноты в раскрытии способов общения, психологического анализа его самоценности».¹⁷²

Г.Падалка подчеркивает, что «художественный образ не является безликой информацией. Содержание его человек должен воспринимать как духовное послание автора текста, который ожидает встречи со своим читателем, зрителем, слушателем. Дидактический контекст реализации коммуникативной функции художественной деятельности предполагает создание учебной ситуации, когда ученик настроен воспринять не только художественный текст, но и то, что стоит за ним, что предшествует созданию образов, понять и почувствовать переживания автора, его надежды, стремления».¹⁷³

Таким образом, общение с художественным образом предусматривает изменения в смысловых структурах сознания участников взаимодействия. «Субъективные» культурные смыслы сознания потому и существуют объективно вне каждого отдельного человека, в произведениях искусства, что объективируются, реализуются, воплощаются во внешней форме самим человеком. Профессионально-коммуникативная активность и направленность учителя музыкального искусства, обращенные одновременно и на

¹⁷² Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навч. книга–Богдан, 2005. – С.64–65.

¹⁷³ Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – С.7–11.

учеников, и на музыкальное произведение, образуют сложные, многогранные коммуникативные процессы между субъектами взаимодействия, которые имеют эстетическую природу, подчиняются законам художественной логики и направляются на создание атмосферы музыкально эстетического переживания художественного образа. Прежде, чем строить отношения с учеником, учителю музыки необходимо познать себя, почувствовать и осмыслить те свои качества, без которых невозможно организовать художественное познание. Только развиваясь, личность учителя музыкального искусства сможет воспитывать и развивать личность ученика. Это подтверждает опыт великих мастеров своего дела, в том числе и музыкантов, которые «постоянно изучали себя, и именно в процессе художественно–учебной деятельности с учеником ... в ее своеобразных и сложных условиях».¹⁷⁴

На уроке музыки, во взаимодействии с другим видением мира, ученик осознает отраженную реальность и себя в ней, мир своих душевных переживаний, рефлексия над которыми образует глубокий личностный смысл. При этом индивидуальный смысл так или иначе обусловленным смыслами других субъектов взаимодействия. Крайне важным, в этой связи, считаем мнение Ю. Лотмана, который отмечает, что процесс появления в индивидуальном сознании нового смысла связан с проблемой «пересечения смысловых пространств», предполагает определенную общность исходных смысловых позиций его участников, единую сферу их человеческих и личностных проблем, общую сферу человеческих знаний.¹⁷⁵

И, в то же время, ценность художественной коммуникации, как «генератора художественного смысла» учителя и ученика, связана не только с «перекрещиванием» их художественных смыслов, с отождествлением «личностных коммуникативных пространств» в индивидуальном сознании каждого субъекта взаимодействия, но и с теми пространствами индивидуального художественно–эстетического смысла, которые не пересекаются. Именно в результате взаимодействия, которое обусловлено опытом и индивидуальностью

¹⁷⁴ Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 2002. – С.28.

¹⁷⁵ Лотман Ю.М. Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты (о двух моделях коммуникации в системе культуры / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство, 2000. – С.44.

каждого участника художественной коммуникации, возникает тот «смысловой взрыв», который порождает новый смысл.¹⁷⁶

По мнению И.Зязюна, «в качестве единицы анализа эмоционально–ценностного сознания стоит взять динамические личностные смыслы и рассматривать их как индивидуальное отражение действительности, которое выявляет отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность и общение».¹⁷⁷

В этом ракурсе актуальной для нас является понимание феномена «коммуникация» в контексте экзистенциально–аналитической теории А.Ленгле, которая опирается на постижение субъектами взаимодействия с искусством рационального и эмоционального, осознанного и подсознательного начала в художественном познании.¹⁷⁸

Поддержку такой позиции находим и в исследованиях Г. Падалки, которая считает, что творческое взаимодействие преподавателя и студента, как принципиальное положение, должно быть организованным процессом общения между ее субъектами и происходить только на высоком уровне музыкального мастерства и на пути к ней со стороны студентов. В результате этого происходит познание, усвоение и создание общественно значимого художественного опыта.¹⁷⁹

На основе проведенного теоретического анализа можно констатировать наличие двух уровней взаимодействия в процессе художественного общения – «внешнего» и «внутреннего» (того, что происходит в сознании) : каждый момент реализации взаимодействия преподавателя и студента с искусством связан с постоянными переходами «внешних» и «внутренних» взаимодействий ее

¹⁷⁶ Лотман Ю.М. Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты (о двух моделях коммуникации в системе культуры / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство, 2000. – С.34.

¹⁷⁷ Зязюн І. А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно–художня освіта України : зб. наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – К. ; Черкаси, 2008. – Вип. 5. – С. 3–13.

¹⁷⁸ Ленгле А. Person: экзистенциально–аналитическая теория личности : сб. ст. / А. Ленгле. – М. : Генезис, 2006. – С.139.

¹⁷⁹ Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – С.263.

участников, то есть на уроке внешние, вербальные действия в значительной степени связаны с предыдущими «внутренними» действиями, происходящими в сознании каждого из субъектов художественной коммуникации.

Существование этих двух уровней и логика их развертывания определяют способы организации художественно–коммуникативного процесса. Следовательно, в процессе художественной коммуникации личностный смысл каждого субъекта общения не только взаимодействует с «другим», но и сам развивается и обогащается. Отсюда следует, что художественная коммуникация, в которой можно постоянно получать другую проекцию, другой ракурс определенной ситуации, уважения к «самости» и экзистенции каждого субъекта взаимодействия, реализуется через развитие и обогащение личностных художественно–коммуникативных смыслов ее участников.

Педагогическое управление этим процессом предусматривает создание эмоционально–смыслового стержня урока, который способствует взаимотворчеству субъектов взаимодействия, обеспечивает их максимальную эмоциональную включенность в общее «эмоциональное поле» урока. Соединение эмоциональных и смысловых полей, стремление к согласованию личностных смыслов путем соотнесения с ценностно–смысловым полем композиторского опуса способствует установлению на уроке музыки атмосферы эмоционального сопереживания, обеспечивает духовно–личностный контакт преподавателя и студента в процессе взаимодействия.

Опираясь на вышеуказанные теоретические концепции, мы рассматриваем художественную коммуникацию преподавателя и студента как особый способ их духовной общности на почве постижения искусства, который предполагает направленность на выравнивание психологических (не статусных) позиций в художественно–учебном процессе. Взаимодействие в художественном общении не только обнаруживает смыслы каждого ее участника (от чувственно–эмоционального до понятийного), но и позволяет, опираясь на индивидуальные коммуникативные способности каждого, индивидуальные художественно–коммуникативные реакции, не только различать культурные смыслы друг друга, но и создавать собственные. Художественное познание обязательно предполагает учет особенностей внутреннего мира каждого субъекта взаимодействия, уважение к его позиции как собеседника и партнера по общению, то есть установку на диалогичность.

Ориентируясь на вышеизложенное, можно предположить, что художественная коммуникация является системой синергетического взаимодействия преподавателя и студента, обусловлена их мотивационной направленностью на установление продуктивного творческого диалога на основе эмоционально–творческого, эмпатийного и толерантного отношения друг к другу. Эмоциональная насыщенность произведений искусства побуждает к переживанию художественных образов и осмысление их сущности, проживание и переживание «здесь и теперь» художественно–педагогических ситуаций, их рефлексивному анализу, способствует появлению ценностных смыслов сознания субъектов художественного общения. Художественный диалог как феномен общенаучного познания, отличается культурно–образовательной, дискурсивной сущностью.

В процессе художественной коммуникации происходит детерминация системы внешних педагогических воздействий на студента и системы внутренних преобразований его профессиональной сознания. Следовательно, только на уроке, где царит согласованность, взаимопонимание, гармония отношений может свободно реализовываться эмоциональный и энергетический потенциал преподавателя и студента (учителя и ученика), направленный на усвоение культуры художественно–коммуникативных действий.

Из всего вышеизложенного следует, что крайне важной задачей преподавателя как субъекта культуры являются не только передача студенту рефлексивно сознательного отношения к миру художественных ценностей, но и направленность на выравнивание психологических позиций со студентом, способность к соучастию, сохранению экзистенциальной ценности другого субъекта взаимодействия в процессе общения с искусством.

Таким образом, в контексте диалогической парадигмы в значительной степени актуализируются содержание и функции коммуникативной культуры будущего учителя музыки в его практической деятельности. Высокий уровень культуры педагогического общения учителя музыкального искусства предполагает его способность регулировать межличностные отношения, организовывать плодотворную художественно–учебную взаимодействие с учащимися. В процессе художественной коммуникации, в которой проявляются все личностные свойства

включенных в нее субъектов, происходит их интеллектуальное и эмоциональное обогащение.

Художественно–коммуникативная культура учителя музыки определяет вектор его гуманистической направленности на осознание, переосмысления и коррекцию собственного субъективного развития и реализации в процессе общения с искусством уникального личностно–творческого потенциала ученика.

В соответствии с культурологической концепцией, направленность учебных художественно–коммуникативных ситуаций на уроке определяет понимание образовательного процесса как симметричного, субъект–субъектного взаимодействия, учитывающего личностное достоинство «другого», его интересы, устремления, свободу выбора, индивидуально–творческую природу. В связи с этим, важной задачей педагога, как субъекта культуры, является развитие рефлексивно–сознательного отношения к миру художественных ценностей, установление механизма психологического нюансирования «резонансных встреч» со студентом.

Следует подчеркнуть, что психологический аспект межличностных взаимоотношений преподавателя и студента (учителя и учащегося) требует совместной коррекции их индивидуально–личностных характерологических качеств и свойств с целью достижения консонансно–согласованных, гармоничных межличностных отношений.

Важно учитывать, что учащиеся, проявляющие повышенную природную одаренность, требуют гибкой, меняющейся стратегии музыкально–педагогического взаимодействия, которая требует от преподавателя особой сензитивности в процессе коммуникации. В процессе работы с таким студентом, преподавателю необходимо постоянно менять палитру тонких душевных взаимосвязей с его личностью, проявлять чуткость и деликатность с целью поддержания творческой инициативы, проявлений художественной интуиции.

Таким образом, интегративная направленность художественного образования детерминирует определенную обусловленность возникновения различных психолого–педагогических связей между субъектами педагогического взаимодействия, предполагает углубленную психологизацию всего комплекса художественно–коммуникативных связей между преподавателем и студентом (учителем и учеником).

Интерактивная функция художественной коммуникации отражает стремление учителя достичь в процессе взаимодействия духовно–личностного контакта с музыкой и учениками, реализуется через умение раскрыть красоту композиторского замысла, привлечь учащихся к совместному обсуждению художественного образа, активному эмоциональному высказыванию, обоснованности собственных аналитических взглядов.

Именно в условиях такой художественно–коммуникативной деятельности раскрывается целостность личности будущего учителя музыки, то есть единство его духовной сущности и профессионально значимых качеств и способностей.

Пань Цяньи

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНО-МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современная педагогика нацелена на развитие креативной личности. Понятие «креативность» широко используется в различных общественных науках, но в контексте исследования будет рассмотрено в отношении дидактического процесса. Для педагогики важно определить направленность и компоненты креативности учащихся для того, чтобы выявить содержание, формы и средства наиболее эффективного их развития.

Значительный вклад в изучение проблемы развития креативности внесли отечественные и зарубежные ученые (Л. Божович, Л. Выготский, Н. Вишнякова, Д.Эльконина, Г.Костюк, Н. Кузьмина, А.Кроник, Н.Лейтес, А. Леонтьев, Н.Логинова, Т.Любарт, В.Моляко, К.Платонов, Я.Пономарьев, Н.Посталюк, Дж.Рензулли, С.Рыбалко, С.Рубинштейн, В. Слостенин, Р.Стернберг, Б.Теплов, Х.Трик, Ф.Шеллинг и др.).

В работах ученых акцентируется внимание на поиске средств развития креативности личности и методов организации ее творческой деятельности, рассматриваются вопросы развития креативных способностей в учебной деятельности; способы управления творческими процессами интеллектуальной деятельности личности, технологии диагностики креативных способностей учащихся.

Концепцию креативности разрабатывали Д. Богоявленская, Н.Вишнякова, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, А. Матюшкин, Э. Торренс и

др.). Исследования ученых доказали, что креативность является общей особенностью личности: способностью, диспозицией, чертой. При IQ в 120 баллов и выше общий интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 баллов креативность становится независимым от интеллекта фактором. Накоплен большой и содержательный материал по изучению креативности, однако единой теоретической базы, общего ее определения, а также признанных методик, диагностирующих эту способность, не обнаружено.

Целью статьи является выявление и обоснование особенностей развития креативности школьников подросткового возраста в учебно-музыкальной деятельности на уроках музыкального искусства.

Креативность рассматривается как творческие возможности (способности человека), которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания, и как важнейший и относительно независимый фактор одаренности, который редко отражается в тестах интеллекта и академических достижений.

Креативность определяется не столько критическим отношением к новому с точки зрения имеющегося опыта, сколько восприимчивостью к новым идеям. Исследователи среди общих способностей выделяют общий интеллект, реже – способность к обучению, и, наконец, креативность. Среди различных трактовок понятия «креативность» можно выделить следующие: креативность характеризует уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности, бессознательную к интеллекту; креативность – это функция личности, зависящая от целого комплекса ее психологических характеристик.¹⁸⁰

Понятие «креативность» было использовано английским психологом Д. Симпсоном в 1922 году. Этим термином обозначался отказ человека от стереотипных норм мышления. Далее оно появляется в трудах американские психологи уже во второй половине XX века для обозначения способностей человека, связанные с творчеством, конструированием нового.

¹⁸⁰ Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров – М.: Академия, 2003. –176 с. (с.66).

Понятие творчества (креативности) определялось как способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. По этому определению критерием творчества является не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую деятельность.

Важным этапом в изучении креативности стали труды Дж. Гилфорда, в которых ученый выделил два вида мышления – конвергентное (логическое, однонаправленное) и дивергентное (идущее одновременно в разных направлениях, отступающее от логики). Дивергентное мышление имеет производительный (творческий) характер с высокой степенью новизны получаемых знаний. Дивергентное мышление допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к оригинальным, нестандартным, неожиданным выводам и результатам. Дивергентные способности понимаются, как способности, порождающие множество разнообразных оригинальных, в равной степени правильных идей относительно одного и того же объекта в нерегламентированных условиях деятельности.

В структуре креативности ученые выделяют следующие подходы: креативность как личностная категория, связанная с саморазвитием и самоактуализацией; креативность как творческий процесс, креативность как результат деятельности, связанный с созданием нового, следующие компоненты: любознательность (невербальная и вербальная), стихийность (понятливость как качество личности); легкость владения языком как средством формулировки мыслей.¹⁸¹

Креативность функционирует как единая целостная система. ее развитие обусловлено как социальными (макро, мезо, микро), специфическими объективными факторами (тип, вид, сфера творчества), так и особенностями индивидуальной структуры креативности, в частности взаимодействием сознательных (рефлексивных) и бессознательных (интуитивно) процессов.¹⁸²

¹⁸¹ Матюшкин, А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики / А.М. Матюшкин. – М.: Школа Пресс, 1993. – 128 с.

¹⁸² Ильин Е.П. Мотивы и мотивация / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 512 с. (С.159).

Кроме того, ученые выделяют наивную и культурную креативность, где наивная креативность характерна для детского возраста, в котором отсутствует опыт; культурная креативность заключается в преодолении опыта, в сознательном стремлении избежать стереотипов и шаблонов обыденного сознания и здравого смысла.¹⁸³

Становление и развитие творческих способностей личности происходит только в специально организованной образовательной среде. Творчеству нужно учить – «... творческим процедурам, тем структурам, которые и составляют сущность творческой деятельности».¹⁸⁴

Творческую деятельность составляют: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой ситуации, видение новой функции объекта, видение альтернативы решения, определения структуры объекта, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новую, применительно к возникшей проблемы.

Под креативностью, подчеркивая ее многогранность, чаще всего понимаются различные способности, такие как находчивость, оригинальность, фантазия, интуиция, способность решения проблем, а также «интегративная способность, которая вбирает в себя целые системы взаимосвязанных способностей - элементов».¹⁸⁵

Креативность часто сравнивается с интеллектом:

- отдельных творческих способностей не существует. Творческая активность личности определяется ее когнитивной одаренностью, мотивацией, ценностями, чувствительностью к проблемам, независимостью действий в ситуации выбора (А. Маслоу, Д. Богоявленская и др.);

- творческие способности существуют самостоятельно и практически не зависят от интеллекта (Я.Пономарев, Э. Торренс и др.)

¹⁸³ Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in the testing / E.P. Torrance // Sternberg R., Tardif T. (eds.). The nature of creativity. – Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 43-75.

¹⁸⁴ Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей // Научное творчество / Под ред. С.П. Микулинского и М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1969. – 168 с. (С.136-137)

¹⁸⁵ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с. (С.121).

Творческие способности, согласно сторонникам данной позиции, проявляются по достижению определенного уровня интеллекта (по Е.Торренсу, при IQ <120). Есть создатели с низким уровнем интеллекта, но есть интеллектуалы с низким уровнем творчества;

- творческие способности адекватные интеллектуальным, чем выше креативность, тем выше интеллект, и наоборот. Отдельных творческих процессов без соответствующих им интеллектуальных процессов не существует.¹⁸⁶

На развитие креативности влияют индивидуальные особенности индивида, его эмоциональные и мотивационные факторы. Творчество и личностное развитие как продуктивный процесс противоположного репродуктивного пути развития и обучения. В его основе - усвоение норм и адаптация к условиям жизни (в том числе социальных): в качестве основы – мотивация достижения (успеха), процесс достижения цели обеспечивается с помощью стереотипных стратегий и способов поведения (действия); успешность / неуспешность достижения цели оценивается с помощью обратной связи подкрепления. В случае же невозможности достижения цели, а также возникновения опасности на пути ее достижения (препятствие, конфликт) процесс осуществляется в соответствии с оборонных стратегий избегания. Такое поведение свойственно малоодаренным, нетворческим людям.

Перечислены условия, стимулирующие развитие креативности:

- ситуации незавершенности и открытости в отличие от жестко заданных и строго контролируемых; разрешение и поощрение множества вопросов (умение задавать вопросы и фантазировать)

- стимулирование самостоятельности, ответственности, независимости (проявляющиеся вместе)

- акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях)

- внимание преподавателей и сверстников к интересам учащихся.¹⁸⁷

А также факторы, препятствующие развитию креативности:

- избегание риска, стремление к успеху, во что бы то ни стало;

- жесткие стереотипы в мышлении и поведении; \

¹⁸⁶ Там же.

¹⁸⁷ Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики / А.М. Матюшкин. – М.: Школа Пресс, 1993. – 128 с. (С.72-73).

- конформность;
- неодобрительные оценки воображения, фантазии, склонение перед авторитетами.

Анализ различных трактовок креативности позволяет сделать вывод, что это - личностное качество, основанная на потенциальных возможностях каждого человека, актуализации неосознаваемой потребности быть неповторимой индивидуальностью, свободной, но такой, что присоединяется к общему через продукты своего творчества, гармонично сочетает индивидуальные и социально - значимые интересы. Креативность как оптимальное развитие всех потенциальных возможностей личности, как общая универсальная способность проявляется и реализуется в творческом процессе.

В нашем исследовании креативность рассматривается как интегративная качество личности, включающее в себя творческие способности индивида, влияющие на самоопределение и творческий характер деятельности, характеризуется готовностью и способностью к порождению новых необычных идей, поиска новых подходов к решению известных задач, постановки и решения новых задач, позволяет индивиду наиболее полно реализовать себя в учебно-музыкальной деятельности.

Креативность школьника подросткового возраста проявляется в заинтересованности, целеустремленности и потребности принятия им самостоятельного решения в ситуациях выбора, оригинальности, поиска нестандартных альтернативных путей решения задачи, самостоятельности в процессе реализации выбранного задания, независимости суждений, умение прогнозировать последствия выбора. Достаточный уровень развития креативности ученика поможет ему в овладении творческими процедурами преодоления стереотипов в учебно-музыкальной деятельности, что в свою очередь позволит успешно самореализоваться в жизни как личность.

Подростковый возраст является переходным от детства к взрослости. В этот период увеличивается внимание к себе, своих особенностей, обостряется реакция на мнения окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость. В подростковый период складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования. Это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, приобретение новой социальной позиции. Вместе с тем теряется

детское восприятие, появляется чувство тревожности и психологического дискомфорта.

В подростковом возрасте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление. Подросток уже умеет оперировать гипотезами при решении творческих задач. Сталкиваясь с новой задачей, он пытается найти различные подходы в ее решении, что свидетельствует о высоких возможностях развития таких творческих способностей, которые определяются гибкостью мышления и зоркостью в поисках проблем. Подросток находит способы применения абстрактных правил для решения целых классов задач. Это свидетельствует о высоком потенциале развития способности к переносу опыта.

Овладение подростком в процессе обучения такими мыслительными операциями как классификация, аналогия, обобщение способствует эффективному развитию способности к сближению понятий, определяется легкостью анализа и отдаленностью анализируемых понятий, высокое качество этих показателей определяется особенностями теоретического рефлексивного мышления, которые позволяют подросткам анализировать абстрактные идеи.

С повышением интеллектуального развития ускоряется и развитие воображения подростка. Сближаясь с теоретическим мышлением, воображение дает импульс к развитию творчества. Воображение подростка менее продуктивно, чем воображение взрослого человека, но оно богаче фантазии ребенка.

Особенности подросткового возраста определяются конкретными социальными обстоятельствами, в первую очередь – изменением места ребенка в обществе, изменением его позиции при вступлении в новые отношения с миром взрослых, миром их ценностей, определяет новое содержание его сознания. Чаще всего креативность рассматривают как общую способность к творчеству, которая характеризует личность в целом, проявляется в различных сферах активности и рассматривается как относительно независимый фактор одаренности.

Известно, что креативность актуализируется в определенных условиях, которые необходимо создавать для каждой личности с учетом ее индивидуальных особенностей. Известно также, что в подростковом возрасте происходит подавление креативности по ряду

причин: социальные и личностные ограничения, страх самораскрытия, негативные реакции социума на личностные проявления.

У подростков есть несколько возможностей для ощущения собственной индивидуальности, креативности. Одна из них – развитие своей личности по образцу и подобию личности взрослого человека, поскольку именно взрослый в глазах ребенка имеет самостоятельность, лидерские способности и социальную креативность.

Для развития и актуализации творческих способностей подростков необходимо организовывать специальную среду, которая должна иметь высокую степень неопределенности и потенциальную многовариантность (богатством возможностей). Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых моделей. Многовариантностью обеспечивается возможность их нахождения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения, и его результаты.

Так как в подростковом возрасте развитие креативности является важным для дальнейшего развития личности, то для ее проявления в социуме исследователи определили наиболее приемлемую сферу. Было обнаружено, что в подростковом возрасте уровень вербальной креативности выше уровня невербальной, и следовательно сфера проявления вербальной креативности создает больше возможностей для организации творческой среды и личностного развития подростков.

Итак, подростковый возраст является сензитивным периодом развития креативности, который влияет на становление личности в целом, поэтому именно в этом возрасте необходимо уделять особое внимание развитию креативности. С одной стороны у подростков проявляется творческая активность, с другой в стремлении к самовыражению и самостоятельности в решении проблем.. Современные программы обучения призваны развивать креативное мышление, самостоятельность, инициативность, однако, на практике развитие и совершенствование данных навыков происходит не в полной мере.

Понятие «творчество» тесно переплетается с понятием «креативность», но различаются по значению. Творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводит к созданию нового. Креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека, его способность отказаться от

стереотипных способов мышления, или способность находить новые варианты решения проблем, способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, осознание и развития опыта.

Творческий процесс основывается на вдохновении автора, его способностях и традициях, в то время, как главным признаком креативного процесса становится прагматический элемент – начальное понимание, зачем, для чего и как нужно что-то создавать и, собственно, что нужно создавать.

Разделяя понятия «креативность» и «творчество», понимая творчество как деятельность, а креативность как общую способность к творческой деятельности, считаем, что креативность школьников должна развиваться в учебной деятельности.

В научной литературе учебная деятельность понимается как особая форма социальной активности, проявляется с помощью предметных и познавательных действий; один из видов деятельности учащихся, направленный на усвоение теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия (В. Давыдов, Д. Эльконин).

Структура учебной деятельности включает учебные ситуации, учебные действия, действия контроля и оценки; мотивацию (познавательная потребность и потребность в саморазвитии, интерес к содержанию учебной деятельности), учебное задание (система заданий, при выполнении которых осваиваются наиболее общие способы действия), учебные операции (входят в состав способа действий: операции и учебные задачи считаются основным звеном структуры учебной деятельности), контроль (со стороны педагога и самого ученика – самоконтроль), оценка (адекватное оценивание).¹⁸⁸

На развитие креативности влияют личностные особенности индивида: знания, умения, навыки недостаточны; личностью человека делает его отношение к действительности, к людям, к окружающему, в том числе и к знаниям. Личностью он становится благодаря своей целеустремленности и мировоззрения.¹⁸⁹

¹⁸⁸ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: ИНТОРД 996. – 544 с.

¹⁸⁹ Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! /Ш.А.Амонашвили. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с. (С.59).

Рассмотрим специфику развития креативности в учебно-музыкальной деятельности школьников подросткового возраста.

Музыка как искусство представляет собой оригинальное явление, которое имеет мощный потенциал, способный развивать творчество, которое отличается ярко выраженным личностным содержанием и проявляется, как особое умение воспроизводить, интерпретировать, переживать музыку. Творчество выступает в качестве побудительной силы, предопределяет результативность учебной деятельности учащихся в воспитательном, обучающие и развивающие аспектах.

Творческая природа музыкального искусства проявляется не только в создании, но и в интерпретации музыкальных произведений, открывает большие возможности для развития личностных креативных качеств учащихся.

Креативность ученика-подростка является сложным личностным образованием, в котором различные сферы психики, свойства и качества взаимосвязаны. Применительно к специфике учебно-музыкальной деятельности развитие креативности школьников подросткового возраста определяется как целенаправленный процесс развития таких качеств личности, как: заинтересованность, склонность к риску, восприимчивость к новым идеям и знаний, развитие воображения, готовность к выбору в нестандартных ситуациях, независимость собственного мнения, проявление гибкости в оценке деятельности других людей, способность к самостоятельной творческой деятельности и нацеленности на ее результат – создание оригинального творческого продукта, получения качественного результата, отличающегося новизной.

Выделенные креативные качества личности соответствуют направленности процедуры выбора на актуализацию мотивации учащихся к творческой деятельности.

В процессе организации учебно-музыкальной деятельности для развития креативности школьников возникает необходимость использования креативных методов обучения. Исследуя педагогические аспекты творчества А. Брушлинский, И. Лернер, А. Матюшкин, М. Махмутов рассматривают методы, условия, способы, средства творческого развития личности.¹⁹⁰

¹⁹⁰ Матюшкин, А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики / А.М. Матюшкин. – М.: Школа Пресс, 1993. – 128 с.

Базовым методом, используется в современной дидактике для развития творческих способностей, является проблемное обучение. Проблемное обучение имеет деятельностную природу, в процессе его осуществления знания не передаются в готовом виде, а получаемые благодаря самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации.

Метод проблемного обучения рассматривается как творческая учебная деятельность, в которой проявляется оригинальность мышления, изобретательность, комбинаторика, интуиция, ведет к вариативности действий как умственных, так и физических. В структуре креативности проблемность представляет один из основных ее параметров и характеризуется как способность к обнаружению и постановке проблем.

Деятельная сущность проблемного обучения проявляется в его общих и специальных функциях: усвоение способов умственной и практической деятельности, развитие познавательной самостоятельности и творческих способностей, воспитание творческого потенциала применения знаний, формирования и накопления опыта творческой деятельности. Этим определяется актуальность проблемного обучения в современных условиях развития педагогики, ориентированной на развитие креативности как интегративного качества личности.

Ядром проблемного обучения выступает проблемная ситуация – интеллектуальное затруднение, возникающее тогда, когда человек не может или не знает, как объяснить явление, факт, процесс деятельности, не может достичь цели известными ему способами. Ситуации, возникающие при проблемном обучении, требуют мобилизации всех существенных сил человека, а не его только реактивных качеств. Это делает возможным выделение видов проблемного обучения в соответствии с видами творчества.

Первый вид – теоретическое творчество: поиск и открытие правила, закона, теоремы; второй – практическое творчество: поиск способов применения известного знания в новой ситуации. Третьему виду проблемного обучения соответствует художественное творчество, где основным способом отражения действительности является творческое воображение. Этот вид наиболее широко используется в процессе обучения музыкальному искусству.¹⁹¹

¹⁹¹ Чапаев Н.К. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их

Итак, мы рассмотрели специфику развития креативности учащихся подросткового возраста в учебно-музыкальной деятельности, проанализировали различные трактовки понятия «креативность», рассмотрели особенности подросткового возраста, обнаружили креативный характер учебно-музыкальной деятельности и ее связь с художественной природой музыкального искусства, отметили влияние методов проблемного обучения, в частности ситуаций выбора в учебно-музыкальной деятельности на развитие креативности школьников подросткового возраста.

Нестерович Б.И.

МЕТОДЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К МУЗЫКАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

Профессиональная подготовка учителя начальных классов к воспитательной работе в школе нуждается в технологизации данного процесса на основе внедрения эффективных методов и форм работы на фоне должного организационно-процессуального обеспечения. Если же речь идёт о подготовке учителя начальных классов к оперированию художественным материалом, то технология его профессионального становления строится на принципах понимания себя и искусства как субъектов художественно-педагогического общения с учащимися.

Исследователи проявляют значительный интерес к формированию художественно-воспитательного потенциала учителя. Эта проблема изучается в тесной взаимосвязи с педагогическим творчеством (В.Андрущенко, В.Вербец, Н.Гузий, В.Загвязинский, И.Зязюн, Н.Кичук, М.Поташник, С.Сисоева, М.Чобитько и др.). Профессиональная психология (Г.Балл, А.Вербицкий, В.Кан-Калик, Н.Кузьмина, Ю.Кулюткин, А.Маркова, Л.Митина, Е.Осипова, В.Рибалка, В.Семиченко, Т.Яценко и др.) исследует закономерности профессионального становления учителя на основе усиления

личностно-рефлексивных механизмов профессионального самопознания.

Незаменимым средством культуротворческой работы учителя начальных классов исследователи справедливо считают музыку (Б.Брылин, В.Бутенко, В.Дряпка, Л.Коваль, Л.Кондрацкая, Г.Локарева, Л.Масол, Н.Миропольская, О.Михайличенко, О.Олексюк, В.Орлов, Е.Отич, Г.Падалка, А.Ростовский, О.Рудницкая, Г.Тарасенко, Г.Шевченко, А.Щербо, О.Щолокова и др.). Проблемы музыкальной дидактики активно изучаются в зарубежной педагогике и психологии (И.Войнар, К.Габриель, Е.Гордон, А.Зенатти, К.Левандовская, В.Оконь, С.Осовский, Е.Франклин, Р. Шутер-Дайсон, В.Юнг и др.). Однако методы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к музыкально-воспитательной работе с младшими школьниками исследованы пока недостаточно.

Мы исходим из того, что выбор методов профессиональной подготовки будущего учителя определяется её стратегическими направлениями в контексте современных образовательных парадигм. В этом процессе необходимо со всей полнотой учитывать требования Болонской декларации, которые предопределяют новую философию образовательной деятельности, новые технологии овладения знаниями. Отбрасывая сплошную репродукцию, неконструктивный авторитаризм в отношениях между преподавателем и студентом, эти технологии нацеливают на оптимальное использование интерактивных, оценочно-тренинговых, проектно-игровых, мультимедийных форм работы со студентами на основе партнёрства и свободного выбора, который предопределяет надлежащий уровень профессиональной самоактуализации будущих учителей.

Внедрение педагогически целесообразных методов профессиональной подготовки будущих учителей позволяет системно вовлекать студентов в активное контролируемое общение в системе “преподаватель – студент”, в процессе которого будущие педагоги ярко проявляют личностную сущность, приобретают необходимые профессиональные знания и умения. К таким методам исследователи относят: имитационные психолого-педагогические игры (профессионально-деловые, сюжетно-ролевые, психотехнические); профессиональные тренинги и тренинги-упражнения; работу студентов с проективными методиками; просмотр и анализ

видеоматериалов на профессиональную тематику; создание творческих лабораторий и т.п.¹⁹²

Взаимосвязь музыкального и педагогического творчества в контексте профессионального становления учителя начальных классов предусматривает поиск специфических методов, которые обеспечивают адекватное овладение им образным языком искусства, а также формирование способности к эмоциональной, яркой, доступной подаче музыкального материала детям младшего школьного возраста.

В контексте такого поиска мы обратились к педагогическим и социологическим трудам польских учёных (Ч.Куписевича, В.Оконя, С.Осовского), в которых ярко презентованы экспонирующие (или оценочные) методы. Исследователи отстаивают мысль относительно того, что познание действительности является одновременно её эмоциональным переживанием и оценкой (причём такую оценку не считают идентичной интеллектуальному познанию). Потому сфера эмоционального познания получает определённую самостоятельность и особенный воспитательный статус¹⁹³. Исследователи¹⁹⁴ высоко оценивают роль эстетических ценностей в формировании личности и тесно связывают их функционирование с эмоциональной жизнью человека. В частности, С.Осовский, провозглашая коммуникативную функцию искусства, в контексте его социологизирующего понимания трактует ценности как функцию переживаний¹⁹⁵.

Экспонирующие методы обеспечивают своеобразную трансляцию художественных ценностей и активно влияют на такие личностные образования учителя, как высшие чувства, убеждения, мировоззрение, характер, тип профессионального поведения и его воспитательный потенциал. Оценочные методы играют значительную роль в присвоении личностью духовных ценностей. По мнению В. Оконя, в зависимости от типа ценностей меняется способ их экспонирования¹⁹⁶. В музыкально-педагогическом образовании эти

¹⁹² Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / за заг. ред. С. О. Сисоевої. – К. : КІМ, 2008, с.165.

¹⁹³ Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – М. : Высш. шк., 1986. – 368 с.

¹⁹⁴ Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.

¹⁹⁵ Ossowski S. U podstaw estetyki / S. Ossowski. – Warszawa, 1958. – 362 s.

¹⁹⁶ Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высш. шк., 1990, с.286

методы приобретают особенный смысл, поскольку помогают студентам осознать пути присвоения детьми ценностей искусства, а также способствуют освоению самими студентами педагогических и художественных ценностей.

Экспонирующие методы разделяют на импрессивные и экспрессивные¹⁹⁷. Если импрессивные методы настраивают студентов на восприятие и переживание художественных ценностей, то экспрессивные методы предоставляют студентам свободу самовыражения во всех видах учебной деятельности.

К импрессивным (*лат. impressio* – впечатление, переживание) относим методы сосредоточенного восприятия, сбора, педагогически целесообразной трансформации художественной информации о музыкальном произведении и его авторе; художественную интерпретацию музыки на уровне осмысления главной идеи произведения, её сопоставления с собственными принципами жизнедеятельности. Импрессивные методы вовлекают будущих учителей в оценочно-творческую деятельность, помогают студенту войти в состояние художественного сопереживания, усиливают самоанализ, активизируют рефлексивные механизмы осмысления собственной эстетико-воспитательной роли.

К экспрессивным методам (*лат. expressio* – выражение) относим те, что основаны на создании ситуаций, в которых будущие педагоги самостоятельно воспроизводят музыкально-эстетичные ценности и проектируют способы их трансляции на воспитательный процесс. Данные методы обуславливают своеобразное слияние переживания и выражения. Причём ценностно-воспитательная установка, приобретённая студентом путём экспрессивной реализации музыкально-творческого потенциала, является крепче, чем та же оценка, догматически навязанная извне.

Поскольку в деятельности учителя начальных классов важное место занимает его собственная эмоционально-художественная активность¹⁹⁸, то на занятиях по профессиональным дисциплинам

¹⁹⁷ Там само, с. 285-288.

¹⁹⁸ Нестерович Б.І Психолого-педагогічні особливості формування професійного мислення майбутніх учителів початкових класів засобами музичної діяльності // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 47. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С.224-228.

важно равнозначно уделять внимание обеим группам оценочных методов. Они паритетно способствуют участию студентов в передаче ценностей музыкального искусства воспитанникам, что в конечном счёте и обеспечивает успех будущей музыкально-воспитательной деятельности¹⁹⁹.

В контексте избранной классификации мы сделали попытку апробировать названные выше методы профессиональной подготовки учителя начальных классов, которые так или иначе помогают обеспечить импрессивную или экспрессивную составляющие его подготовки к музыкально-воспитательной работе в школе. С этой целью было организовано пилотное исследование особенностей внедрения данных методов в учебную работу со студентами Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского (всего охвачено 234 студента, изучающих педагогику начального образования).

Если основой организации художественного восприятия и оценки, усиления рефлексии, развития творческого воображения и способности к интерпретации мы избрали импрессивные методы, то в их контексте приобрели большой вес вербально-эмоциональные методы стимулирования музыкально-образного мышления будущих учителей. Мы исходили из того, что восприятие студентами высокохудожественных образцов музыкального искусства нуждается в грамотном педагогическом руководстве, своевременно созданных художественно-психологических установках на восприятие тех или иных музыкальных образов, а также системного включения будущих учителей в музыкально-оценочную деятельность²⁰⁰. Сложнее всего в этом процессе было подвести студента к самостоятельному “раскодированию” ценностного содержания музыкального произведения. В контексте нашего исследования мы опирались на методику системного освоения ценностей, разработанную О.Вишневым. Она предусматривает применение нескольких приёмов: первичного усвоения информации; педагогически

¹⁹⁹ Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: Теорія та історія: навч. посіб. для студ. муз. спеціальностей / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.

²⁰⁰ Кондрацька Л.А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л.А. Кондрацька; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Т., 2004. – 40 с.

управляемой дискуссии (с усложнением уровня осмысления и перенесения сущности ценностных формул на конкретные жизненные ситуации); ролевой игры, которая предусматривает введение студента в определённую роль для решения конкретной художественно-эстетической проблемы.

Кроме того, мы использовали педагогически плодотворный приём «попутного освоения» ценностей (О.Вишневский), согласно которому художественные ценности пытались осваивать не абстрактно, а в контексте понятных студентам жизненных ситуаций и человеческих отношений²⁰¹. Например, художественно-эстетическое освоение будущими учителями сюиты Э.Грига “Пер Гюнт” происходило намного оживленнее, если студенты трактовали основную идею произведения в контексте устоявшихся общечеловеческих ценностей (долга, верности, уважения к родителям, любви к родине). Музыкальные образы всемирно известного произведения лишь тогда стали близкими и понятными, когда студенты смогли чувства героев (Пэра-Гюнта, Сольвейг, Озе) идентифицировать как собственные переживания. Вот фрагмент художественной оценки:

“Когда я слушаю “Песню Сольвейг”, я плачу. Неопишимо жалко потерянной любви и никому не нужной верности. Музыка так щемяще передает горе Сольвейг, что без слов понятно содержание этой песни. Разве есть что-то в мире, дороже любви? Неужели слава, деньги, приключения дороже верности и счастья? Бедный Пэр Гюнт этого не понял! И всё самое важное в своей жизни пропустил мимо.

А я это понимаю, как никогда остро, потому что музыка зацепила в моей душе болезненный нерв. И я не хочу допустить подобную ошибку” (Татьяна Р., 2 курс).

В ходе экспериментальной работы мы исходили из того, что разъяснение, рассказ, беседа, диспут о музыке и её воспитательной силе должны строиться с расчётом на активную личностную позицию студента. Уже на начальном этапе обучения будущий учитель, благодаря грамотному вербально-оценочному стимулированию, должен осознать образно-смысловую сущность художественно-

²⁰¹ Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. І. Вишневський. – Дрогобич : КОЛО, 2003, с.416.

выразительных средств музыки (метра и ритма, мелодичного рисунка, фактуры, строя, тембра, темпа и др.), которые, в сущности, являются своеобразным “языком” музыки. Это поможет будущему воспитателю самостоятельно углубляться в интонационную структуру музыки.

Особенное значение в этом процессе принадлежит слову как первейшему средству разъяснения. Мы руководствовались тем, что слово может нести в себе самостоятельный художественный образ, следовательно отбор слов и фраз должен быть не случайным, а художественно взвешенным. В связи с этим близкой к нашему исследованию является идея приоритетности принципа художественности в преподавании искусства над общепризнанным принципом научности, которую последовательно отстаивает в своей научной работе В.Орлов²⁰². Соответственно этому принципу, художественная информация не “читается умом”, а улавливается через собственное состояние души и глубину эмоциональной культуры. Будущий учитель, по мнению исследователя, идёт к пониманию искусства от первого эмоционально-эстетичного схватывания через рефлексию смысла того, которое происходит “теперь и сейчас” или происходило во время восприятия в его собственной душе²⁰³.

В этой связи использование вербально-оценочного стимулирования в работе со студентами должно учитывать уже имеющийся художественный опыт (не исключая и опыт детства). Необходимо системно “приглашать студентов” к рефлексивным размышлениям над собственным отношением к музыкальному образу. Поэтому к построению беседы о музыкальном произведении (например, в процессе изучения методики музыкального воспитания) выдвигаем такие методические требования:

- беседу нужно строить не как монолог преподавателя, а как диалог со студентом, в процессе которого решаются определённые проблемы художественного и методического характера;

²⁰² Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія : монографія / В. Ф. Орлов; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.

²⁰³ Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія : монографія / В. Ф. Орлов; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наук. думка, 2003, с.63-64.

- не перегружать беседу номинативной информацией (делать акцент на создании эмоционально-психологических установок на восприятие и оценку музыкального образа);

- на начальном этапе обучения желательно широко пользоваться индукцией, то есть предлагать студенту самостоятельно сделать вывод на основе поданных педагогом музыкальных характеристик произведения (например, построить исполнительский план произведения после разбора художественно-выразительных средств);

- во время иллюстрирования педагогом музыкального произведения нужно создавать проблемные ситуации – умышленно прибегать к деформации темпа, ритма, динамики или фактуры произведения для более глубокого осознания студентом их художественной роли (это нужно делать с обязательным обсуждением последствий такой деформации в контексте “разрушения” целостного музыкального образа);

- в процессе беседы следует предусматривать моменты самостоятельной эстетичной оценки и предоставлять студентам возможность для выплеска эмоций и воображения (например, предложить выразить словами образы-ассоциации, которые вызывает музыка или же подобрать знакомые поэтические строки к ней);

- в ходе диалога побуждать студентов к рефлексивным оценкам типа: чем близка мне эта музыка? Какие чувства она подняла из глубин моей эмоциональной памяти?

- в итоге беседы затронуть вопрос о методических особенностях использования произведения в школьной практике музыкального воспитания.

Следует отдельно подчеркнуть неконструктивность “информационной избыточности” таких бесед. Вузовская практика подготовки будущего педагога часто страдает от преувеличенного внимания к информированию за счёт художественного оценивания. Здесь важно добиться оптимума эстетической информации, учтя и такую закономерность: чем меньше общей информации, направляющей и одновременно сдерживающей восприятие, тем большее пространство остается для творческой фантазии. Исследователи (в частности А.Ростовский) утверждают, что музыкальное восприятие не всегда углубляется с увеличением объёма знаний. Это наблюдается при несоответствии музыки эстетическим идеалам слушателя, его потребностям и интересам. И наоборот, при

условии соответствия музыкального произведения стремлениям личности слушатель может глубоко воспринять образное содержание музыки. Это объясняется тем, что во время восприятия музыки слушатель не ограничивается усвоением художественно-образного содержания произведения, а вовлекает в процесс восприятия весь свой опыт²⁰⁴.

Кроме вербально-оценочных методов, большой вес приобретают способы развития творческого воображения в связи с восприятием, переживанием и интерпретацией произведений музыкального искусства. Поэтому будущим учителям начальных классов полезно предлагать задания и упражнения на расширение собственного художественного воображения.

Особенное значение в этой связи приобретает метод интерпретации музыки на полихудожественной основе. Он предусматривает стимулирование творческого воображения студентов в контексте синтеза искусств. Музыкальный образ таким образом получает дополнительные резервы для интерпретации на языке смежных искусств (чаще всего литературы и графики). В ходе экспериментальной работы студенты достаточно успешно выполняли такие задания. Например, при условии сохранения художественной идеи музыкального произведения происходила замена художественного языка музыки на художественно-выразительный язык поэзии и компьютерной графики.

Большое значение приобретали “синтезированные художественно-творческие этюды”. Умение подобрать поэзию к музыке является лишь первым этапом полихудожественной работы. Но более значимый результат вербально-оценочного плана мы получали во время организации собственного творчества студентов. Так, яркие динамичные образы природы, воссозданные в музыке А.Вивальди (“Времена года”. Осень, ч.1), были довольно успешно интерпретированы студентами в поэтических этюдах, например: “Сияет осень зрелостью, / всех удивляет щедростью / и восторгает радостью, / торжественною святостью” (Ярослав К., 3 курс). В поэтических строках студент абсолютно точно выразил восторг праздничного восприятия композитором осенней природы как наиболее пышной и щедрой поры года. Такая творческая оценка

²⁰⁴ Ростовський О.Я. Музична педагогіка : навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали / О. Я. Ростовський. – Ніжин, 2001. – 112 с.

значительно углубляет восприятие студентами музыкальных образов и подготавливает к дальнейшей творческой интерпретации музыки в будущей работе с детьми.

В отличие от импрессивных, экспрессивные методы помогают будущим учителям самостоятельно создавать художественно-педагогические ценности. В частности, в процессе профессиональной подготовки будущие учителя начальных классов (с соответствующей специализацией) включаются в ситуации исполнения музыкальных произведений. Именно здесь происходит воссоздание эстетических ценностей, запечатлённых в художественном образе. Позиция исполнителя обязывает будущего учителя преодолевать страх, неуверенность и максимально экспрессивно передавать в собственной игре на музыкальном инструменте ценностное кредо автора. Однако этот процесс слишком субъективированный. Поэтому в исполнении соединяются позиции автора и исполнителя, который интерпретирует художественный образ согласно собственным ценностным ориентациям.

В экспериментальной работе мы отстаивали позицию, что применение экспрессивных методов предусматривает формирование у будущего учителя чётких представлений о системности и целостности художественного образа. Это своеобразные способы эмоционально-эстетического постижения художественного содержания и адекватного его воссоздания в собственном исполнительстве. Возникал вопрос: в какой мере сила воссоздания авторского замысла зависят от анализа студентом художественных средств выразительности? В поиске ответа мы пришли к мысли, что такой анализ, бесспорно, должен иметь место в алгоритме художественного освоения музыкального произведения. Однако лишь тогда произведение “оживает”, если исполнитель сразу отталкивается от целостности музыкального образа. По мнению Г.Тарасенко, именно целостность понимания произведения, постижения его ценностно-воспитательного потенциала являются залогом выразительного воссоздания авторской художественной позиции²⁰⁵. Соблюдение закона целостности создает предпосылки для настоящей творческой работы студента над образом. Применение

²⁰⁵Тарасенко Г.С. Роль гносеологічної функції мистецтва в професійній підготовці вчителя початкових класів // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К. ; Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2009.– Вип. 21. – С. 527-531.

экспрессивных методов не предусматривает необходимости оперирования будущим учителем всеми специальными терминами и понятиями. С нашей точки зрения, музыковедческие аспекты не играют здесь решающей роли. Можно по-другому организовать мышление будущего учителя во время исполнения художественного произведения.

В частности, мы применили приём вариантного музыкального исполнения²⁰⁶ в контексте конструирования будущей воспитательной программы. То есть мы учили студентов создавать одновременно несколько вариантов исполнения конкретного музыкального произведения, каждый из которых художественно оправданно заострял бы внимание детей на наиболее характерных средствах выразительности. Мы нацеливали студента на то, что любой из вариантов должен целостно раскрывать перед детьми художественно-эмоциональный образ произведения, однако (по задуму учителя) такое исполнение должно выхватывать из целостного контекста что-то особенное, например специфическую художественную деталь. В этом процессе значительно активизируется творческое мышление будущего учителя. Одновременно формируется не только технический опыт художественно-исполнительской интерпретации музыки для детей, но и развиваются воспитательные умения.

Вариантная интерпретация музыкальных произведений предлагалась студентам в ходе занятий по основному музыкальному инструменту, а также в курсе изучения методики музыкального воспитания. Например, слушание известной музыкальной пьесы П.Чайковского “Баба-Яга (“Детский альбом”)” было направлено, в первую очередь, на адекватное понимание студентами характерности созданного композитором образа. Кроме того, студенты получали установку на то, что в будущей музыкально-воспитательной работе популярный сказочный персонаж должен приобрести для учащихся эмоционально-художественную детализацию. Но это произойдет лишь тогда, когда учитель сумеет заострить детское внимание на некоторых художественных деталях музыкального образа.

Вариантное исполнение данной пьесы позволило студентам научиться подчёркивать метроритмические особенности музыкального

²⁰⁶ Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 360 с.

рисунка. Именно они обеспечивают ту художественную выразительность, которая адекватно воспринимается маленькими слушателями и помогает воссоздать в воображении “музыкальный портрет” Бабы-Яги. Кроме того, в ходе конструирования воспитательной программы студенты должны были найти в смежных искусствах (детской литературе, книжной графике, кино) определённую опору для визуализации детских музыкальных впечатлений.

В созданных студентами воспитательных программах ознакомления детей с музыкальной пьесой П.Чайковского “Баба-Яга” можно было зафиксировать достаточно удачные художественные аналогии, которые помогали подвести воспитанников к пониманию характера сказочного персонажа, например:

“Я обязательно акцентирую внимание детей на совпадении художественных языков композитора и художника-графика. В-первых, своей игрой на инструменте умышленно подчеркну скачкообразность и порывистость мелодии. Потом покажу, как это пластично воплощено в многочисленных ломаных линиях в рисунке известного мастера книжной графики Ивана Билибина. Вместе с детьми сделаем вывод о том, что и композитор, и художник очень похоже, но каждый по-своему воплощают напористый, зловещий характер Бабы-Яги, её агрессивную силу, коварство мыслей и поступков”.

(Анна П., 4курс)

Экспрессивные методы подготовки учителя к музыкально-воспитательной работе, с нашей точки зрения, успешно реализуются в процессе педагогического моделирования. Это позволяет имитировать реальную воспитательную деятельность учителя в искусственно созданных педагогических ситуациях.

Моделирование делает возможным проведение организационно-педагогических игр, этапно обеспечив подготовку к игре, распределение ролей, продумывание хода игры, выдвижение заданий, процедуру их обсуждения, непосредственный анализ результатов игры. Такие игры включают упражнения, которые имитируют ролевое общение учителя начальных классов и учащихся в процессе обсуждения музыкальных образов; режиссуру коротких инсценировок в контексте решения определённой воспитательной проблемы; свободную импровизацию в пределах заданной эстетико-воспитательной ситуации.

Организацию и проведение организационно-педагогических игр в процессе экспериментальной работы мы подчиняли таким требованиям:

- целенаправленность и профессиональная направленность (если игра является средством профессиональной подготовки, то процесс игры должен неуклонно реализовывать цель её проведения);
- целостность (игры стоит проектировать как целостную систему профессиональной деятельности в её этапной реализации);
- проблема (процесс игры должен стать поиском новых технологий профессиональной деятельности);
- самостоятельность (игра должна активизировать самоанализ и помочь «перестроить» собственную профессиональную позицию);
- диалогизация (игра предусматривает наличие разных взглядов, равенство позиций участников, право каждого на защиту своей профессиональной позиции);
- персонализация (игра закрепляет за каждым участником личную ответственность и авторство профессионального предложения).

На занятиях по методике воспитательной работы, методике музыкального воспитания мы проводили организационно-педагогические игры типа: “Художественно-эстетическая беседа в начальной школе”; “Музыкальная викторина во внеклассной воспитательной работе”; “Организуем ансамбль детских музыкальных инструментов”; “Музыкальная игра-путешествие в начальной школе” и др. Участие в таких играх позволяло студентам детальнее представить будущую музыкально-воспитательную работу, ближе ознакомиться с её организационными аспектами и выразить свою профессиональную позицию в ходе игры.

Кроме организационно-педагогических игр, мы включали будущих учителей начальных классов в тренинговую работу, которая позволяла усилить профессиональную рефлексию на уровне осмысления процесса, способов и результатов музыкально-воспитательной деятельности каждого из участников и группы в целом. Полезным стал музыкально-воспитательный тренинг, основной целью которого была коррекция мотивов оценки студентами музыкального искусства в аспекте соответствия воспитательным задачам. В систему задач входили: смягчение негативизма студентов относительно реализации учителем начальных классов эстетико-воспитательных функций; коррекция самооценки (завышенной или заниженной) выпускников относительно профессиональных

возможностей осуществлять музыкально-воспитательную работу; усиление уверенности в собственной методической умелости относительно влияния средствами музыки на эмоционально-волевую сферу воспитанников. Такая форма лично-рефлексивной коррекции и методического обобщения помогали студентам целостно представить цель, задание, принципы, содержание и формы будущей музыкально-воспитательной работы с детьми.

В контексте обновления методов и форм профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к музыкально-воспитательной работе с детьми мы искали варианты применения мультимедийных технологий. Тут не только дань моде – это реальна оценка возможностей информационного общества, в котором накоплены и успешно функционируют специфические источники художественной информации.

Просмотр Интернет-сайтов и CDROM по тематике “Искусство” позволил студентам сделать вывод, что этот новый тип образовательного продукта занимает все более заметное место среди таких традиционных средств обучения, как книга или наглядность.

Учителю сегодня необходимо приобретать опыт использования электронных ресурсов в своей педагогической работе, в частности обнаруживать те свойства мультимедийных продуктов интернет-ресурсов, которые позволяют эффективно включать их в процесс художественного образования детей (интерактивные возможности цифрового ресурса, высокий уровень визуализации, использования игровых технологий, направленность на формирование у детей инициативы, творческой фантазии и т.п.).

Привлекательность компьютера в процессе освоения художественных дисциплин заключается ещё и в том, что в формировании собственного оценочно-творческого (интерпретационного) отношения к музыкальным образам возможно творчески использовать прикладные программы Paint, PowerPoint, Word, Internet и др. Работа в названных компьютерных программах позволит каждому студенту на основе развития дивергентного мышления избрать индивидуальную траекторию овладения художественным материалом.

Как вывод, отметим, что подготовка будущего учителя начальных классов к музыкально-воспитательной работе не может использовать лишь традиционные методы. Оперирование художественным материалом обязывает такого учителя тончённо

реагировать, глубоко осмысливать, компетентно оценивать и артистически исполнять музыкальное произведение.

Традиционные вербально-логические методы профессионального усершенствования здесь являются малопродуктивными. Педагогика высшей школы должна непрестанно обновлять способы профессиональной подготовки учителя к воспитательной работе в школе. Надёжным путем до этого является вариативное применение новых методов музыкальной дидактики, которые отвечают, в частности, специфике функционирования художественного образа и особенностям развития искусства вообще.

Чжан Вей

ГУМАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В УКРАИНЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

В истории социально-гуманитарного знания становления и научное осмысление категории «гуманизация» происходит из-за накопления учений и взглядов на это явление, вызывающее соответствующие контексты его толкование и актуализирует проблему культуросообразного педагогического определения, в частности в теории профессионального развития человека. Изучение исторической природы гуманизации позволяет наполнять ее понимание новым содержанием, приводит к появлению новых понятий и категорий.

Переход от авторитарной к лично-ориентированной образовательной парадигме предполагает создание условий для развития творческого потенциала личности, ее самореализации. В профессиональном плане это означает становление педагогической направленности, развитие творческих способностей к педагогической деятельности, умений по проектированию целостного образовательного процесса в профессиональном труде, формирование педагогического мышления, характеризующегося системностью, технологичностью, нестандартным подходом к решению профессиональных задач.

Цель данной статьи — раскрытие направлений гуманизации художественно-педагогического образования будущих учителей музыки в Украине.

Следует отметить, что в настоящее время в Украине вырабатывается новое понимание гуманизма (в его современной

трактовке) и на смену мировоззрения, характерного для эпохи модернизма приходит более гибкое, сложное, индивидуализированное мировоззрение постмодернизма. Для современного, так называемого нового гуманизма (неогуманизма), активно заявившего о себе во второй половине XX в., особенно характерно плюралистическое понимание социального устройства жизни и человека как «особости», индивидуальности, обладающей правом на интеллектуальную и экономическую свободу, моральную автономию, социальную суверенность. При этом гуманистический взгляд на человека не отрицает, а предполагает наличие у него социальной, этической и индивидуальной ответственности за принимаемые им решения.

Современные ученые (В.Библер, Б.Бим-Бад, Д.Лихачев, М.Мамардашвили и др.) полагают, что в настоящее время происходит усиление значимости интегративных функций культуры, динамика которых позитивно влияет на формирование нового «гуманистического видения мира». Данная тенденция порождает в рамках анализа глобальной проблемной ситуации кризиса мировоззренческих альтернатив ориентацию на ноосферное планетарное сознание, посредством которого уникальные национальные культуры постепенно интегрируют в универсальную культуру мира. Ее полифункциональный континуум связан с осознанием целостной сущности свободной личности как этнорегиональных, так и поликультурных тенденций. Основу гуманизации художественно-педагогического образования будущих учителей музыки составляет аксиологический компонент, определяющий общность и развитие ценностей культур, традиций воспитания, характер межкультурных коммуникаций/

Проведенный нами анализ особенностей генезиса феномена гуманизма в традициях западноевропейской и отечественной культуры показал, что каждая эпоха расставляет специфические акценты в философско-педагогической рефлексии, отражающей дух времени, обозначающей проблемы настроения социума, в целом, и его мыслителей, в частности.

С философской традицией Античности (Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон и др.) связан генезис понятия «гуманизм», которое впоследствии в эпоху Возрождения получило новое прочтение (Данте Алигьери, Франческо Петрарка и др.). В эпоху Просвещения проблему гуманизма рассматривали Гельвеций, Гольбах, Дидро, Руссо. Традиции гуманизма раскрывались в трудах Н.Новикова,

А.Радищева, в дальнейшем Н.Бердяева, М.Бубера, С.Булгакова, И.Ильина, Ж.П.Сартра, В.Соловьева, С.Франка, Э.Фромма и др.

Исследовалась проблема гуманизации различных сфер жизни общества в контексте философии культуры, культурологии (П.Гуревич, Д.Лихачев, А.Флиер и др.), идей диалогизма и диалоговой концепции культуры (М.Бахтин, М.Бубер, В.Библер, А.Мейер и др.), проблем ценностей и ценностных ориентаций личности, в том числе студенчества (С. Иконникова, И.Зязюн, М.Каган, М.Кун, В.Лисовский, Д.Олпорт, Н.Томилина и др.), концепций и взглядов, затрагивающих сущностные аспекты деятельности и общения (М.Каган, И.Каган, А.Наин, Ю.Стрельцов и др.); этических идей, касающихся непротivления злу насилieм, а также философии ненасилia и ненасильственного движения (М.Ганди, Б.Картер, М.Липман, Л.Толстой, Дж.Шарп, А.Швейцер и др.).

Современные исследования по проблемам гуманизма, сохранения и приумножения гуманистических ценностей, мировоззрения, его роли в жизни общества, личности и подрастающего поколения находят воплощение в трудах А.Арнольдова, А.Баталовой, М.Берулавы, Л.Буевой, С.Горбенко, Л.Зориловой, И.Зязюна, С.Иконниковой, С.Клепко, В.Кувакина, Л.Перевозчиковой, Н.Томилиной, В.Черепановой, О.Шиян, Л.Шустровой и др.

Поликультурное и полиэтничное образование современной молодежи является предметом пристального внимания исследователей (А. Асмолов, А.Белогуров, Г.Волков, О.Гукаленко, В.Борисенков, Ю.Давыдов, Г.Дмитриев, Н.Крылова, В.Макаев, Л.Супрунова и др.). В их трудах рассмотрены проблемы содержания, форм и методов поликультурного образования в современном мире.

Философы неизбежно так или иначе ставили и решали вопрос о сущем и должном в отношениях между людьми, обращаясь к фундаментальным проблемам нравственности, пытаясь придерживаться гуманистических или антигуманистических принципов. В античной философии, например, явно просматривается культ человека, возведение в предмет поклонения красоты его тела, признание в человеке божественного начала. Однако это распространялось лишь на свободного человека, рабовладельца, а другой — «несвободный человек», служил подобно любому орудью, лишь простым продолжением тела и имущества его владельца.

По мнению многих современных философов, попытку наиболее рационального обоснования гуманизма сделал в своей работе «Этика» Б.Спиноза, а затем продолжил И.Кант. Критикуя концепцию «разумного эгоизма» французских просветителей, он показал, что если все делать, следуя зову благоразумия и себялюбия, то человек неизбежно запутывается в противоречиях сталкивающихся интересов, а поэтому высшей мудростью является нравственный разум.

Философско-педагогические исследования (Т.Кун, А.Лосев) подчеркивают, что в мировоззренческих позициях различных эпох наблюдаются взаимосвязи и взаимозависимости трактовки смысла мира, природы, человека.

Натурицентрический гуманизм (эпоха Античности) рассматривал человека как часть природы, где всякое его действие является отображением на его судьбу и судьбу мира в целом, т.е. гуманистическая интенция древнего мира связана с ненарушением целостности мироздания, где человек является подобием мира в целом — Микрокосмом. Этические императивы добра, блага, истины, справедливости были ориентированы не на индивида, а на человечество и являли собой факторы гармонии и красоты мира и природы в целом.

Теоцентрический гуманизм (эпоха Раннего Средневековья) представляет собой историческую форму гуманизма, определившуюся в рамках монотеистической религии в эпоху раннего Средневековья. Человек и человеческий универсум выделены из природы, являют собой воплощение Божественного замысла. Законы мироздания определены в нормах человеческого общения, основанных на подчинении Воле Божьей, любви к ближнему. Человек рассматривается как личность, имеющая духовное начало и свободу выбора праведного или греховного жизненного пути.

Антропоцентрический гуманизм (эпоха Возрождения) определен культурными достижениями эпохи Возрождения, где человек является носителем духовного, творческого начала. Человеческое в человеке — именно способность к творчеству, красоте определяет его сущность. Предназначение, цели и смысл человеческого бытия основываются на человеческой, человеколюбивой идеологии, которая открыта мыслителями эпохи Возрождения в составе античной культуры. Вера в самоценность личности, антропоцентризм и индивидуализм являются основными принципами эпохи.

В *рационалистическом гуманизме* (эпоха Просвещения) как вершине западноевропейского гуманизма, человек — разумный, свободный индивид, обладающий правами на жизнь в обществе, свободу, равенство, счастье, собственность, - одновременно является творцом своего счастья и общества в целом, обладает властью над природой и освобожден от влияния божественного.

В *персоналистическом или интегративном гуманизме* (эпоха Нового времени) человек понимается как личность, духовно-природная целостность, определяющаяся в стремлении к самореализации. Осознание человеком того, что его сущностная природа не может рассматриваться как только природная целостность, Божественная или разумная, привело к руководству деятельностью индивида в соответствии с его эмоциональной реакцией, коллективными представлениями, общественным мнением. Гуманное отношение проявляется в формальном единении, в жалостно-пренебрежительном отношении к отверженным, в страхе кризиса экологизма.

Целостная личность должна обладать целостным мировоззрением, включающим в себя концепцию трех элементов человеческого существования: биологического, социального и космического. Таким мировоззрением, опирающимся на основные положения гуманизма и дополненным учением о ноосфере и вселенской миссии человечества является *ноосферный гуманизм*. Логика ноосферного гуманизма, позволяющая человечеству найти достаточно рациональный общий язык, общий смысл истории, общее миропонимание, может послужить важным каталитическим фактором для перехода от всеобщего потребительского менталитета к психологии общепланетарного конструктивного созидания.

Анализ философских взглядов на проблему гуманизма позволяет сделать вывод, что еще в эпоху Возрождения была выработана идея о безграничном могуществе человека, его неограниченных возможностях. Гуманизм явился: одним из ключевых достижений европейской культуры, которое свидетельствовало о возможностях развития творческих сил человека при сохранении его личности. В решении социально-нравственных вопросов гуманизм провозглашает, что гармонию в обществе можно достичь через образование и гуманистическое воспитание личности, формирование гуманистического мировоззрения и гуманности как интегрального качества личности.

Исследуя проблемы гуманизации личности, можем рассмотреть несколько уровней развития личности: первый уровень - *эгоцентрический*, определяемый преимущественно стремлением к собственной выгоде и манипулированию другими людьми в соответствии со своими эгоцентричными целями. В соответствии с этим отношение к другим проявляется сугубо потребительское. Счастье видится людям такого типа как личное материальное благо, при этом другие представляют для них интерес лишь в той степени, в какой способствуют его достижению.

Более высокий уровень развития личности и межличностных отношений характеризуется как *группоцентрический*. Молодой человек при этом идентифицирует себя с определенной этнической или социальной группой, и его отношение к другим людям определяется тем, входят они в эту группу или нет. Если Другой также является членом этой группы, то он достоин проявления нравственных чувств - жалости, принятия, уважения, если же нет - то все эти чувства могут на него не распространяться.

Следующий уровень развития личности и соответственно уровень межличностных отношений можем охарактеризовать как *гуманистический*, и именно его необходимо формировать в стенах современных образовательных учреждений. Для человека, который достиг этого уровня — другой человек имеет ценность сам по себе. Только с этого уровня можно вести речь о нравственности, поскольку здесь начинает действовать основное правило гуманистической этики: поступай с другими так, как бы ты хотел, чтобы они поступали с тобой.

Рядом специалистов выделяется еще один уровень - духовный, или *эсхатологический*. Человек с таким уровнем развития личности смотрит на других людей не как на конечные и смертные существа, но как на существа, непосредственно связанные с мировым разумом, как на часть вселенной (если же это религиозное сознание - то здесь человек понимается как образ и подобие Бога на земле). При этом другая личность приобретает не только гуманистическую индивидуальную ценность, но ценность как часть общей системы, от благополучия которой зависит благополучие каждого отдельного человека. Отметим, что вузы как составляющая системы образования должны формировать третий и четвертый уровни развития личности будущего учителя музыки, и, таким образом, формировать потребность быть гуманистом.

Гуманизм в силу своей многосторонности является объектом изучения многих наук - философии, педагогики, психологии, культурологии, искусствоведения. На основе общепhilosophического и этического понимания гуманизм обнаруживает ценностный характер и его раскрытие является важнейшим путем развития общества, а в рамках гуманистической педагогики гуманизм обнаруживает своей целью развитие личности человека.

Гуманистические идеи универсальны, так как они выходят за рамки культурной относительности национальных, расовых, религиозных, экономических и других различий, применимы ко всем людям и любым социальным системам.

Фундаментальность гуманистических ценностей определяется тем, что по своей значимости они соотносятся с наиболее фундаментальными явлениями социальной структуры. Гуманизм предполагает переход к многообразию, плюрализму культурно-гуманистических позиций, обуславливающих развитие *кросскультурализма*.

В этой связи выдающиеся философы и историки современности (Н.Данилевский, М.Мамардашвили, Э.Мейлер, А.Тойнби и др.) раскрывают перспективу современного образования в целостности культурно-исторического развития человечества и наличии некоторых сходных принципов функционирования культур разных народов, в утверждении кросскультурализма и мультикультурализма. Они подчеркивают, что в многообразии человеческих идеалов и ценностей только одна ценность - свобода может выступать универсальной и природосообразной, служить общим системообразующим началом, объединяющим мироощущение людей. Свобода позволяет каждому человеку выбрать свой индивидуальный путь развития.

Содержание понятия «гуманность» должно раскрываться прежде всего через признание ценности человека, которая понимается как единство двух сторон - естественной жизни каждого индивида и социальной, куда входят все функции, выполняемые человеком в обществе, в том числе и уровень развития его личностных качеств. Обе стороны личности непосредственно связаны с гуманностью. Эта связь заложена в гуманистической сущности морали, которая выступает изначальной формой отношения к человеку как ценности. Гуманность, соответственно, представляет собой совокупность нравственно психологических свойств личности, выражающих

осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.

Общеизвестно, что формирование отношений людей друг к другу, к обществу, природе, самому себе начинается в раннем детстве и детерминировано историческим опытом народа страны проживания человека. Отношение к людям также во многом является следствием определенного «отношения к себе», человек как бы переносит на других мерки, с позиции которых он подходит к оценке своей собственной личности, хотя при этом они могут значительно трансформироваться. Например, нетребовательность к себе может перейти во всепрощение к другим людям или, наоборот, в наличие к ним непомерных требований.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что содержание понятия «гуманность», формирующееся на основе исторического опыта народа, ориентировано на уважение человека к себе и другим людям, уважительное отношение к их правам и свободам, что крайне важно в студенческой среде. На наш взгляд решение многих нравственных, политических, экономических и других проблем российского общества невозможно без обретения личностнозначимого смысла истинного содержания понятия «гуманность». Таким образом, резюмируя вышеизложенное, мы сочли возможным определить содержательный аспект современной трактовки гуманистического мировоззрения личности, который включает:

- представление о человеке как о высшей ценности, главном носителе всей системы ценностей и его благо есть мера всех вещей;
- представление о человеке как «личности», индивидуальности, обладающей правом на интеллектуальную и экономическую свободу, моральную автономию, социальную суверенность;
- потребность человека в позитивной свободе, открытости, способностью свободному самопроявлению в поликультурном социуме;
- усвоение общечеловеческих» норм гуманистической морали, их диапазона и конкретного содержания (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия, толерантности и др.) и культивирование гуманности как значимого личностного параметра;

- планетарное сознание, глобализм, уважение достоинств и прав человека, независимо от его расовой, религиозной, национальной и социальной принадлежности;

- стремление человека к самоорганизации, самореализации, самоотдаче как к средству и способу выражения своего «Я» в поликультурном пространстве гуманные отношения между людьми, позволяющие им сохранять человеческое достоинство, реализовывать собственный личностный потенциал, не ущемляя при этом интересов другого человека.

Важное место в этом контексте получила теория самоорганизации (синергетика), рассматривающая развитие нелинейных динамических систем, одной из которых является художественно-педагогическая подготовка будущих учителей в педагогическом университете.

Художественно-педагогическая деятельность представляет собой неразрывное единство профессионально-педагогической и художественно-педагогической деятельности в совокупности целей, предмета деятельности, содержания, средств и субъекта художественно-педагогического процесса. Каждая из этих составляющих является динамической системой. Таким образом, художественно-педагогический процесс может рассматриваться как метасистема, развивающаяся согласованно. Исследование столь сложного объекта может быть успешно осуществлено с применением системного, холистского и синергетического подходов. Центральным ядром в ней является личность будущего учителя, так как функционирование художественно-педагогического процесса подчинено цели: раскрытию индивидуальности студента, самореализации личности в различных видах художественно-педагогической деятельности, становлению профессионализма учителя через изменение и развитие личностно-профессиональных качеств.

В научных разработках Б.Гершунского, И.Зязюна, С.Клепко, Л.Корпоровича проблема профессиональной подготовки будущего учителя рассматривается с точки зрения философии образования через категории субъекта, целостности, диалога, саморазвития, свободы.

Научный поиск В.Бутенко, Л.Коваль, Г.Падалки, А.Ростовского, О.Рудницкой, Б.Юсова дали толчок новому этапу научных исследований в области художественно-педагогического образования в Украине, который способствует становлению

методологии художественно-педагогического образования как учения о закономерностях, принципах и методах познания и преобразования действительности средствами искусства в личностно-ориентированном образовательном пространстве.

Проблема методологической переориентации профессиональной подготовки будущих учителей в сфере художественно-педагогического образования свидетельствует о необходимости ее теоретического переосмысления в контексте новых идей и тенденций в профессиональном образовании, разработки новых образовательных технологий.

Информация является определяющим фактором синергетической теории самоорганизации. Синергетические законы актуализируются исключительно в системах открытого типа, изменчивых, динамических, имеющих стохастические связи со средой, возможность интеграции с другими системами и насыщенность разного рода информацией²⁰⁷. Переход порядка в хаос и наоборот является источником, механизмом самоорганизации в подобных системах. В отличие от равновесных структур, диссипативные системы могут существовать только при постоянном обмене энергии и информации с окружающей средой. Это позволяет одной системе, находящейся в структуре другой, сохранить свою упорядоченность за счёт низкой энтропии или негэнтропии²⁰⁸.

Несоответствие внутреннего состояния системы внешним условиям среды обуславливает переход системы в новое неустойчивое состояние, в котором отмечается переход количественных изменений в качественные. По мнению Г.Хакена, любая нелинейная система, открытая для внутренних и внешних воздействий, при условии изменения одного или нескольких управляющих параметров "...может стать неустойчивой, ... и в ней может начать формироваться новая структура или новый образец поведения"²⁰⁹.

С понятием аттрактор связан важный момент теории самоорганизации: возможность прогнозирования будущего развития

²⁰⁷ Князева Е.Н., Курдюмов С.П.. Синергетика как новое мировидение: Диалог с И.Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С.3-20.

²⁰⁸ Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики // Вопросы философии. – 2000. — №4. — С. 114.

²⁰⁹ Хакен Г. Синергетика и некоторые её применения в психологии // Синергетическая парадигма: Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс – Традиция, 2002. – С. 297.

системы, "... потому что аттрактор представляет собой будущую структуру в настоящей системе; и все процессы, что происходят в ней, стремятся к области притяжения аттракторов"²¹⁰.

В синергетическом понимании эволюции и развития систем можно рассматривать и такие сложные метасистемы как педагогика и искусство, которые включены в систему более широкого порядка: социум, художественная культура мира, социокультурную жизнь общества.

Анализируя использование термина «образование» Э.Гусинский говорит о «следующих основных общеупотребительных значениях этого слова:

— образование как достояние личности, система представлений и понятий, располагающаяся в субъективном пространстве психики человека и направляющая его поведение;

— образование как процесс приобщения личности к культуре, становление и развитие образования как достояния личности, с одной стороны, и всего культурного окружения, с другой;

— образование как специальный социальный институт (система образования), одна из составляющих культурного окружения личности, разрабатывающая и применяющая на практике систему мер, организующих и направляющих образование как процесс приобщения личности к культуре» (1994).

И.Богданов рассматривает понятие «образование» как:

— отпечаток на человеке следов обучающих и воспитательных технологий, практик и ситуаций, через которые он прошел в ходе своей жизни;

— особую сферу, существующую в обществе наряду с другими сферами: хозяйства, оргуправления, проектирования и тому подобными, и обеспечивающую воспроизводство этого общества, подготовку новых его членов. Такое принципиально иное представление идет не от человека, а от общественной системы;

— как особый метод в педагогической работе (например, в отличии от технологизированной подготовки) ;

— как особый исторический тип культурного содержания (1996).

²¹⁰ Ковалевич М.С. Методологические основания модернизации профессионального образования: синергетический аспект // Известия Междунардной академии наук высшей школы. – 2003. – №3 (25). – С.108.

Одним из важных условий достижения целей художественно-педагогической подготовки студентов является организация художественно-педагогической среды в педуниверситете, которая выступает как фактор реализации системно-деятельностного и синергетического подходов к подготовке будущих учителей в педагогическом университете.

Исторически категория «среда» (фр. Milieu) вводится в философию и социологию французским историографом и философом Ипполитом Адольфом Теном, исследующим роль среды в развитии выдающихся способностей учеников.

Современная философская трактовка понятия «среда» раскрывается следующим образом: «1. Окружающий мир (понятие, введённое И.А.Теном). При этом вносятся определённые коррективы в данное понятие: «в настоящее время среду рассматривают как противоположный полюс врождённой способности, как пространство и материал для развития, с помощью которых способность прокладывает себе путь прямо или окольно»; 2. Окружение, совокупность природных условий, которые они способны переживать и от которых зависит их существование»²¹¹.

При этом философами отмечаются неповторимость среды каждого отдельного человека. «Для двух людей среда никогда не бывает одной и той же, ибо особенности конституции заставляют их более или менее различно воспринимать одну и ту же среду»²¹² (Э.Фромм). Философская трактовка среды позволяет рассматривать среду как часть бытия, предполагающая «нечто» (вещь, животное, человека и т.п.), по отношению к которому она существует. Без этого «нечто» понятие среды теряет смысл, т.к. среда обязательно предполагает то, что в ней существует и на что она воздействует. Та часть бытия, которая не воздействует на предмет, человека, не может называться их средой. В таком понимании, на наш взгляд, заключена идея неразрывной связи «человек-среда».

В отечественной и зарубежной психологии проблеме среды уделяется также большое внимание. Определённую направленность поискам теоретической модели среды задали исследования в области

²¹¹ Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклоп., 1983. — 815 с.

²¹² Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя / Пер. с англ. Д.Н.Дудинский. – Мн.: ООО «Попурри», 2000. — 672 с.

проксемики (психологии пространства), экологической психологии, теории архитектуры.

В сфере гуманитарного знания возникли определённые модели среды, условно названные Ю.Мануйловым «молекулярная» и «факторная».

В методологическом плане представляется чрезвычайно перспективной «теория возможностей» Дж.Гибсона (1988). Если в приводимых ранее определениях среды используются такие понятия, как «условия», «влияния», «факторы», то есть некие *воздействия «активной» среды на «пассивного» человека* (хотя и изменяющего эти воздействия в процессе своей жизнедеятельности, но только для того, чтобы затем вновь подвергнуться воздействию уже измененной среды), то Гибсон, вводя категорию возможности, подчеркивает *активное начало* субъекта, осваивающего свою жизненную среду («экологический мир» по Гибсону). Возможность — мостик между субъектом и средой. Возможность определяется как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта.

В педагогической науке понятие среды разрабатывается различными исследователями на протяжении многих лет. История средового подхода в педагогике своими корнями уходит в предыдущее столетие. Уже К.Ушинский, а на западе Дж.Дьюи, П.Наторп и др. считали необходимым учитывать и по мере возможности использовать среду в педагогическом процессе, адаптировать педагогический процесс и среду друг другу.

Аналізу средового подхода в педагогике посвящено ряд исследований (В.Лисицкая, Ю.Мануйлов, Т.Менг). Ретроспективный анализ средового подхода в педагогике позволяет выделить ряд направлений в определении среды.

Представители первого направления рассматривают среду как воспитательный фактор (П.Каптерев, С.Шацкий). В 20-е г. понятие среды трактуется многозначно: окружение, действительность, природа, общество. Средоведы (А.Буземан, О.Каниту, А.Вольф) подразделяют весь педагогический процесс на целевую установку, среду и конструирование воспитательного мероприятия. «Педагогика среды» (С.Шацкий) рассматривает среду как воспитательный фактор общества.

В 40-50-е годы среда выступает уже как воспитательный фактор школы, коллектива, социального института. Понятия «среда» и «воспитание» начинают рассматриваться в триаде: среда –

наследственность – воспитание (Г.Костюк, И.Шмальгаузен, Б.Ананьев).

Для 90-х годов характерно оживление интереса педагогов к проблеме среды, под которой современные исследователи понимают "систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие" (В.Бордовский).

В современных исследованиях среды выделяются различные атрибуты (характеристики) среды и пространства, культурная (Н.Крылова), культуротворческая (А.Макареня), социокультурная (Т.Склярова), информационная (Г.Сериков, В.Конев) и др. Это позволяет с разных позиций исследовать роль и влияние внешних условий, факторов в различных сферах жизни и деятельности человека.

В современной психолого-педагогической науке можно выделить три основных направления в организации предметно-пространственной среды как элемента художественно-педагогической среды, отражающих в своей сути разные культурологические и психолого-педагогические подходы к становлению и развитию личности будущего учителя.

Первое из этих направлений сводит организацию художественно-педагогической среды к оформлению интерьера или экстерьера вуза. Представители этого направления рекомендуют организовывать художественно-педагогическую среду по достаточно жестко заданным законам оформления интерьера, эстетики помещения, по заранее оговоренному качеству и количеству оформления предметно-пространственной среды учебно-наглядными пособиями, условиями цветовой окраски, расстановки мебели и т. п. (Г.Пантелеев, А.Рябушкин, В.Кузин, Т.Шпикалова и др.). Студент в такой среде воспринимается как объект воздействия педагога и среды.

Представители *второго* направления организации предметно-пространственной среды рекомендуют это делать исключительно силами самого студента и педагога. В этом случае особое внимание отводится воспитанию «чувства общения» на уровне «Я и вещь», «Я и окружение», где вещь и окружение дают индивиду возможность открывать нечто в себе самом, проявлять свои задатки, убеждаться в возможности оказывать влияние на окружающие вещи и на других людей.

Третье направление рассматривает предметно-пространственную среду с двух взаимосвязанных сторон: она является

условием нахождения «ключа» к смыслу бытия, познания, деятельности, общения (Е.Е. и Г.Г.Кравцовы); среда является средством определения и выражения уровня осмысленности человеком конкретных ситуаций его бытия, стиля повседневной жизни, деятельности и общения (И. Кант, Ж.-Ж. Руссо, К.Ушинский, Л.Толстой, С.Шацкий, В.Сухомлинский, Ш.Амонашвили, В.Петровский, Б.Юсов).

Организация и содержание предметно-пространственной среды в этом случае диалектично решает проблему соединения взаимосвязанных компонентов «предмет», «пространство», «среда» и в «инвариантном» социальном и культурно-обусловленном аспекте, и в «вариативном» - личностно-значимом, личностно-смысловом аспекте. В этом случае учащийся выступает активным соавтором, сотворцом содержания и организации предметно-пространственной среды.

В своей практической работе мы руководствовались вторым и третьим методологическими подходами к организации художественно-педагогической среды.

Рассматривая художественно-педагогическую подготовку учителя, важно отметить, что одной из важнейших ее особенностей является полисистемный характер любого явления или процесса художественно-педагогической действительности, требующей от будущего учителя сформированности определенных составных системного профессионально-педагогического мышления: понимания полисистемной детерминированности педагогических событий; определения структуры и иерархического строения системы; понимание роли каждого компонента структуры в целостной системе и его влияния на функционирование системы в целом; корректное обособление системы от других, создающих внешнюю среду; видение разных уровней, этапов развития художественно-педагогических явлений, процессов, динамики их развития; поиск системообразующего фактора; признание внутренних противоречий между структурными компонентами системы и понимание необходимости конкурентных отношений между отдельными системами; способность решать конфликтные педагогические ситуации таким образом, чтобы не повредить функционированию жизненно-важных систем, проявляя актуализированную в определенном ракурсе рассматриваемую систему.

В этом контексте значительный интерес вызывает теория функциональных систем, созданная известным физиологом, академиком АН СССР П.Анохиным и разработанная коллективом

НИИ нормальной физиологии им. П.Анохина под руководством академика РАМН, доктора медицинских наук К.Судакова. Мы считаем, что выдвинутый учеными принцип организации функциональных систем приобретает методологическое значение. Ведь, по мнению ученых, Вселенная представляет собой систему, созданную из бесконечно большого числа элементов, начиная от клеточных структур и заканчивая Большими космическими системами. К.Судаков отмечает: «Функциональные системы разного уровня организации являются не только новым методологическим принципом исследований системной организации живых существ, но и объективной реальностью, формой проявления деятельности живой материи... Саморегулирующиеся функциональные системы существуют на разных уровнях организации живой материи... Представления о функциональной системе как объективной реальности заставляют принять положение о том, что все явления на Земле представляют совокупность иерархически взаимодействующих функциональных систем»²¹³.

«Функциональные системы могут иметь разный уровень организации: уровень клетки, уровень индивидуального органа, биологического организма как единицы системы, группы организмов, нации, этноса, человечества, уровень космического сознания» – отмечает К. Коротков²¹⁴.

В случае биологической системы с понятием информации соотносятся синхронизирующие влияния, поступающие в систему с различных уровней: собственные внутренние влияния; воздействия от других систем со своего уровня; влияния с более низкого уровня; воздействия с более высокого уровня.

Структура каждого уровня существует за счет резонансной синхронизации элементов, то есть за счет обмена информацией. Обмен информацией происходит как внутри любого уровня, так и между ними. «Каждый индивидуальный элемент может генерировать информационные сигналы разной величины и направленности. При взаимодействии друг с другом эти сигналы усиливаются или взаимно

²¹³ Судаков К.В. Теория функциональных систем. М.: 1995. – 435 с.

²¹⁴ Коротков К.Г., Кузнецов А.А. Модель интерференционных пространственно-полевых структур в биологии: Сб.ст. Биомедицинская информатика и эниология (проблемы, результаты, перспективы) Спб, «Ольга», 1995. — 234 с.

уничтожаются, формируя в сумме единый информационный сигнал»²¹⁵.

Человек по своей природе полифункционален. Его внутренний мир наполнен полифонией взаимосвязей, и система художественного образования, на наш взгляд, должна отвечать этому важному принципу организации человеческой личности.

Не постигнув логики системного характера конкретного художественно-педагогического явления, студент изымает его из системы, представляющей наибольшее влияние, разрывает существенные связи, ограничивается лишь внешними особенностями, теряет сущностные качества. Будущий учитель линейно мыслит, ожидая однозначного результата от своих действий, не включает в круг своего видения интегративные следствия. Это приводит к фрагментарности педагогической деятельности, разрушению межсистемных связей.

Умение в каждом художественно-педагогическом событии видеть множественный смысл способствует достижению студентами педуниверситетов полифункциональности художественно-педагогической деятельности.

В полифункциональной педагогической системе может использоваться чрезвычайно высокая степень информативности и объединения информационного и психологического влияния произведений искусства.

Важно обеспечить также единую направленность художественных дисциплин и предметов психолого-педагогического цикла. Однако, традиционно специальные художественные дисциплины преподаются в логике соответствующего вида искусства, без ориентации на педагогическую деятельность. Студенты усваивают большое количество узкоспециализованных знаний в области искусства, не связанных между собой в целостную картину будущей художественно-педагогической деятельности. Часто проявляется неумение использовать в полном объеме приобретенные в области педагогики и психологии знания, переносить их в художественно-педагогическую деятельность.

²¹⁵ Коротков К.Г., Кузнецов А.А. Модель интерференционных пространственно-полевых структур в биологии: Сб.ст. Биомедицинская информатика и эниология (проблемы, результаты, перспективы) Спб, «Ольга», 1995. — 234 с.

Художественно-педагогическому образованию необходима целостная педагогическая полифункциональная система, которая ставит цель создания условий для воспитания и обучения гармонично развитой личности с высоким творческим потенциалом. Полифункциональная педагогическая система развития личности через интеграцию искусств берет на себя роль посредника между опытом, который приобрело человечество и индивидуальным опытом личности, дает возможность синтезировать разрозненную художественную информацию и объединять ее единой моральной основой. Очевидно, что такая система должна гармонично развивать интеллектуальную, моральную, эстетически-художественную, физическую сферу личности. Лишь при таком условии система может называться целостной.

Стабильность, жизнеспособность, перспективность полифункциональной педагогической системы будет обеспечена, если ее элементы будут взаимодействовать и подчиняться одной стратегической цели, то есть будут функционировать на основе конвергенции и интеграции.

Именно интегративный принцип взаимодействия элементов полифункциональной системы обеспечит его полноценное существование и функционирование в интересах «больших систем» — системы образования, художественной культуры, социума.

Таким образом, можно в достаточной мере определённости утверждать, что *художественно-педагогическая подготовка будущего учителя* представляет собой сложный, длительный, стадийно протекающий процесс, включённый в метасистему художественно-педагогического процесса, определяющими принципами и характеристиками которого являются целостность и самоорганизация.

Дальнейшее развитие научного осмысления модернизации художественно-педагогической подготовки учителя требует рассмотрения таких проблем, как профессиональное самоопределение будущих специалистов, пути обеспечения качества их подготовки в условиях евроинтеграции, проектирование культурологических основ художественно-педагогического образования. Изменение содержательных основ усовершенствования художественно-педагогического образования ведёт за собой разработку новых форматов его внедрения, определения организационно-структурных факторов модернизации художественно-педагогической подготовки, таких как: использование кредитно-

Актуальные вопросы художественного образования и воспитания: монография.
Общая редакция проф. Михайличенко О.В.

модульной системы, исследование её организационных преимуществ и возможных недостатков, определение специфики подготовки магистра.

Научное издание
Актуальные вопросы художественного
образования и воспитания
Монография

Общая редакция: доктор педагогических наук, профессор
Михайличенко Олег Владимирович

Scientific publication
Actual issues of art education,
development and upbringing
Monograph

The editorship of Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor Oleg Mykhailychenko

LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019.
28, Банхофштрассе, Саарбрюккен, Германия, 66111.

FOR AUTHOR USE ONLY

**More
Books!**



yes
I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.morebooks.shop

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн – в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов! окружающей среде благодаря технологии Печати-на-Заказ.

Покупайте Ваши книги на
www.morebooks.shop

KS OmniScriptum Publishing
Brivibas gatve 197
LV-1039 Riga, Latvia
Telefax: +371 686 20455

info@omniscryptum.com
www.omniscryptum.com

OMNIscriptum



FOR AUTHOR USE ONLY