

**ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

**МУЗИЧНА ОСВІТА:
ФІЛОСОФСЬКИЙ, МИСТЕЦТВОЗНАВЧИЙ
ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ НАГОЛОСИ**

МОНОГРАФІЯ

Кривий Ріг – 2018

УДК 370 :78] : 7.01

М 64

Автори:

В. В. Белікова – р.1, 2.1.; Л. І. Варнавська – р.4, 4.3.; І. М. Власенко – р.2, 2.2.;
Е. О. Кокарева – р.4, 4.2.; Л. І. Косяк – р.3, 3.3.; І. С. Лященко – р.1, 1.2.;
В. М. Міщанчук – р.4., 4.1.; Н. А. Овчаренко – р.3, 3.1. (3.1.1., 3.1.2., 3.1.3.);
Л. М. Ракітянська – р.3, 3.2.; О. В. Чеботаренко – р.2, 2.3.; О. І. Шрамко – р.1, 1.1.

Рецензенти:

Козир Алла Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

Черкасов Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

Дороніна Тетяна Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Криворізький державний педагогічний університет».

Рекомендовано Вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол № 5 від 8 листопада 2018 року)

Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси: монографія / За ред. Н. А. Овчаренко, Я. В. Шрамка

У монографії розглядаються актуальні філософські, мистецтвознавчі та педагогічні питання сучасної музичної освіти. Проаналізовано проблему філософського розуміння процесу залучення особистості до мистецького досвіду, виявлено взаємодію масової та елітарної культури в музичній освіті; відображено мистецтвознавчий дискурс щодо історичних етапів становлення музичної освіти, її сучасної трансформації, музичного тексту як культурологічного феномену; окреслено методологічні та технологічні основи музичної освіти в педагогічному вищому навчальному закладі. Видання підготовлене за результатами дослідження колективу науковців факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету. Адресовано студентам, магістрантам, аспірантам, викладачам, слухачам закладів післядипломної освіти, науковцям та усім, хто цікавиться розвитком сучасної музичної освіти.

ISBN

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ	6
1.1. Філософія музичної освіти	6
1.2. Взаємодія масової та елітарної культури в музичній освіті	30
РОЗДІЛ 2. МИСТЕЦТВОЗНАВЧИЙ ДИСКУРС У МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ	52
2.1. Українська культура як фактор становлення музичної освіти	52
2.2. Трансформація музичної освіти в сучасних світоглядно-художніх вимірах	72
2.3. Музичний текст як культурологічний феномен у контексті музичної освіти	100
РОЗДІЛ 3. МУЗИЧНА ОСВІТА ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	122
3.1. Методологічні основи музичної освіти	122
3.1.1. Тезаурус наукового дослідження музичної освіти	122
3.1.2. Музична освіта в сучасному парадигмальному просторі	141
3.1.3. Закономірності й принципи музичної освіти	153
3.2. Системний підхід як науково-методологічний напрям розвитку професійної музичної освіти	170
3.3. Музична освіта: аксіологічний підхід	200
РОЗДІЛ 4. ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	222
4.1. Теоретико-методичні засади музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням сугестивних технологій	222
4.2. Технологія творчого саморозвитку фахівців у музичній освіті	247
4.3. Комп'ютерні технології у музичній освіті	280

ВСТУП

Володіючи художнім талантом, митець тільки тоді зможе добитись істинних успіхів, коли він засвоїть найпередовіший світогляд свого часу і зробить його своїм органічним надбанням.

Й. Бехер

Інноваційні реформи, притаманні соціально-економічному буттю українського суспільства початку XXI століття, знаходять своє відображення і в сфері мистецької освіти, яка базуючись на сучасних наукових досягненнях і традиціях світової та вітчизняної художньої культури є унікальним джерелом трансляції загальнолюдських духовних цінностей. Передусім це стосується музичної освіти, покликаної своєю специфічною мистецькою сутністю формувати світогляд й музичну культуру дітей та молоді, розвивати їх «емоційний інтелект» та долучати до світу краси підростаюче покоління. Сьогодні у вітчизняній музичній освіті проходять кардинальні зміни в її змісті, формах, методах, засобах, які спрямовані на посилення конкурентноспроможності майбутніх фахівців-музикантів на світовому ринку праці.

Зважаючи на це, вважаємо важливим філософське осмислення прогресивних та регресивних процесів, що спостерігаються в сучасній музичній освіті, які до цього часу ще недостатньо було розкрито філософією мистецтва. Значеннєвим у такому контексті є спрямування філософсько-естетичної думки на вирішення проблеми залучення до мистецького досвіду й формування художнього світогляду особистості й дослідження питання взаємодії масової та елітарної культури в музичній освіті.

Мистецтвознавчий аспект дослідження розвитку музичної освіти представлено в науковій праці багатогранно: від вивчення історичного досвіду формування української культури як фактора становлення музичної освіти, у процесі висвітлення якого здійснена спроба виокремлення етапів розвитку української музичної культури – основи професійної музичної освіти; визначення особливостей трансформації музичної освіти в сучасних світоглядно-художніх

вимірах до розкриття значення музичного тексту як культурологічного феномену в контексті музичної освіти. Зазначимо, що історико-мистецтвознавчий дискурс забезпечує загальнонауковий рівень методології дослідження окресленої нами проблеми.

Конкретнонауковий рівень методології музичної освіти розкривають наукові розвідки в сфері музичної педагогіки, спрямовані на вирішення її актуальної проблеми – визначення методологічних засад, як: окреслення тезаурусу наукового дослідження музичної освіти, її парадигмальне спрямування, закономірності й принципи формування. У монографії представлено ґрунтовні дослідження системного та аксіологічного підходів як одних із найбільш вагомих для усвідомлення особливостей системи вітчизняної музичної освіти та її ціннісного спрямування.

Теоретико-методологічне дослідження сучасної музичної освіти в монографії пов'язано з перспективами її технологізації, що різносторонньо забезпечується інноваційними авторськими педагогічними технологіями, наразі: сугестивними, творчого саморозвитку, комп'ютерними.

Таким чином, представлена монографія є цілісним науковим дослідженням сучасної музичної освіти, яка розглядається з позиції філософії, мистецтвознавства та педагогіки і вивчається на чотирьох рівнях методології: філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому та технологічному, – що забезпечує всебічний підхід до вирішення проблем вітчизняної музичної освіти.

Колектив авторів монографії вдячний доктору педагогічних наук, професору, академіку НАПН України Сисоєвій Світлані Олександрівні за спрямування на удосконалення цієї праці й щирі поради; доктору педагогічних наук, професору Козир Аллі Володимирівні; доктору педагогічних наук, професору Черкасову Володимирі Федоровичу; доктору педагогічних наук, професору Дороніній Тетяні Олексіївні за цінні критичні зауваження, поради та рецензування монографії.

Колектив авторів

РОЗДІЛ 1

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

1.1. Філософія музичної освіти

У сучасному процесі реформування національної школи все чіткіше прослідковується зростання інтересу вітчизняної гуманітарної думки до широкого спектру проблем філософії мистецької освіти. І це не випадково, адже пов'язано з пошуками шляхів подолання духовної кризи суспільства, формуванням нової системи цінностей, здатної відповісти на буттєві запити сьогодення й заповнити той духовний вакуум, що утворився в комфортно-прагматичному полі сучасної культури. Актуалізує проблему філософського осмислення процесу залучення до мистецького досвіду, формування художнього світогляду особистості й сучасна трансформація змісту пізнання, детермінована спочатку його постмодернізацією, а потім і постпостмодернізацією.

Постмодернізація пізнання, супроводжувана розпадом попереднього типу свідомості, орієнтованого на домінуючу силу науки, висуває на передній план поняття епістемологічної невпевненості – світоглядну категорію, що відбиває «крах» наукової картини світу як «одномірно-раціонально орієнтованої» (Ж. Еллюль) і водночас кризу духовності, пов'язану з руйнацією традиційних цінностей та смислів. Для постмодерністської епістеми характерним є уявлення про світ як про хаос, безглуздий і непізнаваний, невіддільний раціонально-логічній рефлексії. Проте світ цей можна пережити й відчутти завдяки постмодерністській чутливості – специфічній формі світовідчуття та відповідному їй способу теоретичної рефлексії, що характеризується глибоко внутрішніми, емоційними реакціями людини на сучасний світ.

Тому найадекватніше світоосягнення, як вважають прихильники постмодернізму, доступне не природничим і точним наукам або традиційній філософії, а досвіду естетичному, моральному, релігійному. Головна ж роль відводиться образно-інтуїтивному «поетичному мисленню» (М. Гайдеггер) або

«поетичному знанню» – виду знань, яким володіють, наприклад, художники (Ж. Марітен). Тобто, мова йде про художній досвід і художнє пізнання.

Для людини, у якому б світі вона не жила, якими б «ізмами» не мислила, природним є прагнення перетворити хаотичність, невизначеність світоуявлень на усталене ціле – стан урівноваженості, гармонійного світовідчуття завжди більш комфортний для людської істоти. Звернення до художнього досвіду сприяє гармонізації як внутрішнього світу особистості, так і її уявлень про світ зовнішній, значно розширюючи духовні обрії людини та узагальнюючи ієрархію її цінностей і смислів. Універсальна природа мистецтва надає значні можливості для гармонійного поєднання логіко-раціонального та образно-інтуїтивного світовідчуття. Пробуджуючи та поглиблюючи людські почуття, мистецтво одночасно спонукає працювати думку, формуючи здатність до цілісного світосприймання й цілісного світоосягнення. У постпостмодерному світобаченні художня ризома замінюється новою естетичною картиною світу: замість хаосу – ідеальна впорядкованість, а мистецтво постає такою ж універсальною формою світорозуміння (світозалучення), як і філософія, адже не менш яскраво кристалізує загальні світоглядні принципи та визначає головні сенсожиттєві орієнтири людського буття.

Відповідно, художньо-естетична освіта повинна посідати вагоме місце в загальному процесі реформування національної школи як шлях формування світоглядної культури особистості. І це зрозуміло, художня діяльність завжди була невід'ємною частиною духовного самотворення українського народу, в ній узагальнюється досвід нації, втілюється менталітет українства, його моральні якості та духовні ідеали. У мистецтві зберігаються живодайні традиції національної культури, унікальність світобачення та світовідчуття народу, але, в той же час, мистецтво, якщо воно художньо правдиве, не може замкнутися тільки в національному, воно завжди звернуте до загальнолюдських духовних вимірів. Художня мова мистецтва, живлячись життєдайною силою і глибиною національних духовних джерел, водночас стає надбанням загальнолюдської

культури і духовності. Завжди залишаючись індивідуально-національною, вона є носієм загальнолюдського змісту. Тому традиції мистецької освіти є не лише національним культурним здобутком, чинником формування в підростаючого покоління національної самосвідомості, а й унікальним джерелом трансляції загальнолюдських духовних цінностей, можливістю багатогранного впливу на духовний розвиток молодої людини.

Звичайно, «поетичне знання» не в змозі замінити собою всі форми людського пізнання, а художньо-естетична освіта – усі інші напрямки формування освіченої особистості. Проте звернення до художньо-естетичного компонента, як важливої складової сучасної освіти, несе в собі значний духовний потенціал – людство прагне самозаглиблення й самоочищення, воно нарешті бажає зазирнути у свою сутність глибше, ніж у вирій всесвіту, а мистецтво найповніше відповідає цим прагненням, адже володіє здатністю виражати найглибші структури суб'єктивної реальності. Саме мистецтво, художня творчість допомагає людині усвідомити, підняти з глибин своєї суб'єктивності й виразити структури, про наявність яких сама вона може й не здогадуватися, і тим самим пізнати себе. Пізнаючи себе, пізнаєш світ – кращої епістеми з часів дельфійських оракулів людство ще не вигадало. Через свою здатність цілісного впливу на внутрішній світ людини художній досвід володіє унікальною можливістю розкривати явища дійсності у їхній багатоплановості й асоціативності, глибині й цілісності, драматичних колізіях і гармонії, різнобарвності й взаємозв'язку, тим самим формуючи світогляд особистості.

Мистецька освіта як специфічний механізм відбору, збереження й трансляції духовних цінностей є утворенням поліфункціональним. І все ж, її головною функцією як по відношенню до суспільства загалом, так і по відношенню до окремої людини, завжди була й залишається гуманістична, людинотворча функція – залучення кожного до духовного досвіду людства, створення особистості з розвинутим, багатим духовним світом, здатної бути незалежним і повноправним суб'єктом культурно-історичного процесу. Саме на цій основі можлива реалізація

актуального завдання сьогодення – виховання духовності як найвищого ціннісно-ієрархічного рівня суспільної й особистісної свідомості. З цієї точки зору осмислення освітньо-виховного потенціалу художньо-естетичного досвіду отримує нові сутнісні координати, що кристалізується в понятті філософії мистецької освіти.

Філософія мистецької освіти – відносно нова й мало розроблена галузь вітчизняної гуманістики. Вона становить невід’ємний і важливий предметний сектор філософії освіти, що виокремлюється в особливий напрямок філософського пізнання в англomовних країнах США та Західної Європи з середини XIX століття. В Україні цей процес простежується з другої половини XIX ст. і окреслюється доробками П. Куліша, К. Ушинського, П. Юркевича, С. Русової та ін. Перерву у вітчизняному осмисленні філософських проблем освіти являє доба радянської ідеологізації гуманітарної думки, коли «місце досвіду й розуму заступав абсурд» (П. Кононенко). Починаючи з середини 90-х років XX століття, спочатку в Росії, а потім і в Україні, спостерігається справжній сплеск філософсько-освітньої проблематики, філософія освіти активно відроджується і набуває статусу філософської дисципліни.

З іншого боку, усе чіткіше домінує ідея філософії освіти як «центру філософії взагалі» (М. Шелер), що пояснюється новим осмисленням завдань освіти в сучасному світі – «оскільки загострення глобальних проблем сучасності говорить про те, що історія залишила нам вже досить незначний час для переходу на суттєво нову парадигму діяльності усього людства, то це потребує значного прискорення темпів як розробки такої парадигми, так і її впровадження в життя шляхом реформування усіх освітніх систем людства для вирішення проблеми «виживання людства» [4, с. 34].

Ці завдання неможливо вирішити без залучення філософського досвіду як тезаурусу людської мудрості. Не випадково сучасною гуманістикою філософія розглядається як «основа мудрості людини, таїнства її духовної привабливості, теоретичне підґрунтя світоглядної культури, що надає людині можливість

реалізуватися як великій і неповторній особистості» [7, с. 412].

З цієї точки зору філософія мистецької освіти отримує стратегічне значення в процесі формування нових освітніх парадигм, адже є концептуалізацією світоглядних засад і ціннісних орієнтирів людського буття, що іманентно концентруються в мистецтві. Особистісна спрямованість художнього пізнання, що сполучає мудрість розуму та мудрість серця в художньо-естетичному досвіді, перетворює педагогіку мистецтва на світоглядну сферу навчання й виховання, своєрідну філософію особистісної освіти, адже світоосягнення в мистецтві й через мистецтво відбувається винятково в контексті особистісно-ціннісної екзистенції, а вищі цінності світовідношення тільки тоді стають надбанням особистості, коли вони пережиті, а не сприйняті теоретично.

Як певним чином упорядкована система успадкування, збереження і передачі духовних цінностей від покоління до покоління, мистецька освіта існувала в кожному суспільстві. Процес навчання й виховання засобами мистецтва відбувався на різних рівнях – державної організації, на що звертали прискіпливу увагу вже Платон і Аристотель, народних звичаїв та традицій, повсякденної практики. Проте всі ці рівні, як і сам факт виникнення мистецтва, спроектовані не лише простими потребами життя – необхідністю виживання в навколишньому світі, збереження роду, передачі практичного досвіду існування в суспільстві тощо. Насамперед, поява художнього способу освоєння світу стала вирішенням «філософсько-освітнього проекту» – художньо-образне пізнання з самого початку було олюдненим, одухотвореним, соціально значущим, тобто ціннісним. Мистецтво народжувалося як спосіб узагальнення духовного досвіду і пізнання створюваної у суспільстві системи цінностей та передачі інформації про неї наступним поколінням. І це був найперший спосіб світоосягнення людини – світоосягнення міфологічної свідомості, яка ще не встигла відірватися від безпосередньо-чуттєвого сприйняття навколишнього світу і мала ціннісно-орієнтаційний характер. Крім того, для прадавньої людини мистецтво було не лише найпершим, але й єдино можливим способом духовного освоєння світу, – як

відомо, і релігія, і наука, і філософія приходять в історію культури, як і у життя окремої людини, значно пізніше (так, наприклад, філософія починає свій розвиток лише в рабовласницькому суспільстві).

Цей феномен можна пояснити тим, що художнє мислення, як мислення в образах, не потребує абстрагування суб'єкта в акті пізнання, як цього потребує мислення абстрактно-логічне, а первісна людина ще не усвідомлювала своєї відмінності від зовнішнього світу і не виокремлювала себе з нього. Тому предметом духовного освоєння оточуючого людину світу виступало не його об'єктивне буття, а недиференційована міфологічною свідомістю єдність об'єкта і суб'єкта, природного світу і людини. Отже, сенсожиттєві орієнтації первісної людини спрямовувалися в площину художньо-образного світоосягнення і мистецтво актуально випередило філософське осмислення дійсності, адже доступними йому засобами почало безпосередньо вирішувати проблему виявлення найглибших світоглядних засад людського буття, яка постала вже перед міфологічною людиною. Як справедливо зауважує В. Шинкарук, «вузлові категорії світогляду: людина і світ, буття й небуття, простір і час, життя і смерть, свобода і необхідність та інші, які традиційно вважаються філософськими, наявні в людській свідомості до виникнення філософії і функціонують до засвоєння філософії. З самого початку вони є категоріями не філософії, а культури і історично наявні вже в міфологічній свідомості первісного родового суспільства» [11, с. 47].

Виявлення світоглядних засад людського буття – «вузлових категорій світогляду» – з неминучістю вимагало їх ціннісного розуміння і осмислення, що детермінувало накопичення духовного досвіду, його збереження і передачу від покоління до покоління в художньо-образній формі. Таким чином, мистецтво з самого початку з необхідністю виконувало свою світоглядно-освітнянську функцію, історично випереджаючи і філософію, і педагогіку.

З розвитком філософії стає можливим і теоретичне осмислення художніх феноменів, у тому числі, й мистецької освіти, що демонструють естетичні

розвідки античності. Слід зазначити, що естетичне теоретизування давньогрецьких філософів ставило перед мистецькою освітою досить серйозні, можна сказати, концептуальні завдання – опанування музично-числовою структурою космосу, вченням про гармонію сфер, згідно з яким музична гармонія поставала звуковим вираженням світової гармонії (Піфагор), узгодження змісту мистецтва з метою виховання добродішних громадян, обов'язкове впровадження в державну систему освіти теорії музичного виховання в ім'я укріплення моралі та знищення розпусти (Платон, Аристотель), втілення давньогрецького морально-естетичного ідеалу досконалості засобами музично-атлетичного виховання – виховання прекрасної й доброї людини комплексом поезії, музики, спортивних вправ і змагань, танцю як необхідної складової формування морально стійкого громадянина античного полісу, незламного й організованого на кшталт небесним світилам тощо.

Від мистецтва як важливої складової «*paideia*» давні греки очікували духовної користі не лише в естетичному, а й в етичному, педагогічному, політичному відношенні. Тому навчання мистецтву було не тільки об'єктом державної організації та піклування, а й важливим предметом філософської думки, що склало певні передумови становлення сучасної філософії мистецької освіти. У довготривалому й не завжди послідовному процесі становлення філософії мистецької освіти доволі впевнено прослідковуються дві основні тенденції – перша стосується осмислення інтеграційних процесів у мистецтві та мистецькій освіті, друга – диференційованого аналізу проблематики художньо-естетичної освіти засобами різних видів мистецтва.

Щодо останньої, то, з точки зору автора, у першу чергу слід зупинитися на проблематиці філософського осмислення музичної освіти, адже поміж усіх мистецтв саме музика здатна найбільш ефективно впливати на розум та душі людей завдяки своїй емоційно-інтенційній природі. За висловом Інайята Хана, «музика – найкращий засіб пробудження душі; немає нічого більш натхненного» [9, с. 139-140]. Унікальна властивість музики виражати, перетворювати,

моделювати людські емоції та почуття у всій їх багатобарвності та різноманітності, пробуджувати здатність до емпатії формує багатий духовно-виховний потенціал музичного мистецтва – світоглядний, естетичний, моральний, комунікативно-пізнавальний тощо.

Філософія музичної освіти – галузь сучасного пізнання, що поєднує філософську думку, музично-педагогічну та музично-виконавську діяльність. Не отримавши на сьогодні впевненої інституалізації на ниві вітчизняної освітології, філософія музичної освіти знаходиться на початковому етапі свого розвитку. Проте вже доволі чітко прослідковуються основні напрямки її наукових пошуків, серед яких можна виділити створення концепції цілісного музично-освітнього простору; надання освітянам конкретної допомоги у визначенні критеріїв музично-педагогічної й музично-виховної діяльності; визначення епістемологічних основ музичного навчання, етичних, психологічних і соціальних вимірів музичної практики; філософсько-аксіологічна рефлексія інтеграційних процесів у музичному мистецтві та музичній освіті, проектування найефективніших моделей включення музичного мистецтва в міждисциплінарне навчання та інші. І все ж основоположним, висхідним питанням є й, мабуть, надовго залишиться питання осмислення сутності феномену самої музики та її місця у світі культури та світі окремої людини, і саме це питання поєднує філософію музики і філософію музичної освіти єдиним запитом: «Що є музика як шлях духовно-ціннісної взаємодії людини зі світом?»

Пошуками відповіді на це питання активно займається сьогодні зарубіжна філософія музичного виховання, що намагається обґрунтувати мету музично-виховної діяльності, систему музичних цінностей та засоби залучення до них. Г. Коломієць вказує на три моделі, які при цьому розглядаються, – музичний утилітаризм, музичний дидактизм та музичний естетизм [3].

Так, згідно першої, утилітарної моделі, що розвиває думку щодо виховного впливу музики на людину, цінність музики полягає в меті виховання засобами музики, а не в самій музиці. Головними тут є соціальні зв'язки: людина – музика

– суспільство.

Відповідно до другої, дидактичної моделі, на відміну від першої, стверджуються музичні пріоритети і підкреслюється важливість самого музичного знання, а соціальні, суспільні, політичні установки в музичному вихованні відкидаються. Дидактична модель філософії музичного виховання є характерною для музичної педагогіки Німеччини, де основною метою уроку музики є мета музично-дидактична. Серед задач уроку – оволодіння музичною грамотою, навчання грі на музичних інструментах, співу, читанню з листа, обґрунтований аналіз музичного твору й музичного стилю.

Щодо останньої, третьої моделі – моделі музичного естетизму, то слід зазначити, що саме вона є сьогодні найбільш привабливою, адже намагається поєднати цілі музичної освіти з метою естетичного розвитку індивідуальності на засадах її самоцінності. В основу цієї американської моделі покладені гуманістичні ідеї Я. Коменського, Й. Песталоцці, а також висновки представників прагматизму й інструменталізму Дж. Дьюї й Ч. Пірса щодо необхідності привносити естетичне (почуттєве) начало у викладання будь-якого шкільного предмета. Прихильники моделі музичного естетизму притримуються думки щодо самоцінності естетичного розвитку людини, а музика розглядається як стимул діяльності людини, а не соціальний інструмент. Відповідно, центром музичного виховання має бути особистість, причому передбачається не прямий педагогічний вплив на неї, а взаємодія з урахуванням її свободи й автономії [3].

На думку автора, усі три розглянуті моделі філософії музичного виховання мають бути враховані в процесі розбудови вітчизняної філософії музичної освіти. Будуючи цілісний простір музичного навчання й виховання, не доречно заперечувати цінність жодного із запропонованих підходів, адже ефективно вирішення утилітарних і дидактичних завдань музичної освіти може бути міцним і обов'язковим фундаментом музично-естетичної культури особистості як невід'ємної складової її духовної культури.

Спілкування з музикою розвиває і виховує почуттєву сферу людини, у

найбільшій мірі сприяє розвитку таких властивостей особистості, як увага, фантазія, інтуїція, потреба в самовираженні. Саме ці властивості відіграють значну роль у проектуванні креативних процесів, в активізації творчої діяльності особистості. Крім того, музична діяльність значно впливає на психофізіологічний розвиток людини – тренує й розвиває пам'ять, абстрактно-логічне мислення; виховує здатність до самоорганізації – підготовка до виступів учить планувати час, працювати на результат і отримувати задоволення від його втілення, не боятися публічних виступів; гра на музичному інструменті розвиває моторику, координацію рухів; заняття в ансамблі, оркестрі, хорі виховують навички колективного спілкування, почуття відповідальності, взаємодопомоги тощо. Дитина, яка відвідує музичну школу, більш захищена від небезпеки інтернет-залежності, наслідків комп'ютерної ігроманії, що також має неабияке значення для сучасного процесу виховання.

Особливо ж важливою для філософського осмислення сучасних завдань музичної освіти є проблема виховання духовної культури особистості і звернення до моральнісної складової музичного мистецтва, адже при всій суперечності й різноманітті поглядів на природу і сутність духовності в сучасній науковій думці вимальовується її беззаперечна моральнісна основа, що дозволяє будувати морально-світоглядні ідентифікації духовності як «здатності переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості на етичній основі» (С. Кримський). Музика ж відноситься до тих небагатьох сфер культури, які формують особистість через звернення «насамперед до чуттєвості крізь призму краси й моральності» [8, с. 26].

На моральнісну складову мистецтва загалом і музичного, зокрема, звернули увагу вже давні греки, які пов'язали прекрасне й морально досконале поняттям калокагатії й висунули ідею про те, що справжнє мистецтво не може бути аморальним. Особливою увагою в цьому сенсі користувалася музика. Учення про музичний етос як учення про етичне значення музики, її зв'язок із психікою, темпераментом та моральними властивостями людини було загальноантичним

ученням і наскрізною проблемою античної естетики. І якщо музика й музичне виховання були практичною основою педагогічної теорії греків класичної епохи, то вчення про музичний етос було її теоретичним підґрунтям. Греки розглядали музику як найважливіший чинник впливу на моральний світ людини, як найефективніший засіб виправлення та виховання характерів, створення певної психологічної установки особистості – етосу.

Зокрема, теорія музичного виховання Платона, а пізніше й музично-естетична концепція Аристотеля, будувалися на розумінні суспільного характеру музики, її виховної функції та зв'язку з громадянським етосом. Заняття ж музикою як важлива і серйозна справа, а не лише розвага, повинні були стати головною частиною державної системи виховання і вважалися обов'язковими для всіх громадян. У Платона музика виступає одним з найважливіших засобів будь-якої соціальної життєбудови, з музикою філософ навіть пов'язував надії на укріплення державності [10, с. 28].

І Платон, і Аристотель пропонували введення жорсткої моральної цензури щодо виховання засобами мистецтва, яка мала б контролювати зміст музики, поезії, танцю. Показово, що Платон «неодноразово виступав з морально-ригористичним тлумаченням музики, він вимагав, в ім'я укріплення моралі та знищення розпусти, усіляких обмежень і суворої регламентації в галузі музичної практики, аж до заборони певних ладів або музичних інструментів» [10, с. 28], а Аристотель, розвиваючи своє вчення про музичний етос, вважав найбільш вдалим для виховних цілей суворий і розмірений дорійський лад [10, с. 36]. Мислитель стверджував, що музика спроможна безпосередньо виражати моральні якості – гнів, лагідність, мужність, помірність тощо і пояснював близькість музики до морального світу людини тим, що музика здатна безпосередньо «збуджувати енергію, яка лежить в основі моральних рухів душі» [10, с. 34-35].

На думку давньогрецьких філософів, обов'язковою вимогою морально-естетичного виховання освіченої людини було також навчання грі на музичному інструменті. Цікаво, що й китайські мудреці притримувалися цієї ж думки,

наприклад, Конфуцій у хвилини небезпеки грав на гуцині – стародавньому китайському інструменті.

Ще більш категоричною в моральних вимогах до музики постає середньовічна естетика, яка вимагала від мистецтва беззаперечного й очевидного зв'язку морально-естетичного й релігійного. Підпорядковуючись основній меті виховання «божественної іскри» і ґрутуючись на єдності віри, музична естетика Середньовіччя підтримувала ідею спільного почуття вірян, об'єднаного емоційним впливом західноєвропейського унісонного григоріанського хоралу або ж давньоруського знаменного розспіву. Самовихованням і моральним загартуванням душі переймався Августин Блаженний, описуючи у «Сповіді» побоювання захопитися красою музики, а не добродієм смислом божественного слова.

Відродження і Новий час змінюють погляд на призначення музики – музика починає розумітися як засіб створення гармонійного життя вільної людини (П. Верджеріо), постає в центрі теорії афектів як джерело насолоди й пробудження різноманітних афектів (Р. Декарт, А. Кірхер), підкреслюється здатність музики протидіяти жорстокості людської вдачі, бути вихователем найвищих моральних якостей людини (Д. Дідро, Вольтер, Ш. Монтеск'є). На особливий п'єдестал підняли музику романтики, для яких вона стала найтоншим і найбагатшим виразником внутрішнього світу людини.

На сучасному етапі розвитку теорії музично-естетичної освіти нагальною потребою є пізнання того, якими шляхами музика входить у свідомість, як вона стає надбанням духовного досвіду особистості. Рішення цієї проблеми музичної естетики, педагогіки та психології безпосередньо пов'язується з питаннями формування духовного світу особистості в процесі її спілкування з музичним мистецтвом.

Отже, на перший план виходить дослідження природи і структурно-функціональних особливостей музичного сприйняття, а з іншого боку, проблема інтенційності музичної творчості, яка має подвійну спрямованість – самопізнання,

самотворення митця та створення співрозуміючого, співпричетного Іншого – слухача, до якого художник звертається з намаганням встановити духовно-емоційний контакт і запропонувати певну форму співтворчості. Тобто, мова про виховну роль, про вплив музичного твору можлива лише тією мірою, якою цей вплив стає духовною взаємодією, що стимулює активність сприймаючого.

Виховання музичних потреб, смаків та ідеалів людини, а відповідно й музичної культури загалом, відбувається під впливом творів музичного мистецтва, сприйняття яких – невід’ємна частина музично-образного пізнання дійсності, один із способів художнього бачення світу. Більш за те, сприйняття може бути відносно самостійною його формою. Ця самостійність проявляється, зокрема, у тому, що для більшості людей сприйняття-слухання є основним способом задоволення музичних потреб. Тому знання природи й функцій сприйняття вкрай необхідне для виявлення механізмів формуючого впливу музики на духовний світ людини, адже від розвитку здатності до сприйняття, розуміння мови й образів музичного мистецтва безпосередньо залежить рівень музичної вихованості, музично-естетичної культури особистості. За твердженням Л. Виготського, «будь-яка теорія мистецтва знаходиться в залежності від тієї точки зору, яка встановлена у вченні про сприйняття, у вченні про почуття і у вченні про уяву або фантазію» [1, с. 245].

Сприйняття музики – невід’ємний компонент будь-якого виду музичної діяльності: власне слухацької, виконавської, композиторської тощо. Воно є природним способом залучення людини до музичного мистецтва, супроводжується естетичним переживанням і спрямоване на «присвоєння» музичного мистецтва, оволодіння його образно-емоційною мовою. Важливо підкреслити, що музичне сприйняття зумовлене не лише музичним твором, а й духовним досвідом людини, яка сприймає цей твір, рівнем її художньо-естетичного розвитку, психологічними та індивідуально-типологічними особливостями тощо.

Аналізуючи процес формування культури музичного сприйняття, слід відмітити певні закономірності його філо- й онтогенезу. Так, початковий етап

представлений недиференційованим актом виконання-сприйняття з використанням різних видів художньої активності – театралізованого музично-хореографічного дійства з елементами пантоміми, гри, словесної розповіді тощо. Музичну діяльність такого типу ми спостерігаємо в дітей. Подібну стадію пройшло й людство у своєму розвитку – мається на увазі той час, коли переважала міфологічна, нерозчленована форма свідомості й мистецтво було синкретичним.

Наступний етап розвитку здатності до музичного сприйняття – народження пізнавальних мисленнєвих операцій. Це стало важливим кроком у процесі формування музично-естетичної й, загалом, духовної культури особистості. Людині відкривається краса і зміст не тільки пісень, танців, пантоміми, художнього слова, а й власне музики – безтекстових музичних творів, більш складних художньо-образних систем. Розширюється коло художніх запитів, підсилюється потяг до «серйозних» жанрів музики.

Слухання стає повноправним пізнавальним актом, але перевага віддається все ж музиці з текстом. При зустрічі з «серйозною» музикою в такого слухача виникає широке коло сюжетно-наглядного тлумачення сприйнятого, так званих зорових зразків. Разом з тим, йому властива обмеженість у визначенні звукової структури, немотивована суб'єктивна варіантність емоційно-естетичних вражень.

На завершальному етапі (рівні) формування культури музичного сприйняття удосконалюються мисленнєві операції, зростають пізнавальні можливості сприйняття, більш влучним і яскравим стає емоційний відгук, більш досконалою – естетична оцінка, загострюється почуття архітектоніки. Відповідно, духовна культура людини збагачується новими, складнішими структурами естетичної свідомості.

На рівні особистості узагальнив процес формування культури музичного сприйняття В. Медушевський. На його думку, «сприйняття музичного твору – складна, історично й соціально зумовлена діяльність, яка складається з різних процесів – пізнавальних, емоційних, емоційно-оцінних. Процес сприйняття

розпочинається з розпізнавання використаних у творі мовних елементів і відповідних їм змістовних і комунікативних значень. Далі слухач, спираючись на життєвий досвід, інтуїтивно вирішує пізнавально-творчі завдання, пов'язані з осягненням смислу музики. При цьому суттєве значення мають емоційні й емоційно-оцінні процеси. Розпізнаючи емоції як складову частину структури художнього змісту твору, слухач одночасно проникається ними, тобто сприймає їх не тільки як заданий образ, але й як власні переживання. Емоційно-оцінні реакції слухача можуть бути позитивними або негативними, залежно від того, наскільки музика відповідає його художнім потребам. Оцінні реакції відбивають глибинні процеси сприйняття твору, у ході якого він співвідноситься з усіма сторонами особистості, її психічною організацією, темпераментом, системою ідеалів тощо» [6, с. 19 – 20].

Враховуючи вищевикладене, необхідно виділити важливість саме поетапного розвитку і удосконалення здатності до музичного сприйняття. При цьому слід врахувати, що музичне сприйняття – це складна духовна діяльність людини, яка має процесуальну комунікативно-емотивну природу, адже створюючи власну, специфічну модель відношення до навколишнього світу, митець одночасно визначає духовно-емоційну основу художнього сприйняття, неначе програмує її.

Осягнення художнього смислу, що закладений художником, не можливе позаемоційним шляхом. Це, насамперед, чуттєве осягнення й чуттєве сприйняття, і тому викликає особистісне відношення-переживання, яке наповнює процес художнього спілкування глибоким духовним змістом. Відбувається це тому, що художній зміст емоційний вже сам по собі, адже художник виражає у своєму творінні насамперед свій духовний світ – свої емоції, сокровенні переживання, свою, лише йому властиву ідею краси.

Отже, художнє почуття-переживання, народжене зустріччю з твором мистецтва, є результатом складного процесу особистісної художньої взаємодії автора й реципієнта.

У свою чергу, художнє переживання є не менш складним процесом осягнення мистецтва, що проявляється в багатоступеневій структурі: виникнення певних емоцій, почуттів; подальше осмислення, переживання-осягнення художніх явищ; художньо-естетична оцінка і судження як вищий аналітико-раціональний ступінь у цьому процесі.

На першому місці, як бачимо, знаходяться емоції – початкова форма сприйняття. Не можна залишити поза увагою те, що емоції є єдиним видом психічної діяльності, який відображає світ у зв'язку з особистим, глибоко внутрішнім ставленням до нього людини. В емоціях зникають протиріччя суб'єктивного й об'єктивного, об'єкт і суб'єкт зливаються воедино.

Для перетворення чуттєвих вражень в узагальнене й разом з тим інтимно-особистісне уявлення про світ потрібна уява, творча фантазія. За Л. Виготським, «емоції мистецтва суть розумні емоції. Замість того, щоб проявитися в стисканні кулаків і в тремтінні, вони втілюються переважно в образах фантазії» [1, с. 265].

Як необхідна умова функціонування мистецтва, творча діяльність уяви детермінує створення й сприйняття художніх образів, робить можливим суб'єктивне, оригінальне бачення художньої реальності. Через уяву художньо-естетична свідомість поєднує інтуїтивну, емоційно-почуттєву сферу з мисленнєвою, раціональною і художній матеріал перетворюється на художній образ. Отже, художнє переживання – це не просте засвоєння емоційного строю образів, створених митцем. У процесі художнього переживання уява здатна активно «захоплювати», підключати весь духовний досвід особистості, який містить у собі і знання про дійсність, і досвід ставлення до різних сторін життя, і досвід спілкування з мистецтвом та художнє знання, і сформовані в процесі життєдіяльності особистості погляди, установки, смаки, ідеали – мова йде про підключення всієї духовної сфери особистості.

Музичний твір добре стимулює цей процес. Окремі фрагменти твору діють як «подразники», що провокують асоціації. Сама предметно-почуттєва природа музичного образу, як правило, пов'язана з тим чи іншим закріпленим за нею

людською практикою емоційним значенням і викликає потік асоціацій. Проникнення в авторську модель посилює, збільшує асоціації, активізує духовний досвід особистості. При цьому асоціації, не дивлячись на їхній індивідуальний характер, що залежить від досвіду кожної особистості, підкоряються провідній емоції, викликаній твором, і, у свою чергу, поглиблюють її. Без здатності до асоціювання, причому емоційно насиченого, не можна зрозуміти і сам процес художньо-естетичного сприйняття-переживання, процес перетворення досвіду митця на досвід сприймаючого мистецтво – духовний досвід реципієнта.

Сьогодні проблема музичного сприйняття постає однією з найактуальніших проблем філософії музичної освіти, адже сучасний музичний простір перенасичений текстами або артефактами аудіовізуальної масової культури, котра всіма доступними їй засобами «бореться» за внутрішній світ особистості. Крім того, ситуація ускладнюється й іншими різкими змінами в художній культурі – розмиваються межі елітарного й масового, професійного й аматорського мистецтва, підсилюються тенденції полістилістики, жанрової синестезії та ін. І у всьому цьому вирі сучасних художніх процесів необхідно орієнтуватися, відділяючи «зерна від плевелів», адже й традиційно негативно згадувану масову культуру можна розглядати і як комплекс соціокультурних цінностей, що відповідають рівню потреб і смаку масового споживача, і як тексти художньої культури, доступні в наш час масовій аудиторії завдяки технологіям масового виробництва й медіатизації, що полярно змінює відношення до масовізації мистецтва, у тому числі, й музичного.

Тому важливим завданням сучасної музичної освіти є віднайдення обов'язкового сьогодні «культурного навігатора», а інколи й «протиотрути» від низькопробності в житті та мистецтві – озброєння індивідуальної свідомості сформованим естетичним смаком, розвинутим художнім світоглядом, уявленнями про духовність як найвищу цінність людського буття. Доречно тут згадати слова Д. Кабалевського, який вважав, що не можна убезпечити людину від «шкідливого» мистецтва, «якщо в ній самій немає ... «іммунітету» проти всякого несмаку,

вulgарності й халтури... «Імунітет» цей – високий естетичний смак, який один мудрий етик назвав «органом духовної культури людини» [2, с. 190]. Тільки тоді сучасний музичний простір, включаючи і web-середовище з його віртуальною реальністю, стане для особистості корисною й необхідною всесвітньою музично-інформаційною базою даних, інтерактивним освітнім простором і водночас – простором особистісної самореалізації та самопрезентації.

Слід зазначити, що спрямованість на інтерактивність притаманна сьогодні не лише віртуальній реальності, інтерактивність – провідна характеристика сучасної педагогіки, яка все більше відходить від авторитарних методів навчання і виховання, а натомість звертається до інтерактивних технологій, націлених на активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. У цьому ракурсі важко переоцінити значення проблеми інтенційності музичної творчості щодо процесу становлення вітчизняної філософії музичної освіти. Для музиканта потреба в спілкуванні постає як сутнісна, як потреба творити, розкриваючи свій духовний світ назустріч іншим людям, здійснюючи себе в інших людях. Це пов'язано також з іманентною полізмістовністю музичного твору, яка звільняє його від монолінійного розуміння і виводить на шлях інтерпретаційної антитетички – неоднозначності, варіативності, поліфонічності буття. Незавершеність розуміння орієнтує безкрайність буттєвого простору та часу кожного музичного твору, увиразнюючи визначеність музичної культури як царини одночасного буття та спілкування найрізноманітніших індивідуальних світів композиторів, стилів, напрямків тощо. Саме здатністю до спілкування, націленістю на діалог музичний твір, мов «магічний кристал», вияскравлює надіндивідуальний вимір творчого досвіду композитора (а сьогодні вже й виконавця завдяки сучасним технічним засобам) і його надісторичність, незамкненість будь-яким відтинком історичного часу.

Але такий діалог не може бути повноцінним без активної взаємодії рівноправних партнерів: композитор – музичний твір – виконавець з одного боку і реципієнт зі сформованою культурою музичного сприйняття з іншого. Отже,

проблема музичного сприйняття і проблема музичного спілкування – це, по суті, одна проблема музичного сприйняття-спілкування, яка має стояти в центрі всього процесу музичного навчання-виховання.

Звісно, найкраща практика формування культури музичного сприйняття – це «живе» спілкування з музикою, яке можливе виключно завдяки мистецтву виконавства. Музичне виконавство найбільш яскраво й наочно моделює самостворюючі можливості художнього спілкування як залучення до досвіду Іншого, його впливову роль, а також структуру та способи функціонування.

Музичне виконавство розкриває розмаїту діалогічну природу мистецтва на різних рівнях: на рівні концерту як історично сформованої соціальної форми буття музики; на рівні ансамблевого виконання як взаємодоповнюваності самоцінних партнерів у процесі спільного пошуку художнього сенсу; нарешті, на рівні самого художнього твору як одночасного розвитку різних його голосів, що складають єдиний рух музичної тканини. Крім того, існує й ще один аспект розгляду актуалізації діалогічної сфери музичного виконавства – його сутнісна характеристика як сполучної ланки між композитором та слухачем, ланки, що з'єднує просторово-часові модуси буття музичного творіння.

Кожний з означених рівнів-виявів музичного спілкування має свої специфічні особливості. Так, на рівні концерту діалогічна інтенційність музичного виконання, його безпосередня спрямованість на слухача виявляється найочевидніше. Концерт – це й місце-простір, і соціокультурна форма живого спілкування, контакту виконавців та публіки. Це їх співпричетність мистецтву музики через особливий твір культури – музичний твір, який первісно призначений для Іншого (для слухача). Тому публічне виконання музичного твору є такою формою художнього спілкування, у якій іманентність музичного життя суспільства виступає в найбільш «чистому» вигляді. Це специфічна форма спілкування з приводу духовних цінностей мистецтва.

Діалогічна орієнтація музичного виконавства передбачає самовизначеність рівноправних сторін та їх вільну взаємодію. Це «зустріч-процес» (Г. Батіщев)

унікальних партнерів, бо життя художнього образу у виконанні немислиме без слухацької аудиторії, без її живого сприйняття та відповідної реакції, що зумовлює це виконання. Відзиваючись на реакцію слухачів, виконавець удосконалює та збагачує і свій досвід спілкування з аудиторією, і свій професійно-виконавський досвід, продовжуючи процес саморозвитку. Наявність чутливої, здатної до духовно-емоційного контакту публіки надає художнику можливість найповнішої реалізації, розкриття свого творчого потенціалу. Більше того, тільки знаходження свого слухача дає змогу і музичному твору, і музичному виконавству як творові отримати суспільне визнання та набути суспільного значення, тобто, перейти в ранг публічного суспільного явища і перетворити художнє спілкування на осереддя єдиної і всепроникної духовності.

Установлення взаємозумовленої співпричетності, «самовизначення кожним себе через ствердження буття іншого» (Г. Батіщев) найочевидніше демонструються музичною моделлю спілкування на рівні ансамблевого виконання. Цей рівень виявляє не тільки діалогічність людського спілкування в її буквальному розумінні – як співбесіду двох, але й полілогічність, взаємодію кількох, багатьох партнерів – співучасників процесу спілкування. При цьому, незалежно від кількості учасників ансамблю – дует це, тріо, хор або оркестр, – головним є взаємоузгодженість позицій самодостатніх партнерів, суміщення духовних горизонтів індивідуального досвіду в ім'я досягнення загального результату – в ім'я народження єдиного художнього сенсу.

Якщо в музичному творі, створеному для ансамблевого (хорового, оркестрового) виконання активне життя окремих голосів та його підпорядкованість загальній меті подані в чіткому голосовому або інструментальному розчленуванні, то в музичному творові, призначеному для сольного виконання, така «самостійність у єдності» вияскравлюється у своєму найконцентрованішому варіанті. У цьому відношенні найпоказовішим прикладом є поліфонічний інструментальний твір. Саме поняття поліфонії передбачає вихідну рівноправність та самостійність окремих мелодичних ліній. Але для того,

щоб достатньо рельєфно та пластично відтворити багатоголосну тканину твору, відчутти образність та граничну виразність музичної мови, виконавець повинен мобілізувати увесь свій професійно-художній потенціал, свою майстерність володіння виконавською технікою й образним мисленням, а також індивідуальний досвід духовного спілкування. Адже зрозуміло, що й на рівні іманентності самого музичного твору ми спостерігаємо своєрідну модель людського спілкування, здійснення якої цілковито знаходиться «в руках» художника-виконавця.

Таким чином, аналіз різних рівнів музично-виконавського спілкування дає можливість зробити висновок про те, що всі ці рівні розкривають духовно-діалогічну природу музичного мистецтва найбезпосереднішим наочним способом. Разом з тим, і пряма направленість музичного виконання на слухача, і спільні пошуки художнього сенсу в ансамблі, і розкриття іманентної полілогічності музичного твору підпорядковані вищій меті музично-виконавського мистецтва – втіленню художнього задуму композитора, відродженню його духовного досвіду до життя та актуалізації його буття у світі людської культури. Розбудити безмовність графічної (нотної) позначеності, перетворити знаки у звуки і тим самим вдихнути життя в знекровлений записом музичний твір, викликати його з небуття та воскресити натхнення творця, – головне завдання виконавського мистецтва.

Музика – мистецтво часу, і музичний твір живе своїм повноцінним життям доти, доки звучить. Решту часу він існує лише в потенції і саме виконавство виступає провідником композиторської творчості в середовище слухачів, а тому є необхідною, центральною ланкою музичного життя суспільства. Тільки у виконанні відбувається відображення ціннісних, смислових сутностей соціального буття засобами музики і тільки виконавство розкриває дійсне значення та специфічні особливості творчості композитора. Очевидно, що цей процес потребує суміщення культурних горизонтів духовного досвіду виконавця та творця музичного твору і тут на перший план виходить проблема інтерпретації.

У виконавському мистецтві зазначена проблема – це проблема адекватного

проникнення в самотній, унікальний духовний досвід композитора-творця, пошуки його «Я». Але музичний твір як писемний дар, послання композитора в майбутнє завжди постає перед читачем як «невідшуканий» (В. Біблер), особливо, якщо між ними – віки. Розшифрувати це послання, адекватно розкрити художні образи, ідеї, покладені автором в основу свого творіння, і донести все це до слухача покликаний музикант-виконавець. Отже, інтерпретація музичного тексту – це ядро, центр творчої діяльності виконавця. Це його відповідальність перед собою, перед композитором і перед слухачем. Це той інтерсуб'єктивний план спілкування з композитором, який поряд з методично-практичним і художньо-образним підходом до твору передбачає відношення співпричетності, залучення до духовного світу творця, які дозволяють виконавцю стати «співрозмовником» минулої культури та увійти в її атмосферу «співавтором» музичного твору й «співавтором» цієї культури.

Співавторство, співтворчість – сутнісна характеристика музичного виконавства як виду художньої діяльності. І в цьому відношенні воно – теж твір культури, у якому втілюється неповторний духовний досвід художника-виконавця. Відроджуючи до життя музичний твір, артист у творчому акті виконання реалізує весь потенціал цього досвіду, усе багатство його особистісних характеристик. І оскільки ці характеристики внаслідок своєї унікальності завжди відрізняються від характеристик індивідуального досвіду композитора, остільки виконавець, незалежно від його бажання, свідомо або несвідомо змінює твір, надає йому нового, позаавторського ракурсу. Тобто, художній зміст твору виконавець передає лише тією мірою, якою він здатний «перекласти» цей зміст на мову свого індивідуального досвіду. Артист може збагачувати, підносити авторський задум або, навпаки, збіднювати його. Таким чином, від ступеня розвиненості, багатства змістовних характеристик духовного досвіду виконавця залежить і адекватність виконавської інтерпретації, і її художня цінність.

Музичні образи плинні й мають не одне, а безліч облич. Змістова багатозначність музичного твору завжди залишає простір для співтворчості, надає

виконавцю свободу вибору та дозволяє реалізувати свій досвід сповна, внести у твір новий «шар» змісту, що народжується в акті виконавської співтворчості. У свою чергу, виконавець надає свободу співтворчості слухачеві, його особистісному осмисленню і творіння композитора, і виконавської інтерпретації як твору. Отже, виконавство не тільки робить можливим духовне спілкування композитора, виконавця та слухача на рівні суміщення їх культурних горизонтів, але й об'єднує людей у спільному акті творчості.

Пробуджуючи людське почуття, людську думку і народжуючи таким чином іще одну свою інтерпретацію-розуміння, нове прочитання, музичний твір стає нескінченним джерелом розвитку мистецтва та саморозвитку, самотворення людини. Отже, виконавець, самореалізуючись у власному творінні – виконанні як творі культури, сприяє духовному розвитку інших людей, стимулює процес їхнього самопізнання та відроджує здатність особистості до самовиявлення. Відкриваючи один ціннісний світ людської духовності назустріч іншому, митець збагачує та розвиває ці унікальні світи.

Вочевидь, розвиток здатності особистості до музичного сприйняття-спілкування через залучення до «живого» процесу виконання є одним з найефективніших шляхів духовного виховання особистості, а відтак, і одним з найрезультативніших напрямків музичної освіти. Можна написати безліч методичних вказівок і розумних підручників, але якщо не звучить музика, то ні про яке музичне навчання й виховання говорити не доводиться.

У підсумку слід зазначити, що навіть схематичне окреслення основних завдань філософії музичної освіти говорить про необхідність її подальшого розвитку, власної категоріальної й методологічної експлікації. З огляду на те, що музика є не лише «безпосереднім виразником калейдоскопу почуттів, думок», а «саме музичне мислення виступає одним із фундаментальних зумовлюючих факторів у цілому світовідчуття й світорозуміння людини» [5], музична освіта потребує всебічної й невідкладної уваги сучасного суспільства, залучення його наукового і творчого потенціалу задля осмислення музики як цілісного

сенсожиттєвого й духовно стверджувального світовідношення, здатного стати новим системоутворюючим і творчо-комунікативним вектором вітчизняної освітології.

Література

1. Выготский Л. Психология искусства / Л. Выготский. – 3-е изд. – Москва : Искусство, 1986. – 573 с.
2. Кабалецкий Д. Б. Воспитание ума и сердца : книга для учителя / Д. Б. Кабалецкий. – Москва : Просвещение, 1981. – 192 с.
3. Коломиец Г. Г. Эволюция взглядов на музыкально-эстетическое воспитание [Электронный ресурс] / Г. Г. Коломиец. – Режим доступа: http://bank.orenipk.ru/Text/t30_314.htm
4. Лутай В. Про стан розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні та їх впровадження в педагогічну практику / В. Лутай // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 30 – 37.
5. Малиновская О. Н. «Философия музыки» как компонент миропонимания (на материале учений серебряного века) : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. филос. наук : 09.00.13 [Электронный ресурс] / О. Н. Малиновская. – Ростов-на-Дону, 2009. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/filosofiya-muzyki-kak-komponent-iroronimaniya>
6. Медушевский В. О. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. О. Медушевский. – Москва : Музыка, 1976. – 254 с.
7. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття. Книга 2: Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення / В. Андрущенко, А. Гуржій, В. Литвин [та ін.] ; під. кер. В. Литвин. – Київ : Навчальна книга, 2004. – 672 с.
8. Филина И. А. Трансформация культуры чувств в век скоростей / И. А. Филина // Актуальні проблеми духовності : зб. наук. праць / за ред. Я. В. Шрамка. – Кривий Ріг, 2007. – Вип. 8. – С. 16 – 28.
9. Хазрат Инайят Хан. Мистицизм звука / Хазрат Инайят Хан. – Москва : Сфера, 1997. – 336 с. – Серия «Суфийское послание».
10. Шестаков В. П. От этоса к аффекту: история музыкальной эстетики от античности до XVIII в. / Вячеслав Павлович Шестаков. – Москва : Музыка, 1975. – 351 с.
11. Шинкарук В. І. Поняття культури. Філософські аспекти / В. І. Шинкарук // Феномен української культури: методологічні засади осмислення. – Київ, 1996. – С. 8 – 61.

1.2. Взаємодія масової та елітарної культури в музичній освіті

Культура сьогодення сповнена протиріч, що властиві соціальній картині світу в цілому. Її сучасний стан багато в чому зумовлений культурними процесами минулого століття. Так, зокрема, основним каталізатором соціальних проявів людства ХХ – поч. ХХІ ст. продовжує виступати «культура мас». Сформувавшись і досягнувши зрілості в культурі Нового, а пізніше Старого Світу, діалектичний культурний вектор – масова та елітарна культура – сьогодні не тільки визначає повсякденне функціонування людини, але й набуває глобального звучання.

Суто критичне ставлення до масової культури і її наслідків вже давно змінилося на зайняття об'єктивно-виваженої позиції. Діалектична тріада – масова, елітарна та народна культура – продовжує функціонувати в нових соціальних умовах, як в негативному, так і позитивному ракурсах. Тому доречно вивчати її з метою не тільки виокремлення сутнісних ознак, але й прогнозування, моделювання, перспектив розвитку майбутнього.

Серед складових культури людства мірилом цивілізованості, прогресу і фундаментальності завжди виступала освіта. Вочевидь, освіта є віддзеркаленням соціуму, вагомою частиною і перспективою його майбутнього існування. Тим більше, актуальним цей постулат є для мистецької, зокрема, музичної освіти. Саме тому вважаємо цю проблематику винятково важливою, проте малодослідженою, а відтак, актуальною. Звернемо увагу на проблему еволюції, проявів, принципів взаємодії масової та елітарної культури в сучасній культурі та освіті.

Культура є сукупністю багатьох складових, але серед її найбільш фундаментальних основ виявляється ґрунтовна опора на народну та професійну культуру, а також на «високе мистецтво» (елітарне). Та найбільш влучною і суттєвою в контексті нашої проблематики видається думка Н.І. Киященко, який твердить, що «культура є способом буття людини у світі, а прагнення людини до краси є його родова властивість» [5, с. 50]. Культура, таким чином, є прагненням

до краси. Зрозуміло, що ця сентенція є суттєвою і для музичної освіти.

Яким же чином людство еволюціонувало настільки, щоби його життя сповнилося не тільки боротьбою за виживання як природного виду, але й входження в людський життєвий простір прагнення до краси (у значенні маркера естетичних смаків, життєвих орієнтирів, художнього життя, творчості)? Біологічний простір людської істоти тривалий час як визначав її щоденні завдання, проблеми, орієнтири, так і забезпечував необхідним комплексом джерел існування. Та поступово природного забезпечення для людини стає, так би мовити, замало. Людська істота почала перетворювати природний простір, не лише використовуючи його можливості, але й змінюючи його з метою удосконалення. Так виник певний штучний світ з метою нескінченного пізнання світу. Тейяр де Шарден припустив, що це прагнення до постійного вдосконалення, а значить, до творчості, до краси, було, так би мовити, «своєрідним принципом антропогенезу» [цит. за: 5, с. 50].

Відомо, що ще з часів виникнення «поганських» вірувань і аж до сьогодні ряд культурних явищ і процесів мають релігійну природу і продовжують існувати на релігійному ґрунті. Крім цього, як відмічав Е. Кассіерер, «існує цілий пласт міфологічного мислення, з яким релігія пов'язана від самого моменту свого зародження і в процесі свого історичного розвитку. І ми не зможемо розв'язати цей вузол, який пов'язує воедино міфологічне та релігійне мислення...» [4, с. 152]. Переконані, що «міфологічне» та «релігійне» мислення не тільки пов'язані з формуванням перших у історії людства проявів «культури мас» і «культури меншості», але й знаходять своє фундаментальне втілення в культурних процесах XX-XXI століття.

Притаманний первісній людині міфологічний світогляд є характерним для першої у історії та масовою, по суті, синкретичною культурою. Згадаємо, що «культура більшості» передусім орієнтується на штучно створені образи та стереотипи, відтак, так би мовити, «масове мистецтво» первісної доби достатньо відповідає цій концепції.

Окремий представник первісної спільноти легко підкорявся тотальному маніпулюванню, яке здійснювали на нього численні представники «еліти» - шаман, вождь, чаклун та ін. Ідеї, образи, символи, табу, що продукувалися цими «втаємниченими», як організовували буття людини, так і відтворювалися «масою» в численних обрядах, ритуалах, дійствах. Символізм, примітивна чуттєвість, зовнішні враження і ефекти, страх і покора невідомим, але привабливим силам, – ці ознаки первісної культури на прикладах з життя сучасних туземських племен К. Леві-Стросс розглядає в роботі «Структурна антропологія» як складові «патологічного мислення» [10]. Е. Тайлор вважає, що стереотипи мислення, що уособлюють давні забобони («пережитки» – ритуали, ігри, ворожіння, прислів'я тощо) надають «стійкості культурі» [21, с. 45] і продовжують функціонувати як самостійні явища сучасної культури таким чином, що «сам звичай, прийнявши нову форму, настільки пристосувався до нових обставин, що продовжує посідати своє місце в силу свого власного значення» [21, с. 46]. Таким чином, можна твердити, що, до певної міри, «весь світ є однією країною» [21, с. 21].

Таким чином, у цьому контексті виступає маса, яка не несе негативної оцінки науковців ХХ століття (наприклад, концепція Ортеги-і-Гасета [14]), а стає суб'єктом культури, який творить, розвиває, удосконалює і удосконалюється. Чи не з перших наскальних малюнків, прикрас, іграшок та інших артефактів первісної людини не життєво-функційного, ужиткового, а духовного значення, виростає в подальшому народна культура? Саме вона і складає дух, стиль життя певного народу, його традиційні ритуали та обряди, прагнення, надії та ідеали. Правильним є твердження про те, що в результатах культуротворчої діяльності мас виражається і відбивається образ мислення народу і рівень його інтелектуального розвитку [5]. Побіжно хочемо акцентувати увагу на величезному значенні як в освіті в цілому, так і в музичній освіті, вивчення здобутків народної культури. Радянська школа і шкільні системи країн пострадянського простору цей принцип (насамперед, початкового навчання)

здіяляли в повній мірі, хоча в деяких аспектах і з певними недоліками.

Значення народної культури на давніх етапах формування і розвитку людства було утилітарним. Адже, так би мовити, предметна її частина була визначальною. Окрема особистість працювала над удосконаленням власного побуту, себе і своєї родини. Проте динамічний суспільний розвиток упродовж століть вплинув на появу «соціальних потреб, які не завжди співпадали з потребами окремого індивіда, набуваючи надіндивідуального характеру» [5, с. 53]. Процес цей став вимагати організації, структурування з метою вироблення регулюючих норм. «Так, у природному творенні культури виокремлювалося те, складало і накопичувало багаж ідеологічних уявлень і настанов» [там же]. Можна твердити, що «над природною, біологічною складовою людини повільно, але вірно надбудовувалася його соціальна складова» [5, с. 53]. Тобто, людина протягом багатьох століть продовжувала творити й надалі, але і змушена була приймати те, що творила не вона. І під могутнім впливом ідеології, що панувала в той чи інший час у суспільстві (християнська ідеологія середньовіччя, революційна ідеологія різних народів тощо), особистий культуротворчий процес окремої особи часто починав дисонувати із загальноприйнятими соціокультурними тенденціями, аж до розчинення свого «Я» в загальному, стандартному.

Саме цей аргумент дозволяє зрозуміти, що масова культура в різноманітному форматі існувала в будь-якому соціумі світу. Таким чином, масова культура – це актуальний феномен, що співіснує протягом усієї історії людства з іншими явищами й прошарками, і є характерним не лише для соціокультурного простору ХХ ст. (концепції К. Разлогова [15], Є. Саєнкової [16], В. Конен [6], Н. Киященко [5] та ін.).

Тому «масова культура – це загалом не культура для мас і не культура мас, що ними твориться і ними споживається. Це та частина культури, яка утворюється, але не твориться самими масами» [5, с. 54]. Вона супроводжує і супроводжуватиме людство завжди в соціокультурному житті.

Вочевидь, цей соціокультурний феномен усе ще не достатньо досліджений. Та ряд його сутнісних ознак уже до певної міри виступають як загальноприйняті. Можна виокремити деякі з них: видовищність, надмірність, широке застосування елементів шоу, передусім зорове сприйняття явищ. Показовим є в цьому контексті один із вже сталих «символів» сучасної масової культури – музичний кліп. «Кліпова культура – це один із варіантів, один із різновидів сучасної масової культури» [5, с. 66]. Насамперед, у вузькому значенні, вона торкається музичної культури. Це не означає, що в попередні епохи наочність не цікавила творців і «споживачів» певних культурних продуктів. Особливо це стосується музичних жанрів – і народних, і світських, і сценічного втілення, і, навіть, церковних. Тим не менш, ідейно-образне підґрунтя їх було істотно іншим. Крім того, розвага тут ніколи не була і змістом, і метою. Принаймні, для більшої частини членів соціуму.

Крім цього, масова культура потребує власної міфології, адже «для сучасної культури є характерною актуалізація міфу як системи взаємозв'язків людини зі світом, що визначає особливості його мислення, як освіти, яка безпосередньо впливає на формування картини світу суб'єкта культури» [8, с. 335]. Пересічна суспільна одиниця – людина – із задоволенням приймає створені для неї (і замість неї) кліше, шаблони, готові моделі життя і поведінки. Також спеціалізовані кола різного роду піар-агенцій охоче залучають маси до проявів «культу зірок» (не лише в шоу-бізнесі, але й політиці, спорті тощо). Таким чином, індивідуальне розчиняється в псевдо суспільному, але це носить природний характер.

Таким чином, «культура мас» не може позитивно вплинути на молоде покоління, яке потребує, але не має сталих поглядів, норм. Але слід звернути увагу на те, що в нашій країні ситуація з молоддю виглядає тим не менш досить обнадійливо. Адже останні соціополітичні зрушення не лише вплинули на своєрідний національний культурний ренесанс (українська символіка, народні традиції і обряди, кращі досягнення культури минулого тощо), але й проявили зростання громадянської свідомості молодих людей, які все більше заявляють про себе в соціокультурному контексті. І нехай поки складно відокремити дії

підростаючого покоління від провладних сценаріїв, а відтак, виключно позитивно оцінювати подібні процеси, вочевидь, молодь займе активну позицію у розбудові соціуму майбутнього. І це впливає на низку процесів у національному освітньому полі.

Визначальним ракурсом проблематики масової культури є, на нашу думку, також співвідношення «культури для всіх» з іншими культурними шарами. Співставлення «високої» та «низької» культури, елітарної, народної (традиційної) були завжди актуальними в роботах, присвячених аналізу феномену «масової культури». Та важливо наголосити тут на феномен творчості, який виступає необхідною складовою культурної динаміки, адже вона регенерує нові ідеї, образи, тенденції. Головним призначенням елітарної культури є «креативність і здатність до продукування ідей» [9, с. 113]. Що ж до масової культури, у її структурі виділяється певна група творців, діяльність якої подібно до елітарної культури, пов'язана з творенням, творчістю, інновацією. Зокрема, можна твердити, що ЗМІ не просто інформують людину, але і створюють певні реалії, здатні її занурити в різноманітні способи. Та головною функцією масової культури виступає адаптивна, і цей аспект є визначальним у сучасному світі, адже «культура мас» володіє «особливою системою засобів смислової адаптації» [9, с. 136], і витворюється, до певної міри, на основі синтезу проявів традиційної культури (народної) і культури елітарної. Тобто, ми повертаємося до наведеного вище визначення і підсумовуємо його смислові акценти. Масова культура, як соціокультурний феномен, існувала завжди, у тісній взаємодії з народною (традиційною) та елітарною культурою. *Та якщо народна культура забезпечує фундамент культури (через традицію, символи, архетипи тощо), елітарна - продукує нові ідеї, масова культура, адаптуючи в спрощеному вигляді їх набутки, у доступний спосіб, у готовому вигляді подає кінцевий продукт масам.*

Ця, викладена дещо спрощено, система взаємодії, сформувавшись на перших етапах розвитку світової цивілізації, працювала завжди і в різноманітних ракурсах. Протягом багатьох століть вона набувала нових пропорцій, механізмів

передачі і функціонування, оновлення на всіх рівнях. До ХХ – поч. ХХІ століття, внаслідок докорінних соціально-історичних зрушень, ситуація набула багато в чому викривлених, часом критичних форм. Тим більше, якщо говорити про український соціум, у якому типові світові культурні процеси минулого століття стали лише виходити назовні, тому виявляються ще досить новими і нестабільними. Це означає можливість проаналізувати європейський і американський досвід та вибудувати стратегію розвитку національної культури з метою подолання чи, принаймні, мінімізування ризиків, характерних для культурної динаміки минулого. Одним із найбільш значущих факторів стабілізації культуротворчих процесів сучасності виступає освіта.

Саме освіта, особливо мистецька, насамперед формує суб'єкт культури. Можна погодитися, що масова культура «в першу чергу, – проблемне поле антропології <..>» [2, с. 4]. Людина, особистість, одиничне, творче – ось основні цілі освітнього поля будь-якого рівня і наповнення. Звернемо увагу на деякі найбільш прикметні явища і механізми функціонування освіти.

Завжди, не дивлячись на епоху, соціальні та політичні обставини, національну специфіку науковці звертали увагу на місце і роль освіти в суспільстві. У ХХ столітті мав місце і продовжує посилювати свої позиції соціокультурний підхід до проблем сучасної освіти [12]. Особливо цікаво тут звернути увагу на думку П. Сорокіна, який зауважив, що визначальним є взаємообумовленість культурного і соціального компонентів. Так, він підкреслював, що «будь-яка соціальна група є культурним феноменом, а будь-який феномен культури – соціальний феномен» [цит. за: 12, с. 87]. А ще, на його думку, «культура – це гармонізуюча дія цінностей», тому охарактеризувати суспільство можна лише крізь призму ціннісно-культурної шкали [там же]. Як і в соціальному, так і в освітньому контексті, можна твердити про три рівні, три складові, які співіснують в непоривній єдності – особистісний, суспільний і культурний.

П. Бурдье та його прибічники розглядають освіту як особливого роду ринок,

поле, де відбувається інтенсивне інвестування соціального капіталу [12]. Дослідник вважає, що дії індивіда завжди носять соціальний і колективний характер [12, с. 88]. Так і в освіті, вочевидь, особистість трансформується, так би мовити, у системі двох координат – особистісній і соціальній (колективній), а основним контекстом цієї системи виступає, на нашу думку, культура.

Освіта в цілому, і музична зокрема, формувалися протягом тривалого часу, пристосовуючись до реалій епохи, нації, соціуму. Важко охопити увагою закономірності розвитку освітніх концепцій минулого. Та слід наголосити, що естетична освіта європейського напрямку, до якої належать і основні засади національного освітнього простору, уже, починаючи з минулого століття, істотно стабілізувалася і набула традиційного вигляду. У зв'язку з цим зупинимося на деяких спостереженнях щодо освіти і виховання, особливо музичного.

Вочевидь, у галузі музичної освіти як європейського, так і радянського (і пострадянського) простору минулого століття, основною стала, так би мовити, академічна традиція. Знані теоретичні концепції та дидактичні системи провідних педагогів світу (К. Орф, З. Кодай, ін.), радянських методистів (Д. Кабалевський), а також, педагогічні національні надбання (М. Леонтович, К. Стеценко) сформували фундаментальні основи музично-педагогічної думки. Сольний та хоровий співи на уроках музики, слухання музики, вивчення музичної грамоти, розвиток усіх видів музичного слуху є ваговою частиною музичного виховання як у минулому, так і по сьогоднішній день. Та будь-які методичні засади, головним чином орієнтовані на музичну класику, дещо в меншій мірі - на національні основи. Зрозуміло, що саме «охоронні тенденції», як відомо, для музичної педагогіки є вельми характерними» [7, с. 52]. І в цьому значною мірою проявляється певна елітарність, адже маленька особистість торкається світу прекрасного, класичного, виховується в кращих традиціях класики.

Та не помічати нових культурних реалій неможливо. Ігнорувати провідні і модні серед молоді музичні продукти масового звучання (від поп-культури до хіп-хопу, року і джазової стилістики тощо) можна, але шкідливо. Тому що між тим,

що дитина чує в класі, і тим, що вона полюбляє послухати в навушники, у інтернет-просторі, орієнтуючись на масові смаки, що насаджуються сучасним глобалізованим світом, як виникала раніше, так і продовжує розростатися до небачених розмірів прірва.

Уже зрозуміло протягом більше, ніж півстоліття (у країнах пострадянського простору значно менше), що масова культура є домінуючою культурно-історичною парадигмою. А це означає, що розуміючи її сутнісні ознаки, які вже не оцінюються науковцями як суто деструктивні, необхідно зважати і на її роль у сучасному соціумі. Визначальною виступає її адаптивна функція. Спираючись на неї, можна досягти мети виховання особистості в контексті її часу, зокрема, і у сучасному музичному континуумі.

Що являє собою сучасна музична освіта, принаймні у національному варіанті, яка складалася протягом багатьох десятиліть? На першому місці – прояви традиційних напрямків педагогічної діяльності, що пов'язані передусім із роботою в шкільному закладі, в класі. Тут напрацьований фундаментальний досвід як у галузі індивідуального, так і колективного навчання. Та в умовах тривалої економічної кризи спостерігається подальше скорочення годин, що відводяться на уроки музики. Серйозно стоїть питання і з підготовкою фахівців. Не набагато краще виглядає стан справ і в спеціалізованих навчальних закладах естетичного спрямування.

Одним з основних напрямків музичної освіти залишається навчання дитини з метою розуміти музику. На всіх рівнях музичної освіти – від початкової до фахової – учню пропонується слухання музичного твору з подальшим аналізом: спочатку педагога, пізніше – самостійним. Цей процес є тривалим і складним. Та чи виховуються масово справжні музиканти, досвідчені слухачі, дійсно культурні представники молодого покоління? На жаль, ні. Чому це відбувається? Насправді, це спричинено нав'язуванням дитині готових схем, кліше, понять із галузі музичної форми та засобів музичної виразності. Дещо допомагає в цій ситуації вписування твору, постаті митця у відповідну епоху з її чіткими стильовими і

жанровими рисами. Це дозволяє навчити дитину знати явища музичної класики, але, лише в деяких випадках, талановита молодь справді розуміє музику, може творчо і не ординарно мислити. І мова тут йде все ж таки про музичну культуру минулого.

Однією з альтернатив традиційної музичної педагогіки можна вважати, на нашу думку, зусилля митців неоавангардного напрямку в європейських країнах. На нього ще в минулому столітті звернула увагу, зокрема, Н. Корихалова. Низка її досліджень щодо музичного виховання в європейських країнах у контексті радянського музикознавства, з очевидних причин, носила загальноінформативний і дещо критичний характер. Але, на нашу думку, її спостереження могли б бути корисними і нині. Звернемо увагу на те, що у своєрідних педагогічних експериментах західноєвропейських музикантів цікаво об'єдналися прояви як явно елітарного, так і масового спрямування. Про що тут йдеться? Наведемо деякі цікаві факти і зауваження науковця про тенденції масового музичного виховання ХХ століття.

Багато так званих неоавангардистів, діяльність яких розпочалася з 50-х років минулого століття, різко висловлювалися проти академічного вивчення музики. Насамперед, представники некласичного музичного мислення критикували музичний твір як сталу, обмежену, чітко організовану конструкцію. «Мистецтво оточено міфами: культ генія, культ прекрасного, форми, твору <..> Геть усі ці міфи, геть професійне навчання і самих професіоналів!, - твердять у різкій формі французькі новатори [7, с. 56]. Натомість, авангардисти роблять акцент на «сонорність» музичного звуку, вправи з не музичними звуками сучасного оточення (видобування звуку з паперу, заліза, пляшок тощо). Оділь Зуппіано, французька новаторка, зокрема твердила: «Мета подібних вправ – дослідити звучання (le sonore), увійти, через музику, у дотик із мистецтвом свого часу; розв'язати творчий потенціал; організуючи “світ почутого”, навчитися критичному судженню; перетворити себе <..>» [7, с. 56]. Зазначимо тут, що зрозуміти чітко, як це працює на практиці, складно. Та зерно істини, на нашу

думку, тут прослідковується.

Представники так званої «експериментальної педагогіки» при цьому не відкидають зовсім традиційних форм слухання, адже це «прекрасний шлях, що веде до музичної культури» [7, с. 61]. Та багато німецьких педагогів (наприклад, К. Еренфорт) «визнали рівноцінними для дидактичних цілей обидві форми музичного продукту – твір замкненої, закінченої структури, <..> що є “частиною тої культури, якою має оволодіти молода людина”, і – відкрити, мінливу, імпровізаційну композицію, яка спонукає до творчості» [цит. за: 7, с. 63]. Та не можна не погодитися при цьому, що й донині залишається актуальною думка франкфуртського філософа і музикознавця Т. Адорно про те, що метою виховання має бути знайомство учнів з мовою музики, з найбільш значними її зразками. Він твердив: «Тільки <..> через докладне пізнання творів, а не <..> пусте музикування, музична педагогіка може виконувати свою функцію» [цит. за: 7, с. 63].

Отже, вважаємо доцільним підсумувати, що необхідно поєднати зусилля «пробуджуючої» педагогіки і «педагогіки знання», за висловом Фр. Делаланда [цит. за: 7, с. 74]. І, застосовуючи вправи з музичними і не музичними звуками, колективно й індивідуально імпровізуючи, музикуючи, вивчаючи найкращі твори музичної класики і вводячи в учбовий матеріал твори сучасної масової музичної культури, можна досягти вдалих результатів. І тоді мета виховання сучасної молоді, яка не лише має фундаментальні знання, але й здатна творити, творчо мислити, уникаючи прірви між шкільними знаннями і популярною музичною культурою сьогодення, буде реальною для практичного втілення.

Не можна виключати з цього соціокультурного контексту і акцент на національні музичні традиції. Масова музична культура в Україні ще дуже молода, не сформована остаточно, і, на жаль, популярний її напрямок проявляє деякі загальні негативні характеристики. «Більшість зразків такої музики характеризуються примітивністю музичного матеріалу, відсутністю багатого ритмічного малюнка, надмірною спрощеністю гармонічних ланцюгів (на кшталт тоніка-субдомінанта-домінанта). Саме такі характеристики притаманні пісням,

створеним «на один день» [17, с. 117]. Але в українському суспільстві, на даний час, як у соціокультурному, так і освітньому, ракурсах, спостерігаються орієнтири на національне відродження на ґрунті масової культури, зокрема, музичної. А тому найкращі національні традиції усе більше повертаються в сучасний музичний простір України.

Ще однією важливою рисою масової музики є її тісний зв'язок із сучасною дійсністю. Вочевидь, дана особливість пов'язана з прагненням масової культури бути транслятором загального знання. Проста та емоційна, мелодраматична і банальна, масова музика стала безпосереднім виразником настроїв і мислення мільйонів людей по всьому світу. Її зміст є зрозумілим і універсальним. Самотність і згуртованість, любов і смерть, гріх і спокута, мир і агресія - ці вічні теми продовжують бути актуальними і для особистості ХХ ст. Коло образів досить обмежене, та для масового музичного продукту характерна широка інтерпретація початкового образу.

Масова музична продукція створюється на комерційній основі, поширюється за посередництвом сучасних засобів масової комунікації, розрахована на споживання максимально широкою аудиторією і володіє особливим плюралізмом форм.

Важливим аспектом дослідження масової музики видаються її національні складові, що до певної міри співпадають з іншими світовими моделями, та, усе ж таки, формують її унікальний, оригінальний характер. Такими специфічними рисами вітчизняної масової музичної культури можна вважати наступні:

- ґрунтовна опора на фольклор (використання традиційних жанрів, стилів, ритмоформул, інтонаційних зворотів, особливостей формотворення тощо);
- основа – регіональна («селянська») культура;
- фундаментальне філософсько-естетичне підґрунтя (образи-архетипи, символи, зокрема культ Жінки, Матері; ліричний стрижень – «філософія серця»; історизм);

- специфіка мови;
- пісенність;
- духовність (релігійно орієнтований тип слов'янського мислення).

Названі сутнісні характеристики прослідковуються в прикладах із різноманітних стилів і жанрів вітчизняної масової музики.

Прагнення до індивідуальності, творчості, краси як основи культуротворчого процесу, складно вписується в загальносвітовий вже ідеологічний напрямок глобалізації. Проблеми самотності, пошуки ідентичності, «формат» - названі соціокультурні «симптоми» спостерігаються в багатьох явищах масової музики сучасності.

Якими виглядають перспективи розвитку масової музичної культури в Україні? Вона віддзеркалює ідеали і потреби сучасного суспільства та базується на інтонаційному мисленні, що уособлює творчість кращих представників музичного мистецтва. Необхідним є насамперед стимулювання розвитку національної культури. Позитивні сторони масової культури, які ми виділили в нашому дослідженні, необхідно спрямувати на істотну трансформацію системи цінностей людей, їх потрібно використати задля розвитку і розбудови держави через розвиток особистості кожного її громадянина. А для цього необхідно є правильно побудована культурна політика.

Масова музична культура неухильно набуває значення міжнародної мови спілкування, адже музика є універсальною мовою людства. Що ж до масової музики, вона стає новою альтернативною реальністю, яку вибудовують разом мистецтво, комерція та творчість. З огляду на сучасну ситуацію, можемо впевнено твердити, що цією альтернативною реальністю можна і потрібно керувати на основі найбільш впливового соціокультурного феномену – масової культури. Проте керування це має бути істотно переглянuto з метою подолання негативних викликів сучасності.

Одним із наріжних каменів цієї альтернативної, прогресивної для людства

реальності, може виступати народна культура як уособлення традиції, сталості, кращих духовних надбань різних суспільних рівней – соціального прошарку, нації, світової спільноти в цілому. Саме тому будь-яке суспільство особливо шанобливо зберігає і всіляко пропагує рідну історію, традиції і звичаї, поезію і музику. Саме народна культура виступає міцним фундаментом прогресивного, демократичного соціуму. Адже «вона завжди дбайливо зберігає все, що сприяє чуттєво-емоційному та раціонально-інтелектуальному розвитку людини, створюючи в повсякденному житті своєрідну систему передачі новим поколінням, у першу чергу, усього того, що накопичено людьми у взаємодіях між собою, – *систему сімейного виховання*, у якій, кожен із батьків окремо та обидва разом, намагаються передати, прищепити дитині все те, що накопичено, розвинене в кожному з них і що вони хочуть бачити розвиненим у своїй дитині» [5, с. 56].

Майбутній член соціуму на різних етапах дорослішання поступово, крок за кроком, входить в суспільний простір. Сімейні відносини, що довгий час були його єдиним соціальним виміром, залишаються, але набувають змін і коректив під могутнім впливом держави, а саме «у вигляді державних систем народної освіти і суспільного виховання, які цілковито підкорені ідеології і пронизані нею..» [5, с. 56]. Тут навчанням і вихованням керує обов'язок та стандарти, тому мало залежить від людяності викладача. Та все ж не можна применшувати його роль у становленні особистості маленького громадянина. Винятково важливим покликанням кожної родини є створення і підтримка неповторної атмосфери життя, де дитина буде мати змогу підживлювати свій емоційний та інтелектуальний тонус.

Отже, «<..> можна говорити про те, що система освіти й суспільного виховання робить перші кроки на шляху формування масової людини, і буде це робити до тих пір, поки людство не виробить таку педагогіку, яка відштовхується від принципу, що абсолютно кожен народжений нормальним, тобто без патологічних відхилень, землянин наділений від природи такими нахилами (задатками), виявлення яких і формування на їх основі відповідних здібностей і

обдарувань обов'язково дасть творчу особистість» [5, с. 56].

Чи нова ця думка? Зовсім ні. Але нині вона набуває абсолютно нового, винятково важливого значення. Та виникає принципове питання – чи може кожна родина мати змогу, відповідні знання, підготовку для формування з кожної дитини творчої особистості? А ще. Чи можуть, навіть геніальні в педагогічно-виховному аспекті батьки, не зважати на соціальні обмеження в будь-якій державі, у будь-якому соціумі? Відповідь очевидна.

В яких формах виражаються соціальні обмеження в освітянському контексті? На заваді вихованню маленької творчої особистості стає принципова орієнтованість сучасного людства на масове виробництво матеріальних, а нині і духовних, цінностей, на стандартизацію та уніфікацію всього, що людина робить, чим живе, до чого прагне, про що мріє. Ця загроза набуває глобальних масштабів. І якщо скрізь визнається проблема глобалізму у світі у фінансово-економічному, екологічному аспектах, то настає час більш серйозно замислитися над проблемою глобалізму в культурі, адже наслідки її не менш руйнівні для людської цивілізації, ніж в економіці і екології.

Саме ця проблематика не так давно стала основою відносно нової, проте перспективної концепції сталого розвитку суспільства. Сталий розвиток - це давно втрачений союз людини з природою, а також і з самою собою. Під стійким (сталим) розвитком суспільства зазвичай розуміють такий розвиток, що спрямований на збереження природних ресурсів, охорону довкілля, ліквідації бідності, проведення демографічної політики. Та в центрі уваги «невпинного розвитку перебувають люди, які мають абсолютне право на здорове і якісне життя в гармонії із природою» [19, с.60].

Вважаємо за потрібне виокремити значення в названій концепції однієї з поширених і значимих галузей масової культури – масової музики. Ця складова «культури більшості» давно вже виступає своєрідним мірилом смаків, тенденцій, моди, образів і символів, що уособлює до певної міри сучасну систему цінностей по всьому світі. Не зважаючи на економічні та екологічні проблеми в різних

країнах, саме масова музична культура об'єднує людей, надаючи їм універсальних орієнтирів у вигляді ідей, цінностей, вірувань. А значить, від її впливового змістового та емоційного навантаження також може залежати добробут і стабільність того чи іншого соціуму. Відтак, музична складова сучасної масової культури може виступити, а до певної міри, уже виступає потужним каталізатором як національних, так і світових соціокультурних процесів. Тому з метою аналізу і прогнозування місця «культури більшості» в концепції сталого соціального розвитку видається вкрай необхідним активізувати роботу з дослідження даної проблематики. Перспективна проблема вимагає появи істотного теоретичного підґрунтя.

Наступний аспект - співвіднесення «культури мас» з освітою, яка виконує важливі соціокультурні функції (транслявання необхідних у соціумі знань та навичок). Освітній аспект у контексті виокремленої концепції зокрема означає «формування досвіду і цінностей, необхідних для сталого розвитку» [20, с. 40]. В одному з проєктів ЮНЕСКО 2003 року зустрічаємо твердження: «Міжнародна спільнота глибоко переконана, що нині, використовуючи освіту, потрібно виховувати цінності, поведінку та способи життя, необхідні для сталого майбутнього. Освіта для сталого розвитку сприймається як процес опанування підходів до прийняття рішень, спрямованих на сталий розвиток економіки, розв'язання екологічних проблем та забезпечення добробуту громад. Розбудова і зміцнення потенціалу для мислення, спрямованого в майбутнє, і є ключовим завданням освіти для сталого розвитку» [20, с. 45]. Отже, інформування і створення належних умов для багатовекторного розвитку окремої особистості і спільнот різних рівнів – ось смисловий стрижень освіти і, ширше, просвіти в контексті концепції сталого розвитку суспільства.

Серед численних спеціалізованих установ ООН саме ЮНЕСКО (Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури) ставить перед собою за мету «сприяти зміцненню миру та безпеки шляхом розширення співробітництва народів у галузі освіти, науки та культури в інтересах забезпечення загальної

поваги до справедливості, законності та прав людини..» [19, с. 56]. Названі численні програми ЮНЕСКО «спрямовані на [19, с. 56]:

- забезпечення базової освіти для всіх дітей;
- реформу освіти з перспективою освіти протягом усього життя;
- просування, передачу і спільне використання наукових знань;
- використання науки в інтересах навколишнього середовища та соціально-економічного розвитку;
- збереження і посилення ролі культурної і природної спадщини;
- сприяння розвитку сучасних культур;
- вільне розповсюдження ідей;
- ліквідацію розриву в галузі комунікації та інформації;
- прямування до культури світу – від взаємодії культур до культурного плюралізму; виховання в дусі культури миру».

Підкреслимо, що посилюється увага до значення освіти як транслятора винятково важливої інформації. «Широка поінформованість населення має стати невід’ємною частиною глобальних зусиль у сфері освіти, спрямованих на з’ясування і прийняття цінностей, підходів, заходів, сумісних зі сталим розвитком» [19, с. 224]. Важливо, що поряд з об’єктивною науковою інформацією вузького спеціалізованого спрямування, враховуються етичні та естетичні чинники. «Значний ефект дає залучення до цієї роботи працівників засобів масової інформації, рекламних агентств, індустрії розваг, творчих колективів, митців, літераторів. Через дискусії і зацікавлену співпрацю їхній досвід може бути мобілізований для формування в людей моделей поведінки і споживання, поглядів, переконань, звичок» [19, с. 225]. Заперечити значення в цьому контексті мистецької і, зокрема, музичної освіти важко. А обійтися для формування моделей поведінки і споживання без продуктів масової культури в нинішньому соціокультурному просторі практично неможливо, як би не опиралися на народну культуру, а також завоювання культури високої.

На перший погляд здається, що ці установки дійсно реальні для

практичного втілення, та чи працюють вони нині в нашій державі? Програми виглядають перспективними, але знову закрадається питання: як зберегти національне, народне недоторканим? Як досягти реформи освіти, зокрема, музичної? Як чітко визначити, що допускає культурний плюралізм? Питань достатньо багато, і вони відкриті. У різноманітних документах, зокрема, у Йоганнесбурзькій декларації зі сталого розвитку (2002 р.) зазначено, що народи світу беруть на себе колективну відповідальність за опрацювання основ сталого розвитку на всіх рівнях, а також перед усім людством та перед своїми дітьми. А це означає, що вирішення глобальних проблем економічного, екологічного звучання не можна уявити без інформаційного та пропагуючого чинників, і роль освіти в цьому напрямку важко переоцінити. Людство має серед інших положень звернути увагу на «екологізацію суспільної свідомості на основі використання системи освіти та засобів масової інформації» [19, с. 65]. Справедливо зазначає Б. Гершунський в зв'язку з цим: «Саме освіта принципово «працює» на майбутнє, визначаючи наперед особистісні якості кожної людини, її знання, уміння, навички, світоглядні і поведінкові пріоритети, а відтак – економічний, моральний, духовний потенціал суспільства, цивілізації загалом» [цит. за: 11, с.234]. Зрозуміло, що роль у великому освітньому комплексі дисциплін естетичного (і саме музичного спрямування) виглядає винятково важливою. А ще слід зазначити основні принципи, що забезпечують функціонування освіти і визначають її специфіку: «гуманізму, демократизму, мобільності, випередження, відвертості, безперервності» [13]. Тут важливим видається ще раз наголосити на актуальності у системі освіти останнього принципу – принципу безперервності. Він, зокрема, полягає не лише в отримуванні знань протягом усього життя, але й необхідності подолання орієнтації «на поверхневу «енциклопедичність» вмісту, перевантаження інформаційним і фактологічним матеріалом» [11, с. 234]. Стосовно музичної освіти цей принцип видається особливо актуальним. Специфіка музичної педагогіки має уособлюватися в розвитку дитини засобами музики, ширше – мистецтва, умінні мислити і творити, адже творчість піднімає

людину і її майбутнє на високогуманістичні, організовані, сталі перспективи як особистого, так і суспільного життєврядування. Саме «автономія і розвиток особистості як умова стійкості соціальних відносин, у які вона включена» [3, с. 51] – ось одне з фундаментальних завдань мистецької освіти.

Однією з найважливіших проблем сучасної молоді стає її соціалізація. «Механізм соціалізації розглядається як засоби, за допомогою яких культурні зразки (цінності, погляди, мова та ін.) формують основні параметри особистості (свідомість, почуття, здібності та т.ін.) у процесі навчання та виховання» [18, с. 28]. Саме музика (поряд з іншими видами мистецтва) має надзвичайно широкі можливості в процесі як пізнання світу, так і в осягненні людини себе як особистості (у процесі рефлексії). Прояви музичної діяльності різноманітні. Філософи, психологи, музиканти завжди зазначали величезний вплив музичної діяльності на особистість. Значно поширена нині у всьому світі музична терапія, яку застосовують у соціальній роботі (як засіб релаксації, як спосіб діяльності, як засіб корекції). Застосування музично-терапевтичних вправ – від музичного фону аж до створення власної музики – на уроках музики допомагають «розкрити творчий потенціал особистості, дають можливість для самовираження самореалізації» [18, с. 31]. Важливо відмітити, що «процес соціалізації через мистецтво забезпечує спадкоємність історичного розвитку. Через музичну діяльність індивіди успадковують соціальний досвід, перетворюючи його на власні настанови, орієнтації, навички, здібності, які стають внутрішнім «Я» людини» [18, с. 31-32]. Саме тому роль музики в освіті на різноманітних рівнях – від роботи із дітьми з особливими потребами, дитячому дошкільному закладі, загальноосвітній школі аж до фахового музичного навчання – необхідно розуміти та примножувати як на особистісному, так і на державному рівні.

Отже, основним завданням сучасної мистецької, музичної особливо, освіти виступає формування, виховання творчої особистості. Цілі освіти є наступними:

– більша увага до виховання і навчання професійних учителів музики (з урахуванням нових соціокультурних реалій);

- посилення уваги до сільського контингенту (його особливостей, можливостей і перспектив);
- використання засобів народної музичної культури, у комплексі з іншими видами мистецтв з метою формування естетичної емоції аж до оцінки, ціннісних орієнтацій і естетичного смаку;
- вироблення уявлення;
- розвиток інтелектуальної здатності особистості;
- виховання здатності образного мислення;
- забезпечення всіх систем виховання і освіти сучасними інформаційними засобами;
- поява інформаційних програм освіти і естетичного виховання;
- пропаганда за допомогою ЗМІ.

Теорія (концепція) сталого розвитку продовжує привертати увагу дослідників, хоча й часом виділяється її дещо ідеалістичний, непрактичний характер. Тим не менш, говорити про необхідність стійкості розвитку світового соціуму видається важливим, адже процеси глобалізації та інформатизації сьогодні в тій чи іншій мірі торкаються всіх держав. Саме В.П. Андрущенко розглядає «концепцію регульованого, керованого світового розвитку» [1, с. 100]. Дослідник, розмірковуючи стосовно протиріч між стійкістю і розвитком у назві, дійшов висновків, що «природні та соціальні системи є саморегулюючими, і їх об'єднує загальний принцип інформаційної самоорганізації» [1, с. 101]. Явище самоорганізації, твердить дослідник, у природі є універсальним.

Вочевидь, відчувається зростаюча необхідність постійного вдосконалення соціальної дійсності для всіх членів соціуму без винятку на засадах феномену сталості, таких, як: витривалість, стійкість, толерантність, опірність, адаптивність [1]. Правильно, грамотно організоване соціальне середовище, передусім внаслідок справедливого економічно-екологічного розподілу суспільного продукту, потребує (вимагає) свого фундаменту - культурного, ідеологічного. На цю роль може претендувати саме «культура мас» у її сучасному звучанні і, насамперед,

завдяки освітнім ресурсам.

Саме музична освіта покликана виховувати масову людину нового типу, особистість творчу і обізнану. Тому механізми взаємодії тріади – народна, елітарна і масова культура – у цьому освітньому процесі мають бути переосмислені і співвіднесені насамперед із нашим національним контекстом.

Література

1. Андрущенко В. П. *Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть : досвід соціально-філософського аналізу* / В. П. Андрущенко. – Київ : ТОВ «Атлант ЮЕМСІ», 2005. – 498 с.
2. Захаров А. В. *Массовое общество и культура в России: социально-типологический анализ* / А. В. Захаров // *Вопросы философии*, 2003. – № 9. – С. 3 – 16.
3. Иконникова Н. К. *Социокультурные резервы устойчивого развития. В 3 т. Т. 3* / Н. К. Иконникова // *Личность. Культура. Общество*. – Москва, 2001. – С. 40-52.
4. Кассирер Э. *Опыт о человеке: Введение в философию человеческой культуры* / Эрнст Кассирер // *Проблема человека в западной философии*. – Москва : Прогресс, 1988. – С. 3-30.
5. Киященко Н. И. *Массовая культура и массовое искусство как глобальная проблема XXI века* / Н. И. Киященко // *Философия и общество*. – 2003. – Выпуск №4 (33). – С. 47 – 72.
6. Конен В. Д. *Третий пласт* / В. Д. Конен // *Советская музыка*. – 1990. – №4. – С. 75 – 83.
7. Корыхалова Н. П. *Неоавангард и массовое музыкальное воспитание в странах Западной Европы* / Н.П. Корыхалова // *Кризис буржуазной культуры и музыка : сборник статей*. – Ленинград : Музыка, 1983. – Вып. 5. – С. 52 – 77.
8. Костина А.В. *Массовая культура как феномен постиндустриального общества* / А.В. Костина. – Изд.4-е. – Москва : Издательство ЛКИ, 2008. – 352 с.
9. Костина А. В. *Соотношение традиционности и творчества как основа социокультурной динамики* / А. В. Костина. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 144 с.
10. Леві-Стросс К. *Структурна антропология [Електронний ресурс]* / Клод Леві-Стросс. – Режим доступу : <http://www.niv.ru/doc/anthropology/stross/index.htm>

11. Лундяк В. Сталий розвиток і глобальна місія вищої освіти / В. Лундяк., С. Назарко // Сталий розвиток у соціальному вимірі : глобальним проблемам – локальні рішення. – Чернігів, 2012. – С. 233–235.
12. Мачулина И. И. Социологический анализ образования в современном обществе : социокультурный подход / И. И. Мачулина // Грани. 2007. – №4 (54). – С. 86–89.
13. Мельник Л. М. Формування економіки знань, або принципи організації майбутнього / Л. М. Мельник // Вісник Національної академії наук України. – 2010. – № 6. – С. 19-28. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnani_2010_6_3.
14. Ортега-і-Гасет Х. Дегуманізація мистецтва. Вибрані твори / Хосе Ортега-і-Гасет; пер. з ісп. О. Товстенко – Київ : Основи, 1994. – С. 238 – 272.
15. Разлогов К. Э. Массовая культура : спасение или гибель? [Электронный ресурс] / К. Э. Разлогов. – Режим доступа : http://well88photo.ucoz.ru/publ/o_raznom/kirill_razlogov_massovaja_kultura_spasenie_ili_pogibel/2-1-0-12.
16. Саенкова Л. П. Массовая культура: эволюция зрелищных форм / Л. П. Саенкова. – Минск: БГУ, 2003. – 123 с.
17. Сідлецька Т. І. Особливості масової музики як соціального й культурного феномена. У 2–х т. Т. І. / Т. І. Сідлецька // Українська культура : минуле, сучасність, шляхи розвитку : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: зб. наук. праць. – Рівне: РДГУ, 2013. – С. 113 – 117.
18. Скорик Т. В. Соціалізація особистості засобами музичного мистецтва / Т. В. Скорик // Сталий розвиток у соціальному вимірі : глобальним проблемам – локальні рішення: збірка матеріалів конференції. – Чернігів, 2012. – С. 28 – 32.
19. Сталий розвиток суспільства: Навчальний посібник / А. П. Садовенко, В. І. Середа, В. Ц. Масловська та ін. – Київ, 2007. – 240 с.
20. Сталий розвиток в Україні: роль освіти: Путівник / за ред. В. Підлеснюк. – Київ, 2005. – 88 с. – Режим доступа : <http://ekmair.ukma.kiev.ua/bitstream/123456789/142/1/Stalyi%20rozvytok%20suspi lstva.pdf>.
21. Тайлор Э. Б. Первобытная культура / Эдуард Бернетт Тайлор; пер. с англ. Д.А. Коропчевского. – Москва: Политиздат, 1989. – 573 с.

РОЗДІЛ 2

МИСТЕЦТВОЗНАВЧИЙ ДИСКУРС У МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ

2.1. Українська культура як фактор становлення музичної освіти

Реформування життєдіяльності людської спільноти в багатьох країнах світу зумовили певні зміни в сучасній Україні. Вони пов'язані із державотворенням, сучасними проблемами виробництва, національним відродженням української культури як такої (музичної також) і проявляються в головних напрямках розвитку суспільства: культурі, мистецтві, освіті.

Аналіз наукових робіт 50-90-х років другої половини ХХ ст. свідчить про те, що сучасне суспільство на межі ХХ-ХХІ ст. починає свій новий етап розвитку, у якому «болісно назріває особливий тип свідомості людини нашого часу. В інтенціях і напрузі цього нового типу свідомості (свідомості свого буття, буття світу, свого співбуття з іншими людьми і світом) формується новий тип мислення, нове його устрямлення, складається Розум культури» [8, с. 10-15].

У контексті останнього зауважимо, що ряд вітчизняних науковців (І. Арановська, А. Растригіна, В. Холопова та інші) активно обговорюють проблеми розвитку загальної культури молоді, сучасного музичного простору, тому що музичне мистецтво як надзвичайний вид художньої творчості не тільки розкриває перед людиною різнокольорову гаму загальнолюдських емоцій, а й завдяки цьому, допомагає кожній людині придбати особисту точку зору в системі ціннісних орієнтацій своєї життєдіяльності.

З новою силою пошуки прогресивних сучасних науковців направлені на пізнання внутрішнього світу людини, розвиток її духовної енергії, активізації творчих резервів особистості, з'ясування й висвітлення творчого потенціалу особистості.

Нажаль, культуротворчі процеси в Україні здійснюються повільно. «Стримуючим началом... залишається масове підпорядкування директивним вказівкам і відсутність інтелектуальної еліти, яка б забезпечувала соціальну

активність таким цілепокладанням, такими проектами, моделями, реалізація яких мала б безпосередню суспільну користь» [7, с. 3]. Продовжуючи цю думку, можна сказати, що своє слово в цьому питанні має сказати освітянська інтелігенція, яка своєю працею готує високопрофесійних і культурних майстрів своєї країни.

Але так сталося, що і сьогоднішній період осмислення культури (музичної теж) стикається з розумінням цього явища як «вторинної природи», що заважає виживанню людини в існуючих умовах суспільних відносин. І все-таки, не дивлячись на таку ситуацію, сучасні прогресивні вчені (О. Олексюк, О. Немкович та інші) розглядають українську культуру як складну й цілісну систему, що здатна відтворити духовний світ українського народу.

У сьогоденному буденному бутті актуальність культурологічних аспектів у всебічній підготовці працівника освіти визначається об'єктивними вимогами до його якісних особистісних характеристик. Культура освітянина є інтегральним показником творчого початку його поведінки. А світогляд зумовлює соціальну спрямованість його особистісної культури освітянина, бо залежить від об'єму знань, ставлення особистості до історії розвитку своєї держави, своєї родини, свого міста. Культура особистості є і «стан, і результати... і створення соціальних та культурних цінностей» [7, с. 7], що її оточують.

Зазначимо, що гуманістичний зміст української культури як такої, її значущість у національному саморозвитку кожної особистості зумовили розгляд музичної культури у співвідношенні з історичним формуванням та функціонуванням загальної культури України.

У контексті останнього вислову спробуємо висвітлити розвиток української музичної культури, що стала базисом для становлення професійної музичної освіти.

Перший період становлення української музичної культури називають періодом її формування. Термін його існування пов'язують з епохою раннього палеоліту до прийняття Україною християнства.

Зазначимо, що прийняття християнства в його православному варіанті мало

суттєві переваги, оскільки на відміну від католицизму богослужіння проводилося рідною мовою. Православна церква поширювала хоровий акапельний спів, який і сьогодні є характерною ознакою української музичної культури [13, с. 165-183].

В епоху першого тисячоліття нової ери в українському суспільстві відбуваються історичні події, що ставили Україну поряд із високорозвиненими країнами Західної Європи. Доказом сказаному слугують такі показники, як: у Києві в ті часи поширювались писемність, наука, освіта, музичне мистецтво. А Києво-Печерський монастир став центром давньоруського літописання. Саме тут був надрукований перший літопис «Повість временних лет», князем Ярославом Мудрим була закладена велика бібліотека [1, с. 10], цінність якої з кожним роком збільшується.

Музичне мистецтво тогочасного періоду з його зворушливими інтонаціями мало особливе призначення в церковно-релігійному обряді, у житті княжого двору та в народному побуті. Останнє підтверджується фресками Київського Софійського собору (XI ст.), де зображено соліста-скрипаля та велику групу виконавців, які грали на різних музичних інструментах [1, с. 10-11].

Вироблені християнством світоглядні засади, символіка відповідали основним догматам віри, і у такий спосіб сприяли утвердженню нової релігії, отже – нового змісту мистецтва й мистецького синтезу [3, с. 183].

Підтвердженням існування музичного життя на ранніх стадіях формування українського суспільства слугують і розвідки українських учених, пов'язані з відкриттям Мезинського поселення в Україні. Учені різних наукових галузей (археологи, історики, медики, судові експерти, мистецтвознавці) довели, що знайдені кістки мамонта в с. Мезин Чернігівської області відносяться до найцікавіших археологічних пам'яток періоду Палеоліту. А численні кістки мамонта (стегно, лопатка, дві щелепи, «щумящий» браслет) є комплексом предметів музичного призначення. Звуковидобування на різних кістках мамонта використовувалося в певних народних обрядах і мало своє цільове призначення [4, с. 75-77]. Учені дійшли висновку і про те, що «мезинський музичний комплекс

уперше дає уявлення про цілий ритмо-ударний ансамбль, підводить до витоків пізнання взаємодії величних явищ труда та ритму, що народились із соціальною сутністю самої людини» [4, с. 89].

Висвітлюючи розвиненість та значущість української держави в епоху першого тисячоліття, необхідно зазначити й те, що в ті часи значно розширюються кордони України в результаті військових походів, здійснюється надзвичайне піднесення культурного рівня суспільства за рахунок спілкування з хазарами, половцями, Візантією. Надзвичайною подією тогочасного періоду в розвитку українського суспільства було прийняття християнства.

Другий період розвитку української культури називають періодом княжої доби. Основою такої думки було існування Київської Русі та Галицько-Волинського князівства.

Підкреслимо, що прогресивний розвиток культури в українському суспільстві постійно супроводжувався то успіхами, то драматичними спадами. Звісно, що у своєму історичному розвитку українське суспільство то омонголювалося, то полонізувалося, то русифікувалося [14, с. 326-327]. Усі ці історичні події були пов'язані із руйнуванням культуротворчих процесів в Україні, втратою національної державності тощо.

І все-таки, не дивлячись на ці події, українська культура поступово починала набирати своєї значущості. Враховуючи загальний рух культуро-творчих процесів у суспільстві як необхідних компонентів людської цивілізації, можна сказати, що формування культури завжди відображає вибухові й поступові зміни в суспільстві. Вони проявляються в постійній діалектичній взаємодії одного явища з іншим. Можна сказати, що через підйоми і спади в Україні відбувався культурно-творчий процес розвитку української культури як невід'ємної складової світового прогресивного культурного руху.

Наступний, третій період у розвитку України був одним із самих складних і важких. Після кінця татаро-монгольської навали землі України перейшли до Великого князівства Литовського. Останнє було поштовхом до поєднання народу

України з метою соціально-визвольної боротьби та відродження національної культури країни. Як зазначають учені-історики (Г. Кобко), народу України необхідно було відбудувати свою країну, вирішувати долю подальшого розвитку української нації та її культивованості [4, с. 327].

Необхідні були культурно-творчі процеси, які охопили б значну частину населення. Потрібні були реформи в церковному житті суспільства. Крім цього виникла потреба в різноманітних новітніх формах життєдіяльності суспільства, які впливали б на загальне окультурювання всього життя населення країни [4, с. 328].

Потрібен був час. Ситуація почала змінюватися вже в середині XVI ст., коли з'явилися певні зміни в соціальному, економічному та політичному житті українського народу.

У контексті сказаного варто висвітлити значення церковних православних братств – релігійно-національних організацій, які виникали в різних українських містах. Вони існували навколо церковних приходів у період XV-XVII ст. Мережа церковних братств була досить розвиненою. Церковні служителі залучали до своїх лав нових і нових «братчиків», враховувались їх різні соціальні групи: міщани, козаки, селяни.

Система братств існувала у Львові (1439 р.), Перемишлі, Острозі. Великою популярністю користувалося Київське братство (1586 р.).

Значною подією для формування та розвитку української культури (музичної також) було відкриття при братствах шкіл, у яких поширювалась освіта серед різних соціальних груп населення українських міст і сіл [1, с. 111-113].

У братських школах вивчали різні загальноосвітні навчальні дисципліни. Велика увага приділялась викладанню музичних дисциплін, особливо хоровому співу. Керували хоровими колективами досвідчені регенти, завдяки діяльності яких мистецтво хорового співу в XVI-XVII ст. досягло свого високого професійного рівня.

Навчання хоровому співу вимагало саме життя, що бурхливо розвивалося на

сприятливому київському ґрунті в братських школах. Тогочасні київські церковні та громадські діячі (Броцький, Могила, Кулябка та інші) дбали про розвиток хорового церковного співу [1, с. 111-113].

Згодом деякі братські школи були реорганізовані в нові навчальні заклади. Так, Київське братство заклало основу для початку існування Києво-Могилянської академії у 1632 році. У 1799 р. в КМА був відкритий спеціальний клас, у якому поряд з обов'язковим опануванням нотного співу існувала впорядкована система навчання хорового співу (осмогласного й партесного) у співацьких колективах [там же].

Вивчення змісту і методів хорового виховання в КМА дозволило виявити цікавий досвід диференційованого оцінювання музичних знань студентів. Їх оцінювали за такою шкалою: «надійний», «добрий», «путній», «середній», «помірний», «слабкий» [там же].

Крім основного академічного хору в Академії існували такі хорові колективи, як: конгрегаційний хор, парафіяльний студентський хор, митрополичий хор студентів [там же].

Вокально-хорова практика КМА відзначалася стабільністю гімнографічних текстів. Але музична культура як і загальнолюдська, еволюціонувала. Згодом з'являються хорові партитури з розвиненою динамікою мелодичного руху, наближення творів до народно-побутових співочих джерел. Теоретичні знання з музичної грамоти, гармонії, композиції, диригування, навички гри на музичних інструментах студенти опановували як основу для хорового професійного співу [3, с. 60-61; 11, ч. 3, с. 45-50].

Навіть такий огляд діяльності КМА свідчить про те, що цей перший вищий навчальний заклад в Україні відіграв значущу роль у розвитку національної музичної культури. Саме тут отримали музичні знання українські композитори М. Березовський, Д. Бортнянський, А. Ведель, які заклали основи розвитку українського партесного співу [3, с. 61-62].

Продовжуючи висвітлювати питання розвитку культурних досягнень в

Україні в період XVI-XVII ст., необхідно підкреслити провідну роль українського козацтва у розвитку загальної та музичної культури України.

Учені-історики, письменники дуже часто вживали тоді й сьогодні вживають слово «козак» у якості мірила добротної людської сили, мужчини-героя, готового до подвигу заради свого народу. Козацтво сміливо брало на себе оборону та захист свого селища, права та культуру українців. Місто Київ завдяки сміливому духу козаків залишилося головним центром українського народу. Починаючи з 1620 р., тут був поставлений митрополит як церковний владика і захисник усіх православних українців.

Українські козаки з великою повагою ставилися до своїх сусідів – поляків, допомагали їм здобувати перемогу у війні з турками. В історії польсько-турецької війни добре відома Хотинська битва, у якій прославився український козак Петро Конашевич-Сагайдачний (прибл. 1582(1575-10) – 20 квітня 1622). В історію козацького руху увійшов добре відомий Зиновій-Богдан Хмельницький (прибл. 1595-1657), який у 1654 році на Переяславській раді проголосив возз'єднання України з Росією, що мало прогресивне значення для розвитку двох держав.

Упродовж 150 років козацтво було захисником волі й прав українського народу. Саме з козацького середовища вийшла національна інтелігенція, яка піклувалася про розвиток у державі освіти, нових громадських споруд, значних культурних центрів. Серед козаків відомими були М. Дорошенко, І. Сулима, П. Орлик, І. Мазепа. А П. Могила у свій час був митрополитом Київським та Галицьким. У 1632 році він був одним із засновників Києво-Могилянської академії [там же].

Обдаровані, мужні й сильні козаки були носіями нового політичного мислення, прогресивного соціального руху та художнього смаку. Козацтво завжди мало своє самостійне творче середовище, де існували хоріві колективи та інструментальні оркестри. Останнє давало можливість козацтву виступати лідерами та творцями яскравих художніх цінностей [4, с. 15-16].

Починаючи з 20-х років XVII ст. козацтво сходило з історичної сцени

України. Поступово козацтво лишалося підтримки влади. У 1720 р. з'явився Указ проти української мови. У 1764 р. скасовується гетьманство, у 1775 – руйнується Січ, а у 1783 році з'явилась Грамота про запровадження панщини [3].

Четвертий період розвитку української культури також був наповнений драматичними подіями. Достатньо нагадати, що різні регіони України були в складі іноземних держав. Так, Галичина – у складі Польщі, Північна Буковина – Молдавського князівства, Закарпаття – Угорщини, Слобожанщина та Південь України – Росії. Підпорядкування українських земель іншим країнам заважало виокремленню характерних рис суто національної української культури і оформленню її в цілісне художнє явище світового рівня [там же].

Не дивлячись на складні життєві ситуації в країні, розвиток української культури можна вважати як процес засвоєння традицій загальної культури Київської Русі, зародження нових художніх надбань, органічно пов'язаних із духовним життям українського народу [там же].

П'ятий період розвитку української культури (музичної також) у філософській, історичній, культурологічній, педагогічній, мистецтвознавчій літературі називають періодом національно-культурного відродження [4, с. 330]. За часовим виміром п'ятий період продовжувався від часів зруйнування Гетьманщини до початку ХХ століття.

На думку кандидата історичних наук, доцента Г. Кобко і його колег, п'ятий період доцільно поділити на три підперіоди: I підперіод – кінець XVIII ст. – кінець 50-х років XIX ст.; II підперіод – 60-ті – 90-ті роки XIX ст.; III підперіод – початок ХХ ст. [4, с. 330].

Аналізуючи вказані підперіоди, учені підкреслюють, що серед різновидів художньої творчості домінуючу роль посідала новітня українська література, значущість якої була зумовлена змістом творів, де висвітлювалися проблеми тогочасного побутового та духовного життя українського населення.

Музичні твори тогочасного періоду мали анатомічний характер. Як і літературні твори, вони існували в рукописному вигляді. Їх часто переписували,

вносячи певні зміни в нотний текст або навіть у його музичну форму. Давні ветхозавітні псалми визначили основу церковних піснеспівів. Та на жаль мелодій та музично-ритмічних малюнків музичних опусів того періоду незбереглося [6, с. 18]. Не дивлячись на це, Н. Герасимова-Персидська підкреслює практичне призначення музичного мистецтва, що визначалося певними соціальними групами населення, а саме: церковно-монастирське, князівське, сільське [6, с. 19-90].

Історія розвитку національної музичної культури донесла до нас відомості про особливості вокально-виконавського мистецтва тогочасного періоду. Мова йде про вільне (імпровізаційне) виконання багатьох пісенних утворень. Так, наприклад, народні плачі та голосіння в старовину виконувались чоловіками й жінками гуртом. Значно пізніше почали виділятися здібні виконавці, професіонали-голосильниці, мистецтво котрих користувалося великою пошаною серед народу. Підтвердженням сказаному може слугувати образ Бояна – давньоруського співака-дружинника, про якого згадує автор «Слова о полку Ігоревім», який оспівував подвиги руських воїнів, походи князів.

Осмислюючи процесуальність та прогресивність розвитку української музичної культури в роки V періоду, підкреслимо, що цей період в українській культурі пов'язаний із процесом Відродження (що не є копіюванням «європейського Відродження»). Як підкреслює Герасимова-Персидська, що «це час її (України – Б. В.) стрімкого розвитку, переможного входження в нову добу, дослідження вершин у межах барокового мистецтва. культура і процеси в усіх її сферах позначені надзвичайною цілісністю» [6, с. 19].

Професійне музичне мистецтво епохи українського Відродження увібрало в себе традиційні елементи мистецтва епохи Палестріни – це естетика врівноваженості, пропорційності, узагальненості. І разом з цим поєднала в собі елементи нового естетичного мислення, а саме: використання контрастів, багатозначності музичного вислову музичної риторики й емблематики [6, с. 20].

Продовжуючи висвітлювати питання розвитку музичної культури V періоду, підкреслимо, що у цей період з'являються нові форми музичного вислову. Мова

йде про появу Канона (грець. *Kanon* – правило, норма). Якщо в архітектурному мистецтві Канон відтворював організацію різних видів мистецтва навколо храму, то в музичному мистецтві канон мав призначення посилювати вплив слова на людину. Адже сенс музичного мистецтва полягає перш за все в його інтонаційно-змістовному та емоційному наголошенні. У сьогоденній музичній практиці канон є однією з поширених музичних форм, що з успіхом використовується в різних жанрах музичного мистецтва (інструментального, вокально-хорового).

Еволюція музичного мистецтва як художнього явища проявилася у подальшому розвитку монодійного співу. Відбувалися зміни у функціональній направленості музичної творчості, її тематичній та образній насиченості, модифікації засобів музичної виразності. Відбувалася еволюція музичного мислення. Рівень культури українського населення того часу вимагав появи нових знаків закріплення музичної думки. Необхідно сказати і про те, що церковна монодична музика збагатилася новими цікавими мелодичними зворотами. Усе разом сприяло реформі запису музичних творів. Як зазначає Герсимова-Персидська «одноголосний... спів... змінювався на об'ємне звучання багатоголосся з властивим йому різноманітним плетивом тканини» [6, с. 23].

Чарівне звучання багатоголосного хорового співу, піднімаючись до висоти церковного куполу і впевнено заповнюючи увесь храм, по особливому оспівувало і возвеличувало християнство як вірування, основане на Вірі, Надії, Любові [4, с. 21].

У партесному хоровому співі розвивалася нова музична форма – партесний концерт для чотирьох, шести, восьми голосів. Хорові партесні концерти призначалися для урочистих подій, святкових богослужінь. У рамках багатоголосного співу зароджувалося демествене багатоголосся – стиль співу, заснований на виконанні соло в супроводі хорового колективу [4, с. 21-22].

Зазначимо, що партесний спів одержав теоретичне узагальнення в трактаті М. Ділецького «Грамматика пения мусикийского или известные правила в слозе мусикийском». Робота Ділецького використовувалася як основний теоретичний

посібник [12, ч. 1, с. 238-241].

Розкриття розвитку української музичної культури даного періоду передбачає висвітлення (хоча б коротко) творчої діяльності Г. Сковороди, особистість якого і в XXI столітті викликає здивування силою духу, енциклопедичною пам'яттю, професійною майстерністю в багатьох сферах людської діяльності. Сковорода був філософом, педагогом, музикантом, поетом, який володів книжно-українською, церковнослов'янською, російською, польською, німецькою, давньогрецькою, латинською мовами. Музичну освіту він отримав у КМА, служив у придворній капелі, грав на бандурі, гусях, скрипці, флейті [3, с. 56-58].

Висока освіченість, блискуча ораторська майстерність філософа й педагога, бажання внести новітні методи в процес педагогічної діяльності дуже часто викликали незадоволення та задрість оточуючих чиновників. Він постійно змінював місце своєї педагогічної роботи. Після звільнення дирекцією Харківського колегіуму з посади педагога, Сковорода став мандрівником і навчав сільських дітей грамоти, співу, гри на різних музичних інструментах, намагаючись підняти загальний рівень культури українців [3, с. 57-58]. Відома дослідниця українського музичного мистецтва О. Шреєр-Ткаченко підкреслює провідну роль тексту, роль мелодії у кантах композитора, стримано-ліричний тон їх висловлювання та ритмічну рівноважність, що зробила його твори популярними і в наш час.

Під впливом діяльності Сковороди розгорнувся просвітницько-ідеологічний рух, що згодом охопив різні наукові та художні галузі (філософію, літературу, музику) [3, с. 56].

Серед композиторів, творчість яких пов'язана з розвитком духовної музики, почесні місця посідають постаті М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя. Хорові твори названих композиторів належать до золотого фонду світової хорової музичної класики. Переосмислення європейських стильових рис у поєднанні з національними рисами й музичним фольклором є головною заслугою музичних

творів згаданих композиторів. Українське Відродження розглянутого періоду поєднало в собі «розвиток народознавства» (від Максимовича до Куліша), історіософію («Історію русів» (Маркевич, Костомаров)) і, головним чином, літературу з геніальним поетом Т. Шевченко.

Кожний періодальний розвиток людської спільноти в межах конкретної держави або навіть світового співтовариства набуває статус історичного тому, що з'являються такі ознаки життєдіяльності людської спільноти, які з позицій їх осмислення та аналізу, поступово руйнуються, змінюються, інколи реформуються в якісно нові, але на всі майбутні часи залишаються значущими й необхідними. Причини їх виникнення зумовлені діалектикою соціального, економічного, політичного розвитку, а, точніше кажучи, діалектикою саморозвитку людської свідомості. До таких історичних явищ відноситься Романтизм [3, с. 79].

Виникнення Романтизму як нового художнього напрямку було пов'язано із новим світосприйняттям людиною оточуючого світу і базувалося на думці про те, що у світі немає нічого закінченого. Усе розвивається динамічно у боротьбі суперечностей. Головною темою мистецтва Романтизму стає внутрішній світ людини, що привело романтиків до оспівування суб'єктивно-ліричного початку як такого, що й визначило психологічну спрямованість романтичного мистецтва [3, с. 79-81].

У музичному мистецтві епохи Романтизму виникають нові музичні жанри: балади, лірико-епічні поеми, програмні мініатюри, п'єси романтично-драматичного характеру із значним психологічним накалом. Усе разом вплинуло на появу нових засобів музичної виразності, що привело до особливого звуковидобування, фіксації музичного вислову в нотному тексті. Нарешті виникають певні стильові напрямки, що пов'язувалися із певними композиторськими школами, які підтверджувалися творчістю відомих музикантів-виконавців та діяльністю музикантів-педагогів.

Говорячи про останніх, необхідно сказати про творчість західноукраїнських музикантів, діяльність яких була пов'язана як із композиторською творчістю, так і

з діяльністю музиканта-педагога. Зазначимо, що в періоді кінця XVIII – початку XIX ст. здійснювалося майстерне поєднання церковного та світського музичного мистецтва.

Прикладом до сказаного слугує творчість М. Вербицького. Саме його хоровий твір «Ще не вмерла Україна», утворений на слова Павла Чубинського, слугує музичним гімном Української держави. Крім композиторської творчості М. Вербицький захоплювався просвітницько-педагогічною діяльністю. Він був дослідником історії запровадження нотного співу в Галичині, працював учителем музики, був упорядником та автором підручників, що використовувалися в різних музично-педагогічних закладах [3, с. 82].

Поряд з Вербицьким працював І. Воробкевич як композитор, педагог, письменник, громадський діяч. Його поезії та пісні швидко фольклоризувалися і діставали широкої популярності. А пісня-вірш «Рідна мова» і в наші часи має визнання та значне поширення. Воробкевич розгорув велику культурно-освітню й педагогічну роботу: складав пісенники, підручники для сольфеджіо, теорії музики, гармонії; писав наукові статті. Музична спадщина композитора має хорові твори, солоспіви, вокальні ансамблі, твори для фортепіано [3, с. 91-99]. Висвітлення розвитку української музичної культури V періоду буде неповним, якщо поза ним залишаться найвідоміші прізвища таких найкращих композиторських обдарувань як М. Лисенко та С. Людкевич [3, с. 120].

М. Лисенко (1842-1912 рр.) – основоположник української класичної музики, фундатор національної композиторської школи. Вражають масштаби різнобічної творчої діяльності Лисенка. Він був талановитим і плідним композитором, блискучим піаністом, чудовим диригентом, уважним педагогом, допитливим фольклористом, який започаткував розвиток української музичної фольклористики та наукової україністики. Лисенко, як представник української еліти, не міг обмежитися лише композиторською творчістю та музичною діяльністю. Життєвим кредо митця було служіння своїй Батьківщині [3, с. 120-140].

Лисенко брав активну участь у різних громадських інститутах: Київській Старій громаді, Південно-Західному відділі Російського географічного товариства, Літературно-артистичному товаристві «Боян», «Українському клубі» та інш. Як підкреслює М. Копиця, за останні десятиріччя «відбувся справжній прорив» [11, с. 40] у пізнанні творчої діяльності великого митця. Достатньо нагадати, що від 2002 р. працівниками Національної парламентської бібліотеки України та Меморіального музею-садиби Миколи Лисенка зібрано понад 300 великих іменних досліджень [11, с. 40-41].

Зробити огляд усіх жанрів музичної спадщини Лисенка в представленій роботі неможливо – мета роботи інша. Зупинимося лише на оперній музиці композитора, яка була постійно в центрі музичних інтересів митця. У музичній творчості Лисенка вперше повною мірою сформувалася модель національної опери та її жанрові різновиди, а саме: історико-героїчна народна драма («Тарас Бульба»); лірико-комічна опера («Різдвяна ніч»); лірико-фантастична опера («Утоплена», «Чорноморці»); дитячі опери («Коза-Дереза», «Пан Коцький», «Зима і Весна»); комічна опера («Енеїда»); камерна опера («Ноктюрн»); лірична опера («Наталка Полтавка»).

У створенні національної опери важливу роль відіграли такі чинники: використання національної мови, побудованої на народному фольклорі, національних сюжетів, пов'язаних з народним побутом, народною історією, створення національних характерів. З-поміж опер Лисенка є твори великого масштабу: «Різдвяна ніч», «Утоплена», «Тарас Бульба». Даючи загальну характеристику названих опер можна сказати, що драматургія цих творів поєднує декілька сюжетних ліній, а музична тканина розвивається за принципом контрасту з використанням лейтмотивів [3].

Музикознавчі праці Лисенка тісно пов'язані з його фольклористикою. Найбільш відомими науковими працями композитора є «Характеристика музичних особливостей українських дум та пісень, виконуваних Остапом Вересаєм», «Дума про Хмельницького та Барабаша», «Народні музичні

інструменти на Україні». У названих роботах Лисенко розвинув основні теоретичні положення, пов'язані із об'єктивними законами будови українських народних музичних творів-пісень, накреслив подальші шляхи вивчення народного музичного фольклору [3].

Висвітлюючи значущість та величність творчого обдарування М. Лисенка, його внесок у розвиток української і світової музичної культури, можна сміливо використати термін «вперше». Слово «вперше» справедливо відноситься до діяльності Лисенка як засновника національної композиторської школи, вітчизняного фортепіанного виконавця, організатора всесвітньо відомих хорових гастролей, що мали непересічне значення для розвитку української музичної культури в країні, велику вагомість з точки зору її музично-культурологічної, просвітницької спрямованості та музично-педагогічної направленості хорового мистецтва як такого. До сказаного природно буде додати думку відомого українського музикознавця А. Калениченка про те, що Лисенко «є одним із фундаторів Національного українського музичного шкільництва» [10, с. 38].

Як зазначає далі музикознавець, Лисенко започаткував у вітчизняній україністиці спеціальний напрямок етномузикології – органологічний, пов'язаний із вивченням українських музичних інструментів [10, с. 39]. Нарешті, у творчості Лисенка остаточно сформувався український Романтизм, що відповідав притаманному художньо-естетичному напрямку – Романтизму всесвітнього рівня [3]. Одночасно з творчістю Лисенка розвивалася музична діяльність С. Людкевича, чиє ім'я добре відоме як ім'я музичного педагога, диригента, музичного критика, збирача й дослідника українського музичного фольклору, активного організатора музичного життя у Львові та інших містах Західної України.

Творчі інтереси Людкевича безмежні. Його цікавить усе, а у кращих музичних творах композитора висока професійна майстерність зливається з мудрою простотою, що робить їх життєвими і сучасними у всі часи [3, с. 157-172]. На творчій полиці Людкевича є музичні твори майже всіх жанрів (крім балету).

Головною ідеєю музичної спадщини композитора була боротьба за свободу народу. Вона наповнює всі жанри музичної творчості композитора від опер та симфоній до камерних п'єс та пісень. С. Людкевич – романтик у найкращому та найповнішому розумінні цього слова. Формуючи свій стиль, композитор використав досягнення світової музичної культури, поєднав їх з українськими народними рисами західноукраїнського регіону (особливо лемківського фольклору).

Музична творчість й активна громадська діяльність М. Лисенка та С. Людкевича підготували платформу для подальшого розвитку української музики в контексті світового музично-культурного простору, фундаментальну основу для сьогоденного розгортання музично-творчих процесів в Україні – країни з високоякісною (як не в одній країні) професійною музично-педагогічною освітою.

Шостий період розвитку української загальної культури (і музичної також) в цілому, вчені-історики групи Г. Кобко пов'язують з першими роками ХХ століття до кінця 80-х років.

Зазначимо, що українська культура ХІХ століття майстерно синтезувала та використала світовий художній досвід попередніх епох, крім цього, за попередній період засоби мистецького вислову досягли значної виразності та великої кількості, автори художніх і музичних творів яскраво висвітлювали етико-філософські, соціальні, естетичні, художні питання, що цікавили суспільство нового періоду.

У музичній творчості видатних композиторів України (Л. Дичко, М. Скорика, Є. Станковича) виникли такі утворення, що поставили українську музику на рівень світових художніх цінностей. Згадані композитори зумовили активну участь музичної культури України в загальноєвропейському культурно-творчому і музичному процесі ХХ ст. й перших років ХХІ століття.

Соціально-економічні зрушення, революційні, військові та повоєнні події суттєво заважали здійснюватися реформуючим процесам, що пов'язані були з

розвитком загальної та музичної культури країни. Не дивлячись на таке становище, культурне життя в країні значно активізувалося. Відкриваються нові бібліотеки, художні музеї, мистецькі навчальні заклади. Так, у Києві, Львові, Одесі відкриваються дитячі музичні школи, що згодом стали спеціальними музичними школами, у яких навчалися особливо обдаровані діти протягом 10 років (наприклад музична школа імені П. Столярського в Одесі). У 1912 році був відкритий Вищий музичний інститут імені М. Лисенка, який пізніше реорганізований у Консерваторію (у наші дні музичний заклад має назву Національна музична академія імені П. Чайковського).

У 20-ті роки на значно вищий рівень підноситься українська професійна музика. Її статус формували М. Леонтович (1877-1921 рр.), К. Стеценко (1882-1922 рр.), Я. Степовий (1883-1921 рр.). Підкреслимо, що названі композитори увійшли у світ Музики через вокально-хорове мистецтво. Вони збирали й обробляли українську народну пісню, що завжди користувалася великою популярністю серед народу. Можна сказати, що саме їх творчість віддзеркалювала головну направленість українського музичного мистецтва [3, с. 152, 174].

У 30-ті роки ХХ століття відкриваються нові театри. У Києві був відкритий музично-драматичний театр (1919), у Харкові – театр опери та балету (1925). У наступних роках виникають театри в Одесі (1926), Полтаві (1928), Вінниці (1929), Дніпропетровську (1931), Донецьку (1941) [3, с. 33].

Наступні роки (30-50 рр.) даного періоду були позначені великими суперечностями, трагічними подіями, породженими сталінською диктатурою. Наслідки воєнних подій (1941-1945 рр.) призвели до величезних втрат: загинули тисячі активних і талановитих людей, ліквідовані численні наукові інституції, хорові та оркестрові колективи. Процес розвитку музичної культури в країні був значно уповільнений.

Третій період, що розглядається, припадає на роки Великої Вітчизняної війни, що за словами доктора мистецтвознавства А. Мухи, стали «як поєднувальна, і як розмежовуюча перехідна ланка між першою та другою

половинами ХХ ст...» [8, с. 460].

Перемога в Другій світовій війні по-особливому символізувала перемогу українського суспільства, появу нового в житті та самосвідомості українського народу [3]. Яскравими виразниками відчуття нового були провідні українські митці та їх музичні твори. Прикладом слугує діяльність Б. Лятошинського та його Третя симфонія, композиторів пісенного жанру П. Майбороди (його «Київський вальс») та І. Шамо (його пісня «Києве мій»).

Підводячи підсумки огляду розвитку музичної культури в шостому періоді, можна відзначити, що не зважаючи на величезні труднощі, діячі музичної культури зберігали й одночасно поповнювали свою художню скарбницю золотим фондом музичного мистецтва, виявляючи величезний творчий потенціал українських композиторів, музикантів-виконавців, організаторів музично-педагогічної справи в Україні.

Зазначимо, що музична культура в суспільстві складається не тільки із композиторів та музикантів-виконавців. Вона розвивається за рахунок людей, діяльність яких пов'язана із влаштуванням концертів, музичних конкурсів, організацією, проведенням музичних світ і, безумовно, людей, які працюють у галузі музичної педагогіки. Звісно, що музика здатна вплинути на свідомість людини за певних умов. По-перше, тільки тоді, коли музика реально звучить, по-друге, тоді, коли музичний твір, що звучить, є «зрозумілим», і є настроїм його слухати. Щоб бути зрозумілим для слухача, треба хоч трішечки знати про цей музичний твір. Іншими словами, потрібні спеціально підготовлені люди, які б могли простими словами і цікаво донести до слухача все, що стосується музичного твору, який пропонується прослухати.

Відомий український дослідник у галузі музичної педагогіки В. Черкасов дійшов висновку, що починаючи з 60-х років ХХ століття підготовкою вчителів музики і співів в Україні почали активно займатися педагогічні інститути Києва, Харкова, Львова, Ніжина, Запоріжжя, Херсона. А починаючи з 19647 по 1966 рр. з'явилися нові факультети у Вінниці, Івано-Франківську, Кам'янець-Подільському,

Кіровограді (нині Кропивницькому), Кривому Розі [18].

Поява музично-педагогічних факультетів у провідних ВНЗ України свідчить про особливе ставлення держави до вчителів музично-естетичного виховання молоді. О. Михайличенко підкреслює, що ефективність музично-естетичного виховання залежить від ... вірного розуміння специфіки музичного мистецтва як суспільного явища [15, с. 72].

У період становлення й відбудування української незалежності (яким є сьогодні) можна зазначити, що сьогодні український народ «дотримується нового державницького погляду на вітчизняну історію» [14, с. 334]. Цей погляд базується на об'єктивно-логічному й історико-філософському аналізі тих подій, що мали місце упродовж усього періоду розвитку українського суспільства, його історії та культури. Безліч вимушених підйомів та спадів, що мали місце в розвитку країни, утворюють національний рух української держави, народи якої бажають жити вільно, спокійно й водночас активно у співдружності багатьох країн світу, розкриваючи різні сторони свого творчого потенціалу.

Література

1. *Архимович Л. Б. Нариси з історії української музики / Лідія Борисівна Архимович, Тетяна Ільїнічна Карішева, Тамара Василівна Шеффер, Анісія Яківна Шреєр-Ткаченко. – Київ : Мистецтво, 1964. – 309 с.*
2. *Белікова В. В. Музика для дітей та юнацтва у творчості українських композиторів: хрестоматія / Валентина Венедиктівна Белікова ; МОНМС України. – Кривий Ріг : Видавництво Р. А. Козлова, 2015. – 116 с.*
3. *Белікова В. В. Історія української музики: навчальний посібник / Валентина Венедиктівна Белікова ; МОНМС України. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 108 с.*
4. *Бибиков С. Н. Древнейший музыкальный комплекс из костей мамонта. Очерк материальной и духовной культуры палеолитического человека / Сергей Николаевич Бибиков. – Киев : Наукова думка, 1981. – 108 с.*
5. *Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры / В. С. Библер. – Москва, 1991. – 258 с.*
6. *Герасимова-Персидская Н. А. Музыка. Время. Пространство. /*

- Н. А. Герасимова-Персидская ; під ред. И. Тукова. – Київ : ДУХІЛІТЕРА, 2012. – 408 с.
7. Зязюн І. А. *Культура в контексті політики та освіти* / І. А. Зязюн // *Мистецтво та освіта*. – 1998. – №2. – С. 2-8.
 8. Ільчук Л. П. *Творчий потенціал митця в контексті теорії «невротичної особистості нашого часу»* / Л. П. Ільчук // *Культура: сучасність*. – 2012. – №1. – С. 10-15
 9. *Історія української музики. В 6 т.* / НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського: Редкол. Г. А. Скрипник (голова) та інші. – Київ, 2004. – Т. 5: 1941-1948 рр. / М. В. Беляєва, Т. П. Булат, М. М. Гордійчук, М. П. Загайкевич та інші.; Редкол. тому: А. І. Муха (відпов. ред.) та інші. – 2004. – 504 с.
 10. Калениченко А. П. *Лисенко у світовій музичній культурі* / Анатолій Павлович Калениченко // *Музика*. – 2013. – №1. – С. 36-39.
 11. Копиця М. Д. *Усе ще невідомий Лисенко* / Маріанна Давидівна Копиця // *Музика* – 2013. – №1. – С. 40-41.
 12. Корній Л. П. *Історія української музики. У 3 ч.* / Лідія Пилипівна Корній. – Видавництво М. П. Коць: Київ-Харків-Нью-Йорк, 1996 – .
 13. *Частина третя. ХІХ ст.: [підручник]* / Лідія Пилипівна Корній. – Київ-Харків-Нью-Йорк: Видавництво М. П. Коць, 2001. – 480 с.
 14. Крвавич Д. П. *Українське мистецтво: навчальний посібник. У 3 ч. Ч. 2* / Дмитров Петрович Крвавич, Володимир Антонович Овсійчук, Світлана Олександрівна Черепанова. – Львів : Світ, 2004. – 268 с.
 15. *Культурологія: українська та зарубіжна культура: навчальний посібник* / М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. Л. Шевнюк та ін. / За заг. ред. М. М. Заковича. – 5-те вид. стер. – Київ : Знання, 2010. – 589 с.
 16. *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика* / О. П. Рудницька та ін. ; за заг. ред. Олег Володимирович Михайличенко, редактор Галина Юріївна Ніколаї. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 255 с.
 17. *Музыкальный энциклопедический словарь* / Гл. ред. Г. В. Келдыш. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
 18. *Педагогіка вищої та середньої школи* / гол. редактор – доктор педагогічних наук, професор Буряк В. К. : *Збірник наукових праць* – Кривий Ріг : КДПУ, 2004. – Вип. 8. – 472 с.
 19. Черкасов В. Ф. *Музично-педагогічна освіта України на межі двох тисячоліть (1991-2010 рр.) : навчальний посібник* / Володимир Федорович Черкасов. – Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2011. – 380 с.

2.2. Трансформація музичної освіти в сучасних світоглядно-художніх вимірах

Типологічні характеристики культури з її домінуючою картиною світу, способом мислення, актуальні тенденції суспільної свідомості й практики, визначають парадигму освіти. На сьогоднішній день спостерігаємо спроби трансформації вітчизняної системи освіти в різних її ланках, що зумовлюється новими державницькими орієнтирами, ідеологічними зрушеннями, спрямованістю до європейських суспільних цінностей тощо. Будучи показником міри прогресу певного суспільства, освіта відзеркалює його проблеми, позитивні риси й вади.

Оскільки освіта покликана формувати мисленнєві та емоційно-сенсові здібності членів суспільства, відповідно до актуальної парадигми епохи, вона чуйно відгукується на зміни, що відбуваються в культурі як глобальній системі. Науковці та діячі мистецтва все частіше дискутують про вичерпність потенціалу постіндустріального суспільства та необхідність відновлення пошуків духовних орієнтирів [14]. Музична освіта сьогодення спрямовується до полікультурності, забезпечуючи здатність до вираження різноманіття культури, відображення її як складного процесу взаємодії всіх типів локальних культур, формування толерантності до проявів інакомислення [11]. Відповідно, завданням педагогіки мистецтва стає особистісне засвоєння загальнолюдських цінностей і смислів, оволодіння методологічними основами формування історичної художньої свідомості. Це потребує гармонійного поєднання понятійного, художньо-образного та наукового мислення, виводячи на розширення змісту освіти, в результаті чого сучасна музична освіта все більше зростається з освітою поліхудожньою. В цьому контексті закономірними виглядають такі факти, як заміна шкільного курсу «Музичне мистецтво» інтегрованим курсом «Мистецтво», збільшення освітніх інституцій широкого художньо-естетичного профілю (школи мистецтв замість музичних і художніх шкіл, інститути культури, групи естетичного дошкільного виховання тощо).

Початок будь-якого століття позначає віху в історії, XXI ст. знаменується парадигмальними змінами в самій концепції людини в її філософсько-світоглядному та художньому вимірі. Сучасні соціальні процеси надто динамічні, неоднорідні, що призводить до неокресленості ціннісних орієнтацій, можливості принципово різної їх інтерпретації. Виникає протиріччя між необхідністю побудови цілісної національної системи мистецької освіти та актуальними чинниками індивідуалізації навчання, децентралізації, підвищення ролі самостійності місцевих інституцій щодо вибору змісту та засобів освіти. Визначене протиріччя може бути вирішене за умов оновлення методологічних засад.

Підвищення значущості проблематики сенсу й цінності в сучасному суспільстві, що в умовах нестабільності та суперечливості розвитку намагається актуалізувати духовність як систему культурно-аксіологічних орієнтацій, призводить до висунення на провідні позиції осмислення символу в культурі. Наразі все частіше спостерігається ситуація, коли вивчення сфер людської життєдіяльності здійснюється через дослідження системи відповідних їм символів [10].

XXI ст. презентує повернення до традиціоналізму культури, на відміну від радикально новаторського XX ст. Сучасність узагальнює художньо-культурний досвід попередніх століть, знову актуалізуючи символістські світоглядні та художні установки, що були вперше заявлені ще на межі XVIII – XIX ст. Визнається, що нове XXI століття вступило як «ренесанс символізму», напрямку, який аж до 1970-х рр. практично ігнорувався довідниковими виданнями. Симптоматичною щодо зрушень у цьому плані є публікація кембріджським видавництвом у 2000 р. «Історії російського символізму» А. Пайман. Надалі активізувалася публікація енциклопедичних, словниково-довідникових видань з питань символізму [1], перевидання класичних праць філософів і митців-символістів, з'явилися нові спеціальні дослідження.

Основи вітчизняної музичної педагогіки в її актуальних орієнтирах

визначені працями В. Дряпіки, О. Олексюк, Г. Падалки, Т. Рейзенкінд, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. Методологічні засади загального поліхудожнього навчання і виховання заявлені в дослідженнях Д. Кабалевського, Б. Неменського, Ю. Усова, Г. Шевченко, Б. Юсова та ін. Аналіз дидактичних проблем художньої освіти знаходимо у В. Бутенка, В. Орлова. Символ як феномен культури розглядається С. Аверінцевим, П. Гуревичем, О. Доброхотовим, Е. Касієром, О. Лосєвим, Ю. Лотманом, М. Мамардашвілі, М. Рубцовим, О. Тахо-Годі, М. П. Холлом та ін. У галузі музикознавства методологічною основою виступає інтонаційний підхід Б. Асаф'єва та Б. Яворського, розвинений в Україні сучасними дослідженнями, в яких виражені семіотико-герменевтичний, структурно-функціональний, стильовий методи, що мають паралелі до культурологічних досліджень символу О. Лосєвим, Т. Адорно та ін.

Предметом нашого дослідження виступає неосимволістська культурна парадигма як підгрунття розвитку сучасної музичної освіти, зокрема в Україні. Метою – виявлення неосимволістські ознаки сучасної культури в їх виходах на проблематику музичної освіти.

До завдань дослідження віднесено: виокремити світоглядні установки символізму-неосимволізму, значущі для сучасної мистецької освіти; розглянути сутнісні прояви неосимволізму в їх проекції на музичне мистецтво; розкрити механізм взаємодії образів-символів та їх музичного оформлення на прикладі художнього синтезу в мистецтві сучасності; означити чинники розвитку сучасної музичної освіти, стимульовані неосимволістською культурною парадигмою.

Сукупний стилістичний пласт сучасної культури все частіше позначається в спеціальній літературі як трансавангард або неосимволізм, що пов'язується з актуалізацією символічної мисленнєвої системи [13]. Узагальнюючи довідникові визначення, під неосимволізмом розуміємо художньо-філософську течію кінця ХХ – початку ХХІ ст., що опозиціонує масовій культурі та пропагує повернення до смислового подання творів мистецтва через символіку та чуттєвий досвід

пізнання особистісних переживань. У художньому вимірі неосимволізм є похідним утворенням від символізму ХІХ ст., що увібрав традиції пізнього романтизму та декадансу [1]. Особливо наголошуємо філософську наповненість течії, бо, за словами А. Білого, «власне символізм – ніколи не був школою мистецтва, а був він тенденцією до нового світовідчуття, що заломлювало по своєму й мистецтво; а нові форми мистецтва розглядали ми не як зміну одних лише форм, а як відчутний знак зміни внутрішнього сприйняття світу від прорізання в нас нових органів сприйняття» [2, с. 279].

Згідно вищевикладеного, неосимволізм у широкому розумінні слід трактувати як парадигму світобачення, світоглядно-художній феномен, що характеризує мисленнєві установки порубіжжя ХХ – ХХІ ст., постулюючи єдність раціонального та ірраціонального начал при перевазі останнього. Відштовхуючись від духовно-релігійних джерел, неосимволізм не обмежується ними, охоплюючи на сьогодні практично всі соціокультурні сфери. З цього приводу Ю. Рунов зауважив, що «використовуючи формальну мову знаків, емблем, іносказань, символізм у своїй змістовій складовій еволюціонував від сакрально етичних сенсів до естетичних, психологічних і соціальних асоціацій» [18].

Порівняно з символізмом ХІХ ст., неосимволізм є складнішим і різноманітнішим. Але, про яку б з історичних стадій символізму не йшла мова, за самим своїм походженням він є полікультурним явищем. Апелюючи до міфологічної свідомості, символізм ґрунтується на етнічних першоджерелах, вагоме місце в яких належить кельтській культурі, що неодноразово підкреслювалось в дослідженнях (Е. Росс, Я. Філіп, Т. Лазутіна, П. Мельников, О. Маркова та ін.). Так, поштовхом раннього романтизму й ознак символізму всередині нього вважають публікацію Дж. Макферсоном «Поем Оссіана» (1765). Позараціональні цінності кельтської міфології та християнських переказів про Чашу Грааля й Короля Артура виявилися істотним компонентом як романтичного, так і протосимволістського художнього світу, що народжувався на

межі XVIII – XIX ст. (протосимволізм асоціюється з іменем англійця У. Блейка). Зародившись у Британії, захоплення кельтською культурою охопило всю Європу (інтерес до «арфи Оссіана» виявляв німецький філософ Й. Гердер, у центрі сюжетів опер Р. Вагнера також легенда про Чашу Грааля, образи Оссіана присутні в живописі Ф. Жерара, А. Жироде, О. Енгра та ін.). Кельтський нахил у професійній культурі Європи виразно окреслив перехід до ірраціонального мислення. Художні твори ніби втрачали видову характерність, демонструючи можливості синтезу мистецтв. Посилилися зв'язки між літературою, музикою та живописом. Розквіт позначив жанри балади в літературі та пейзажу в живописі, причому відбувалася активна їх взаємодія та взаємозбагачення. Прикладом цього може слугувати творчість К.-Д. Фрідріха: «Відчуття тривоги, передбачення катастрофи й мотив тлінності всього земного створює напружену атмосферу, яка породжує в «Поемах Оссіана» і картинах Фрідріха особливе почуття – «радість скорботи»» [15, с. 899]. Під впливом тужливої загадкової оссіанівської поезії художник ніби відкриває «внутрішній зір», який дає можливість побачити сутність людського життя через природу. Хоча більшість пейзажів К. Фрідріха написана з натури, вони мало схожі з реальними, «породжуючи містичну атмосферу пограничного стану, погляд крізь призму поетичної свідомості» [15, с. 900]. Межі земного й небесного, минулого і теперішнього, живого й мертвого стають хиткими. Низка ключових символів (дерево, корабель, туман, гора, хрест, шлях тощо) розкривають трагічність буття, але не через драматизм емоційного переживання, а через споглядальну відчуженість.

Інший виток символічного способу мислення – східна філософія: «... філософія XX століття в особі «неопозитивіста» Е. Маха, «символістів» А. Ейнштейна, К. Юнга, Т. Лірі відмовляється від специфічно європейських традицій мислення у формі чистої абстракції, надаючи перевагу «міфологізованим» ідеям-образам. Відповідно, мистецтво Європи відходить від «ілюзії правдоподібності»» [22, с. 337], засвоюючи символічно узагальнену образність (найперше – візуальну) китайської культури, заснованої на

конфуціанських та даосистських принципах. «Одним із перших у постренесансній Європі здійснив контакт європейського Заходу та китайського Сходу» У. Блейк [16, с. 260]. Наочним прикладом інтерпретації китайського символу Тай Дзи вважається малюнок У. Блейка «Бегемот і Левіафан» [22, с. 338]. Дійсно, принцип «взаємодоповнюваності різного», розуміння смерті як продовження життя йде від китайської філософії, тоді як європейські корені творчості У. Блейка являють складне переплетення англо-бриттських, кельтських, грецьких мотивів тощо. Протилежності у У. Блейка «гармонізуються» і визнаються основами цілісності світу та єдності людської сутності. Так, П. Муляр пише: «На відміну від його ж сучасника І. Канта, вказану двійковість (Віра – Знання) він (У. Блейк – І. В.) не усвідомлював як антиномії, тобто «непримиренні» протиріччя. На хвилі «неокантіанства» кінця ХІХ століття символісти оголошують Блейка своїм попередником, тим самим проектуючи на новом історичному витку змінність романтичної Віри й техніцистського Знання епохи Наукової революції» [16, с. 261]. Отже, символізм, починаючи з У. Блейка, налаштований на сполучення мисленнєвих парадигм Заходу та Сходу.

Хоча «класичний» символізм наслідував романтизму з його незвичними темами, трактування цих тем здійснювалося по-різному. Реальному світові символісти протиставляли умоглядні образи ідеальної недосяжної краси, свідомо чи несвідомо спрямовуючись до східного ідеалу як позбавленого всього випадкового. Цим символісти відрізнялися від романтиків, котрі вірили в можливість реального втілення своїх ідеалів. Через складні багатозначні образи символісти виражали розчарування в сучасній дійсності, страх перед механізованим світом, де немає місця духовним ідеалам (у того ж У. Блейка І. Ньютон через приналежність до світу фізики-механіки трактований як негативний образ, подібно сприймається діяльність творця як Великого Архітектора).

Відповідно, представники символізму прагнули впливати не на розум, а на інтуїцію реципієнта, викликати в нього особливий настрій, що дозволило б

останньому прилучитися до таємної містичної таємниці буття. Тому формі, *музичному* звучанню слова (і візуальних мотивів) надавалося особливе значення. Так, музикоцентричними є естетичні концепції А. Шопенгауера і М. Гартмана. Згідно музикоцентризму, заявленому в працях цих мислителів, музичність наповнювала собою і літературу, і твори образотворчого мистецтва.

Спрямувати символістський пошук художньої цілісності світосприйняття дозволив синтез різних видів мистецтв (який часто здійснювався за музичними законами). «Мені все життя марилися якісь нові форми мистецтва, в яких би художник міг би пережити себе злитим з усіма видами творчості», – писав А. Білий [2]. У свою чергу, живопис став більше впливати на розвиток європейської музики кінця XIX – першої третини XX ст. Показовою в цьому плані є творчість україно-російського композитора В. Ребікова з її опорою на живописні образи: живопис А. Бьокліна стимулював появу творів, що синтезували музичні, колірні й вербальні сприйняття; пуантилізм Дж. Сегантіні наштовхнув В. Ребікова на думку про накладення і змішування різних тональностей (фортепіанна сюїта «Свято», ор. 38 (1906) – один з перших політональних творів у слов'янській музиці).

Знахідки В. Ребікова в сфері музичної виражальності багато в чому випередили або стали передвістям «нової фонічності» О. Скребіна, І. Стравінського, К. Дебюссі, що, свого часу, нерідко викликало нерозуміння критиками та публікою. Серед характеристик В. Ребікова сучасниками зустрічаємо: «дивний композитор» (за словами М. Римського-Корсакова) та «геніальний, суто суб'єктивний художник» (журнал «Slovensti narod», Австрія, 1907) [12], які підкреслюють ірраціональність мислення митця, атрибутивну для символізму.

Дослідження В. Ребіковим взаємовпливу музики і слова, музики й живопису стимулювалося вивченням некласичної філософії А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, естетики Р. Вагнера, символістської поезії (насаперед, В. Брюсова, А. Білого) та живопису (А. Бьокліна, Ф. Штука, М. Клінгера). Форми, пропоновані

В. Ребіковим, повертали до синкрезису античної «мусикії» через застосовуння, за словами автора, «меломіміки, мелоластики, ритмодекламації, музично-психографічної драми». Однак, ці терміни не слід розуміти в буквальному значенні. Хоча для В. Ребікова меломіміка – рід сценічного мистецтва, в якому міміка та інструментальна музика поєднуються в одне нерозривне ціле («Меломіміка відрізняється від балету тим, що танці не відіграють у ній ніякої ролі; від пантоміми – тим, що музика відіграє в ній роль не менш важливу, ніж міміка. Сфера меломіміки починається там, де закінчується слово і де панує лише одне почуття» [12]), його «Меломіміки» є камерними фортепіанними творами. Стиль композитора сполучає бідермайєрівські риси «душевності», що йдуть від слов'янської побутової лірики та модерні новаторські пошуки аж до політональності. Причому, саме в сфері фортепіанної музики найбільше виявлено експериментальність («Свято», «Ескізи настроїв», «Звукові поеми», «Білі пісні», «Гра звуків»).

Спрощення арсеналу музично-виражальних засобів, статичність композиції, плинність мелодичних обрисів, зверненість до популярних жанрів домашнього музикування визначили принципові позиції творчості композитора як представника символізму (певні аналогії в західноєвропейській музиці бачимо в піаністичній спадщині Е. Саті. Наприклад, «Гімн Сонцю» В. Ребікова заснований на колористиці акордової фактури, що апелює до дзвонистості в її християнській символіці, тоді як мелодичні мотиви наслідують античну стриманість сакрального пісенспіву. В творчості Е. Саті це співвідноситься з фортепіанним циклом «Гімнопедій»). У символістській поезії найбільш співзвучним до «Гімну Сонцю» В. Ребікова виявляються, на нашу думку, рядки К. Бальмонта, що підкреслюють акордовість через образ хору й «дзвонність» чоловічих рим у чітких і коротких рядках кільцевої строфи:

*Запах солнца? Что за вздор!
Нет, не вздор!
В солнце звуки и мечты,
Ароматы и цветы*

*Все слились в согласный хор,
Все сплелись в один узор.*

Ідея відродження салонного музикування привела В. Ребікова-піаніста до виконання власних творів переважно в невеликих залах, із пригашеним світлом. Символічний антураж виступів провіщав перформанс: виконавець знаходився за ширмою, спонукаючи слухача до суто звукових вражень, позбавлених «грубої» зорової предметності. Звучання музики наділялося гіпнотичною функцією, чому відповідали й образи творів: витончені, неясні, містичні, часто засновані на несуміщеностях («Тужливий мажор», «Гіркі танці» тощо).

Отже, первинно символізм у музиці реабілітував камерність, прихильність до малих форм, на відміну від романтизму з його театралізованою монументальністю та симфонічно-оркестральним трактуванням фортепіано (заявленим у виконавсько-композиторській практиці Ф. Ліста). Пролонгації мало теоретичне передбачення В. Ребіковим мінімалізму, практично доведене до граничності у Дж. Кейджа (знаменита п'єса «4.33») та його послідовників: «Справа не в кількості тактів, а в їх внутрішній силі. Часом і *пауза* (курсив наш – І. В.) може бути геніальною!» [12].

Мистецтво у символізмі підноситься через його духовну сутність, що долає матеріальність. У мистецтві вбачається магічна практика, що реалізує спілкування з вищими сферами через комплекс ритуальних дій та різноманітних сакральних формул (молитов, піснеспівів тощо). Так, за словами В. Іванова «мета символічного мистецтва є теургічною. Воно покликане не лише позначати щось, але передбачати і благовіщати потаємну волю сутностей» [5, с. 86]. Таким чином, митець повинен вловити сутність речі або явища й допомогти йому «прорватися крізь кору речовини», ставши «носієм божественного одкровення». Теургічна ідея мистецтва була доведена до завершення М. Бердяєвим, який означив реалізм і символізм двома основними типами художньої творчості [5]. Серед видів мистецтва домінуючу роль у релігійних пошуках символізму відіграла музика: «музика... здатна бути символом якоїсь абстрактної ідеї, можливо, більш

значущої, ніж сама музика. Найбільш грандіозна ідея належала ранньохристиянським авторам, які вважали, що цілісні образи музики... являли собою частину великої симфонії порядку, встановленого і підтримуваного Богом – найвеличнішим композитором, який створив всесвіт всесвітів» [21, с. 10].

На початку XXI ст. у науковому обігу закріпився термін «символічна філософія». Остання поєднує в собі раціональне та позараціональне знання, та своїми витокami йде від праць ірландського мислителя IX ст. Еріугени, який сполучив вчення Платона і Аристотеля на християнській основі. Універсальність філософської доктрини Еріугени дозволяє порівнювати його з Карлом Великим, якому вдалося об'єднати світську монархію та церковну ієрархію. Подібне поєднання, за словами О. Маркової, «християнської містичної ідеї з науковою дедукцією здійснила в XX ст. російська філософська школа» [13, с. 212], про яку згадувалося вище.

Спрямованість образу в мистецтві символізму характеризує поняття *ідеалу* (від грецьк. *idea* – поняття, уявлення) як найвищої досконалості, кінцевої мети прагнень («Видіння античності. Символ форми» П. Пюві де Шаванна, містеріальні дійства О. Скрябіна тощо). З символом ідеалу асоціюються поняття абсолюту й вічності. Мрію про втрачений естетичний ідеал минулого відображено в образі-символі «сон» (вірші Ш. Бодлера, «Сон» П. де Шаванна, цикл «Сновидіння» О. Редона). Інший ключовий символ – «шлях», що має різні модифікації (життєвий шлях, перехід з буття в небуття, подорож у часі та просторі), втілює вічну тему смислу буття. Здійснюючи свій шлях художник перетворюється в «борця» за життя або смерть (див. у А. Білого). В роботах символістів ці ключові образи-символи часто поєднуються, породжуючи метафоричний зміст. Так, у картині П. де Шаванна «Сон» втомлений шляхом подорожанин-поет уві сні досягає ідеалу.

Символізм абсолютизує ефект «ілюзорності», «уявності», який нерідко поєднанується з духовними пошуками. Характерними в цьому плані є назви художніх творів, що презентують напрямок: «Затонулий собор», «Поранений

ангел», «Острів мертвих» тощо. Розглядаючи музичну символіку «Затонулого собору» К. Дебюссі, О. Маркова зазначає, що тут поєднується «предметна вивіреність звуків церковного співу, що стали знаковими в культивованому середньовічно-релігійному колориті мистецтва романтизму – та ілюзорність цієї предметності» [13, с. 216].

Будучи генетично зв'язаним із символізмом, неосимволізм кінця ХХ – початку ХХІ ст., продовжуючи базуватись на ілюзорності, втрачає надмірну ускладненість та підкреслену «високість» образів. У межах неосимволізму продовжують функціонування течії мінімалізму, «нової простоти». Сучасні митці користуються метафорами, побудованими переважно не на багатозначності, а на двозначності зображуваного: образ характеризується одночасно як елемент реального та уявного світів. Заглиблення в образ здійснюється за допомогою деталей, міра розшифровки яких залежить від особистісної культури реципієнта, його досвіду щодо культурних феноменів минулого. Твори неосимволізму не відірвані від реального життя: через символіку подаються актуальні проблеми та прогнози їх можливого вирішення (або ігнорування). Хоча перевага надається синтетичним мистецтвам, важливу роль у символізації образу відіграє музика. Роз'яснимо дане положення на прикладі аналізу кінофільму «Мрець» Дж. Джармуша.

Фільм, що, на нашу думку, виражає симптоматичність символізму для сучасної культури, вийшов на екрани саме на порубіжжі століть (1995). Щодо побудови сюжету твір є нескладним, його зовнішня метафора будується на конфлікті жертви та її переслідувачів. Однак, при ближчому знайомстві фільм вражає глибиною порушених проблем, які окреслюються за певними деталями-символами, та варіантністю інтерпретацій смислу. Багатошаровість мотивується жанровими джерелами (як кінематографічними: вестерн, філософська притча, фільм-подорож, так і літературними: відіння, памфлет, дорожній нарис), твір пронизаний символікою, що часто апелює до літературної творчості У. Блейка, тезки головного героя картини. Насамперед, тут співставляються ключові для

поета поняття «невинності» та «досвіду» [4], але, в дусі сучасного світобачення, показується їхня відносність: будучи первинно «чистим аркушем паперу», на якому досвід пише кожного разу своє, головний герой приймає на себе моделі поведінки, які йому приписуються, і поступово формує свою сутність. Тепер перед слабким і колись геть безпорадним бухгалтером виявляються безсилями досвідчені вбивці [8].

Як було сказано вище, твори неосимволізму не чужі до сучасних реалій у їх повсякденності. Так, ґрунтуючись на уявленнях У. Блейка, режисер полемізує з автором з позицій сьогодення. Якщо в «пророцьких» надіях поета Америка вбачалася провісницею прогресу, нового кращого світу, Дж. Джармуш демонструє вади американського соціального устрою та способу життя. У фільмі, який формально є приналежним до найбільш американського жанру – вестерну, розвінчується американська цивілізація як така, що губить людину не лише національних меншин (індіанців), але і білошкірих. Європоцентризм, у тому числі в його американському варіанті, що нині займає домінуючу позицію серед світоглядних установок суспільства, бачиться небезпечним для людства явищем, осередком геноциду, здатного занапастити невинні душі на кшталт молодого бухгалтера (можливо, через це довгий час стрічка не визнавалася належним чином на батьківщині). Відповідно, жанрова символіка, пов'язана з традиціями вестерна, в фільмі подається в «перевернутому» вигляді, що деміфологізує викладення, адже вестерн як жанр можна вважати зразком національної міфології Америки Новітнього часу. За словами самого режисера, Дж. Джармуша, моральним конфліктом фільму стає «існування Америки як такої» [19]. За трактуванням сюжету твір співвідноситься з безнадійною «Америкою» Ф. Кафки з його оповідністю, подібною маренням і снам, й може сприйматися як своєрідне продовження незакінченого роману (подібними є і герої двох творів – наївні молоді люди, що шукають своє місце в світі).

Фільм наголошує духовну перевагу індіанського населення (звернемо увагу, що індіанець Нікто стає «янголом-охоронцем» головного героя через формальний

збіг імені, будучи в захваті від поезії У. Блейка, яка відрізняється не лише прихильністю до знедолених індіанців Америки, але й складністю смислообразів, схильністю до міфотворчості, часом близької до індіанської. До речі, головному героєві, що є приналежним до європейської культури, ім'я поета нічого не говорить). Духовність тут виявляється протиставленою цивілізації, при цьому важливі соціальні проблеми подаються глядачеві ненав'язливо, через підтекст, що є характерним для художніх установок символізму в цілому, тоді як соціальна загостреність є рисою саме неосимволізму.

Символіка фільму включає два типи: 1) конденсаційні символи, що мають давнє походження і потребують заглиблення в культурні феномени, та 2) референційні, що є більш «стертими» і загальноприйнятими. Ключові образи-символи фільму – тварини, які асоціюються зі вбивством (бізони – символ знищення індіанців білим американським населенням, опудало ведмедя в кабінеті керівника заводу – символ безглуздої владності, вбите оленятко – самоідентифікація головного героя, знаходження ним первісного тотему), заряджений пістолет (символ небезпечності Америки), паперова троянда (вшанування мертвих), ліс (духовність індіанського світу), індустриальне місто (бездуховність), тютюн (сакральний зв'язок). Із сучасних позицій переосмислюються типові для символізму образи шляху – як внутрішнього руху та сну – як проміжного стану між світом і мертвих.

Символічною виявляється алогічність трактування жанру як «*примарного вестерну*» (курсив наш – І. В.), адже нормативність вестерну включає перевагу дії над роздумом, досить швидкий темп розвитку, морально-дидактичну тенденційність. Ілюзорність, примарність (порівняймо зі згадуваним «Затонулим собором») – атрибути символізму. В даному випадку зовнішня динаміка майже не виявлена, персонажі «дії» та «контрдії» мало стикаються один з одним, перебуваючи ніби в паралельних просторах. Головний герой позбавлений якостей героя як такого, він не є ані позитивним, ані негативним. Герой «здивнюється», віддаючись крізь марення безсвідомим потягам. Завдяки такому трактуванню дії

її глядацьке сприйняття стає тривалішим і більш ускладненим, вимагаючи довіри до інтуїції.

Емоційне вирішення фільму також є символічним і тяжіє до засобів експресіоністської стилістики. Герої виглядають або мовчазними й відстороненими, або жорстокими й агресивними. Останнє найяскравіше втілюється в образі вбивці Коула Вілсона, в якому буквально реалізується метафора «їсти поїдом»: через натуралістичне поїдання свого невдахи-суперника. Такі сцени ніби сходять з пізніх живописних творів Ф. Гойї (Коул Вілсон може трактуватися як «перевернуте відтворення» міфічного Сатурна, зображеного Ф. Гойєю, адже Сатурн пожирав своїх дітей, а вбивця, за чутками, – своїх батьків). У будь-якому випадку, Вілсон виступає символом абсолютного немотивованого зла.

Головний герой фільму виглядає майже позбавленим емоцій, адже його дії належать не йому, а «чужим» образам, які повідомляються ззовні: вбивці, до піймання якого залучені всі місцеві головорізи, та поета-містика з минулих часів. Тому вмирання відбувається навіть швидше, ніж життя, якого, власне, немає: персонаж, народжений «для нескінченної ночі» (див. «Пророцтва невинного» У. Блейка), чужий у цьому світі.

Відповідно до художнього методу символізму (особливо в його блейківському варіанті), в фільмі стирається межа між феноменами «мертвого» і «живого». Мертвими виглядають як мешканці міста Машин, так і загубленого селища індіанців. Неможливо визначити, в який момент мертвим став головний герой і чи не стала його фізична смерть можливістю знайти щастя в іншому світі як продовженні життя (акцентуємо увагу, що в кінофільмі ніде не показується фізична смерть героя як така, про її прихід має здогадатися лише глядач (скоріше, здійснити власну інтерпретацію, яких може бути декілька), тоді як інші ключові персонажі-символи показуються в момент їхньої загибелі: фінал розв'язує конфлікт «внічию» – Ніхто і Коул Вілсон вбивають один одного, отже бухгалтер У. Блейк залишається довіреним самому собі, він більше не має ані переслідувачів,

ані захисників). Найбільший друг Нікто від початку сприймає героя мертвим, ототожнюючи з неупокоєним духом поета-символіста, тому його допомога спрямована на благий перехід до потойбіччя.

Нікто уособлює, користуючись категоріями поета У. Блейка, «досвід». Індіанець виявляється найбільш інтелектуальною людиною в фільмі: обізнаний з європейською культурою, мудрий і наділений силою психологічного впливу. Поет У. Блейк в «Прислів'ях пекла» казав: «Птах на власних крилах не злетить надто високо» – так і У. Блейк-бухгалтер не зміг би знайти себе без Нікто. Завдяки йому простий рахівник стає «втіленням» поета-бунтівника: його вірші тепер пишуться мовою зброї. Нікто призначений сформулювати сприйняття головним героєм життя та смерті в їхній єдності, розвинути його уяву, опредметнюючи афоризм У. Блейка «Смерть людини – лише крок у Безсмертя». Знаковим у цьому контексті стає епізод з окулярами: забираючи окуляри у короткозорого бухгалтера, індіанець прагне відкрити зір «внутрішній» (за У. Блейком, «уяву»). Порівняймо з висловом У. Блейка: «Той, хто не бачить речі очима уяви в чіткішому та яснішому світлі, ніж власними очима, нічого не бачить» [3, с. 102]. «Досвід» бухгалтера негативний: поневір'яння лише спустошують героя, лишають його опори в зовнішньому світі, одночасно він немає і зв'язків зі світом «неземним», до якого його веде Нікто. На постійні прохання про тютюн, який у індіанців асоціюється з сакральними ритуалами, а також наркотичним впливом, що звільняє уяву для спілкування з духами, бухгалтер У. Блейк неодмінно відповідає цілком матеріалістично: «Я не палю». Віддаленість героя від містичних уявлень підкреслюється до останньої хвилини фільму: коли Нікто каже про подорож у світ, з якого У. Блейк прийшов, той наївно думає, що йдеться про Клівленд.

Свій шлях бухгалтер У. Блейк знаходить, остаточно відсторонившись від рідної культури й підсвідомо приймаючи екзотичну ритуаліку. Сцена з мертвим оленятком (відсутня в сценарії, а створена актором) є «ключем» до розуміння сенсу твору: герой нарешті відшукує власний образ і приймає його в якості тотему. Сцена вибудовується урочисто обрядово через сакральне змішування

тваринної крові з людською та лягання поруч, що відбувається неквапливо і стримано.

Симптоматичним у душі сучасної культури виглядає асоціювання У. Блейка-поета і У. Блейка-бухгалтера в уяві Нікто. Особистості двох Блейків майже протилежні. Видатний поет був людиною бунтівною, різкою та незлагідною, на відміну від наївного товариського рахівника. Прагнення поета рухали його до візіонерства та ідеалізму, тоді як Блейк-бухгалтер бажає цілком земних благ. Поет – володар уяви, яку він підносить у своїй творчості («У природі немає нічого надприродного, і тому вона розпадається; уява – це вічність» [3, с. 166]: категорія уяви лежить в основі філософських ідей митця [9]. Бухгалтер – продукт уяви інших людей, майже позбавлений волі. Якщо поет сприймав оточуючий світ як зло, то героя Дж. Джармуша як зло сприйняв світ. Спільним між особистостями виявляється вигнанство, що уводить у подорож до меж власного духа (У. Блейк-поет – мандрівник внутрішній, він не залишав Англії, хоча описував різні землі).

Особлива роль у фільмі відводиться музиці. Вона передує словесному тексту, компенсує малу кількість діалогів, «розсіюється» по всій стрічці й створює особливу атмосферу тужливої «нереальності», витoki якої сягають «оссіанівських» пейзажів. Як є характерним для сучасного стилю, музика до фільму практично «безкомпозиційна». Вона не підпорядковується стандартам традиційної кіномузики, не маючи чітких структур, тематичного розвитку тощо. Музика втрачає самозначущість художності, проте стає одним із компонентів фільму, які забезпечують його гіпнотичний ефект.

Дж. Джармуш, сам не чужий музикуванню, відомий своєю прихильністю до музики та музикантів, які нерідко задіюються в фільмах (Н. Янг, Дж. Лурі, І. Поп, Т. Уейтс). Здебільшого йдеться про рок-музикантів. До фільму «Мрець» музику створено Нілом Янгом. За власним зізнанням режисера, під час написання сценарію фільму він постійно слухав твори Н. Янга та його групи «Crazy Horse». Пізніше музикант погодився написати саундтреки до фільму, зімпровізувавши шість гітарних соло. Робота над поєднанням музики з відеорядом була кропіткою:

редактор фільму зробив кілька кліпів для кожної інструментальної секції з метою перевірки спвіднесеності слухових і зорових вражень. У якості варіантів Н. Янг використовував орган, фортепіано, акустичну гітару, але остаточний вибір був за електрогітарою. Дж. Джармуш відмітив: «він (Н. Янг – І. В.) переніс увесь фільм на вищий рівень, переплівши дух історії зі своєю музично-емоційною реакцією на нього – ця людина пішла далеко вглиб самої себе, щоб створити таку сильну музику...» [19].

Саундтреки приналежні до стилю фолк-рок та являють собою майже суцільну імпровізацію в дусі мінімалізму. Перший трек має супровідний характер і заявляє основоположну стилістичну рису всього музичного матеріалу фільму: поєднання умовно індіанської етніки та сучасної «знаковості» тембру електрогітари. Другий трек спрямований на змалювання простору, що видається широким та малопривітним, неолюдненим: сумні тремолоючі гітарні акорди ніби зависають і розчиняються в повітрі. Третій трек розвиває тематизм першого. Четвертий має переважно фоновий характер, насичений більш «темними» гітарними ріффами. Найбільш значущим виявляється гітарне соло № 5. Тут звучить основна тема фільму (виразна мелодія етнічного характеру) в її максимальному для даного фільму розвитку. Шостий трек вражає граничним мінімалізмом. Виростаючи з повторення одного звука, з поступовим додаванням шумових ефектів (на кшталт завивання), постає мелодичне зерно, що зникає так само раптово, як і з'явилося. Музика в цілому справляє медитативний (але не релаксаційний, а, навпаки, тривожний) вплив. Її можна характеризувати як музику темних глибин позасвідомого, що рухає героями фільму. Схожі лаконічні мотиви звучать неодноразово, але кожного разу по-новому, що є притаманним мінімалізму.

Характеризуючи звукове оформлення, режисер писав про «додаткову силу сприйняття» [19]. Музика тут включена в саму атмосферу стрічки, здобуваючи майже синкретичну нероз'єднаність зі світловим, композиційним, темпо-динамічним рішенням загального цілого, відповідаючи художнім установкам

неосимволізму з його недовірою до раціональних способів пізнання. Музика ніби підтверджує: це – фільм інтуїтивного сприйняття. Завдяки «розсіяності» музики по фільму знімається протинаправленість у системі «дія – контрдія» і створюється ефект всезагальної зв'язаності. Змалювання звуками часу і простору породжує парадоксальне відчуття позачасовості й позাপросторовості, засвідчуючи мінливість, ілюзорність буття. Музика тут не є музикою до фільму, а є звучанням самого фільму.

Музичним закономірностям підпорядковуються візуальні компоненти фільму. Медитаційно уповільнений ритм підкреслюється дискретними звуковими відрізками. Короткі затемнення, співвідносні з мареннями, втратою героєм свідомості, ділять фільм на відносно рівні ритмічні частини та створюють особливий символічний час. У поєднанні з реалістичними сценами це додає філософічності. Незважаючи на зображення переслідування фільм йде розмірено і неквапливо, відроджуючи сакральну ритуаліку міфологічного світосприйняття, чому сприяють чорно-біле образотворче рішення та велична самотність картин дикої природи в якості своєрідного «генія місця». Чорно-біла тональність позбавляє твір реалістичної конкретики, відповідаючи метафізичності зображуваної подорожі. Через музичні інтонації в їх принциповій «безкомпозиційності» авторам фільму вдається, долаючи зображувальну природу кіно, вийти у тонкий світ духовності, невидимий оку.

Отже, поява твору, пов'язаного в творчістю У. Блейка, наприкінці ХХ ст. актуалізує шлях мистецтва від протосимволізму, наміченого поетом у ХVІІІ ст., до неосимволізму сьогодення в його музикоуподібному спрямуванні.

Вищевикладене підтверджує думку, що неосимволізм сьогодення піднімає тематику ілюзорності культурних архетипів як первинних образів, моделей культурної поведінки, здатних визначати загальну структуру особистості в системі культури на основі національних або історико-культурних типологій. Архетипи постають символами психіки певної людської спільноти і своєю відносною усталеністю свідчать про основоположність природного фактору щодо

їх формування. І символізм, і неосимволізм засновуються на міжвидових взаємодіях художньої речовинності та сенсів. Проте основою символізму виступає образотворче та словесне мистецтво в їх музичному осмисленні, тоді як неосимволізм тяжіє до «мінімізації» художніх засобів, використання техніки бриколажу. На заміну музикоцентризму приходить безкомпозиційна музикоуподібненість.

Під впливом неосимволістських тенденцій змішування часів, що було показано на прикладі аналізу символіки фільму, музична освіта трансформується в напрямку актуалізації *популярної музики* та її впровадження в навчально-виховний процес як загальної, так і спеціальної освіти. Зокрема, О. Маркова зазначає: ««Дивні» твори Е. Саті, який був сформований хвилею символізму на початку ХХ століття, потрапляють у репертуар естрадних колективів і стають органікою популярної творчості. В колі відродженого мистецтва, категорично забутого ХХ століттям, виявляються не лише Ф. Шрекер і А. Цемлинський, але й талановитий польський композитор І. Падеревський, підкреслений салонний стиль творів якого з ознаками абсолютно поміркованого модерну ніяк не зацікавлював прихильників агресивного неопримітивізму віку, що минув» [13, с. 208]. Саме в цей час зростає інтерес до методології аналізу популярної музики, форми якої трактуються як закономірний результат розвитку класичного мистецтва [20]. Відповідно до орієнтації суспільства на домінантність європейського типу культури популярна музика невпинно європеїзується: так, рок у його різноманітних стильових проявах постає європейським варіантом інтерпретації музичної культури інших народів («чорношкірого» джазу, індіанської етніки, латиноамериканської танцювальної музики тощо).

Авторитетність релігії та релігійного мистецтва, пропагованого символізмом, наприкінці ХХ – початку ХХІ століття здобуває глибинний сенс, створюючи переорієнтації не лише в репертуарі, але і в методиках навчання, оновленні категоріального апарату мистецтвознавства і педагогіки мистецтва. Відродження *релігійності* в музичній освіті сьогодення проявляється в збільшенні

музичних складових у програмах недільних шкіл та освітньо-релігійних центрів, інтересі до духовного репертуару в діяльності світських навчальних закладів різних ступенів, базовості хорового співу щодо музичного виховання підростаючого покоління.

Наш час відкриває творчість видатних композиторів (в Україні – М. Березовського, Д. Бортнянського, М. Леонтовича та ін.) з позицій духовної церковної музики в її педагогічній спрямованості. Символізація вираження духовного ідеалу народу простежується в галузі обробки фольклорних джерел. Наприклад, символічні основи в творчості М. Леонтовича постають у семантичній багатозначності трактування образів народної пісні, що передбачає в обробці окреслення декількох планів (так, О. Цехмістро визначає «образ оповідання – образ осмислення – образ дії – образ протидії») у їх взаємозв'язках [23, с. 351].

У зв'язку зі збільшенням ролі релігії в сучасному суспільстві на межі ХХ – ХХІ ст. світ охопила хвиля підйому обіходного церковного співу та кантової традиції. Було відкрито всеосяжність співацької кантової традиції у церковній музиці світу та її концентрації в греко-византійських православних практиках. Сучасна релігійність, у тому числі через музику, спрямовується до об'єднання різних християнських віровчень, а також віровчень інших світових релігій, поєднуючи Захід і Схід.

Тяжіючи як до синтетичної релігійності, так і до поліхудожності, сучасна музична освіта цілеспрямовано контактує з *хореографією*. Йдеться не лише про актуалізацію музично-ритмічного виховання підростаючого покоління, а й про розширення географічних обріїв хореографічних традицій в їхньому музичному втіленні, нерідко первинно пов'язаних із духовно-релігійними уявленнями. Так, за словами О. Маркової, «загальний культурний генезис <...> визначив особливого роду «серйозну танцювальність», яку знаходимо в ареалах слов'янської, грузинської, вірменської, греко-іспанської, кельтсько-бриттської ритуаліки мистецтва. І якщо іспанські танці на кшталт хоти (арагонської хоти), сарабанди містили явно церковний-ритуальний генезис, то не менш суттєві хороводно-

групові, лицарсько-війські танці, які стикалися у слов'ян і галлів-кельтів з духовно-церковними ідеями» [13, с. 209].

Наголошуємо, що сакральна символіка характеризувала танець від найдавніших його форм, зокрема обрядових хороводів. Ця символіка виражала розуміння руху Всесвіту як одвічного колооберту. Наявність хороводів у народів різних етнічних груп сучасні вчені нерідко пояснюють з позицій доктрини сучасного інтегрального традиціоналізму, розробленої Р. Геноном. Учення про першопринцип та його маніфестацію, за Р. Геноном, втілюється через символи, які передаються з однієї епохи в іншу від витоків людства. Первинно цілісний комплекс знань трансцендентного походження, що транслюється з покоління в покоління зусиллями каст Посвячених, Р. Геноном трактує як прімордіальну (від лат. – «первинна», «споконвічна») традицію. Згодом, на думку вченого, прімордіальна традиція отримала форми конкретних духовних практик і традиційних релігійних вчень. Втім, сенс традиції полягає в її універсалізмі, що має відобразити загальні закони всесвітнього порядку в його духовно-релігійному розумінні» [24].

Зв'язок хороводу з солярними культами зумовив слов'янські синонімічні назви «коло», «коловрат», напрямки руху «посолонь» та «протисолонь». Хороводи засновуються на семи сакральних фігурах: 1) стовп, 2) віжка, 3) тин, 4) коло, 5) бік на бік, 6) на чотири боки, 7) танкова. Початкова фігура «стовпу» символізувала єдність неба й землі, чоловічого й жіночого начал, які в процесі руху створюють Всесвіт. У фігурі «віжок» постійно зменшувані хвилясті лінії танцю символізували хвилі океану Хаосу як джерела життя. Фігура «тину» ілюструвала процес творення Всесвіту з єдиної точки по спіралі, що поступово збільшувалася. Найбільш символічно багатозначною є фігура «кола», яка може інтерпретуватися як завершення Творіння, Досконалість, Гармонія, Час, Всесвіт, Бог, Безсмертна Душа. Фігура «бік на бік», чи не єдина в хороводі, передбачала гендерне диференціювання, що, з великою долею ймовірності засвідчує її більш пізнє походження. Символіка цієї фігури розкриває взаємодію небесного чоловічого і земного жіночого. Фігура «на чотири боки» показує завершення

формування Всесвіту через утворення квадрату, сторони якого позначають сторони світу. Стійкий і гармонійний квадрат відображає впорядкований стан світу. У завершальній «танковій» рух значно прискорюється, що символізує усвідомлення своєї сутності та місця в світі [24].

Ритуальна природа танцю визначила низку особливостей професійної хореографічної ритмопластики та її музичного осмислення. Наявність у танцях прямих і дзеркальних повторів, пов'язана з архаїчним походженням, найбільш яскраво втілено в музиці І. Стравінського (балет «Весна священна»), а сьогодні – в численних фолк-балетах. Фігура кола наділена багатою символікою, пов'язаною з цілісністю, циклічністю. Тому фігура кола є найбільш вживаною в балетах, де важливу знакову функцію несуть обрядові сцени (таж сама «Весна священна» І. Стравінського, «Любов-чарівниця» М. де Фальї тощо).

Сакральна символіка танцю збагатилася з прийняттям християнства. Так, хореографічні вміння неодмінно характеризували культуру вищих кіл Візантії. За історичними даними, імператриця Феодора саме завдяки танцювальним здібностям зуміла піднятися до вищого статусу. Це не дивно, адже у традиціях православ'я імператор християнської держави був і головою церкви. Краса рухів тіла в уклінному шануванні Творця складала, подібно храмовому співу на честь Бога, складала неодмінну якість висококультурної людини свого часу. Як наголошує О. Маркова, «грецько-візантійські засади культури повідомили мистецтву ірландців і галлів особливого роду увагу їх правителів до танцювального мистецтва: двір французьких королів дав путівку в життя класичному європейському балету, що здобув на російському ґрунті блискуче продовження <...>» [13, с. 210].

У танцях християнського світу, похідних від хороводів, на відміну від первинного «витоптування», поступово вироблялася пластика «ширвання», сенс якої полягав у здобутті легкості, «політності», «переборення земного тяжіння», тобто дематеріалізації руху в процесі танцювальної діяльності, що співвідносилось з символікою середньовічної духовності в її протистоянні

земним тілесним проявам.

Відбиття символіки ритуальних практик у формуванні принципів класичного танцю розглядалося А. Волинським. Визначаючи чотирима основоположними принципами вертикальність, виворотність, колоподібність та рівноважність, А. Волинський трактував вертикальність як спрямованість людського духу вгору, виворотність – як відкритість світобудові та суспільству, колоподібність – як феномен, пов'язаний із цілісністю, а рівноважність – із симетричністю, що втілює гармонію, рівноважний стан світу [6]. Згідно цьому, класичний танець повинен уважатися узагальненим відображенням символіки ритуалу.

У дослідженні духовної символіки танцювальної традиції також виділяємо доробок Б. Яворського. Вчений наголосив французькі витоки явища танцювальної музики, спираючись на факт, що мистецтво європейського танцю є танцем ніг, тоді як хореографія Сходу являє собою танець рук, а хореографія Африки – танець всього тіла. При цьому саме кельтська основа Франції-Галлії дозволила актуалізувати грецьку візантійську традицію дематеріалізованої стрибковості (що особливо характерна для ірландських танців). Танцювальність французького двору пропонувала інший тип відриву від землі: на носках, з переходом зі стопи на носки, танці на підборах.

Неосимволізм з його релігійним підґрунтям зумовив зменшення ролі *композиторської школи* на користь традиційному музикуванню (первинно – церковно-вокальному) за текстами. В музичній освіті це відображається в активізації самодіяльності в сфері авторської пісні, широкому впровадженні методик, заснованих на імпровізації, що реалізує ідею «кожен – композитор». Полегшенню композиторської діяльності, до якої долучаються навіть учнів загальноосвітніх шкіл, сприяє використання комп'ютерних програм зі створення музики за шаблонами, різноманітних звукових конструкторів. Закономірність занепаду композиторства в сучасному світі обґрунтував В. Мартинов у книзі з провісницькою назвою «Кінець часу композиторів». Зокрема, було виділено два

формотворчі принципи, що відповідають виконавській «бріколажній» та композиційній системам: «колоподібність» богослужбового співу та «прямолінійність» світської музики [14].

Одночасно з посиленням релігійності в суспільстві зростає роль *техніцизму*, який, проникаючи в мистецьку діяльність, нерідко отримує високодуховні теоретичні підґрунтя. Майже культового характеру на межі ХХ – ХХІ ст. здобула американська музична група «Underground Resistance» (букв. – Підпільний спротив). В їх композиціях немає акустичних звуків. Мета групи – подолати «програмування», під яким розуміється принцип функціонування сучасних промислових країн, здатних продукувати свідомість жителів. Музика техно, на думку учасників групи, руйнує зв'язки, здавна сформовані в свідомості (тобто архетипи культури, про які йшлося вище), й тим самим звільняє людей. Філософськи-духовне спрямування підкреслює засновник групи Джефф Міллс: «У майбутньому буде все менше й менше надбудови: менше матерії – більше духу. За допомогою техно ми хочемо сконцентрувати увагу на абстрактних поняттях і зв'язках між ними» [7]. Очевидним є зв'язок техно-музики з футуристськими ідеями початку ХХ ст. («Технічний маніфест музики майбутнього» Ф. Прателли, «Мистецтво шумів» Л. Русолло): «Використовуючи неловимий енергетичний потенціал звука, ми зруйнуємо цю стіну (програмування – І. В.), як звук певної частоти розбиває скло на дрібні уламки. Техно – це музика, заснована на експериментуванні; вона не належить жодній із рас; і у неї немає визначеного звучання. Це музика для майбутнього Людства» (офіційний бюлетень UR) [7]. Подібні впливи відчутні в практиці молодіжних субкультур, що має бути враховано музичною освітою.

Сучасна музична освіта у виконанні завдань виховання духовності особистості тяжіє до безперервності, що зміцнює її зв'язки з *психологією*. З цього приводу О. Олексюк зазначає: «Дуже важливо, спираючись на фундаментальні принципи вітчизняної психології, розкрити можливості посилення емоційно-вольової стабільності підрастаючого покоління, з одного боку, а з іншого, –

відновлення критеріїв духовності, що становить проблему визначення шляхів формування життєвих смислів особистості в сфері музичного мистецтва. Тут необхідно, зокрема, визначити вплив нових молодіжних музичних субкультур, нових соціальних зв'язків дітей, при розкритті педагогічних умов їхнього впливу в процесі музичної діяльності» [17, с. 19]. Пізнання символів музичного мистецтва активізує як емоційно-емпатійну, так і інтелектуальну сферу особистості, що навчається. Показовим щодо цього є активний розвиток музикотерапії.

Відповідно, відбувається змикання музичної освіти, *музичної психології, педагогіки та музикознавства*. Це зумовлює чільну увагу до проблем виконавства як ланки, що забезпечує функціонування музики на її шляху від створення до споживання слухачем. Закономірно, нові педагогічні підходи детермінуються інноваціями виконавської практики. Особлива роль надається виявленню «знаковості» певного тембрального забарвлення (див., зокрема, аналіз фільму «Мрець») та відповідного музичного інструментарію, що характеризує типологію культури.

Неосимволізм культури сьогодення засвідчує різнобічність її світоглядно-художніх установок і ускладнює завдання, що стоять сьогодні перед музичною освітою: нагальною виявляється відмова від уніфікації та перехід до поліфундаментальності світоглядних та методологічних категорій. Сучасна культура існує в поліморфній, складній багаторівневій реальності, що ані структурно, ані генетично не опосередковується будь-якими базовими комплексами. І заради самого забезпечення функціонування культури необхідна плюралістично спрямована музична освіта, здатна до прийняття та взаємодії різноманітних поглядів, шкіл та методів.

Музична освіта виражає стильово-мисленнєві переорієнтації епохи в їхній символічно-знаковій конкретиці. У результаті на сучасному етапі спостерігаємо зрощення музичної освіти з освітою загальнохудожньою в її спрямуванні до універсальності й полікультурності. Це видається доцільним, оскільки повернення до синкретизму в художніх творах нашого часу потребує багатогранності

сприйняття, не обмеженого одним видом мистецтва.

Неосимволізм, притаманний сучасній культурі, сприяє інтеграції архетипів і досвідів різних культур з перевагою європейської. У сучасній освіті опредметнюється ідея європоцентризму, що призводить до уніфікації та технологізації навчального процесу. При всій прогресивності даної тенденції, це може мати наслідком нівелювання локальних особливостей культури. Одночасно спостерігається тенденція до використання символіки неєвропейських культур в межах загальної європейської парадигми, що пов'язується з орієнтацією на відродження ідеалів духовності.

На музичну освіту покладаються завдання протистояння вадам постіндустріального суспільства, виховання високодуховної людини через соціокультурну трансляцію духовного досвіду попередніх поколінь, відводиться терапевтична роль.

Відчуваючи неосимволічні впливи, мистецтво тяжіє до безкомпозиційності, що зумовлює інтерес освітян не лише до художньої, а й до прикладної музики (релігійної та побутової). Неосимволізм повертає повагу до ремісничості як базису творчої діяльності, майстерність якої оцінюється співвіднесеністю із стереотипом, а не індивідуальним протистоянням останньому. Це мотивує демократизацію мистецтва, і, як наслідок, – спрощення суспільної музичної свідомості. У результаті загальна музична освіта має домінувати над професійною. Її атрибутивними характеристиками повинні стати полілогічність (поліхудожність, полікультурність, поліжанровість, полістилістичність), комплексність, синтетичність, демократизм і духовна спрямованість. Музика через її «нематеріальність» виявляється чи не найкращою динамічною моделлю як життя в його реаліях, так і духовного надоособистісного буття. Оскільки символічне мислення передбачає сполучення антитез, їхню гармонізацію, його цілеспрямований розвиток здатний забезпечити перехід до поліфундаментальності як необхідної основи трансформації сучасної музичної освіти.

Література

1. Бауэр В. Энциклопедия символов / В. Бауэр, И. Дюмотц, С. Головин.; пер. с нем. – Москва : Крон-Пресс, 2000. – 502 с.
2. Белый А. Собрание сочинений. Воспоминания о Блоке / Андрей Белый. – Москва : Республика, 1995. – 512 с.
3. Блейк У. Видения Страшного суда / Уильям Блейк; пер. с англ. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 384 с.
4. Блейк У. Песни невинности и опыта / Уильям Блейк ; пер. с англ. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2006. – 272 с.
5. Бычков В. В. Эстетические пророчества русского символизма / Виктор Васильевич Бычков // Полигнозис. – 1999. – № 1. – С. 83–104.
6. Волынский А. Л. Книга ликований. Азбука классического танца / Аким Львович Волынский. – Москва : Лань, 2008. – 304 с.
7. Горохов А. Немецкая волна [Электронный ресурс] / Андрей Горохов. – Режим доступа : <https://muzprosvet.ru/ur.html>
8. Дединский С. Уильям Блейк, твори стихи будут написаны кровью [Электронный ресурс] / Станислав Дединский. – Режим доступа : http://distantlight.tv/index.php/ru/kino-vne-vremeni/item/84-dead_man.html
9. Казакова И. Б. Уильям Блейк-неоплатоник / И. Б. Казакова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 2 (14). – С. 74–80.
10. Коваленко Е. М. Концепции символа в философии культуры 20 века : дис. ... канд. философ. Наук : 09.00.13 / Коваленко Елена Михайловна – Ростов-на-Дону, 2005. – 186 с.
11. Левикова С. И. Мультикультурализм как социальная проблема, или чем отличается мультикультурализм от поликультурности / Светлана Игоревна Левикова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 3 – С. 37–41.
12. Логинова В. А. Особенности авторского стиля Владимира Ивановича Ребикова [Электронный ресурс] / В. А. Логинова. – Режим доступа : http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5469
13. Маркова Е. Н. Неоевропоцентризм и неосимволизм как мировоззренческое и художественное качество начала XXI века / Елена Николаевна Маркова // Методология музыкознания и проблемы музыкальной культурологии. – Одесса : Астропринт, 2015. – С. 203–221.
14. Мартынов В. И. Конец времени композиторов // Владимир Иванович Мартынов. – Москва : Русский путь, 2002. – 296 с.
15. Меньщикова М. К. «Оссиановские мотивы» в живописи Каспара Давида

- Фридриха / М. К. Меньщикова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – Литературоведение. Межкультурная коммуникация. – 2010. – № 4 (2). – С. 899–902.
16. Муляр П. М. *Философия исполнительства в определении стилевых основ творчества* / Павел Михайлович Муляр // *Музичне мистецтво і культура : Науковий вісник Одеської державної музичної академії ім. А. В. Нежданової.* – Вип. 11. – Одеса : Друкарський дім, 2010. – С. 256–268.
17. Олексюк О. М. *Пріоритетні напрями досліджень в галузі музичної педагогіки: проект концепції* / Ольга Миколаївна Олексюк // *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського.* – Вип. 47. – Виконавське музикознавство. – Кн. 11. – Київ : НМАУ, 2005. – С. 14–20.
18. Рунов Ю. И. *Неосимволизм в современном изобразительном искусстве: философское прочтение [Электронный ресурс]* / Юрий Иванович Рунов // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина.* – № 4 (17). – 2008. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/neosimvolizm-v-sovremennom-izobrazitelnom-iskusstve-filosofskoe-prochtenie>.
19. *Современные классики. Джим Джармуш [Электронный ресурс].* – Режим доступа : <https://daily.afisha.ru/cinema/3695-o-sedine-iggi-pope-lyubimyh-reperah-i-pauzah-v-zhizni/>.
20. Соколов А. *Синкретизм и парадоксы современной культуры* / А. Соколов // *Музыкальная композиция XX века: диалектика творчества.* – Москва : Издательский дом «Композитор», 2011. – 272 с.
21. Уотс А. *Миф и ритуал в христианстве* / Алан Уотс ; пер. с англ. – Москва : София, 2003. – 240 с.
22. Хань Сяоянь. *Символизм в художественном мышлении Востока и его современные выходы* / Хань Сяоянь // *Музичне мистецтво і культура: Науковий вісник.* – Вип. 7. – Кн. 2. – Одеса : Друкарський дім, 2006. – С. 334–343.
23. Цехмістро О. В. *Хорова творчість М. Д. Леонтовича в системі сучасної музичної освіти* / О. В. Цехмістро // *Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.* – Вип. XXXVII. – Харків : ХНУ, 2014. – С. 349–356.
24. Шатрова Ф. *Сакральная геометрия хоровода [Электронный ресурс]* / Фаина Шатрова. – Режим доступа : <http://kamoziin.com/entry6214>.

2.3. Музичний текст як культурологічний феномен в контексті музичної освіти

Проблема розуміння музичного тексту композиторських творів завжди була однією з найскладніших та найактуальніших, що знаходилась у центрі уваги як мистецтвознавства і виконавства, так і музичної педагогіки й освіти. У ХХ столітті феномен тексту знаходиться в епіцентрі інтересів гуманітарної науки, тому став об'єктом не тільки лінгвістичних, літературознавчих або текстологічних, але також логіко-філософських досліджень різноманітних напрямів – від позитивізму до феноменології, екзистенціалізму та герменевтики [2]. Дослідження тексту музичного твору породжує ряд складних питань: «У чому є специфіка тексту музичного твору?»; «Чи є поняття нотного та музичного тексту синонімами?»; «У чому різниця між підходом до тексту з боку композитора і виконавця?»; «Які є особливості інтерпретації музичного тексту» та багато інших.

Поняття «текст» отримало в музикознавстві багатозначність і відноситься до числа понять, які мають постійний розвиток та відкривають нові грані [12]. На думку дослідників, саме нотний текст ототожнюється з нотним записом, але текст музичного твору нотним записом не обмежується, і поряд із нотними знаками завжди присутні і графічні, а іноді й вербальні виконавські знаки.

Музиці як специфічному феномену, що може існувати тільки в процесі виконання, притаманні специфічні якості: *двоїстість* і *процесуальність*. Саме нотний текст є тією поєднуючою ланкою, яка знаходиться між композиторським задумом і його музичним втіленням. Таким чином, нотний текст являє собою символічний запис, смисл якого виявляється тільки в процесі виконання (мова не йде про можливість музикантів-професіоналів або композиторів уявляти звучання внутрішнім слухом), тому музичний текст завжди потребує наявності фігури музиканта-виконавця, який його розуміє, інтерпретує та виконує. В. Москаленко поєднує поняття «текст» з поняттям «інтерпретація» і відзначає, що текст – це деяка, виражена визначеною художньою мовою і маюча стійкість цілісність, це

те, що інтерпретується [12, с. 19].

Ставлення до музичного тексту з боку композитора і з боку виконавця відрізняється тим, що шлях до нього принципово різний (для композитора це завершення творчої ідеї; для виконавця – навпаки, початок довгого пошуку). Досліджуючи специфіку творчого процесу композитора, А. Малінковська зазначає, що структура слуху композитора (поняття «слух» у даному випадку використовується в широкому розумінні – як творча музична свідомість, зосереджена в слуховій сфері) багатомірна: будучи зверненим до зовнішнього «світу, який звучить», слух композитора постійно всередині себе переробляє, перетворює, комбінує отримані враження [10, с. 14]. Таким чином, у музичному творі втілюються два зустрічних потоки: звучання буття і того, що чує композитор «у самому собі».

Слухове сприйняття музиканта-виконавця теж занурене в інтонаційне середовище музики, але відправною точкою для його діяльності є світ, відтворений композитором і зафіксований у нотному тексті. І, якщо композиторський текст передбачає множинність виконавських інтерпретацій, то з боку музиканта-виконавця – його прочитання і виконання музичного твору завжди є *унікальним і єдиним* у своєму роді явищем. Специфіка слухової роботи виконавця над музичним твором полягає в поглибленні тієї звукової картини, яка створюється під час інтерпретації. Таким чином, у процесі створення інтерпретації між виконавцем та композитором відбувається своєрідний *діалог* крізь час і простір, а такою «точкою зустрічі» стає нотний текст.

Нотна система, яка складалася упродовж п'яти століть (особливо треба відмітити її ускладнення в творчості композиторів XX-XXI століття), містить у собі елементи, які є складними для розуміння та інтерпретації, або трактуються не правильно. Цей факт пов'язаний із постійними змінами в системі нотації. На думку Н. Корихалової, одні позначення тільки вводяться до нотного тексту, інші вже стали анахронізмами, смисл яких для нас вже є неясним [8, с. 4]. Музичний текст як складне символічне явище, знакова структура, ціллю якої є передача

художньої інформації звукочасової якості композитором слухачеві [3, с. 281], складається з нотного тексту та виконавських знаків, які можуть бути вербальними і графічними. Таким чином, текст музичного твору, з одного боку, потребує вивчення нотного запису, з іншого – усього набору виконавських знаків, які адресовані композитором виконавцю та включають такі специфічні знаки як вербальні (позначення темпу, динаміки, агогіки, уся термінологія) і графічні (вся мелізматика, штрихові, артикуляційні, динамічні та агогічні графічні позначки).

Поняття «тексту», на думку В. Москаленка, отримало в музикознавстві не тільки достатню багатозначність, але й продовжує розвиватися та відкривати нові смислові грані. Він підкреслює, що основна функція тексту є закріплення музичної думки в рамках музичного твору [12, с. 19] – дає підстави ототожнювати поняття тексту з нотним записом музики.

Текст, як міждисциплінарна проблема, глибоко вивчається М. Арановським, який зауважує, що феномен музичного тексту не може обмежуватись тільки нотним, який є його важливою складовою. У культурі писемної традиції музичний текст тільки починається з нотного тексту, але далеко виходить за його межі...<...>, у музикознавстві за останні десятиліття отримало своє місце широке та містке розуміння тексту, що включає в себе деякі важливі реалії самої музики, а саме: її структуру та її смисл [2, с. 7].

На відміну від вербального тексту, нотний текст включає в себе різноманітні структури, які несуть приховані смисли, що стають предметом рефлексії. Особливість нотного тексту є у тому, що він структурований за законами самої музики [2]. Чітка організованість на рівні структури тексту компенсується, на погляд вченого, безмежною свободою на рівні «смислової аури».

Таким чином, М. Арановський виділяє дві важливіші складові тексту – *запис* і *структуру*. Показовим є те, що музичні новації постійно вносили радикальні зміни саме в запис тексту музичного твору (наприклад, сучасні авангардні твори). Ці дві складові тексту є основами для появи третьої складової –

області *смислу*, яка є найбільш важкою для визначення.

Структура музичного тексту, з одного боку, дає підстави для свободи розуміння, але з іншого, при визначенні семантики, існує ціла низка обмежуючих шляхів розуміння складних понять, серед яких основними є: музичний жанр і стиль, музична форма, складові музичної мови (музична стилістика). В. Суханцева відзначає, що феномен музичного тексту існує протягом всього історичного буття музики. Музичний текст є там і тоді, де і коли є інформація, яка виражається й передається завдяки комплексу специфічних музичних засобів – ритмо-інтонації, гармонії та ін. [15]. На її думку, музичний текст має інформаційну щільність у звуко-семантичній вираженості, і саме культурно-історичні традиції створюють межі і контури для його розуміння.

Розглядаючи двоїстість як особливість феномену музичного тексту, В. Суханцева зазначає, що музичний твір виступає як текстуальна єдність, при цьому гарантами останньої є стилістична і композиційна унікальність створеної авторської концепції, самозначимість якої створює обмеження ступеня свободи сприйняття або ж культурної трансляції. Невипадково в музичній практиці склалось двоєке значення тексту: перше, і найбільш поширене, припускає жорстку знакову фіксацію авторського задуму (власне, нотний текст); друге, більш пізнє, розкриває зміст музичного твору як своєрідного повідомлення, посилання, смислової та образної інтенції [15].

Композиторський текст, як результат його творчості, є відправною ланкою для виконавця на досить складному та суперечливому шляху до розуміння ціннісно-сислового підтексту музичного твору і створення власної унікальної інтерпретації. Вагомість та глибина інтерпретації залежить, з одного боку, від особистісних якостей (таланту та музичної обдарованості) музиканта-виконавця, з іншого – від його ставлення до композиторського тексту. Відома позиція Н. Корихалової про те, що не кожне виконання можна назвати інтерпретацією, а лише те, у якому відтворено повний обсяг інформації, що закладена в тексті.

Дана позиція дає можливість підійти до типології інтерпретаторського стилю, беручи до уваги ставлення виконавця до композиторського тексту, що допомогло визначити такі стилі інтерпретації, як: репродукцію (тобто прагнення точного виконання композиторського тексту, включаючи всі вказівки композитора і виконавські знаки); редакцію (часткове оновлення композиторського тексту, при якому воля виконавця і композитора перебуває на одному рівні); транскрипцію (суттєву переробку композиторського тексту виконавцем, що частково його оновлює і ставить ближче до сприймання та розуміння слухачем) [16].

На двоїстість музичного тексту вказує і О. Самойленко, виокремлюючи його характерну якість бути водночас і «постійним, еквівалентним самому собі», і продукувати нове [14, с. 136]. Така двоїста природа музичного тексту розкривається як співіснування незмінного та того, що змінюється, повторності та оновлення. Дослідниця зазначає, що до тексту в музиці треба підходити як до *особливим чином упорядкованої, ієрархічної, структуризованої, системно-функційної єдності музичних значень та їх знакових носіїв* [14, с. 136].

Таким чином, завжди існує своєрідна *нерівність* музичного смислу, який закладений в музичному творі як значенням, так і специфічним музичним знакам. За словами О. Самойленко, значення не є знак (одна можлива «мовна форма»). Значення завжди на шляху – від смислу до знаку і від знаку до смислу, завжди є *між ними*. Тут і виникає текст – *семантична тканина* – музики [14, 116].

Підхід до тексту як з боку смислу, так і з боку музичних специфічних знаків дав можливість дослідниці дійти до важливого висновку про те, що, з боку смислу, музичний текст є *«єдністю множинного»*, з боку значень – *«множинністю єдиного»*. Це дає підстави говорити про те, що кожне розуміння та інтерпретація музичного тексту є, з однієї сторони, *унікальним* явищем; з іншої – підкреслює множинність розуміння та інтерпретації, що несе символічна природа музичного тексту.

Глибоко вивчаючи природу музичного тексту як діалогічного феномену,

О. Самойленко підкреслює, що «між естетичним і стилістичним – вершинним і глибинним – здійснюється "життя тексту" в музиці, що знаходить свої жанрово-стильові та композиційні форми, "крізь" які ми проходимо, поглиблюючись та возносячись, аналізуючи явища музичного тексту» [14, с. 111].

Інформація, яка закладена у композиторському тексті, знаходить своє втілення у виконавській традиції. Видатна піаністка, професор С. Арабкерцева відзначає, що в інформаційному аспекті значний інтерес становить співвідношення кількості інформації у нотному тексті (авторська компонента) і у реально виконаному творі (виконавська компонента). Багатозначність і багатоплановість художнього твору, наближеність його фіксації у нотному тексті роблять завдання реалізації авторського задуму надзвичайно важким та повністю недосяжним [1, с. 48].

Використання логіко-стильового аналізу музичного твору у широкому культурологічному контексті в сукупності з необхідним професійним оснащенням (знання музичної форми, музичної літератури, володіння інструментом і т. ін.) сприяють розвитку інформаційного тезаурусу виконавця, який, на думку С. Арабкерцевої, може бути меншим, сумірним, або більшим, ніж авторський тезаурус. Такий широкий художній аналіз композиторського тексту дає можливість виконавцю максимально наблизитись до смислових глибин підтексту музичного твору.

Звернення як до старовинної клавірної музики, так і до сучасної ставить перед виконавцем цілу низку складних текстологічних проблем. Тексти західноєвропейських композиторів (XVII – початку XVIII століття) відрізняються своєю «незавершеністю» (в них відсутні композиторські ремарки, адресовані виконавцю – темпові, агогічні, артикуляційні, як графічні, так і вербальні, за рідкісним виключенням). Тому для того, щоб правильно зрозуміти та інтерпретувати композиторський текст, виконавець повинен вивчати особливості аутентичного мистецтва (правила розшифровки мелізматики, особливості мотивної символіки та семантики, закони риторики, специфіку музичних

аутентичних інструментів і багато іншого) або звертатися до вже існуючих редакцій та виконавської традиції. Таким чином, композиторські тексти (наприклад, Ж.-Ф. Рамо, Ф. Куперена, Й. С. Баха, Г.Ф. Генделя та ін.) потребують фундаментальних культурологічних знань та серйозного доповнення з боку виконавця [16].

З іншого боку, тексти сучасних композиторів містять таку кількість як вербальних, так і графічних виконавських знаків, що процес їх розшифровки стає не менш складним для інтерпретатора. Цей факт відмічають багато відомих концертуючих піаністів, наприклад, О. Малов, професор Санкт-Петербурзької консерваторії ім. М. А. Римського-Корсакова, який увійшов до музичної енциклопедії як видатний виконавець сучасної музики (Дж. Крамба, Г. Уствольської, В. Сильвестрова та інших); О. Любімов, завідувач кафедри старовинної музики, видатний виконавець як старовинної музики (виконання на аутентичних інструментах творів Ф. Куперена, Ж. Ф. Рамо, Г. Перселла, В. А. Моцарта), так і сучасної (А. Шенберга, А. Веберна, Д. Кейджа, В. Сильвестрова).

Музичний текст створює передумови для виникнення особливої *виконавської форми* [16], яка є частиною формотворення в музиці і безпосередньо пов'язана з виконавським відтворенням композиторського опусу. Виконавська форма, яка є результатом участі виконавця в музично-творчому акті, з одного боку, реалізує смислову концепцію (ціннісну «архітектонічну» структуру), з іншого композиторські виконавські знаки. Вона створює особливу область риторики, яка потребує специфічної «виконавської герменевтики» (виконавського розшифрування виконавських риторичних знаків). Завдяки виконавській формі відкриваються образні глибини за безпосередньо явленою емоційною поверхнею смислу.

Виконавська форма визначає ставлення виконавця-інтерпретатора до авторського задуму, спосіб діалогу з ним – узагальнення або індивідуалізацію, пошук цілісності музичної мови. Виконавська форма має два аспекти вивчення:

перший – аналіз зафіксованих у тексті виконавських знаків; другий (інтонаційно-драматургічний) – вивчення виконавської традиції (аналіз різноманітних інтерпретацій одного твору для визначення як смислових меж виконавського знаку, так і основних способів та рівнів прояву ставлення виконавця до твору, що виконується) [16].

Таким чином, оцінювати стійкість того чи іншого виконавського знаку, взагалі говорити про авторські вказівки як «виконавські знаки», визначати необхідні сторони виконавської форми як цілого можливо, перш за все, шляхом вивчення живої виконавської практики.

Коло знаків виконавської стилістики є досить обмеженим, що дає підстави (особливо на сучасному етапі) для виникнення тенденції як до розширення цього кола знаків, так і до появи словесних ремарок («прямої мови» композитора, зверненої до виконавця). З іншого боку, ця обмеженість виконавських знаків підштовхує до пошуку нових смислових можливостей кожного з них завдяки включенню в нові інтонаційно-тематичні контексти або завдяки різноманіттю способів виконавського піднесення одного й того ж тематичного матеріалу [16].

Як зазначає Н. Корихалова, область виконавських ремарок є дуже складною як для музиканта-практика, так і дослідника; містить багато неясностей та неточностей. Однією з причин дослідниця називає своєрідність виконавських ремарок як музичних термінів особливого роду. Такі ремарки можуть називатися термінами умовно, тому що вони відрізняються і експресивністю, й місткістю смислу. Вони містять ряд смислових нюансів, які відразу виникають у нашій свідомості [7, с. 5]. На думку дослідниці, уточненню нотації та зростанню виконавських ремарок сприяло ускладнення композиторських стилів та увага композиторів до темброво-звукового боку музики, його виконавського втілення.

Різноманітність смислових відтінків пов'язана не тільки з використанням ремарок у різних контекстах, – це може залежати ще і від особливостей перекладів. Наприклад, термін «*allegro*» дуже часто трактується як показник швидкості, а не характеру (особливо в творах композиторів-класиків). Якщо

звернуться до словника з італійської мови, термін «allegro» означає «весело, радісно» [5, с. 26], однак у музичних словниках його часто перекладають як «швидко, радісно, жваво» [11, с. 7]. Це дає підстави обмежитись у розумінні терміна першим значенням і, таким чином, виконавець свою увагу зосереджує на значенні швидкості, а не на характері музики (особливо в музиці композиторів-класиків), що втілює зовсім іншу семантику, інше коло образів і смислів. Відомо, що темп твору може як слугувати піднесенню образу, так і, навпаки, його руйнуванню.

Інша особливість музичних термінів полягає в тому, що вони часто неоднозначні. Багато виконавських вказівок, які, крім основного, уже досить місткого смислу, мають додаткові (коннотативні) «созначення». У якості прикладу термінів із подвійним значенням, наводять зазвичай слова «*smorzando*» або «*morendo*», які означають – «і затихаючи, й уповільнюючи» [7, с. 6].

Виконавська форма в музиці виникає на перетині чотирьох основних аспектів виконання, кожен з яких пов'язаний зі специфічною групою знаків виконання, це такі аспекти (рівні), як [16]:

- гучнісно-динамічний;
- агогічний (що включає до себе всі темпові та метроритмічні рухи та зміни);
- артикуляційний (безпосередньо пов'язаний з ігровими знаками – засобами звуковидобування – туше, натисканням, глибиною занурення та характером зв'язку одного звуку з іншим, саме тому до них відносяться такі позначки, як «legato», «staccato», різноманітні види акцентів «>», «_», «▼», «•» та ін.);
- семантичний (який пов'язаний зі словесними ремарками та апелює до програмно-жанрового начала, а також, завдяки їм – до ціннісно-духовних домінант культури).

Останній семантичний рівень є головним, визначальним, якому підпорядковуються всі інші рівні виконавської форми, і – найбільш складним, так як потребує не тільки виходу в широкий культурологічний контекст, але й

звернення до музичної психології. Згідно думки А. Малінковської, розгортання змісту музики – багаторівневий процес, глибинна семантика досягається й на психологічному рівні – як нюанси станів, як рухи душі ліричного героя твору. Може пощастить почати «читати» духовно-душевний контекст і підтекст музики, спілкуватись із підсвідомістю і надсвідомістю композитора [10, с. 241].

Аналіз композиторських творів дозволяє виявити домінування різних рівнів виконавської форми в різні епохи та стильові напрямки. Зокрема, у епоху старовинної клавірної музики особливе місце посідають агогічний та артикуляційний рівні (семантичний рівень завжди займає *головне* місце, він диктує використання тих чи інших засобів виразності, але є найбільш складним та прихованим). Важливо те, що сьогодні старовинна музика виконується як на аутентичних, так і на сучасних інструментах; існують різноманітні стилі її виконання (аутентичний, класичний, романтичний, герменевтичний, джазовий); постійно оновлюються редакції та посилюється інтерес до уртекстів, намагання відновити стилістику виконання та розшифровки мелізматика.

Дослідники відзначають у ХХ столітті дуже помітний вплив на піаністичну концертну діяльність розквіту виконавства на клавесині. Звучання творів XVII-XVIII ст. на клавесині, пінофорте та інших інструментах, для яких ця музика писалась, знання історії розвитку форм сонати, токати до XVIII ст., допомагають піаністу зрозуміти специфіку музики Бароко, пов'язану із характером звучання інших інструментів та їх виражальні особливості [17, с. 49].

Проблема виконавського часу є однією із фундаментальних проблем піаністичного мистецтва, основи якої закладено в творчості старовинних композиторів. Володіння агогікою завжди свідчило про ступінь таланту виконавця і є необхідною умовою для виконання композиторських творів різних епох та стилів. С. Шабалтіна підкреслює, що дуже важливо для піаністів, вихованих на принципах точної передачі авторського тексту, знати способи «нерівної гри», які застосовувались в епоху бароко. Існує визначена система виконання записаного рівними нотами ритму, якою володіють сучасні

клавесиністи. Також відомі різні варіанти старовинної аплікатури, які використовували ті чи інші композитори. Дослідниця зазначає, що порядок пальців породжує ритмічні зміни в мелодії – при чому за рахунок лише використання природної різниці в силі кожного пальця [17, с. 57].

В епоху західноєвропейських композиторів-класиків можна виявити домінування гучнісно-динамічного та артикуляційного виконавських рівнів; у XIX столітті особливе місце посідає агогічний рівень у порівнянні з гучнісно-динамічним та артикуляційним. Але про все це можна говорити досить умовно.

XIX століття позначене бурхливим розквітом інструментально-виконавського мистецтва, особливим розвитком фортепіанного виконавства, розтотожненням композиторської та виконавської форм діяльності. Завершення важливого етапу еволюції клавірних інструментів, що призвело до появи роялю у тому вигляді, у якому він існує сьогодні (особливості механіки, наявність педалей (двох або трьох у залежності від форми інструмента), розміри концертних інструментів та ін.), – дало можливість для значних пошуків композиторів в області піанізму (розвиток техніки, манери звуковидобування, педалізації тощо).

Значний інтерес викликало мистецтво музикантів-віртуозів, яке мало досить вагоме місце в концертному житті європейських країн. Виступи піаністів середини XIX століття повинні були задовольняти інтереси публіки, яка чекала сильних, яскравих вражень та видовищ. Композиторський текст, з одного боку, стає більш складним та символічним (поява виконавських знаків як вербальних, так і графічних); з іншого – композитори могли в процесі виконання змінювати ремарки (відомо, що Ф. Шопен по-різному виконував свої фортепіанні твори, змінюючи динаміку, агогіку та інші засоби виразності), що давало свободу вибору виконавцю. Таким чином, особистість музиканта-інтерпретатора була головним критерієм виконання, у якому захоплювала глибина, яскравість та масштабність творчого мислення.

У XIX столітті стає помітним яскравий розвиток *програмності* в музиці. Явище програмності є одним із ключових для визначення музичної семантики і

виникає у зв'язку з необхідністю семантичної інтерпретації музики, яка в даному випадку розкривається як створення ряду значень, паралельних музичним. Таким чином, асоціативно-смісловий зв'язок між цими рядами (музичним та немусичним) стає вказівкою на ту чи іншу можливість інтерпретації музичного тексту. Таке розуміння поняття програмності в музиці дає можливість досягти найбільшої широти і, одночасно, гнучкості: дозволяє розуміти програмний принцип у музиці, як обумовлений смисловим контекстом цілого, характером смислових зв'язків між різними сторонами задуму.

Часто програмність у музиці розуміється як наявність словесного начала або намагання вербалізованого опису змісту музики; у деяких випадках програмний метод розповсюджується й на область синтетичних жанрів (у яких поряд із музикою обов'язково мають бути задіяні слово, рух, сценічна дія тощо). У таких випадках перед нами є визначена жанрова програма, яка не залежить від індивідуальної волі композитора і вимагає пошуку образно-сміслових зв'язків між музичними і позамузичними прототипами. Таким чином, таке розуміння програмності в музиці, з одного боку, пов'язане з питаннями жанроутворення в музиці; з іншого – адресоване, перш за все, композиторському тексту як художньому (у всій смисловій повноті та зі всіма засобами знакової фіксації).

У ХІХ столітті виокремлюється особливий тип програмності, який є обумовленим розвитком виконавської форми. Даний тип програмності, як безпосередньо пов'язаний із живим звучанням музики, з її часовим розгортанням і дією – наближеним до процесу осмислення та переосмислення (інтонування і переінтонування) музики. Водночас він також пов'язаний із жанровими умовами музичної творчості та розкриває особливу природу жанрових знаків як *семантичних*.

Програмність можна розглядати як один із загальних принципів виконавської інтерпретації. Головне її джерело, з одного боку, намагання співвіднести музику з визначеними об'єктивними явищами, визначити її життєві предметні зв'язки; з іншого – здатність виражати важко вловимі, які не

піддаються однозначним словесним визначенням, емоції та настрої [9, с. 36]. Взаємодія зовнішнього зображального (звуконаслідування, музична зображальність) та внутрішнього експресивно-емоційного ряду музичних значень пов'язана із двома головними напрямками розуміння музики: по-перше, у її русі від типового, життєвого, ситуативного контексту до художнього смислу; по-друге, від специфічного художньо-смислового контексту до реалій життя, серед яких, у даному випадку, основними є етико-естетичні цінності.

Перші прояви програмності можна виявити в музиці старовинних композиторів (Рамо, Куперен), але у ХІХ столітті, у час, коли виконавство закріплюється як самостійна професійна діяльність, програмність виходить на новий смисловий рівень. Певною мірою це зумовлено зростанням особистої ініціативи композитора, суттєвими змінами ним стилєвих установок жанру, що й вимагало, з одного боку, авторських словесних пояснень, з іншого – соавторських ініціатив виконавця. Але свобода ініціативи виконавця досить умовна, адже завжди необхідно прагнути відтворити в музиці образ, який задумав композитор.

Не дивлячись на те, що Г. Краукліс знаходить цікаві зауваження щодо можливості та оправданості програмних концепцій непрограмної у своїй основі музики; на наш погляд, у строгому смислі слова, музика ніколи не буває повністю вільною від програмності, тому що остання присутня хоча б у зредукованому вигляді загальних жанрових заголовків, вказівок на темп, характер руху тощо. Тому краще говорити не про наявність або відсутність програмності в музиці, а про *різні шляхи та можливості проявів в ній програмності*.

Навіть вільно та асоціативно сконструйована у своїй «програмі» музика не відводить виконавця далеко від тексту, тому саме текст завжди залишається в якості *головного фактора* виконавської концепції. Таким чином, у тексті музичного твору, який розглядається як виконавська форма, більш або менш явно (приховано, завуальовано) присутні такого роду знаки, які можна «прочитати» як смислоутворюючі, а отже – програмні.

У вивченні програмної направленості виконавської форми співвідношення

«прихованого» і «об'явленого» набуває особливого характеру. Ця ситуація викликана тим, що далеко не завжди жанровий зміст – явно названий, а словесно-представлене – не завжди виражає не тільки всю повноту, але й головні сторони музичної ідеї.

Можна зробити припущення, що істинний зміст музичного твору завжди є його «прихованою», «таємною» програмою. І тут ми повністю згодні з С. Арабкерцевою, яка вважала, що багатозначність і багатоплановість художнього твору, наближеність його фіксації у нотному тексті роблять завдання реалізації авторського задуму надзвичайно важким та повністю недосяжним [1].

Досліджуючи розвиток програмності в музиці, учені зазначають, що наприкінці ХІХ століття з'являється новий її тип – особлива «ілюзорна» програмність, яку С. Яроцинський знаходить у творчості К. Дебюссі. З одного боку, С. Яроцинський вказує, що розквіту програмності сприяє один із проявів театралізації музики (як обумовлений ззовні, з позиції іншого виду мистецтва), який полегшує сприймання і розуміння музичного твору слухачем. Але, з іншого боку, усі назви, які К. Дебюссі надає в кінці прелюдій, настільки поетичні та символічні, що, швидше, вуалюють смисл, ніж його пояснюють [18].

Зазначимо, що така ускладненість програмного смислу взаємопов'язана з жанровою деконкретизацією музики в творчості композиторів ХІХ-ХХ століть, як не просто з порушенням усталеної логіки відомого жанру, але і як з відходом від усіх жанрових обмежень, що приводить до дуже серйозної проблеми формування нових жанрових критеріїв.

Водночас із такою жанровою деконкретизацією, відбувається й тематична деконкретизація, глибоке оновлення основних механізмів музичного інтонування. Відхід від звичних канонів музичного формотворення супроводжується зростанням внутрішньо текстових стилістичних ремарок, функції яких більш ніж локалізовані: на відміну від поза- та надтекстових вказівок, які можуть бути звернені до слухача і виконавця, *внутрішньо текстові* ремарки адресовані насамперед виконавцю, доцільні саме для нього і виправдані наявністю

зустрічної, стосовно авторської, виконавської концепції.

Жанр як стійке утворення, що зберігає свої особливі риси, є своєрідною «пам'яттю» культури, виконуючи меморіальну функцію. За словами О. Самойленко, жанр існує між зовнішніми передумовами музики (умовами виконання та сприйняття) та музикою як мовою (музично-інтонаційною єдністю композиції), тобто здійснює рух від позамузичного досвіду в напрямку до специфічно-музичного. Жанр є «посередником» між культурою та музикою.

Стиль виникає між семантичними знаками музики та індивідуальним задумом композитора, здійснюючи цілеспрямований вибір музичних значень (співзначень) з тим, щоб дати їм нове тлумачення, ввести їх до нового концептуального русла, до авторської моделі жанру, яка може отримувати більший ступінь незалежності від останнього [14, с. 61]. Саме стиль, на думку дослідниці, здійснює перехід від композиторських (індивідуально-композиційних) особистісних позицій у музичній творчості до художнього та життєвого вибору культури.

Завдяки жанровій природі, музика є зрозумілою і пізнаваною як виконавцем, так і слухачем. Саме тому для виконавця (під час вивчення композиторського твору) опора на стійкі жанрові риси та стильові особливості є важливою умовою для створення власної інтерпретації. Жанрове коло, з одного боку, є досить обмеженим; а з іншого – у композиторському творі стійкі жанрові риси постійно змінюються (іноді досить помітно), що створює певні труднощі для розуміння та інтерпретації. Зазначену властивість досить часто можна виявити при зверненні до творів минулих епох та стилів.

Зауважимо, що в епоху XVII століття жанрові форми були досить стійкими та стабільними, тому проблема «впізнання» та розуміння їх жанрово-семантичних функцій не стояла гостро, враховуючи, що композитор і був виконавцем. Танці, які входили в інструментальні сюїти (як обов'язкові – алеманда, куранта, сарабанда і жига; так й інші – гавот, буре, пасп'є, лур, арія тощо) виконувались, і кожен знав їх специфіку, характерні риси та рухи, які складали основу танцю.

Крім того, існували специфічні традиції виконання, які не фіксувались у нотному тексті (наприклад, мистецтво розшифровки мелізматики, традиції виконання «нерівних» нот, французький та італійський стиль виконання та ін.). Також існували три манери розшифровки «нерівних нот» (*notes inegales*): а) *lourer* – у парі нот продовжена тривалість першої ноти; б) *couler* – у парі нот скорочена тривалість першої; в) *riquer* або *pointer* – «перетримана крапка» або ритм французької увертюри [17, с. 16]. Використовувалась особлива манера гри баса неодноразово з мелодією, яка отримала назву «*brize*» (ламана). У творах Л. Куперена можна зустріти запис прелюдій без тактових рис (*non mesure*), що дає можливість виконавцю самостійно обирати фактуру та вибудовувати форму твору [17, с.18].

Ступінь розробленості жанрової форми музики в цілому та семантичних функцій окремих конкретних жанрів, на які спирається композиторська творчість як письмова, безпосередньо віддзеркалюється у виконавських ремарках. Активна їх розробка є доказом посилення уваги до жанрової природи музики. Щойно музичний твір отримав структурну і смислову завершеність та оригінальність, з'явилась можливість його інтерпретувати, що дало підстави для розтотоження композиторської і виконавської діяльності. Таким чином, виконавець уже не завершує буквально процес композиції, а повторює, відтворює його. Поступово у нотному тексті з'являються виконавські ремарки, які передають новий рівень засобів виразності. Ними стають: темп, динаміка, артикуляція, фразування, агогіка, акцентуація.

Ключовими та, одночасно, інтегруючими поняттями та явищами на шляху до розуміння музичного тексту, як художнього, стають поняття *програмності* та *жанрової семантики* (жанровості), які постають із широкого культурологічного контексту. Їх особливу роль можна відмітити не тільки при вивченні композиторських творів ХІХ–ХХІ століття, – значення цих понять є дуже важливим і при знайомстві з клавірною музикою епохи бароко. Це викликано тим, що в музичних текстах, з одного боку, жанровий зміст виявлено не досить явно; а

з іншого – деякі музичні тексти потребують свого «доповнення» з боку виконавця (наприклад, тексти творів старовинних композиторів XVI-XVII століть або сучасних західноєвропейських та вітчизняних митців).

Особлива важливість жанрово-інтонаційних моделей у музиці, як провідників образу та смислу, дає підстави сприймати їх як *логіко-семантичні прототипи* для виконавської інтерпретації. Поняття інтерпретації у теорії виконавського мистецтва відповідає визначеному рівню повноти і завершеності тексту.

Інтерпретація (від лат. Interpretation – пояснення, тлумачення) – художнє тлумачення співаком, інструменталістом, диригентом, камерним ансамблем музичного твору в процесі його виконання, розкриття ідейно-образного змісту музики виразними й технічними засобами виконавського мистецтва [13, с. 549]. Починаючи з XIX століття, поняття інтерпретації поєднується з поняттям виконавства.

Ставлення до композиторського тексту в контексті культурологічного підходу на особливе місце ставить проблему *інтерпретації* у музиці. Розглядаючи виконання як вторинне творче становлення музичної образності, В. Москаленко зауважує, що результатом його є втілення в живому звучанні одного з варіантів цілісної сукупності, що називається твором [12, с. 37]. Проблема інтерпретації музики пов'язана не тільки з диференціацією композиторської і виконавської діяльності, але й з цілим комплексом процесів у європейській музичній культурі. Однією з суттєвих його сторін, на думку Н. Корихалової, було визначення поняття музичного твору [6].

Відомо, що в минулі епохи (наприклад, у епоху Й. С. Баха) метровисотний текст у нотах повністю не фіксувався, що потребувало з боку виконавця визначеного «доопрацювання». Серед передумов інтерпретації можна назвати мелізматіку, яка використовувалась вільно та свідчила про певний професійний рівень виконавця (музичний талант, смак, технічний рівень майстерності тощо). Таким чином, «усний характер» виконавської форми, який домінував у епоху

старовинної музики, робив необов'язковою присутність у музичному тексті виконавських знаків. В якості таких виконавських знаків були, з одного боку, буквально-ігрові (які характеризували техніку гри на інструменті); з іншого – опосередковано-ігрові вказівки за допомогою жанрової програми, на яку орієнтувався композитор (назви, словесні ремарки, примітки).

Слово «виконання», що використовувалось у європейських мовах, поступово замінювалось словами «вираз», «виразність». За «виконанням» усе частіше залишається значення не одухотвореної особистим відношенням гри, суто технічної реалізації музики [6, с. 22]. У такому розумінні використовує цей термін А. Рубінштейн, коли розрізняє «виконання» і «передачу». За Н. Корихаловою, у понятті «інтерпретація» знайшло відображення та закріпилось ставлення до виконавця як до творчо-самостійної індивідуальності, яка тлумачить музичний твір.

Поняття інтерпретації формувалось протягом досить тривалого часу; до його вивчення звертались і мистецтвознавці, і виконавці, і педагоги. У наш час деякі дослідники поєднують поняття інтерпретації та герменевтики. Н. Кашкадамова зазначає, що істотним для подальшого розвитку відтворчого мистецтва стало виникнення на початку ХХ ст. *музичної герменевтики* – теоретичної дисципліни, спрямованої на встановлення сенсу і змісту, закладеного в музичних творах. Започаткована в 1902 р. німецьким музикознавцем Г. Кречмаром, вона засуджувала формалістичне сприймання, трактуючи *музику як мову*, а музичний твір як носія конкретного музичного і поза музичного змісту [4, с. 15].

Підхід до інтерпретації як до історичного явища дозволяє говорити про різні етапи її розвитку, які пояснюють наявність різних типів інтерпретацій. Їх можна визначити як класичний (об'єктивний) та романтичний (суб'єктивний) типи; залежно від ставлення до авторського тексту музичного твору як репродукцію, редакцію та транскрипцію. Особливе ставлення до «складних» композиторських текстів (маємо на увазі як тексти старовинних композиторів, у яких відсутні

виконавські ремарки, так і тексти сучасних композиторів, коли в текстах є велика кількість виконавських вказівок та ремарок, – що ще більш ускладнює процес виконання) вимагає серйозного «доопрацювання» композиторського тексту з боку виконавця. Це дало підстави визначити ще один тип інтерпретації – *герменевтичний*.

На сьогоднішній день існують різноманітні підходи до типології виконавської інтерпретації (риторизований, раціоналізований, емоційний та сенсуалізований типи інтерпретації – В. Забірченко; статична (класична) звукотворча воля, екстатична (романтична), експансивна (експресіоністична) звукотворча воля – К. Матінсен; класичний та емоційний типи інтерпретації; «погане виконання», «учнівське виконання», «академічне (бюрократичне)», «виконання як прояв особистості інтерпретатора», «виконання, адекватне композитору» – Б. Яворський; класичний, романтичний, імпресіоністичний типи інтерпретації – О. Царьова; нестильова музично-виконавська інтерпретація та стильова (стилізована, стильна, виконавська інтерпретація композиторського стилю – О. Катрич та інші).

Історичне виконавство мало досить значний вплив на сучасний піанізм, змінивши традиційні уявлення, і більш детально визначив як риси музичних стилів – «бароко, рококо, галантного, сентиментального, так і їх взаємозв'язок із більш пізніми напрямками фортепіанного мистецтва» [17, с. 95]. Різноманітність музичних стилів обумовила появу значної кількості виконавських «манер». Досить тривалий час серед основних виконавських стилів дослідники називали «суб'єктивний» (романтичний) і «об'єктивний» (класичний).

Тенденція до об'єктивності у виконанні, на думку Н. Корихалової, яка зростала протягом перших двох десятиліть ХХ століття, з найбільшою силою проявилась у 20-30-і роки [6, с. 27], і сприяли цьому процесу саме композитори (відомі слова М. Равеля і І. Стравінського про те, що вони не хочуть, щоб їх інтерпретували).

Таким чином, аналіз текстів творів сучасних композиторів, з одного боку,

постійний інтерес до оновлення існуючих редакцій композиторських творів (XVII-XX століття), з іншого, дає можливість говорити про актуальність та відкритість проблеми музичного тексту. Дослідження особливостей специфічних виконавських знаків як провідників композиторського задуму в контексті культурологічного підходу дає можливість поширювати та поглиблювати рівень смислового сприйняття, розуміння та інтерпретації.

Підхід до виконавської форми з боку композиторського тексту завжди повинен доповнюватись вивченням виконавських традицій, що є необхідним для музиканта-інтерпретатора при створенні власної концепції. Завдяки появі унікальних, та, у своєму роді, «завершених» виконавських інтерпретацій, музичний текст поширює смислове поле розуміння, виявляючи свою «відкритість» та принципову «незавершеність» як композиторський феномен.

Жанрово-стильове розмаїття, яке характерне для сучасної музичної культури, дає підстави як для збереження стійких виконавських традицій, так і для появи новітніх форм музикування (відмітимо намагання музикантів-виконавців поєднувати в концертних програмах класичні твори з джазовими імпровізаціями (С. Терентьєв, Д. Мацуєв), «24 hours Bach» (Німеччина); різноманітні «жанрові» пошуки О. Батвінова тощо); як для включення в концертні програми складних сучасних творів, так і для домінування популярних творів світової класики.

Але, не дивлячись на стрімкий розвиток новітніх технологій, мережі Інтернет та різноманітних форм збереження музичної інформації, можна говорити про те, що музичне виконавське мистецтво завжди буде займати досить важливе й особливе місце в культурі як виразник її глибинних смислів та інтенцій, а, головне, – як єдина унікальна можливість «існування» («проявлення») музичного тексту. Музичний текст як посередник між контекстом культури і виконавцем, дає можливість як для творчої реалізації особистості, так і для визначення *власних ціннісно-смилових орієнтирів*. Адже проблема тексту в музиці набуває особливого значення та актуальності для музичної освіти в цілому.

Література

1. Арабкерцева С. Б. Особенности исполнительского воплощения авторского замысла в музыке на основе информационного подхода / С. Б. Арабкерцева // *Эмпирическая эстетика: информационный подход: Материалы Международного научного симпозиума*. – Таганрог : ТРТУ, 1997. – С. 48–50.
2. Арановский М. Г. Текст как междисциплинарная проблема [Электронный ресурс] / Марк Генрихович Арановский. – режим доступа к ресурсу : <http://opentextnn.ru/music/Perception/?id=1101>.
3. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, философии и других гуманитарных науках / М. Бахтин // *Эстетика словесного творчества*. – Москва, 1979. – 358 с.
4. Кашкадамова Н. Б. Виконавська інтерпретація у фортепіанному мистецтві ХХ сторіччя: Підручник / Н. Б. Кашкадамова. – Львів : КІНПАТРІ ЛТД, 2014. – 344 с.
5. Ковалев В. Ф. Краткий итальянско-русский и русско-итальянский словарь / В. Ф. Ковалев, Г. А. Красова. – Москва: Рус. яз., 1991. – 655 с.
6. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н. П. Корыхалова. – Ленинград : Музыка, 1979. – 208 с.
7. Корыхалова Н. П. Музыкально-исполнительские термины : Возникновение, развитие значений и их оттенки, использование в разных стилях / Наталья Корыхалова. – СПб. : Композитор, 2000. – 272 с.
8. Корыхалова Н. П. Увидеть в нотном тексте...: О некоторых проблемах, с которыми сталкиваются пианисты (и не только они) / Н. П. Корыхалова. – СПб.: Композитор • Санкт-Петербург, 2008. – 2008 с.
9. Крауклис Г. Программная музыка и некоторые аспекты исполнительства / Г. Крауклис // *Музыкальное исполнительство*. – Москва : «Музыка», 1983. – Вып. 11. – С. 34–67.
10. Малинковская А. В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 039700 «Музык. образование» / А.В. Малинковская. – Москва : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. – 381 с.
11. Михеева Л. Музыкальный словарь в рассказах / Л. Михеева. – Москва: 1984. – 168 с.
12. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа). Исследование / В. Москаленко. – Киев, 1994. – 157 с.

13. Музыкальная энциклопедия. В 6 т. Т. 2. / [гол. ред. Ю. В. Келдыш]. – Москва, «Советская Энциклопедия», 1974. – 1974. – 958 с.
14. Самойленко А. И. Музыковедение и методология гуманитарного знания. Проблема диалога: Монография / Александра Ивановна Самойленко. – Одесса : Астропринт, 2002. – 244 с.
15. Суханцева В. К. Музыка как мир человека (От идеи вселенной – к философии музыки) [Электронный ресурс] / В. К. Суханцева. – Режим доступа : http://www.countries.ru/library/music_culture/mkm3.htm.
16. Чеботаренко О. В. Культурологические аспекты исполнительской формы в музыке : дис. ... канд. иск.: 17.00.01 / Ольга Валерьевна Чеботаренко. – Одесса, 2007. – 151 с.
17. Шабалтина С. М. Клавесин сквозь века. Заметки исполнителя / С. М. Шабалтина / Под ред. М. В. Храпачевой. – Киев: Украинский приоритет, 2013. – 160 с.
18. Яроцинский С. К. Дебюсси, импрессионизм и символизм / С. Яроцинский. – Москва, 1978. – 232 с.

РОЗДІЛ 3

МУЗИЧНА ОСВІТА ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Методологічні основи музичної освіти

3.1.1. Тезаурус наукового дослідження музичної освіти

У сучасних умовах сталого розвитку світового суспільства вирішального реформуючого значення в соціально-економічній, політичній, соціальнокультурній та інших сферах набули процеси глобалізації та інтеграції. Виклики сьогодення знайшли своє відображення й у вітчизняній музичній освіті. Глобалізація освіти має вагомим виховним значенням для нового покоління ХХІ століття, це означає, що вона може впливати на важливе питання модернізації освіти і підготовки майбутніх фахівців до взаємодії у європейському і світовому соціумах [41, с. 4]. До позитивних надбань глобалізаційно-інтеграційного освітнього процесу необхідно віднести створення єдиної теоретико-методологічної бази музичної освіти як основи її модернізації.

Музична освіта є елементом цілісної освітньої системи людства і розвивається за загальними законами цивілізації. У такому контексті важливою проблемою, яка потребує нагального вирішення є обґрунтування методологічних засад освіти з музичного мистецтва. Для вирішення такої проблеми вважаємо необхідним сформулювати тезаурус наукового дослідження, основу якого складає термінологічно-понятійний апарат, який ми розглядаємо як складну систему понять, що має структуру взаємопов'язаних компонентів і є засобом та результатом означеного дослідження [36]. Визначення наукового тезаурусу дослідження пов'язане з процесом відбору, аналізу, систематизації, узагальнення понять, вибудовування їх реальних моделей [54, с. 304]. Згідно думки О. Ребрової, у контексті текстології тезаурус і його наукова мова є феноменом, який може об'єднувати різні галузі знань [48, с. 5]. Теоретико-методологічні основи дослідження наукового тезаурусу неперервної професійної освіти

грунтовно висвітлено в дослідженнях С. Сисоевої, у яких «тезаурус наукового дослідження сфери освіти» визначається як система понять, що призначені людині для їх засвоєння й актуалізації з метою успішної орієнтації у предметній площині наукових знань, і що передбачає: упорядкованість, ієрархічність, високий ступінь абстракції, творчий характер. Тезаурусу наукового дослідження притаманні ознаки: неповнота, єдність, змінність, дієвість [53, с. 231]. Розроблена С. Сисоевою методика формування тезаурусу наукового дослідження з освітології, яка відбувається за такими етапами: пошуково-діагностичний, моделювання, аналітико-корекційний [54, с. 304], - розкриває шляхи об'єктивного метадисциплінарного підходу до визначення термінологічно-понятійного апарату для досліджень у різних сферах і галузях, сприяє підвищенню рівня теоретичного аналізу освітніх проблем.

Формування тезаурусу наукового дослідження методологічних основ музичної освіти, на наш погляд, повинно здійснюватися на основі принципів: гуманітарної екстраполяції, науковості, детермінованості, історизму, систематизації, цілісності, дискурсивності, динамічності, творчого моделювання. Так, *принцип гуманітарної екстраполяції* полягає в привнесенні зовні понятійних ознак різних гуманітарних сфер у визначенні базових понять дослідження сфери музичної освіти. *Принцип науковості* передбачає тлумачення визначених понять для дослідження музичної освіти з опорою на сучасний досвід різних наукових сфер. *Принцип детермінованості* полягає у взаємозумовленості і взаємозв'язку понять, які складають тезаурус наукового дослідження музичної освіти. *Принцип історизму* відображає еволюцію смислу визначених понять дослідження музичної освіти в історичному контексті. *Принцип систематизації* передбачає розгляд понять як елементів системи і систематизацію їх за смисловими ознаками. *Принцип цілісності* полягає у формуванні тезаурусу наукового дослідження музичної освіти як цілісного системного утворення. *Принцип дискурсивності* передбачає використання в дослідженні базових понять обміну гуманітарними знаннями, логічними позиціями, методами пізнання. *Принцип динамічності*

вимагає розгляду тезаурусу наукового дослідження музичної освіти не як константного, а рухливого і змінного системного утворення. *Принцип творчого моделювання* полягає в творчому підході до формування моделі тезаурусу наукового дослідження музичної освіти та знаходженні нових смислових значень його основних понять.

Використовуючи методику формування понятійно-термінологічного апарату (за С. Сисоєвою [53, с. 231]), ми визначаємо тезаурус наукового дослідження методології музичної освіти й окреслюємо його основні ключові поняття – «методологія», «методологія освіти», «музична освіта», «методологія музичної освіти», які потребують детального розгляду.

Поняття «методологія» розглядається у філософії як система принципів і засобів організації у побудові теоретичної і практичної діяльності та вчення про цю систему [63, с. 365]; сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, які використовуються в науці [64, с. 278]. На думку В. Петрушенка, вона є не лише вченням про методи наукового пізнання, а і метатеорією науки [45, с. 71]. Згідно висновку О. Новікова та Д. Новікова, методологія визначається як вчення про організацію діяльності людини [35, с. 20]. С. Коновець вважає, що у теперішніх умовах методологія є тією самостійною цариною знання, що вміщує різноманітні принципи і прийоми, операції і форми не тільки загальної побудови наукового пізнання, але і його окремої галузі [26, с. 121]. Ґрунтовний аналіз сутності поняття методології здійснив Е. Юдін, який окреслює, що методологія в широкому значенні є вченням про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності; вона характеризує компоненти наукового дослідження – його об'єкт, предмет аналізу, завдання дослідницьких засобів, а також формує уявлення про послідовність руху дослідника в процесі вирішення завдань [68, с. 31]. Знаходячись у інтенції Г. Щедровицького, О. Новіков розглядає методологію як вчення організації діяльності і вирізняє три її функції: 1) філософсько-теоретичну теорію діяльності; 2) системний аналіз – вчення про систему методів дослідження або проектування складних систем, пошуку, планування та реалізації змін,

спрямованих на вирішення проблем; 3) науковедення – теорія науки, яка обов'язково включає гносеологію, семіотику тощо [35, с. 22]. На наш погляд, методологія є системою наукових метаметодів пізнання предмету дослідження, тезаурусу наукового дослідження, методологічних підходів та відповідних їм принципів та методів.

У контексті нашого дослідження поняття «методологія» розглядається у взаємозв'язку з поняттям «освіта», розуміння якого базується на сучасних тлумаченнях, висвітлених у державних документах, дослідженнях вітчизняних науковців. Так, аналіз державних документів, наукової літератури показав, що не існує загальноприйнятого визначення слова «освіта». Згідно Закону України «Про освіту», акцентується суспільнотворче значення освіти. У державному документі зазначено: «Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави» [14]. У педагогічній науці традиційним є підхід до освіти як процесу трансляції культури: освіта, на думку В. Кременя є одним із найоптимальніших і найінтенсивніших способів входження людини у світ науки і культури [28, с. 53]. Такої ж думки дотримується І. Зязюн, який розглядає освіту в контексті загальної культури людства [16]. На думку С. Гончаренка, «освіта» - духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини; під освітою розуміється процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягне соціальної зрілості та індивідуального зростання. При цьому, на думку автора, головним є не обсяг знань, а поєднання останніх із особистісними якостями, уміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями [11, с. 241]. Досліджуючи методологічні основи філософії освіти, В. Огнев'юк зазначає, що освіта має поєднувати нагромадження інтелектуального потенціалу, гімнастику розуму, накопичення знань, набуття умінь і навичок із вихованням, яке створює умови для розвитку індивідуальності людини, формування її як особистості, зміцнює і

закріплює її громадянську позицію [38, с. 39].

Поняття «освіта» в широкому значенні – це вісь життя, що охоплює всі форми цілеспрямованого та опосередкованого впливу середовища на людину, які поряд із самоосвітою та самовихованням мають своїми результатами формування й розвиток особистості [18, с. 34-38]. Освіта є не лише об'єктом зовнішніх впливів, а й суб'єктом – комплексним, системним процесом формування і соціалізації індивіда, орієнтованим на історично обумовлені й консенсусно прийняті для суспільної свідомості соціальні еталони. Це соціальний інститут, феномен культури і фактор розвитку особистості [52, с. 71].

Визначення дефініції «освіта» дала С. Сисоєва, думки якої ми дотримуємося в дослідженні: «Освіта (загальна, політехнічна, професійна тощо) є результатом навчання (цілеспрямованого, двостороннього (викладач-вихованець) процесу передачі й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини) і виховання (процесу цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовленого законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів)» [53, с. 239]. Освіта розглядається сьогодні як: процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого об'єктивного, соціального досвіду, норм, цінностей тощо; спеціальна сфера соціального життя; унікальна система, своєрідний соціокультурний феномен; сутнісна характеристика етносу, суспільства, людської цивілізації, способів її самозбереження й розвитку; процес, тобто цілісна єдність навчання, виховання й розвитку особистості; збереження культурних норм із орієнтацією на майбутній стан культури; соціокультурний інститут, що сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню і вдосконаленню суспільства; результат, тобто рівень загальної культури й освіченості людей. Залежно від контексту, освіта розуміється широко, що можна узагальнити наступним чином: освіта – державна, суспільна, особистісна цінність; система різноманітних навчальних закладів й освітніх установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства [53].

На основі інноваційного розуміння поняття «освіта» в Україні в 1995 р. виник науковий напрям, сутність якого розкривають сучасні науковці В. Огнев'юк та С. Сисоєва. Цей напрям базується на інтеграції наук, дотичних до сфери освіти (філософії освіти, педагогіки, психології, соціології, культурології та інших), і отримав назву «освітологія», яка поступово перетворюється на нову продуктивну світоглядну парадигму, спрямовану на розвиток суспільства засобами освіти.

Освітологічні дослідження завжди мають міждисциплінарний (мультидисциплінарний, трансдисциплінарний) характер [38, с. 48]. Оскільки освітологія є науковим напрямом, у межах якого сфера освіти вивчається як цілісне явище і міжпредметна координація та інтеграція сприяють дослідженню розвитку освіти, то її можна вважати комплексним поняттям, яке включає в себе теорію й методологію освіти та її соціально-економічне й технологічне забезпечення.

У такому контексті науковий пошук вимагає визначення поняття «методологія освіти», окреслюючи яке О. Новіков зазначає, що методологію освіти необхідно розглядати як загальну методологію, яка використовується в сфері освіти і для якої актуальними вважаються: методологія науково-педагогічного дослідження; методологія освітньої діяльності; методологія навчання; методологія ігрової діяльності [35, с. 8]. На думку А. Хуторського, методологія освіти є елементом ієрархічної системи методологій: методологія науки, методологія педагогіки, методологія дидактики, методологія освіти, методологія освітнього процесу, методологія освітньої діяльності, методологія змісту освіти тощо. Ми дотримуємося висновку науковця, що методологія освіти досліджує спрямованість освіти, її системоутворювальні і діяльнісні основи, систему принципів, форм, методів і засобів освітньої діяльності, а також вчення (теорію) про цю систему [65, с. 304].

Методологічні засади в системі освіти Г. Падалка розглядає як «найузагальненіші концептуальні положення, дія яких розповсюджується на все

поле педагогічної діяльності» [44, с. 42]. Авторка зазначає, що сучасний період розвитку мистецької освіти характеризується відкритістю до нових ідей, течій, напрямів. Від обраних методологічних засад залежить вибір дослідницьких пошуків у сфері мистецької освіти.

У науковій літературі методологія освіти розкривається на філософському, загальнонауковому, конкретно науковому та технологічному рівнях. На *філософському рівні* – методологічні положення щодо діалектичності буття; детермінації усіх предметів та зв'язків; зумовленості напряму вдосконалення і напряму регресу; причинності появи нової якості; усебічного розвитку особистості, її смислопокладання, пізнавальної діяльності; єдності логічного й історичного, загального і часткового. На рівні *загальнонаукової методології* – парадигми професійної освіти в умовах світових тенденцій глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства; сучасні концепції антропологізації, гуманізації і гуманітаризації освіти. На рівні *конкретно наукової методології* – науковий тезаурус дослідження; методологічні підходи; закономірності і принципи освіти. На *технологічному рівні* – інноваційні технології освіти в педагогічному вищому навчальному закладі [1; 35; 36; 55].

Для визначення понять «музична освіта», «методологія музичної освіти» важливим є розкриття значення понять «мистецтво», «мистецька освіта», «музика», «музичне мистецтво».

У філології існує думка, що українське слово «*мистецтво*» походить від німецького Meister (майстер), яке походить від латинського Magister (учитель, начальник), що у свою чергу, вірогідно, утворене шляхом поєднання слів magis (великий) та histor (знавець, умілець). Таке визначення, на наш погляд, не є безапеляційним і потребує додаткового дослідження. У словниковій літературі «мистецтво» розглядається як одна з форм суспільної свідомості, специфічний рід практично-духовного усвідомлення світу [34, с. 222]. Філософія і педагогіка розглядає поняття «мистецтво», як специфічну форму суспільної свідомості, що являє собою відображення дійсності в художніх образах, і є одним з

найважливіших способів естетичного сприйняття світу [63, с. 174]; художню творчість в цілому; вищий ступінь уміння, майстерності в будь-якій сфері діяльності [57, с. 513]; досконале вміння в якійсь справі, галузі. На важливості соціальної функції мистецтва акцентує увагу Л. Виготський, який зазначає, що мистецтво є соціальне в нас, і якщо його вплив здійснюється в окремому індивідуумі, то це зовсім не означає, що його корені та сутність індивідуальні. Дія мистецтва, коли воно здійснює катарсис і залучає до цього очищувального вогнища найбільш інтимні, найбільш життєво важливі потрясіння особистісної душі, є дія соціальна» [7, с. 316]. Ми дотримуємося загальноновизначеної думки, що мистецтво є вищою формою відображення суспільного буття, воно тісно пов'язано з явищами духовного життя суспільства: з наукою, технікою, мораллю. Мистецтво має свої різновиди, форми творчої діяльності, яким притаманна здібність до художньої реалізації життєвого смислу і які різняться за способами їх матеріального втілення, це такі види: просторові чи пластичні (образотворче, декоративно-прикладне мистецтво, архітектура); процесуальні або динамічні (музика, література); просторово-процесуальні (хореографія, театральне мистецтво та кіномистецтво).

Мета мистецтва полягає в художньому самовираженні для митця, а для слухача чи глядача – у насолоді красою. Предметом мистецтва є естетичне ставлення людини до дійсності, яке проходить складний шлях внутрішньої роботи і відображається художником у специфічній формі – художніх образах, засобами того чи іншого виду мистецтва. У працях митців, мистецтвознавців окреслюються такі функції мистецтва, як: соціальна, естетична, компенсаторна, гедоністична, пізнавальна, прогностична, виховна, катартична та інші.

Сьогодні акцентується увага на освітній функції мистецтва, яке не тільки навчає, виховує і розвиває індивід у процесі спілкування з ним, але і є засобом засвоєння й використання ціннісно-мистецького досвіду в економічно-соціальному та культурному просторі. У сучасній вітчизняній мистецькій і педагогічній науці актуалізувалося й саме поняття «мистецька освіта», наразі, на

погляд О. Олексюк, дефініція «мистецька освіта» набуває нових значень саме в контексті сучасних глобалізаційно-інтеграційних змін. Науковець зазначає, що з позицій неокласичних уявлень, які виникли на стадії раціоналізації, на початку ХХІ століття, мистецька освіта є не тільки цілеспрямованим, але й ціннісно-орієнтаційним процесом формування знань, способів діяльності, творчого досвіду та культурного самовизначення особистості [41, с. 6.]. Згідно думки О. Ростовського, мистецька освіта є освітньою галуззю, яка спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями в процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури [49].

Ми вважаємо, що мистецька освіта є окремою освітньою галуззю, соціокультурним інститутом, спрямованим на підготовку особистості до мистецької діяльності в сучасних умовах цивілізаційного розвитку; процесом і результатом цілеспрямованого навчання, виховання і розвитку особистості мистецтвом, як основи формування її духовної культури упродовж життя.

До специфічних видів мистецької освіти, який визначено нами як предмет наукового дослідження, відноситься музична освіта. Тлумачення поняття «музична освіта» базується на розумінні дефініцій «музика», «музичне мистецтво» та вирішенні питань: «Чи ідентичними є поняття «музика» і «музичне мистецтво?», «Чи вся музика є музичним мистецтвом?».

Поняття «музика» (у перекладі з грецької – муза) розглядається в енциклопедичній літературі як вид мистецтва, що відображає дійсність і впливає на людину через усвідомлених і особливим чином організованих за висотою і в часі, звукових послідовностей, які складаються в основному з тонів [34, с. 730]. Ще з часів античності філософи намагалися осягнути музику як вид мистецтва [36]. Розуміючи унікальність музики, філософи намагалися зрозуміти і пояснити феномен її впливу на людину. Так, наприклад, піфагорійська школа вважала, що число поєднує світ, розум, музику: «все єсть число» [69, с. 2]. Школа Геракліта базується на діалектичному розумінні світу, що є космосом, божеством,

гармонією: гармонія – це внутрішня єдність, узгодженість, урівноваженість протилежностей, що складають ціле [20, с. 28]. Музика створює гармонію, у якій поєднуються різні звуки, високі та низькі, довгі та короткі, а закони світу будуються на основі музичних законів, які діалектичні за своєю природою. Вивчаючи історію античної естетики, О. Лосев дослідив наукову думку багатьох суфістів, серед яких філософ Августин та його трактат «О музыке». У ньому автор зазначає, що музика, ідеальна дисципліна, це мистецтво міри. [31]. За Платоном, музика, світ музичних ідей від Бога, бере участь у формуванні душі і її можливо віднести до музичного мистецтва і роду гімнастичних мистецтв, що має цінність для удосконалення душі: «Дія звуків (тонів) виховує і веде душу до добродетельності» [4, с. 135]. Арістотель розглядав музику як самодостатню субстанцію, а музичні форми в поєднанні з музичною матерією спрямовані до божественного «Нусу» - Розуму [4, с. 635]. Філософ дійшов висновку, що спів пісень діє як збудник на душу і приносить ніби зцілення (iatreia) та очищення (katharsis)...люди отримують деяке очищення та полегшення, пов'язане із задоволенням [4, с. 642]. У цілому, філософи античності дотримувалися тези, що музика – це спосіб буття у світі, а стремління до накопичення духовного досвіду є природна духовна якість людини [36] .

Ідея піфагорійської школи, що «все є цифра» отримали розвиток і у дослідженнях ціннісної природи музики О. Лосєва, якому належить концепція цифрової логіки музики. У наукових працях з філософії музики О. Лосєва, досліджуються закони музичного мистецтва. Сміслову основу музики вчений пов'язує з Першопринципом (Богом, Істиною, Абсолютом). Автор вважає, що музика має феноменологічну смислову структуру, у яку входять: позапросторовість, хаотичність і безформність, нероздільність сукупної множини єдності, суцільна процесуальність та динамізм музичного буття, його постійні зміни, нестійкість [31, с. 210]. Наприклад, ритм є не просто категорією часу, а вираження фігурного числа, що близько до античного розуміння краси і гармонії [31, с. 512].

Філософія мистецтва вирізняє світоглядну, етичну і естетичну цінність музичного мистецтва, які підкреслюючи символічну триєдність – озвученого «тіла», музичної душі і духа, підпорядковані смислопокладанню. Музика висвітлюється в аксіологічному контексті не скільки як вид мистецтва і світ культури, не зменшуючи цінності музики на таких рівнях, а як самодостатня субстанція, що є способом буття у світі людини. Згідно думки Г. Коломієць, людству необхідно повернутись до античного розуміння музики – Космосу, музики – Числа, музичного Ейдосу на новому спіралевидному сходженню до музики як художнього еквіваленту філософії і математики [25, с. 13]. Таке розуміння розкриває необхідність усвідомлення музики як звукової необмеженості, яка відкривається в звукочасовому просторі і закріплюється в культурі, що веде людину до розширення своїх почуттєво-інтелектуальних горизонтів, горизонтів свого індивідуального предметного світу і в цілому світу людини.

Значним внеском до розуміння музики як феномену загальнолюдської культури стали дослідження Б. Асаф'єва. Автору належить висновок, що цінність музики полягає в її інтонаційній природі, наближенні її до Істини, однак вона не є відображенням реальної дійсності людського буття. Науковець зазначає, що музика відображає картини світу через пізнання її як музичного процесу: «процес звукового становлення самого по собі і є відображення картини світу». Музика відноситься до основ буття світу, що є мікрокосм – елементом Космосу, Абсолюта, Істини. [10, с. 31]. На думку Б. Асаф'єва, музика є феноменом, яке поєднує «глибинні структури буття з людською психікою, що перевищує можливості виду мистецтва або художньої діяльності» [10, с. 19].

Маючи у своїй основі такі специфічні засоби, як звук, тон, інтонація, мелодія, музика викликає в людини переживання й образні емоції. За допомогою емоційності, образності, асоціативності, інтонаційності, імпровізаційності, мелодії, темпу, ритму, гармонії музичне мистецтво налаштовує почуття, розум та волю на глибоке усвідомлення й створення гармонійного матеріального й

духовного світу. Такий вплив музики на духовний світ особистості досягається багатоманітністю притаманних функцій: пізнавальної, соціальної, виховної, сугестивної, компенсаційної, евристичної, комунікативної, соціалізуючої, катарсисної, розважальної тощо. Завдяки їм та іншим виражальним засобам музика фактично впливає на всі сторони свідомості й діяльності особистості. [46]. Головне – вона є одним із наймогутніших засобів виховання особистості людини.

Утілюючи переважно емоційну інформацію, музика розкриває внутрішні почуття людини. Тому в процесі сприйняття людина не лише спостерігає за чужими переживаннями, а й обов'язково сама долучається до нього. Така специфіка музики потребує особливої підготовки майбутнього вчителя до спілкування з нею. Варто сказати, що без підготовки вчитель не зможе досягнути все прекрасне і повчальне, що несуть у собі музичні образи, він не буде тим чуйним поціновувачем, яким має бути справжній педагог-вихователь. Доцільно ще раз підкреслити широкий спектр виявлень світоглядної функції музики. Вище вже йшлося про те, що світоглядність можна вважати домінантою, з якої випливають усі інші функції мистецтва [3, с. 186]. Така інтерпретація не вичерпує складність поліфункціональної структури художньої творчості, про зміст якої існують й інші точки зору.

Розглядаючи сутність музики, що полягає: «не в змісті, а в осяяні душі духовним смислом» (В. Медушевський)], «у емоціях-думках – художньому «тілі» музики, що виникають у результаті переплаву життєвих реалій, - володіють особливими та естетичними якостями» (В. Бобровський), «у художньому інтонуванні, що твориться заради естетичних цілей» (О. Сокол), «у інтонаційній схожості звуковій мові людини» (Б. Яворський), «у підготовці нашої свідомості до сприйняття нової картини світу та нового Всесвіту» (Н. Герасимова-Персидська) – учені пов'язують визначення поняття з ціннісним значенням музики для життя людини, і в такому розумінні дефініції «музика» і «музичне мистецтво» є ідентичними.

Музичне мистецтво (у перекладі з грецької – «мистецтво муз») займає

особливе місце серед інших видів мистецтв завдяки своїй унікальній природі донесення художнього образу, високому ступеню узагальненості своєї мови. Художній продукт усіх інших видів мистецтв мають життєві аналоги, музичний предмет може функціонувати тільки в системі музично-слухової діяльності. Поняття «*музичне мистецтво*» тлумачиться як вид мистецтва, відображаючий реальну дійсність у емоційних переживаннях і наповнених почуттям ідеях, що виражаються через звуки особливого роду, у основі яких – узагальнені інтонації людської мови [34]; мистецтво організації музичних звуків, передусім у часовій, звуковисотній і тембровій шкалі. Згідно інтенції А. Ключова, коли звертаються до питання про внутрішню будову музичного мистецтва, яке є, на думку науковця, найвищим рівнем розвитку світу, виходять із уявлення про музику [21, с. 55]. Автор констатує, що музика є системою відносин, елементами якої є суб'єкт, людина і об'єкт, світ (при керівній ролі суб'єкта, людини), «потреба» еволюціонуючого світу в музиці, а також мови даної системи – мови музики [21, с. 23]. Науковець доцільно вважає, що репрезентацією музики є музичний твір, у першу чергу, музичний твір європейської професійної музичної традиції кінця XVI – початку XX століття, оскільки цей період найкраще відображає особистість людини. Звукова матерія музичного твору утворена трьома рівнями: фізико-акустичним, комунікативно-інтонаційним, духовно-ціннісним, у проведеній послідовності, що відображає поступове еволюційне «піднесення світу» [22]. Т. В. Чередниченко виділяє чотири основні типи музичного мистецтва [66]: музика фольклорного типу, що включає спектр явищ від архаїчного фольклору до його адаптацій на професійний лад; музика розважального типу, що охоплює музичне мистецтво від середньовічних скоморохів та менестрелів до сучасної естради; мистецтво канонічної імпровізації, що охоплює літургійні співи; опус-музика (так звана академічна музика), одним з основних понять якої є «opus» - оригінальний музичний твір, зафіксований у нотному тексті. Автор розглядає музику та музичне мистецтво як ідентичні, однак, у тексті знаходимо думку, що музика охоплює музичне мистецтво, тобто музика є поняттям більш широким ніж

музичне мистецтво.

Отже, порівняльний аналіз наукових досліджень з виявлення сутності понять «музика» і «музичне мистецтво» показав: музика є ідентичною поняттю «музичне мистецтво» тоді, коли вона наповнена ідеєю і красою, має художньо-естетичну цінність й спрямована на духовне збагачення людини – осяює душу смыслом (В. Медушевський). Однак, не вся музика є мистецтвом. У ній може бути відсутнім художній смисл, краса, досконалість музичної мови і форми. Тому музику, спрямовану на бездуховність, руйнування ідеалів, смаку тощо соціум не сприймає як музичне мистецтво.

На основі розгляду попередніх понять, окреслимо поняття «*музична освіта*», яке в словниковій літературі трактується як процес та результат засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок, необхідних для музичної діяльності, а також сукупність знань і пов'язаних з ними вмінь і навичок, отриманих у результаті навчання [34, с. 360]. Під музичною освітою розуміють також систему організації музичного навчання в навчальних музичних закладах. На думку Г. Келдиша, мета, методи, організаційні форми музичної освіти постійно еволюціонують під впливом суспільного розвитку та визначаються роллю музичного мистецтва в житті суспільства, національною специфікою, музично-педагогічними поглядами, формами музичної діяльності, загально педагогічними ідеями [34]. О. Ростовський дійшов висновку, що музична освіта – це сукупність знань і вмінь, набутих у результаті музичного навчання і виховання [49]. Музична освіченість людини залежить, у значній мірі, від самоосвіти, його внутрішньої пізнавальної потреби в саморозвитку, ціннісно-глибинного ставлення до музичної діяльності, що підтверджується словами суфіїв, що той, хто вчиться у зовнішнього, отримує і знання зовнішні. Ми вважаємо, що музична освіта – багаторівнева освітня система в сфері музичного мистецтва. Така освіта є процесом підготовки особистості до музичної діяльності і, у той же час – результатом, який передбачає опанування нею (особистістю) компетентністю з музичного мистецтва; формування високого рівня музичної культури, ціннісного

ставлення до музичного мистецтва і музичної педагогіки, потреби вдосконалюватися в професійному та особистісному зростанні упродовж життя.

Однією з актуальних проблем сучасної музичної освіти, яка вже сьогодні потребує нагального вирішення, є створення власної методології, яка не тільки використовує загальнонаукові методи дослідження, але має і свій специфічний науково-дослідницький інструментарій. В основі методології мистецької освіти (зокрема, музичної), вважає О. Рудницька, лежить філософсько-естетична думка як «своєрідна метатеорія мистецтва» [50, с. 15]. Науковець обґрунтовує різні методологічні підходи в мистецькій освіті, але важливим є не акцентування на якомусь із них, а знаходження нових позицій консенсусу. Автор акцентує увагу на широкому визнанні в теорії і практиці мистецької освіти феноменолого-діалектичного методу О. Лосєва, який визначав діалектику художнього твору як постійне становлення рухливого покою самототожнього розрізнення.

Е. Абдулін у своєму дослідженні розглядає методологію педагогіки музичної освіти, як основу становлення методологічної культури майбутнього педагога-музиканта [1, с. 8]. Методологія педагогіки музичної освіти, автор вважає, є областю специфічної науки, що включає в себе: а) знання про принципи побудови, форм і способів науково-дослідної музично-педагогічної діяльності; б) систему діяльності, спрямовану на отримання цих знань і наукове обґрунтування їх ефективності. У дослідженні вченого аналізуються сутність методології педагогіки музичної освіти, основні складові методологічної характеристики музично-педагогічного дослідження, взаємозв'язок педагогіки музичної освіти з різними науками, принципи і технологія аналізу музично-педагогічних проблем.

На початку ХХІ століття вітчизняні вчені активно досліджують проблеми сутності і структури методології музичної освіти вчителя музичного мистецтва. Зокрема, В. Орлов до особливостей сучасної методології мистецької освіти відносить екзистенціональне спрямування філософії мистецтва, тобто на визнання унікальності, індивідуальності, особливості кожної особистості [42, с. 107]. Оскільки в широкому філософському значенні методологію визначають як учення

про методи наукового пізнання й перетворення дійсності людини, то методологія музичної освіти повинна включати передусім систему її категорій і закономірностей, методіку музичної освіти – методи, способи й прийоми музичного навчання і виховання. Отже методологію музичної освіти можна розглядати в трьох аспектах, як методологію її дослідження; методологію певної досліджуваної проблеми музичної освіти; зміст методів досліджень у сфері музичної освіти. Г. Падалка вважає, що існують різні методологічні орієнтири, які так чи інакше впливають на вибір узагальнених педагогічних стратегій і конкретизованих методів і прийомів мистецького навчання [44, с. 42].

Досліджуючи музикознавство і методологію гуманітарного знання, О. Самойленко зазначає, що філософія, естетика, історія надто зайняті власною методологією і переживають у нинішній час методологічну кризу, яка звужує їх метатеоретичні можливості [51, с. 5]. Автор досліджує можливості музикознавства мати власну метатеорію і не шукати методологічної підтримки в сфері інших гуманітарних дисциплін.

На наш погляд, методологія музичної освіти, використовуючи гуманітарну експропріацію, базується на філософських та загальнонаукових засадах, обираючи наукові методи дослідження, які відповідають її специфічній сутності. Однак методологія музичної освіти має і самостійну конкретно наукову теорію, що включає: систему базових понять музичної освіти; сучасні освітні та мистецькі парадигми і концепції; визначені методологічні підходи, закони, закономірності, принципи музичного мистецтва та музичної педагогіки; комплекс яких відображає сутність музичної освітньої діяльності особистості та специфічне технологічне забезпечення означеної теорії.

До найважливіших питань методології музичної освіти, які потребують дослідження, необхідно віднести визначення парадигмального спрямування сучасної музичної освіти. Поняття парадигма було вперше введено ще античною і середньовічною філософією й характеризувало сферу вічних ідей як первообраз, у

відповідності до якого бог-деміург створює світ. Пріоритетне використання терміну «парадигма» (походить від грецьк. – *paradeigma* – приклад, зразок) належить філософу Г. Бергману і набуло поширення в середині ХХ століття. У філософії таке поняття розглядається як система уявлень, основних концептуальних настанов, притаманних певному етапу розвитку науки, культури, цивілізації загалом. [60, с. 467] На основі історико-філософського погляду з'явилося поняття «педагогічна парадигма». У визначенні Н. Дем'яненко «педагогічна парадигма» є сукупністю теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти [13, с. 256]. О. Реброва розглядає таке поняття як системний теоретико-методологічний, аксіологічний комплекс настанов, котрі приймаються науковою спільнотою як якісний еталон вирішення дослідницьких завдань [48, с. 4]. Нам імпонує наукова думка С. Сисоєвої, яка потрактує «педагогічну парадигму» як інтегровану концептуальну ідею, що визначає теоретико-методологічні засади дослідження розвитку освіти [53].

Методологічні основи музичної освіти складає, також, і система підходів, серед найважливіших ми визначаємо: системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, семіотичний, герменевтичний.

Системний підхід у дослідженні дає змогу розглянути музичну освіту як цілісну систему, до якої входять такі системоутворювальні чинники як мета й освітній результат; обґрунтувати систему ключових понять дослідження; систему законів, закономірностей та принципів музичної освіти; систему технологічного забезпечення музичної освіти.

Особистісно орієнтований підхід дає можливість проаналізувати стан і розвиток особистісно-професійних рис майбутніх фахівців, урахувати особистісні мотиви, потреби, інтереси в здобутті освіти; освітньо-мистецький досвід, досягнення; загальні й музичні здібності; індивідуальні вікові та психологічні особливості студентів. Застосування особистісно орієнтованого підходу дає змогу спрогнозувати лінію розвитку кожного майбутнього фахівця і впливати на його

поведінкову діяльність; визначити освітній результат у сфері музичного мистецтва.

Діяльнісний підхід дає можливість здійснити історико-педагогічний аналіз розвитку зарубіжної та вітчизняної музичної освіти, проаналізувати діяльність фахівця музичного мистецтва та студентів у вищому навчальному закладі; збагатити зміст, форми, методи і засоби музичної освіти.

Компетентнісний підхід сприяє визначенню змісту компетенцій фахівця в сфері музичного мистецтва; оцінці динаміки зміни рівня його компетентності в процесі становлення.

Культурологічний підхід дає можливість збагатити зміст, форми, методи музичної освіти досягненнями культур різних народів; опанувати майбутніми фахівцями-музикантами досягненнями світової музичної культури (національними традиціями та інноваціями), жанрово-стильових особливостей музичних творів різних історичних епох; формувати вміння студентів аналізу тексту музичного твору, який передбачає, з одного боку, рух від конкретного музичного твору до широкого культурологічного контексту, з іншого – від широкого культурологічного контексту до конкретного музичного твору.

Аксіологічний підхід дає змогу здійснити аналіз загальномузичної та музично-виконавської і музично-педагогічної наукової думки щодо цінності музики, її естетично-сміслового впливу на особистість, визначити і класифікувати цінності в сфері музичного мистецтва та освіти; опанувати майбутніми фахівцями музичного мистецтва методами формування ціннісних орієнтацій в учнів.

Семіотичний підхід дає можливість упровадити в зміст музичної освіти навчальний матеріал з музичної семіотики як основи для системного дослідження мови музичного твору; опанувати майбутніми фахівцями-музикантами семіотичним аналізом музичного тексту.

Герменевтичний підхід сприяє опануванню майбутніми фахівцями музичного мистецтва основами герменевтичного аналізу музичного тексту, який базується на загальній теорії інтерпретації художніх смислів музичних творів та

сприяє поступовому осягненню студентами смислу музичного твору й формуванню вміння створення власної виконавської інтерпретації.

Сукупність визначених підходів, для кожного з яких притаманні власні наукові методи, забезпечує цілісність, ефективність, комплексність дослідження музичної освіти із урахуванням її специфіки та парадигмального спрямування.

Розглянуті складові методології музичної освіти є системою метаметодів наукового пізнання освітнього процесу з музичного мистецтва. Методологія музичної освіти розглядається в нашому дослідженні на філософському, загальнонауковому, конкретно науковому та технологічному рівнях. На *філософському рівні* – методологічні положення ґрунтуються на засадничих теоріях буття, загальних і закономірних взаємозв'язках музичної освіти та музичного мистецтва зі світом. На рівні *загальнонаукової методології* – методологічні положення, що розкривають сутність взаємозв'язку гуманітарних наук (історичних, культурологічних, мистецтвознавчих, психологічних, педагогічних тощо) з музичною педагогікою, музичним виконавством у освітньому процесі. На рівні *конкретно наукової методології* – методологічні положення, що відображають науковий тезаурус дослідження; закономірності й принципи музичної освіти; парадигми та сучасні концепції професійної музичної освіти в умовах світових освітньо-мистецьких тенденцій освіти; методологічні підходи. На *технологічному рівні* – сучасні технології музичної освіти у педагогічному вищому навчальному закладі.

Таким чином, у результаті визначення базових понять означеної проблеми і формування тезаурусу наукового дослідження музичної освіти, нами окреслено сутність понять «методологія», «методологія освіти», «музична освіта», «методологія музичної освіти». Ключове поняття «методологія» ми розглядаємо як систему метаметодів наукового пізнання предмету дослідження, тезаурусу наукового дослідження, методологічних підходах та відповідних їм принципів і методів. Визначення поняття «методологія освіти» пов'язано з методами дослідження спрямованості освіти, її системоутворювальних і діяльнисних основ,

системи принципів, форм, методів і засобів освітньої діяльності, а також вчення (теорії) про цю систему. У процесі формування тезаурусу наукового дослідження нами визначено його базове поняття «музична освіта», яке ми розглядаємо як багаторівневу освітню систему в сфері музичного мистецтва; музична освіта є процесом підготовки особистості до музичної діяльності і, у той же час, результатом, який передбачає опанування нею (особистістю) компетентністю з музичного мистецтва; формування високого рівня музичної культури, ціннісного ставлення до музичного мистецтва і музичної педагогіки, потреби вдосконалюватися в професійному та особистісному зростанні упродовж життя. *«Методологію музичної освіти»* розглядаємо як систему метаметодів наукового пізнання освітнього процесу з музичного мистецтва. Компоненти методологічної системи музичної освіти потребують окремого детального розгляду.

3.1.2. Музична освіта в сучасному парадигмальному просторі

В Україні глобалізаційно-інтеграційні процеси не тільки впливають на зміни сутнісних та інституціональних основ вітчизняної освіти, але і сприяли виникненню нового вчення – освітології, як науки про освіту. До найважливіших питань, які розглядає мистецька освітологія відноситься обґрунтування сучасних парадигм та прогнозування парадигм музичної освіти майбутнього, що мають загальну спрямовуючу роль.

Оскільки на основі парадигм розробляються стратегічні цілі музичної освіти, програми професійної підготовки фахівців-музикантів, технології розвитку особистості засобами музичного мистецтва, є необхідність у дослідженні існуючого парадигмального спрямування сучасної музичної освіти.

У наукових працях вітчизняних учених (Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької) у сфері музичного мистецтва, музичної педагогіки особлива увага приділяється парадигмам сучасної музичної освіти початку ХХІ століття, у яких відображено основні стратегічні напрями розвитку музичної освіти, її дидактичні й виховні цілі, існуючі позитивні та негативні

тенденції. У той же час, аналіз наукових досліджень показав необхідність у розробці методологічної системи дослідження сучасної музичної освіти та її перспектив розвитку, одним із найважливіших елементів такої системи є освітня парадигма.

На початку XXI століття акцентується увага на освітній функції мистецтва, зокрема музичного, яке не тільки навчає, виховує і розвиває індивід у процесі спілкування з ним, але і є засобом засвоєння, використання й творення ціннісно-мистецького досвіду в економічно-соціальному та культурному просторі. Тому вирішення проблеми модернізації музичної освіти (професійної і загальногуманітарної) через реалізацію визначених державою і науковою спільнотою парадигм, що виконують функцію формування світогляду і емоційного світу підростаючого покоління, є нагальною і необхідною. Така думка стверджується і в дослідженні О. Олексюк, яка, знаходячись у інтенції Б. Бім-Бада, зазначає, що в наш час чітко визначено спрямованість нової освітньої парадигми та предмет постнекласичної мистецької педагогіки, які базуються на пріоритетах унікальності й амбівалентності особистості, тобто на засадах гуманістичної антропології [41, с. 3].

Невід'ємною рисою сучасної мистецької освіти є спрямування на формування особистості митця, який має яскраву, багатогранну й творчу індивідуальність, своє особливе бачення художнього смислу музичного твору. Тому *антропологічна парадигма* є однією з найбільш значимих у музичній освіті. Поняття «*антропологія*» (від. грец. *anthropos* – людина і *logos* - вчення) у енциклопедичній та словниковій літературі потрактовується як наука чи вчення про людину [12], наука про людину, що є явищем природи [62], наука про біологічну природу людини [40]. Загальним у тлумаченні такого поняття є людина та вчення про неї, яке ми беремо за основу нашого дослідження. Антропологічна ідея з'явилася в античній філософській думці та як західноєвропейське явище, що пройшла більше ніж через два тисячоліття. У сучасному світі її ідеали стверджуються людством у всіх країнах планети.

Значення антропологічної концепції вивчається сучасними вітчизняними

вченими в сфері професійної освіти. Так, В. Кремень вважає, що людиноцентрична парадигма передбачає зміщення акцентів у освіті в бік гуманізації, саморозвитку, особистості, ідеалу свободи й моральної відповідальності особистості перед соціумом за умови збереження традиційних функцій освіти [27, с. 17]. На доречну думку В. Андрущенка, нові часи і період високої класики, епоха науково-технічного прогресу і глобалізації є тією ціннісною платформою, яка є найкращою для підготовки нового вчителя, здатного до реалізації завдань навчання та виховання особистості у відповідності з новітніми викликами епохи [2, с. 10]. І. Зязюн вбачає в центрі філософії ціннісних відносин саму людину, яку не можна мислити у відриві від вселенського цілого [17, с. 25]. В. Огнев'юк доцільно наголошує на соціальній місії вищої освіти і усвідомленні її широких соціальних функцій, що відповідає філософії сталого людського розвитку [37, с. 29].

Існування певних тенденцій реалізації антропологічної ідеї є характерним для музичної освіти, як: розширення суб'єктивних характеристик музичної освіти, вирізнення цінностей людини в освітньому процесі, відродження національної антропологічної традиції у музичному мистецтві та музичній педагогіці. Розквіт антропоцентризму в музичній освіті значно посилюється під впливом процесів глобалізації, які надають нові можливості кожній особистості у виборі місця навчання (країни, міста, університету тощо) та, відповідного до своїх інтересів і можливостей, спрямування музичної освіти.

Антропологічна парадигма реалізується в музичній освіті з урахуванням закономірної взаємозалежності розвитку і вродженої активності суб'єкта та ефективності його залучення в освітньо-мистецький процес, засвоєнні змісту означеної освіти. Така закономірність конкретизується в принципах особистісної орієнтації у процесі музичної діяльності майбутніх фахівців, а саме: урахуванні національних, вікових та психофізіологічних особливостей студентів, унікальності їх загальних і музичних здібностей, специфічної здатності до навчання музичному мистецтву. У наш час в музичній освіті існують такі

тенденції реалізації антропологічної ідеї: розширення характеристик музичної освіти (її відкритість та доступність), вирізнення цінностей людини в освітньому процесі, відродження національної антропологічної традиції у музичній освіті.

За своєю сутністю, антропологічна парадигма, що концентрує всю увагу суспільства на людині з урахуванням її духовних і матеріальних потреб, знаходиться в детермінованому взаємозв'язку з ідеями гуманізму, у основі якого Людина як найвища цінність існуючого буття. Тому сучасному етапу розвитку суспільства притаманна гуманізація освіти, що спрямовує зусилля теоретиків і практиків освітньої сфери на ствердженні в людині ідеалів добра, гідності, свободи. Метою гуманістичної парадигми є формування в людини ставлення до іншої людини, як до рівної собі; необхідності духовного, морального, фізичного розвитку особистості; прагнення до благополуччя і щастя. *Гуманістична парадигма* музичної освіти є концепцією, що визначає теоретико-методологічні засади дослідження гуманістичного розвитку освіти, спрямованої на формування цілісного і ціннісного світогляду майбутніх фахівців та їх саморозвиток, самовдосконалення засобами музичного (вокального) мистецтва. Загальноприйнятим є визначення поняття «гуманізм» (лат humanus: homo – людина, humus - земля), що аккумуляє в собі ставлення до людини як до найвищої цінності та захист її права на вільний розвиток і вияв своїх здібностей [57, с. 133]. Ідея гуманізму, у основі якої покладено возвеличення людини та її саморозвитку, була вперше висвітлена античними філософами (Сократ, Платон, Арістотель). До нашого часу, гуманістичні ідеї продовжували розвиватися і в педагогічній науковій думці (Я. Коменський, Й. Песталоцці, Н. Крупська, А. Макаренко, В. Сухомлинський), у якій освіті належить вирішальна роль, адже тільки вона робить людину вільною і поважною.

На початку XXI століття зростає інтерес до гуманістичної педагогіки, що орієнтована на врахування неповторності кожної особистості, формування поваги її до себе та інших людей, розвиток самостійності кожного учня. У дослідженнях вітчизняних учених висвітлюються нагальні проблеми професійної підготовки

майбутніх учителів у реалізації гуманістичної парадигми освіти, такі як: формування цілісного світогляду майбутнього фахівця, розвитку його внутрішнього потенціалу, самостійності та інші. Гуманістичні тенденції, які завжди притаманні мистецькій освіті, стали предметом вивчення теоретиків і практиків у сфері музичного мистецтва.

Аналіз наукових праць дає можливість освітити спектр потрактувань термінологічного словосполучення «гуманістична парадигма освіти», як: стратегії освіти (розвиток і саморозвиток особистості як студента, так і викладача), що втілюється в спрямованості змісту і форм навчального процесу в університетах на становлення особистості студента (викладача), які мають володіти гуманістичним світосприйняттям [56]; діяльність, де особливе місце посідає педагогічна підтримка та педагогічний супровід, у сфері самоствердження та самореалізації людини [33].

Реалізація гуманістичної парадигми в контексті нашого дослідження проявляє себе як джерело концептуальних ідей щодо збагачення процесу музичної освіти зарубіжним і вітчизняним історичним, філософським, соціальним, правовим, психологічним, педагогічним, мистецьким змістом, з метою виховання високодуховної особистості вчителя. Згідно принципів гуманізму, у процесі підготовки до музичної діяльності майбутні фахівці музичного мистецтва повинні стати гідними членами суспільства, дотримуватися його норм моралі, з повагою ставитися до основних суспільних цінностей. Отже, гуманістична парадигма є світоглядним орієнтиром у музичній освіті особистості.

В останній час наукова думка, наразі в сфері музикознавства і музичної педагогіки, експропріює знання багатьох дотичних, а іноді й далеких за своєю сутністю наук, як: історія, філологія, фізика, математика та інші. Разом із тим, сучасна музична освіта виявляє інтерес до інноваційного суспільно-освітнього, наукового і полімистецького досвіду, що дає можливість отримують розглядати під впливом оновленого гуманітарного знання. Це пояснюється тим, що в контексті гуманізації освіти від початку 1990-х років відбувається здійснення

гуманітарної педагогічної парадигми, яка супроводжується посиленням тенденції університетизації освіти, запровадженням багатоступеневої моделі підготовки фахівців, визначенням університетів основними осередками формування висококваліфікованих кадрів на основі інтеграції високого рівня фундаментальної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, гуманізації та гуманітаризації змісту навчання [13].

Для здійснення нашого дослідження є необхідним визначення поняття «гуманітаризація освіти», «гуманітарний діалог» («гуманітарний» походить від лат. – *humanitas* – людство, людяність [60, с. 134]. В енциклопедії освіти дається узагальнене розуміння гуманітаризації освіти, а саме, що це процес переорієнтації освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу, пов'язаний із посиленням впливу гуманітарних наук на всі види пізнання; переміщення акцентів з «природи і суспільства» на «людину в природі і суспільстві», звернення уваги на самоцінність особи (В. Кремень). Педагогічні дослідження вчених розкривають поняття «гуманітаризація освіти» як найважливішу форму прояву життя людини, її активного ставлення до навколишньої дійсності, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості та планетарне мислення [53, с. 254]; відображення в змісті в доступній формі світової, філософської та загальнокультурної спадщини, філософських і етичних концепцій, історії науки [59, с. 22]. У результаті аналізу ми визначились, що «гуманітаризація освіти» передбачає вихід сучасної наукової думки, усіх видів пізнання на новий рівень наддисциплінарної і міждисциплінарної комунікації, якій притаманна цілісність, системність та об'єктивність. Тобто, гуманітаризація освіти сприяє формуванню інтегрованості суспільного світогляду в контексті загальної культури людства. Освіта з музичного мистецтва передбачає поєднання двох складових - освіти й мистецтва, що проявляє себе у формі гуманітарного діалогу (термін О. І. Самойленко). Під поняттям «гуманітарний діалог» розуміють усю сукупність форм інтерсуб'єктивного спілкування – усі способи перетворення явищ світу,

складових життєвого досвіду в доступні прецеденти суб'єктивного входження в реальність, тобто такий діалог має направленість на «полілог»; відкриває багатоголосся людських взаємин, поліфонічність буття і свідомості [51, с. 15]. Формування вміння бачити та здійснювати особистістю перехресні міжкультурні, міждисциплінарні, міжособистісні зв'язки є метою гуманітаризації освіти майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Реалізація гуманітарної парадигми в музичній освіті передбачає впровадження таких принципів: гуманізації, науковості, системності, традиційності й інноваційності; поступовості і послідовності, інтегративності, багаторівневості і безперервності: на основі впровадження наукової думки з філософії, етики і естетики, культурології, філології психології, педагогіки, мистецтвознавства тощо; створення міждисциплінарних технологій навчання студентів, спрямованих на успішне опанування ними діяльністю з музичного мистецтва. У світлі гуманітарної парадигми, пріоритетним завданням сучасної музичної освіти є підготовка конкурентноспроможного фахівця, здатного до реалізації теоретичних знань і практичних умінь у майбутній музичній діяльності, особистісного та професійного розвитку і постійного самовдосконалення в сфері музичного мистецтва. У контексті такої парадигми передбачено реалізацію в музичній освіті повною мірою компетентнісного підходу, який, на думку Н. Гізатуліної, вносить принципові зміни в організації навчального процесу, в управлінні ним, у діяльності викладачів, у способах оцінювання освітніх результатів студентів у порівнянні з навчальним процесом, заснованим на концепції «засвоєння знань» [8, с. 17)

Розглянуті в дослідженні антропологічна, гуманістична, гуманітарна освітні парадигми, знаходяться в системному взаємозв'язку завдяки одному з основних компонентів такої системи, яким є цивілізаційна культура сучасного суспільства. Попри достатнє обґрунтування антропологічної, гуманістичної та гуманітарної парадигми, у наукових працях не набула належного висвітлення ідея *культурологічної парадигми* освіти як необхідного і дієвого соціального інституту.

На думку І. Зязюна, глобальною метою сучасної освіти має стати формування не людини освіченої, а людини культурної, ядро якої складає свобода, гуманність, духовність, адаптивність, здатність до самовизначення, у світі культури й культурної ідентифікації, прагнення до життєтворчості, самоствердження в усіх сферах її життєдіяльності [14].

Вивчаючи історичний аспект народження ідеї культурологічної парадигми, слід зазначити, що вперше вивчення впливу культури на формування особистості з'явилося в античній філософській думці і знайшло своє подальше обґрунтування в працях І. Канта, Г. Гегеля, які у вихованні (культурі) вбачали можливий шлях розвитку суспільства. Сучасними українськими вченими інтенсивно досліджуються питання реалізації культурологічної концепції у мистецькій освіті (В. Антонюк, О. Отич, В. Орлов та інші). Однак проблема культурологізації професійної музичної освіти тільки починає вирішуватися на практиці.

У світлі культурологічної парадигми музичної освіти є необхідним тлумачення категорії «культура», як одного із найважливіших понять дослідження. Поняття «культура» етимологічно є багатозначним, багаторівневим, воно походить від латинського слова «cultura» - догляд, розвиток. Зважаючи на те, що «культура» є поняттям загального контексту, є необхідність у детальному розгляді його потрактувань. У сучасній словниковій літературі поняття «культура» має декілька значень, а саме: рівень розвитку суспільства; рівень розвитку в якійсь галузі знань або діяльності; характеристика певних історичних епох, народів, націй, країн; рівень виховання та розумового розвитку особи [60, с. 352].

В основу дослідження культури покладено наукові теорії, які ґрунтуються на його змістовних можливостях. Так, у дослідженнях філософів спостерігається плюралізм у смисловому розумінні культури. Одним із спрямувань філософських досліджень є співставлення культури і цивілізації: у працях О. Шпенглера та його послідовників протиставляються такі поняття: «культура – історичний індивідуум, історико-культурна цілісність, сутністю якої є релігія», а «цивілізація», що є останньою фазою однієї із визначених автором восьми культур, виключно техніко-

механічним явищем і ознакою відмирання культури. За визначенням В. Ключевського, культуру (цивілізацію) слід розглядати як ступінь зробленого людиною і людською спільнотою [23, с. 15]. В. Ключевський не вбачає різниці між культурою та цивілізацією. Подібну думку ми знаходимо в працях І. Зязюна, який вважає, що специфіка культури виявляє себе в діяльності людини, характеристиці її особистості, що в даному випадку народжує цінності, особистісні смисли, почуття – вияв культури, у іншому – «дещо інше» - акти технічного відтворення, форми соціальності, під іншими прийнято розуміти вияви цивілізації [16, с. 41 - 42]. Тим самим учений визначає поняття «культура», що об'єднує духовні і технічні здобутки діяльності людини.

Розглядаючи поняття «культура» як сферу операційних перетворень матеріально-ідеальних сутностей з точки зору філософії мистецтва, В. Суханцева зазначає, що без неї світ постає перед людиною як топологічна констанція. Занурені в культуру, як у природне середовище, людська сутність і її діяльнісні прояви підпорядковуються дії універсальних законів Миротворення, які виступають у вигляді об'єктивних детермінацій людського світу і творять різномасштабний Космос смислоутворювальних значень та суб'єктивностей [61].

Досліджуючи взаємозв'язок культурологічного, філологічного та мистецтвознавського знання, О. Самойленко дійшла висновку, що у визначенні поняття «культура» деякі вчені відкривають його зв'язки з поняттям «культу» (П. Флоренський), «пам'яті» (М. Бахтін, Д. Лихачов, Ю. Лотман), «символу» (С. Аверинцев, О. Шпенглер), «безсмертя» (Х. Борхес) [51, с. 28]. Стрижнем культури і стрижнем знання про неї є традиція – традиційні аспекти людського досвіду, які в концентрованому вигляді виражені в каноні. Канон необхідно розглядати як «згущену традицію», «згущений розум людства», «художнє втілення істини буття», «звільнення, а не закріпачення», «дар від людства художнику» (П. Флоренський). Пам'ять протистоїть всепоглинаючій силі часу і накопичує те, що називається культурою (Д. Лихачов). З пам'яттю пов'язано і ціннісно визначене минуле, сферу першоджерел (М. Бахтін). Кожне з досліджених понять

пов'язане за своєю сутністю з діяльністю людства і є продуктом її діяльності, у цьому основний сенс культури.

У педагогічних дослідженнях «культура» визначається як процес, результат та засіб формування особистості. Наразі, Б. Гершунський вбачає в понятті «культура» «найвищий вияв людської освіченості й професійної компетентності [9, с. 118]. Саме на рівні культури людська індивідуальність може бути виражена найбільш повно. Культура виступає як світ артефактів, продуктів і результатів людської діяльності, штучно створені людьми предмети і явища (думки, речі, засоби діяльності); світ смислів, куди входять знання, цінності, регулятиви (соціальні правила чи вимоги); світ знаків. Соціальне значення культури полягає в тих функціях, які вона виконує для людства, це такі функції як: інформаційна, адаптивна, комунікативна, інтегративна, соціалізаційна [19 с.419]. В. Радкевич тлумачить поняття «культура» як «процес творчої діяльності, у результаті якої, накопичений людством досвід, опредмечується в речах, творах мистецтва і передається від покоління до покоління у вигляді цінностей, знань, умінь тощо. Дослідниця акцентує значимість діяльності діячів культури, художників, музикантів, педагогів у реалізації функцій культури, а саме: соціальна (людинотворча), пізнавальна, освітня, інформаційна, комунікативна, організаційна, регулятивна, оцінна (аксіологічна), спонукально-мотиваційна, розвивальна, виховна, світоглядна, інтегративна, акумулятивна тощо [47, с. 30].

Ми дотримуємося думки, що культура є передачею смислової інформації від людини минулого людині сучасній і майбутній через сукупність знакових та символічних систем, які потребують розкодування смислів. Таку смислову інформацію несуть у собі для людини освіта, мистецтво, норми моралі й поведінки тощо. Засобами культури людина опановує буття в його архетипічному, ціннісному, екзистенційному, інтерсуб'єктивному сенсі.

У контексті парадигмального спрямування вітчизняної музичної освіти важливим є дослідження її взаємозв'язку із загальною музичною культурою людства, яку розуміють як синонім поняттю «музика». Музична культура значно

ширше ніж музика (тобто музичні твори), тому що до неї входять різні прояви як самої музики, так і області її впливу, тобто уся сфера музичної практики (Р. Грубер,); музична культура є єдністю музики та її соціального функціонування і представляє собою складну систему, до якої входять: музичні цінності, які створені та збережені суспільством; усі види діяльності по створенню, збереженню, відтворенню, розповсюдженню, сприйняттю та використанню музичних цінностей; усі суб'єкти такого роду діяльності в поєднанні з їх знаннями, навичками та іншими якостями, які забезпечують її успіх; усі установи та соціальні інститути, а також інструменти та обладнання, що обслуговують цю діяльність. У свою чергу, музична культура виступає як підсистема по відношенню до систем більш високих рівнів: художньої культури суспільства, його духовної культури та культури в цілому (А. Сохора).

Специфіка розвитку музичної культури початку ХХІ століття зумовлена впливом сучасних соціально-технічних умов: появою нових засобів збереження й передачі музичної інформації, нового типу музичного мислення в композиторській і виконавській творчості, змін у процесі сприймання музики. Показовим прикладом нового типу музичного мислення можуть бути процеси, які проходять в контексті сучасної класичної академічної музики: 1) використання ролі жанрових трансформацій у академічній традиції; 2) поєднання класичної музики в синтезі з сучасними прикладними засобами музичної комунікації.

В умовах технічного прогресу та розвитку музичної культури з'явилася тенденція формування музичної освіти на основі взаємодії й інтеграції західноєвропейської, англо-американської і східної систем музичної освіти, які сприяють взаємному збагаченню і розвитку музичного мистецтва в умовах глобальної медіа культури. Модернізація сучасної музичної освіти передбачає розширення міжнародних інституціональних культурних зв'язків; спектру музичних систем, які включають не тільки європейську музику, але і музичне мистецтво різних країн світу (етнічна музика, фольклор, джазова імпровізація тощо), що потребує нових мультимедійних, аудіовізуальних та аудіальних

навчальних матеріалів і посібників. Така тенденція дає підстави виявити культурологічне спрямування в музичній освіті, яке за своєю сутністю є культурологічною парадигмою. Саме поняття «*культурологічна парадигма музичної освіти*» слід тлумачити як сукупність концептуальних положень, спрямованих на розуміння і засвоєння музичного мистецтва й освіти як явищ загальної культури людства.

Розвиток музичної культури фахівця музичного мистецтва уможливлено через формування її аксіологічної складової. У словниковій літературі *аксіологія* (походить від грец. *axia* – цінність та *logos* – учіння) є філософським дослідженням природи цінностей [63, с.10], яке значного розвитку досягло як теорія цінності в 60-ті – 70-ті роки ХХ століття. На початку ХХІ століття інтерес до аксіології значно зріс, що є характерним і в сфері музичної освіти, адже формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва і музичної педагогіки є одним із основних у структурі підготовки такого фахівця, воно виступає в якості орієнтирів загальнолюдської і мистецької поведінки та лежить в основі світоглядних установок особистості, її духовності. На думку О. Ростовського, якщо змістовність духовної культури становлять естетичні, моральні та світоглядні цінності суспільства, то музика є інтонаційним способом вираження цих цінностей і одним із наймогутнішим засобів виховання, що надає естетичного забарвлення усьому духовному життю людини [49, с.5]. Естетичний вплив музики полягає в тому, що вона викликає відповідні естетичні переживання, динамічні, насичені образи й асоціації, спонукає до активної мисленнєвої діяльності, організує відповідну настроєність їхнього духовного світу, а виховання музикою має найточніше, найдоцільніше спрямування на розвиток духовного світу кожного учня [49, с. 263]. Реалізація аксіологічної парадигми в музичній освіті спрямовує процес професійної підготовки майбутніх фахівців-музикантів на формування цінностей музичної культури і освіти.

Тобто, коректніше визначати сучасну концепцію музичної освіти, як *аксіологічно-культурологічну*, що передбачає формування гармонійної і

всебічнорозвиненої особистості фахівця музичного мистецтва з високим рівнем загальної і музичної культури, духовних потреб та сформованим ціннісним відношенням у сфері музичного мистецтва та музичної педагогіки.

Таким чином, дослідження дало змогу виявити особливості розвитку музичної освіти в глобалізаційно-інтеграційний період розвитку світового суспільства та визначити значення освітньої парадигми в її спрямуванні. Для сучасної вітчизняної музичної освіти характерним є поліпарадигмальний простір як системне утворення, що включає взаємодетерміновані й взаємопов'язані парадигми: антропологічну, гуманістичну, гуманітарну, культурологічну та аксіологічну. Окреслені парадигми сучасної музичної освіти знаходяться в системному взаємозв'язку. Об'єднуючим компонентом такої системи в музичній освіті є антропологічний, спрямований на людину і її максимальне вдосконалення.

3.1.3. Закономірності й принципи музичної освіти

Ефективність сучасної музичної освітньої діяльності в значній мірі залежить від виявлення закономірностей та принципів такого процесу, які базуються на філософських, педагогічних, мистецьких законах. Саме тому є актуальним дослідження взаємозв'язків закономірностей і принципів освіти з музичного мистецтва з означеними законами як методологічної основи такого процесу.

Важливе значення для дослідження закономірностей і принципів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності мають наукові праці з філософії освіти (І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк), теоретичних і методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі (С. Гончаренко, С. Сисоєва); філософії мистецтва (Б. Асаф'єв, М. Каган, О. Лосєв), теоретичних основ музичного мистецтва (М. Бонфельд), концептуальних аспектів музичної педагогіки (Е. Абдуліна, Л. Безбородова, О. Михайліченко, Г. Падалка, О. Рудницька), професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності (М. Сидорова, Лі Чуньпен, Чен Дін). Аналіз наукових

досліджень показав необхідність виявлення закономірностей і обґрунтування принципів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, які мають закономірні взаємозв'язки з філософськими, педагогічними та мистецькими законами.

Знання законів філософії, педагогіки, мистецтва дозволяє зробити процес формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності більш продуктивним і керованим (Рис. 3.1.).

У визначенні категоріального поняття «закон» за основу береться філософське виявлення його сутності: «закон» - філософська категорія, що відображає необхідне, істотне, стійке, повторюване, загальне для певної галузі відношення між явищами об'єктивної дійсності» [64. с. 220]; «закон» - внутрішній суттєвий і стійкий зв'язок явищ, що обумовлює їх підпорядковані зміни [63, с. 187]. Закони відображають об'єктивну дійсність, тому їх існування є об'єктивним явищем. Філософська думка стверджує, що закономірність більш широке поняття ніж закон, вона є сукупністю взаємозумовлених за змістом законів. Наприклад, закономірність трійної детермінації, яка показує взаємозв'язок законів про співвідношення буття і свідомості, єдність елементів буття, єдність протилежностей.

Для удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва важливим є врахування *законів усезагального зв'язку*: закон детермінації – усі предмети, процеси знаходяться в різних детермінованих зв'язках, відношеннях; закон висхідного і низхідного розвитку, що передбачає шлях удосконалення або шлях збідніння, зменшення; закон причинності – поява нової якості завжди має причину, одне явище обов'язково породжує інше; закони діалектики – закон єдності та боротьби протилежностей, закон переходу кількісних змін у якісні, закон заперечення.

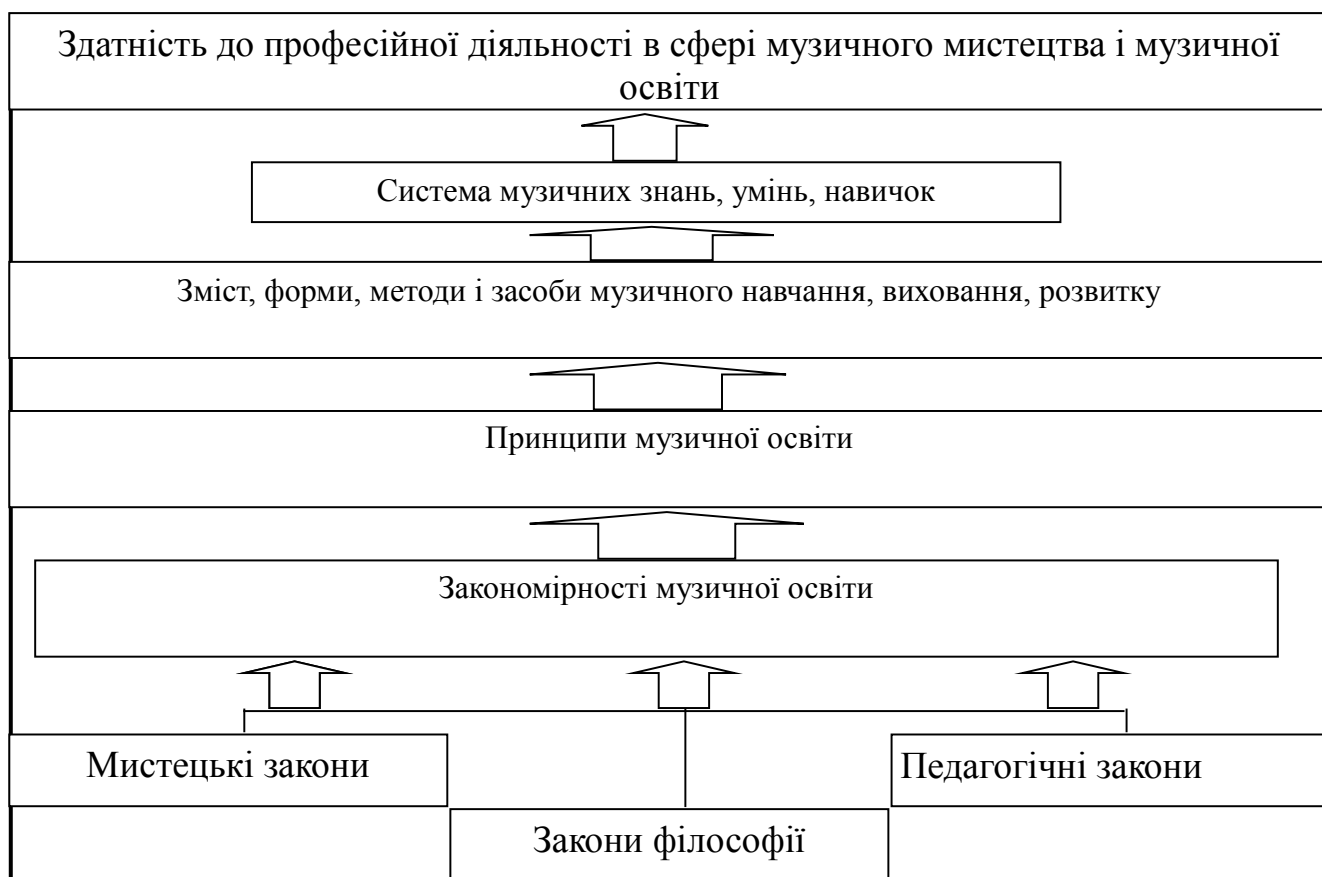


Рис. 3.1. Детермінованість законів, закономірностей і принципів музичної освіти майбутніх фахівців музичного мистецтва

Педагогічна система – це одна з підсистем суспільства, її компонентам також притаманні закономірні зв’язки і відношення. Тому є підстави говорити про таку категорію, як педагогічний закон. Педагогічний закон – це педагогічна категорія для виявлення об’єктивних, сутнісних, необхідних, загальних, стійких повторюваних явищ при визначених педагогічних умовах, взаємозв’язок між компонентами педагогічної системи, що відображає механізми самореалізації, функціонування і саморозвитку цілісної педагогічної системи (В.І. Андреев).

Окреслюючи значення *педагогічних законів* у професійній підготовці фахівця, С. Гончаренко зазначає, що вже Сократ користувався педагогічним законом про те, що народження думки учня залежить від організованого вчителем діалогу [11, с. 10]. У професійній мистецькій підготовці фахівців важливим є врахування законів навчання, які дослідив учений, аналізуючи наукові праці Р. Ладо. Це

психолого-педагогічні закони взаємопов'язаності, а саме: якщо два психологічних акти перебувають у взаємозв'язку, повторення одного з них веде до появи або закріплення другого; тренування: чим інтенсивніше тренування, тим краще засвоюється відповідна реакція; інтенсивності: чим інтенсивніше тренування відповіді, тим краще вона засвоюється; асиміляції: кожен новий стимул має властивості викликати відгук; результативності: реакція (відгук), що супроводжується сприятливим результатом, закріплюється [11, с. 13].

На педагогічних законах базуються і закономірності та принципи музичної освіти. До таких законів учені відносять: закон соціальної зумовленості мети, змісту і методів навчання, виховання; виховного та розвивального навчання; зумовленості навчання і виховання характером діяльності; єдності і цілісності педагогічного процесу, який розкриває необхідність гармонійної єдності раціонального, емоційного, змістовного, операційного, мотиваційного компонентів педагогічного процесу; єдності і взаємозумовленості індивідуальної і колективної організації навчально-виховної діяльності; єдності і взаємозв'язку теорії і практики навчання (О. В. Михайліченко).

При визначенні закономірностей і принципів музичної освіти необхідно враховувати специфічні *закони музичного мистецтва* а саме ті, які безпосередньо впливають на предмет нашого дослідження: закон філософії музики (виявлений О. Лосєвим), на якому базується інтерпретаційна та виконавська діяльність фахівця музичного мистецтва: музика є видом мистецтва, що має взаємозв'язок її ейдосу – інтуїтивно даної і смислової сутності явища, смислового поняття предмету; та логосу – способу розгляду дійсності, методу поєднання її смислових елементів; закон музичного мистецтва (виявлений Б. Асаф'євим), засадничий для творчо-виконавського виду діяльності педагога: музична форма існує завжди тільки у виді процесу; сутність музики становить інтонація, тобто, усвідомлене звучання, якому передуює дух, як деяке вихідне в моменти «осяяння», що втілюється в матерію, енергію; закон «естетичної реакції» (виявлений Л. Виготським), основоположний для емоційно-процесуального та аксіологічного

видів діяльності фахівця: розвиток одного афекту проходить у протилежних напрямках до його самознищення в заключній точці, що пов'язано з поняттям «катарсис» – очищення: твір мистецтва може викликати катартичний вибух, що викликає переборення сильного почуття і можливість його пережити; закон «естетичного резонансу» (виявлений М. Бонфельдом), базовий для аксіологічно-культурологічної діяльності вчителя: твір мистецтва «відбудеться», якщо його ціле й елементи, з яких він складається, взаємовпливають один на одного, взаємозбуджуються, викликаючи неодноразове посилення «естетичного звучання» кожного з них окремо і всіх разом. Закон «естетичного резонансу» викликає і збуджує художню думку, творчу уяву. Багаторазово посилюючи «звучання» кожного окремого елементу музичного твору, естетичний резонанс розширює свою дію і на «тему» твору (закладений автором смисл): елементи цілого, сама «тема» повинні вирости з цілого. Високохудожньому твору притаманний невичерпний спектр розкриття художнього смислу через розкриття ролі кожного елементу, що впливає на створення нової якості цілого; закон залежності завершення первинної образності, поетичності замислу (М. Каган), який необхідно враховувати в інтерпретаційній діяльності фахівця-музиканта, що передбачає наступне: художньо-творчий процес подібний ембріону живої істоти, який повинен містити в собі в звернутому вигляді всю структуру організму, що росте з нього, художній «ембріон» може вирости в повноцінний організм, якщо якісна своєрідність останнього є в ньому потенційно.

Кожному педагогічному закону і закону музичного мистецтва притаманні певні закономірності. Досліджуючи взаємозв'язок між законом і закономірністю, науковці акцентують увагу на відмінності між законом і закономірностями, яка полягає в тому, що закон виступає як конкретне – усезагальне, а закономірність є частковою формою його виявлення, яка висвітлює певний закономірний зв'язок (С. Сисоєва).

Загальнодидактичні закономірності доцільно вважаються базовими для педагогічного процесу, їм притаманні стали взаємозв'язки між об'єктами та

суб'єктами навчально-виховного процесу. Однак існують казуальні (випадкові) взаємозв'язки між явищами, об'єктами, які залежать від специфіки діяльності суб'єктів. На основі загальних дидактичних закономірностей педагогічного процесу виявлено закономірності музичної освіти: соціологічні – залежність ефективності виховання і навчання від поєднання вимог та поваги до особистості кожного учня, а також дотримання юридичних положень щодо прав учня; комунікативні – залежність естетичного розвитку дітей від характеру взаємодії учителя і учнів; фізіологічні – залежність результатів від анатомо-морфологічного розвитку організму учня; організаційні – залежність результатів від працездатності учнів, стану здоров'я, розкладу, часу доби, погодних умов; психологічні – залежність результатів від інтересів учнів до музичних занять, вікових особливостей учнів, стану уваги, рівня розвитку пам'яті (Л. Безбородова).

Вітчизняними вченими окреслено закономірності музичного навчально-виховного процесу: єдність і взаємодія музичного виховання і загального розвитку особистості; зв'язок між рівнем музичного розвитку і характером її практичної музично-творчої діяльності; єдність загальної мети виховання особистості і конкретних музично-виховних задач; єдність процесів музичного виховання і музичного самовиховання; залежність музичного виховання від загального розвитку музичної культури та матеріальних можливостей суспільства; зв'язок між можливостями особистості і характером виховних впливів (О. Михайліченко).

На основі аналізу наукової літератури та досвіду підготовки фахівців-музикантів, нами визначено наступні закономірності сучасної музичної освіти: залежність спрямування і рівня розвитку музичної освіти від політико-економічних та соціокультурних вимог й можливостей сучасного суспільства; зв'язок музичної освіти та світової й національної загальношкільської і музично-виконавської, музично-педагогічної традицій; залежність розвитку музичної освіти від наукових досягнень та методичних інновацій у сфері музичного мистецтва; єдність мети і результату освітнього процесу з музичного мистецтва; єдність процесів музичного навчання, виховання та розвитку в музичній освіті;

взаємозв'язок форм та якості змісту музичної освіти; залежність рівня музичної освіти особистості від рівня розвитку її мотиваційно-сміслової сфери та загальних і спеціальних здібностей.

- *зв'язок між ціннісним особистості до музичної освіти і характером художньо-естетичного впливу музичного мистецтва й музичної педагогіки:*

Розглянемо більш детально закономірності музичної освіти:

– *залежність спрямування і рівня розвитку музичної освіти від політико-економічних та соціокультурних вимог й можливостей сучасного суспільства:* закономірність відображає залежність вектора й інтенсивності розвитку музичної освіти, як і загальної освіти, від економічних, політичних умов кожної країни, рівня загальної культури її населення. Випускники музичних навчальних закладів повинні мати змогу власної мистецько-освітньої реалізації, при необхідності місце роботи згідно музичного фаху, й відповідного матеріального забезпечення за творчу, напружену емоційно та інтелектуально працю. Така реалізація уможливлена при наявності потреби держави у високопрофесійних фахівцях-музикантах та культурних запитів суспільства.

– *зв'язок вітчизняної музичної освіти зі світовою загальномузичною, музично-виконавською, музично-педагогічною традицією:* закономірність віддзеркалює зв'язок музичної освіти будь-якої країни зі світовим і національним мистецтвом, такий зв'язок синтезує музичне мистецтво з різними видами художньо-творчої діяльності і збагачує освітній процес. Музична освіта базується на музично-виконавській і музично-педагогічній традиції кожної країни, її обов'язковим елементом є глибоке знайомство з вітчизняною композиторською, виконавською і педагогічною школами та з фольклорними витоками національного музичного мистецтва.

– *залежність розвитку музичної освіти від наукових досягнень та методичних інновацій у сфері музичного мистецтва:* закономірність відображає зв'язок музичної освіти з розвитком сучасної наукової і методичної думки. Зростання інформаційних і технічних можливостей, поява нових композиторських

технік, багатожанровість і багатостильовість;

– *єдність мети і результату освітнього процесу з музичного мистецтва*: закономірність відображає єдність мети освітнього процесу, що передбачає спрямованість змісту, форм, методів, засобів, системи контролю і оцінювання на досягнення позитивного результату музичної освіти. Метою і результатом освітнього процесу з музичного мистецтва є отримання особистістю музичної освіти та сформованість її музичної культури і ціннісного ставлення до музики.

– *єдність процесів музичного навчання, виховання та розвитку в музичній освіті*: закономірність відображає детерміновані зв'язки між процесами навчання, виховання і розвитку особистості в музичній освіті. Урахування такої закономірності в музичній освіті передбачає використання методів випереджувального навчання, яке впливає на розвиток музичних здібностей у особистості та виховання в неї загальнолюдських, мистецьких, музичних цінностей. У свою чергу, процес навчання студентів здійснюється з урахуванням рівня вихованості їх загальної та музичної культури та наявного рівня музичного розвитку особистості.

– *взаємозв'язок форм та якості змісту музичної освіти*: закономірність відображає єдність форми і змісту музичної освіти. До форм музичної освіти відносимо: інституціональну (очна, заочна, мережева), індивідуальну (екстернатна, сімейна, педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві), дуальну (поєднання інституціональної та індивідуальної форм). Якість змісту музичної освіти залежить від обраної особистістю форми її здобуття.

– *залежність рівня музичної освіти особистості від рівня розвитку її мотиваційно-сислової сфери та загальних і спеціальних здібностей*: закономірність відображає залежність рівня освіченості особистості в сфері музичного мистецтва від її спрямованості на здобуття музичної освіти, сформованості мотиваційно-сислової сфери; а також, від розвитку загальних і музичних здібностей, які є засадничими для успішної музичної діяльності.

– зв'язок між ціннісним ставленням особистості до музичної освіти і характером художньо-естетичного впливу музичного мистецтва й музичної педагогіки: закономірність відображає зв'язок між художньо-естетичним впливом музичного мистецтва і музичної педагогіки та процесом формування в особистості мистецьких цінностей. Специфіка музики полягає в тому, що вона має емоційно-образне поле психологічного і мистецького смислів, викликаючи великий спектр почуттів, роздумів у виконавця чи слухача. Знаходячись у процесі мистецького спілкування з художніми образами музики, особистість відчуває на собі її глибинну перетворювальну дію, спроможну змінити світобачення, надихати, насолоджувати, духовно очищати та інше.

Отже виявлені закономірності музичної освіти уможливають окреслення принципів, спрямованих на удосконалення сучасного освітнього процесу з музичного мистецтва, зокрема в умовах вищого навчального закладу.

До таких принципів нами віднесено: гуманізації, соціовідповідності та мобільності, цілісності й системності, наукової та методичної інноваційності, культурологізації та аксіологізації, поліхудожності, семіотичної та герменевтичної спрямованості, урізноманітненості видів і форм музичної освіти, спрямованості на професійний результат.

Принцип гуманізації ґрунтується на врахуванні людинотворчої концепції гуманістичної парадигми, в основу якої покладено ідею щодо ставлення до людини як до найвищої цінності, захисту її права на вільний розвиток і вияв своїх здібностей. Реалізація такого принципу спрямовує музичну освіту на формування в майбутніх фахівців музичного мистецтва поваги до людини взагалі і до суб'єктів освіти зокрема; духовної потреби в спілкуванні з музичним мистецтвом; потреби до професійного саморозвитку і самоосвіти упродовж життя та до загального і музичного розвитку учнів.

Принцип соціовідповідності та мобільності передбачає врахування вимог сучасного суспільства щодо формування конкурентоспроможного фахівця-музиканта на світовому ринку праці, мобільного в різних умовах праці та у

виконанні необхідних професійних функцій. Сучасна музична освіта повинна базуватись на актуальному змісті, формах, методах і засобах навчання й виховання та формувати такий рівень компетентності майбутніх музикантів, який надасть їм змогу професійною працювати в будь-якій країні.

Принцип цілісності й системності передбачає цілісність усіх складових освітнього процесу (викладач, студент, предмет вивчення, гармонійне поєднання теорії і практики тощо) як єдиної структури. Принцип передбачає використання системного підходу в поданні навчального матеріалу в процесі здобуття майбутніми фахівцями-музикантами відповідного освітнього рівня.

Принцип наукової та методичної інноваційності базується на врахуванні в змісті освіти інноваційних здобутків у сфері науки й методики світової музичної освіти і музичного мистецтва. Принцип передбачає активне використання сучасних освітньо-мистецьких технологій, методик, технічних та інформаційних засобів навчання для формування мотиваційної сфери студентів, підвищення ефективності їхнього навчання, виховання і розвитку.

Принцип культурологізації та аксіологізації ґрунтується на тому, що музична освіта майбутніх фахівців-музикантів повинна здійснюватися з опорою на культурологічні та аксіологічні засади. Такий принцип передбачає врахування в змісті музичної освіти світових культурних надбань, вітчизняного й зарубіжного музичного досвіду і на цій основі формування ціннісного ставлення майбутніх фахівців-музикантів до музичної освіти й мистецтва і здатності прищеплювати учням цінності музичного мистецтва.

Принцип поліхудожності передбачає усвідомлення майбутніми фахівцями-музикантами єдності музичного мистецтва та інших видів мистецтв, що є основою художньої діяльності творця. Багатство художніх засобів різних видів мистецтв (живопису, скульптури, архітектури, поезії тощо) сприяє формуванню поглибленого сприймання музики.

Принцип семіотичної та герменевтичної спрямованості передбачає формування в майбутніх фахівців-музикантів теоретико-мистецтвознавчих

знань та практичних умінь системного аналізу музичної мови твору, інтерпретації тексту та поетапного осягнення його смислу. Такий принцип буде реалізовано за умови формування в студентів семіотично-герменевтичної компетентності, що передбачає актуалізацію знань із культурології, мистецтвознавства, музичної теорії, аналізу музичних форм для здійснення семіотично-герменевтичного аналізу музичного твору, що є шляхом до створення виконавської інтерпретації, смислового осягнення музики та усвідомлення її цінності.

Принцип урізноманітненості видів і форм музичної освіти ґрунтується на формуванні фахівця-музиканта, здатного до виконання широкого спектру функцій за місцем роботи, який повинен бути готовим здійснювати мистецьку і педагогічну діяльність у навчальних закладах, що забезпечують загальну й професійну освіту, а також за різними формами освіти:: інституціональною, індивідуальною, дуальною.

Принцип спрямованості на професійний результат передбачає націленість майбутніх фахівців музичного мистецтва на здобуття професійних компетенцій і опанування ними в результаті освітнього процесу. Такий принцип базується на положеннях: «освіта не тільки заради освіти», «освіта задля професійної й особистісної реалізації».

Таким чином, проведене дослідження дало можливість стверджувати про існування закону в походженні й розвитку закономірності та принципу; визначити закономірності і принципи музичної освіти та виявити взаємозв'язки їх із філософськими, мистецькими та педагогічними законами.

Література

1. *Абдуллин Э. Б. Методология педагогики музыкального образования / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева, Б. М. Целковников и др.; под. ред. Э. Б. Абдуллина. – 2-е изд. Испр. И доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 272 с.*
2. *Андрущенко В. П. Аксиологічна платформа педагогічного процесу (проблема формування) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – №3(50). – Додаток 1 : Педагогіка вищої школи:*

- методологія, теорія, технології. – Т. 1. – 338 с.
3. Аніщенко Н. В. Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів: монографія / Н. В. Аніщенко. – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 186 с.
 4. Аристотель. Політика. В 4 т. Т. 4. / Аристотель ; пер. с древнегреч. С. А. Жебелева. – Москва : Мысль, 1984. – 650 с.
 5. Бахтин М. М. Епос и роман / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – Москва : Художественная литература, 1975. – С. 447–483.
 6. Бобровский В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления : очерки / В. П. Бобровский / отв. ред. Е. И. Чегарева. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 272 с.
 7. Выготский Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – Минск : Искусство, 1968. – 490 с.
 8. Гиззатуллина Н. Н. Компетентносный подход – новая модель образования / Н. Н. Гиззатуллина, Р. А. Фахрутдинова. – Тенденции развития науки и образования. Сборник научных трудов, по материалам международной научно-практической конференции 30 апреля 2016 г. Часть 1. Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2016. – 60 с., DOI :10.18411/lj2016-4-08.
 9. Гершунский Б. С. Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б. С. Гершунский. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
 10. Глебов И. (Б. В. Асафьев) Ценность музыки. De Musica [Електронний ресурс] / Игорь Глебов (Б. В. Асафьев). – Санкт-Петербург, 1923. – Режим доступу : <http://asmir.info/lib/asafiev.htm>.
 11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
 12. Даль В. И. Антропология [Електронний ресурс] / В. И. Даль // Толковый словарь великорусского живого языка. – Режим доступу : [:http://vidahl.agava.ru/W128.HTM](http://vidahl.agava.ru/W128.HTM).
 13. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція / Н. М. Дем'яненко // Філософія освіти : Науковий часопис. – 2006. – № 2. – С. 256–266.
 14. Закон України «Про освіту». – Київ, 23 травня 1991. – № 1060-XII. – Р. I. – 6 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua.convdocs.org/docs/index-25100.html?page=71/>.
 15. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посібник / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

16. Зязюн І. А. Освітній простір культури в педагогічній теорії / І. А. Зязюн // *Kstafcenezawodowe: pedagogika i psychologia – Професійна освіта: педагогіка і психологія* : пол.-укр. журнал ; за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – Ченхстохова; Київ, 2005. – Вип. VII. – С. 35–46.
17. Зязюн І. А. Філософія ціннісних відношень / І. А. Зязюн // *Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис.* – 2013. – № 3(50). – Додаток 1. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – С. 22–26.
18. Казурова А. С. Проблемы государственного образовательного стандарта высшего профессионального музыкального образования: опыт и перспективы // А. С. Казурова. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 93 с.
19. Кармин А. С. Культурология / А. Кармин, Е. Новикова. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 464 с.
20. Кессиди Ф. Х. Философские и эстетические взгляды Гераклита Эфесского / Ф. Х. Кессиди. – Москва, 1963. – 164 с.
21. Клюев А. С. Онтология музыки / А. С. Клюев. – 2-е изд., испр. и перераб. – Санкт-Петербург : ИД «Петрополис», 2010. – 125 с.
22. Клюев А. С. Философия музыки. Избранные статьи и материалы : Астерион; Санкт-Петербург ; 2008. – 240 с.
23. Ключевский В. О. Лекции по русской истории: в 8 т. / В. О. Ключевский. – Москва : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1956. – Т. 1. – 328 с.
24. Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-метод. посібник / А. В. Козир, В. І. Федоришин. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
25. Коломиец Г. Г. Ценность музыки: философский аспект / Г. Г. Коломиец. – 4-е изд. – Москва : Книжный дом «Либроком», 2012. – 532 с.
26. Коновець С. В. Теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутнього учителя образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Світлана Володимирівна Коновець. – Київ, 2012. – 471 с.
27. Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // *Педагогіка і психологія.* – 2006. № 2. – С. 17 – 30.
28. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2005. – 448 с.
29. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской культуры. / Д. С. Лихачев. – Москва : Наука, 1979. – 360 с.

30. Лосев А. Ф. *История античной эстетики. Софисты. Сократ, Платон* / А. Ф. Лосев. – ФОЛИО: АСТ, 2000. – 848 с.
31. Лосев А. Ф. *Музыка как предмет логики* / А. Ф. Лосев // *Из ранних произведений.* – Москва : Правда, 1990. – С. 195–392.
32. Медушевский В. В. *Духовно-нравственное воспитание средствами музыкального искусства : средняя школа* / В. В. Медушевский // *Преподаватель.* – 2001. – № 6. – С. 2–20.
33. Мельник Н. І. *Гуманістична парадигма освіти як умова ефективної організації інклюзивної освіти в Україні* / Н. І. Мельник // *Гуманне виховання як формуюча складова сучасного змісту освіти : матеріали міжвузівської науково-практ. конференції студентів, аспірантів, викладачів і науковців.* – Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2012. – С. 142–146.
34. *Музыкальная энциклопедия. В 6 т. Т. 3* / гл. ред. Г. В. Келдыш. – Москва: Советская энциклопедия, 1976. – 1104 с.
35. Новиков А. М. *Методология : монографія* / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва: СИН-ТЕГ. – 668 с.
36. Овчаренко Н. А. *Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія : монографія* / Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2014. – 400 с.
37. Огнев'юк В. О. *Освіта – важливий індикатор сталого людського розвитку* / В. О. Огнев'юк // *Освітологія : витоки наукового напрямку : монографія* / За ред. В. О. Огнев'юка; Авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. – Київ: ВП «Едельвейс», 2012. – С. 9–32.
38. В. О. Огнев'юк, *Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти* / В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва // *Рідна школа – № 4–5 (квітень-травень), 2012.* – С. 44–50.
39. Огнев'юк В. О. *Роль суспільства у формуванні цінностей демократичного суспільства* / В. О. Огнев'юк // *Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія* / За ред. В. О. Огнев'юка; Авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. – Київ : ВП «Едельвейс», 2012. – С. 32–59.
40. Ожегов С. И. *Антропология [Електронний ресурс]* / С. И. Ожегов // *Толковый словарь русского языка - Режим доступа : <http://slovarozhegova.ru/>.*
41. Олексюк О. М. *Динаміка типів наукової раціональності в розвитку мистецької педагогіки* / О. М. Олексюк // *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі : науковий журнал* / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка ; редкол. : Олексюк О.

- М. (наук. ред.), Хоружа Л. Л. (заст. наук. ред.), Бондаренко Л. А. (відп. секр.). – К. : Київ. ун-т Б. Грінченка, 2016. – № 1 – С. 3–8.
42. Орлов В. Ф. *Методологія професійного розвитку учителів художественних дисциплін* / В. Ф. Орлов // *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика*; О. П. Рудницька та ін.; заг. ред. О. М. Михайличенко. – Суми: СумДПУ ім. А. Макаренка, 2010. – 255 с.
43. *Основні види мистецтва: посібник [Електронний ресурс]* // *Культурологія*. - Режим доступу : <http://books.br.com.ua/10760/>.
44. Падалка Г. М. *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)* / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2010. – 274 с.
45. Петрушенко П. Л. *Філософія : навчальний посібник для студ. ВНЗ*; рек. МОН України / В. Л. Петрушенко. – Львів : Новий Світ-2000, 2011. – 503 с.
46. Подрезов В. А. *Формування духовної культури майбутнього вчителя засобами музичного мистецтва (Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти*. – Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2003. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://avtoreferat.net/content/view/9436/52/>
47. Радкевич В. О. *Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04* / Валентина Олександрівна Радкевич. – Київ, 2010. – 456 с.
48. Реброва О. Є. *Термінологічна функціональна грамотність фахівців мистецької освіти в парадигмі організаційної науки – текстології* / О.Є. Реброва, О. С. Мікулінська // *Наукові записки* / ред. кол. : В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Вип. 143 – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 3–7.
49. Ростовський О. Я. *Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник* / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 606.
50. Рудницька О. П. *Методологія мистецької освіти* / Рудницька О. П. // *Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник*. – Київ, 2002. – С. 32–65.
51. Самойленко А. И. *Музыковедение и методология гуманитарного знания. Проблема диалога : монографія* / А. И. Самойленко. – Одесса : Астропринт, 2002. – 244 с.
52. Самчук З. Ф. *Цінності освіти та цінності суспільства: діалектика взаємодії* / З. Ф. Самчук // *Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис*. – 2013. - №3 (50). – додаток 1 : *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія,*

технології. – Т.1. – С. 69–75.

53. Сисоєва С. О. Загальні поняття дослідження поняття освіти як процесу і результату / С. О. Сисоєва // *Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія ; за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін.* – Київ : ВП «Едельвейс», 2012. – С. 217–263.
54. Сисоєва С. О. Методика формування тезаурусу наукових досліджень / С. О. Сисоєва // *Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія ; за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін.* – Київ : ВП «Едельвейс», 2012. – С. 304–309.
55. Сисоєва С. О. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження / С. О. Сисоєва // *Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / За ред. В. О. Огнев'юка; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз.* – Київ : ВП «Едельвейс», 2012. – С. 139 – 155.
56. Слостенин В. А. Новой школе – нового учителя / В. А. Слостенин, В. Л. Матросов // *Педагогическое образование.* – 1990. – №1. – С. 8–14.
57. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – Москва : Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.
58. Сокол О. В. До визначення поняття «музика» / О. В. Сокол // *Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник : зб. наук. праць.* – Одеса : Астропринт, 2012. – Вип. 16. – С. 8–19.
59. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої ; АПН України; МОН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь ; Дніпропетровськ, 2008. – 400 с.
60. Сучасний словник-мінімум іноземних слів / укл. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – Київ : Довіра, 2008. – 798 с.
61. Суханцева В. К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки / В. К. Суханцева. – Київ : Факт, 2000. – 176 с.
62. Ушаков Д. Н. Антропология [Електронний ресурс] / Д. Н. Ушаков // Толковий словарь русского языка. – Режим доступу : <http://ushakov-online.ru/letter/1/5/>.
63. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – Москва : Политическая литература, 1986. – 590 с.
64. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
65. Хуторской А. В. Дидактика : Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2017. – 720 с.

66. *Чередніченко Т. В. Музыка в історії культури / Т. В. Чередніченко. – Москва, 2002. – 104 с*
67. *Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : підручник / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.*
68. *Юдин Э. Г. Системный подход и принципы деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1979. – 440 с.*
69. *Ямвлих Халкидский. О Пифагоровой жизни / Халкидский Ямвлих ; пер. с древнегреч. И. Ю. Мельниковой. – Москва : Алетейа, 2002. – 192 с.*

3.2. Системний підхід як науково-методологічний напрям модернізації професійної музичної освіти

У добу глобальних перетворень, що відбуваються на світовому рівні і потужно впливають на всі сфери життєдіяльності країн світу, в Україні національним стратегічним пріоритетом розвитку освіти на 2012-2021 роки визнана її модернізація [16]. «Модернізувати» (фр.moderniser < moderne сучасний) означає змінювати, удосконалювати відповідно до сучасних вимог [36, с. 408].

Метою дослідження є висвітлення сутності, історії становлення та вихідного положення системного підходу як науково-методологічного напрямку перспективного розвитку та модернізації професійної музичної освіти.

Філософсько-методологічні засади інноваційних змін у системі вищої освіти, тенденції її культурно-цивілізаційного розвитку дістали ґрунтовне висвітлення у фундаментальних працях провідних науковців В. Андрущенка, А. Алексюка, В. Бондаря, О. Глузмана, С. Гончаренка, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, О. Мороза, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої та інших. У контексті завдань модернізації професійної освіти та з урахуванням глобальних світових тенденцій її розвитку визначена різновекторна проблематика науково-педагогічних пошуків, яка потребує наукового та практичного вирішення відповідно до соціокультурного контінууму, як-от: інтеграція України до європейського і світового освітнього простору; інноваційна стратегія організації навчання у вищій школі та забезпечення компетентісно спрямованої професійної освіти як інноваційної домінанти; досягнення нової якості освіченості майбутніх фахівців у відповідності до європейських та світових стандартів; переорієнтація з вузькопрактичної, предметноцентристської професійної підготовки на фундаментальну професійну освіту, основою якої є методологічна культура майбутніх спеціалістів; зміцнення демократичних засад в освіті; перегляд та оновлення стандартів фахової підготовки в системі вищої освіти; реалізація ідеї неперервної освіти, навчання упродовж життя; удосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах

шляхом увпровадження для нового покоління освітньо-професійних програм і навчальних планів, оновлення змісту освіти, удосконалення методики викладання у вищій школі та забезпечення взаємозв'язку в системі «освіта – наука – практика – виробництво» тощо [7].

Висловлюючи прогностичні погляди на перспективи подальшого розвитку та модернізації сучасної мистецької освіти в контексті інноваційних тенденцій, провідні вчені цієї галузі окреслюють ключові проблеми, актуальність вирішення яких стоїть сьогодні на часі. Серед них : з'ясування змісту філософії мистецької освіти як похідної від філософії освіти і філософії мистецтва (О. Рудницька); філософське і теоретичне осмислення парадигмальних змін у вищій мистецькій освіті; модернізація мистецької освіти в контексті духовно-світоглядної проблематики постнекласичного періоду; використання синергетичного підходу як основи модернізації змісту мистецької освіти (О. Олексюк); вивчення можливостей застосування різнобічних методологічних підходів до вирішення проблем професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін, оволодіння ними провідними видами професійної рефлексії: психологічної, феноменологічної, методологічної (В. Орлов); забезпечення національної основи і гуманізації мистецької освіти; створення адаптивних технологій мистецького розвитку особистості; розробка комунікативних аспектів стратегії мистецького навчання; з'ясування розвивального потенціалу і методики застосування герменевтичних підходів у практиці мистецького розвитку особистості; досягнення гедоністичної спрямованості мистецького навчання (Г. Падалка); створення ефективних інноваційних підходів до формування творчої особистості вчителя-майстра в системі професійної мистецької освіти; використання акмеспрямованих стратегій формування фахової майстерності студентів як шляху до творчої самореалізації у процесі досягнення вершин професійної досконалості (А. Козир); переосмислення світоглядно-методологічних основ духовного пізнання; забезпечення наступності в засвоєнні духовних цінностей у мистецькій освіті; увпровадження різних навчальних програм, спрямованих на вивчення

досягнень своєї національної культури і культур інших народів світу з пріоритетним визначенням їх духовних цінностей; спрямованість модернізаційних процесів на створення нових освітніх стандартів, оновлення навчальних програм і дидактичних матеріалів, перегляд форм, методів навчання, упровадження інноваційних технологій (О. Щолокова); пошук шляхів наближення вітчизняного мистецько-освітнього процесу до європейських стандартів і надання випускникам мистецьких закладів актуальних на ринку мистецьких послуг сучасних новітніх кваліфікацій (В. Шульгіна); модернізація освіти в контексті культурологічної педагогічної парадигми; розробка концептуальних засад педагогіки мистецтва та впровадження мистецького компонента до змісту загальної і професійно-педагогічної освіти як засобу становлення творчої індивідуальності фахівця (О. Отич); реформування системи орієнтирів професійної мистецької освіти щодо її цілей і характеру, створення креативного освітньо-мистецького середовища як умови професійно-творчого розвитку майбутнього фахівця-музиканта, його самовираження, самореалізації у відповідності до цінностей демократичного суспільства (А. Растригіна); філософське осмислення сутності музичної освіти учнівської молоді в контексті гуманістичної парадигми; посилення теоретико-методологічної бази методики музичної освіти; оволодіння майбутніми вчителями методологічною та методичною культурою (О. Ростовський); професійна підготовка вчителя до поліхудожнього виховання школярів в умовах предметно-інтегративної моделі мистецької освіти; екстраполяція дидактичних можливостей та технологій мистецтва в інші освітні галузі; розробка інноваційних варіативних методик з художнім компонентом (Л. Масол) та інші.

Перспективу наукового пошуку шляхів і механізмів модернізації фахової мистецької освіти визначає її методологічна основа. Ми дотримуємось думки, що методологія (від грец. *methodos* – метод, шлях дослідження або пізнання, і *logos* слово, поняття, вчення) : 1) система принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності; 2) учення про принципи, форми і методи

наукового пізнання; 3) сукупність методів, що застосовуються в кожній конкретній науці [11, с. 5].

Методологія як наукознавство представляє собою багаторівневу структуру, утворену ієрархічно підпорядкованими рівнями наукового знання : філософським, загальнонауковим, конкретнонауковим, технологічним. Вищий, філософський рівень методології – це найбільш узагальнений рівень філософського знання, закони і категорії діалектики, філософське вчення про загальні принципи і методи пізнання і перетворення дійсності [25, с. 18]. Він є підґрунтям і змістовою основою будь-якого методологічного знання, на якому першорядне значення має світоглядна інтерпретація результатів науки [40, с. 43-44]. На рівнях загально- і конкретнонаукових методологій набувають конкретизації філософсько-методологічні положення і принципи, що застосовуються до всіх галузей наук.

Сучасна загально- та конкретнонаукова методології представлені рядом методологічних підходів, які виконують функцію дослідницького інструментарію, «дослідницької стратегії», що визначає концептуальність і логіку побудови дослідження. «Підхід» інтерпретується в науковій літературі як визначена позиція, що обумовлює дослідження, проектування, організацію будь-якого явища, процесу [25, с. 450]. Методологічний підхід, за визначенням Є. Юдіна, це принципова методологічна орієнтація дослідження, точка зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження [41, с. 160]. За О. Новіковим, методологічні підходи до вивчення різноманітних явищ дійсності виступають у двох значеннях : як деякі вихідні принципи, позиції, основні положення чи переконання дослідника і як напрями вивчення предмета дослідження [18, с. 57]. Смісл кожного з наукових підходів розкривається через провідну ідею, наукову концепцію, теорію, систему принципів та спеціальний понятійно-категоріальний апарат. Так, загальнонауковий рівень методології на сучасному етапі репрезентований історичним, логічним, кібернетичним, діяльнісним, системним, синергетичним, інформаційним, культурологічним, соціокультурним,

аксіологічним, герменевтичним, поліхудожнім та іншими науковими підходами.

Конкретнонаукова методологія, ґрунтуючись на філософських, загальнометодологічних засадах, розкривається через специфічні для кожної конкретної науки підходи, принципи, методи. Так, науковими підходами, що є характерними для методології педагогіки, визнані : особистісно-орієнтований, комплексний, інтегративний, індивідуальний, диференційований, діалогічний, компетентнісний, технологічний, дитиноцентричний, міждисциплінарний, акмеологічний та інші [11].

Технологічний рівень методології складають методика, техніка дослідження, розробка його конкретної програми у відповідності до визначеної мети та завдань.

З другої половини ХХ ст. найбільш вагомим методологічним напрямом наукового пізнання і соціальної практики визнаний *системний підхід*, який отримав статус однієї із базових загальнофілософських методологій, що відіграє роль світоглядної парадигми і володіє здатністю відображення, пояснення і перетворення дійсності [35, с. 310]. Широко визнаний і розповсюджений у різних галузях науки як інструмент пізнавальної діяльності, системний підхід застосовується для дослідження складноорганізованих об'єктів як систем з метою отримання про них уявлення як про певну цілісність, утворену сукупністю взаємодіючих частин (елементів). Системний підхід дозволяє виявити інтегративні, системні властивості цілісного об'єкту, які відсутні в його окремих елементах.

Ретроспективний погляд на системний підхід дає можливість прослідкувати етапи його становлення як наукової методології, з'ясувати джерела, з яких зародилась сама ідея «системності» та простежити динаміку її історичного розвитку. Відповідно до встановленої наукою періодизації історичного розвитку ідеї системності доведено, що системність, як явище, існувало завжди, незалежно від людини, як об'єктивна реальність і загальна властивість матерії, форма її існування. «Системи – усюди!», проголошував Л.фон Берталанфі [2], засновник загальної теорії систем. Провідна роль у виникненні системних уявлень у

свідомості людей у стародавні часи, на думку науковців, належить їхній практичній діяльності, у ході якої, пізнаючи навколишній світ, вони намагались з'ясувати як зовнішню, так і внутрішню будову речей і явищ, розкладаючи їх на частини, або, навпаки, об'єднуючи окремі частини в єдине ціле. Тобто, у різних сферах практичної діяльності люди постійно стикались із цілим і його частинами, взаємозв'язками, що їх об'єднували. Це і сприяло формуванню в них системних уявлень про навколишню дійсність.

Філософське осмислення ідея системності отримала в поглядах і вченнях античних філософів. Первинне значення поняття «система», що має давньогрецьке походження, – «сполучення, організм, організація». Подальше значення цього поняття поступово набувало більшої універсалізації, узагальнюючого змісту і означало (від гр. *sysntema*) – ціле, складене із частин. Поняття системи пов'язувалось античними філософами із певною упорядкованістю і цілісністю буття. Відомо, що перші дискусії з проблем системності процесу пізнання відбувались у філософії, логіці, математиці, де висловлювались думки щодо цілісності і системності Всесвіту та світовий порядок (Анаксагор, Цицерон), будови складних тіл із атомів (Демокрит), системи знань (Епікур). Закладені філософські основи ідеї системності набули свого подальшого розвитку у вченні Аристотеля, який першим систематизував знання античного світу [35, с. 16]. Саме до Античного періоду науки, який характеризується як період «наївної системології» [6, с. 9], відноситься, на думку науковців, «постановка головних проблем, навколо яких б'ється нині системологічна думка. Це, перш за все, проблема порядку і хаосу» [37]. Пов'язуючи поняття системи з цілісністю і упорядкованістю, античні філософи вперше висловили думку відносно того, що ціле може бути більше ніж сума його складових, що є одним із базових положень сучасної теорії систем.

Філософія Середньовіччя відіграла помітну роль у гносеологічному осмисленні філософських категорій «цілісність», «ціле», «частина». Особливого розвитку системні уявлення набули в німецькій класичній філософії (І. Кант,

І. Фіхте, Г. Гегель), у філософських працях утопістів-соціалістів (Ш. Фур'є, К. Сен-Сімон, Р. Оуєн) і німецьких філософів ХІХ ст. (К. Маркс, Ф. Енгельс).

Аналіз літератури показує, що ідея системності еволюціонувала не тільки в сфері філософського знання, а й природничонаукового, про що свідчать наукові відкриття в середні віки М. Коперника, Г. Галілея, І. Кеплера, Д. Бруно. Їхній системний світогляд, системне бачення Всесвіту отримало подальший розвиток у наукових дослідженнях наступних століть. Так, у ХІХ ст. Д. Менделєєвим була відкрита періодична система елементів, у дослідженні якої учений запровадив принципово новий підхід до розуміння системності як провідного принципу організації матерії. З кінця ХІХ і на початку ХХ ст. завдяки дослідженням учених-фізиків Е. Резерфорда, Н. Бора, В. Гейзенберга була створена квантова механіка, побудована на трактуванні атома як складного, системного утворення. В біологічних науках дослідницький підхід до розуміння системної сутності природи і людини обумовив наукові відкриття К. Ліннея, Ж. Ламарка, Ч. Дарвіна.

Початок і середина ХХ ст. пов'язуються з другим етапом розвитку системних ідей, їх теоретичним осмисленням і концептуальним узагальненням. У 1912 р. першою спробою обґрунтування ідеї щодо загальної теорії систем стала теорія про тектологію – «загальну організаційну науку» російського вченого-економіста О. Богданова, сутність якої в універсальних закономірностях структурного перетворення будь-яких систем [35]. У 30-х роках ХХ ст. австрійський учений-біолог, філософ Л. фон Берталанфі, ознайомившись з теорією О. Богданова і досліджуючи проблеми біології та генетики на засадах системності, дійшов висновку про принципово міждисциплінарний характер системного підходу, тобто можливості переносу законів і понять із однієї сфери пізнання в іншу, що і стало підґрунтям для створення загальної теорії систем, основною ідеєю якої є визнання подібності законів, які управляють функціонуванням системних об'єктів [5]. Найбільш узагальнені знання про системи різного походження, що інтегрувала загальна теорія систем, стали розповсюджуватись у різні сфери науки. Системність визнається як необхідний

інструмент науково-пізнавальної діяльності. «Ще не так давно, – пише Є. Юдін, – перед дослідником практично не поставило питання про вибір методологічного підходу, яким йому належить керуватися при побудові програми дослідження. Майже до XIX ст. конкретні науки розвивалися на основі елементарійського та механістичного підходів, пов'язаних з ізольованим розглядом об'єктів наукового дослідження». Проголошення нових принципів наукового пізнання було пов'язано з відмовою від елементарійського та механістичного підходів, як традиційних у класичній науці [4, с. 18]. Системний підхід отримав статус наукового знання, загально-наукового принципу, методу та напряму наукового дослідження.

З другої половини XX ст. почався третій етап розвитку ідей системності, який набув динамічного характеру в зв'язку з науково-технічною революцією, новими відкриттями в різних галузях науки, техніки, виробництва, обумовленими широким застосуванням загальної теорії систем, яка, у свою чергу, також зазнала певних змін і трансформувалась у системологію – інтегровану науку про складні системи, що об'єднує загальну теорію систем, галузеві системні теорії, які відокремились у відносно самостійні науки, і системотехніку як прикладну сферу системного знання.

Подальший розвиток системної методології, її принципове оновлення пов'язано з науковими дослідженнями І. Пригожина і Г. Хагена, створенням нової галузі науки – синергетики (теорії самоорганізації), що вивчає природу і розвиток складних систем, процеси їх переходу з неупорядкованого стану в упорядкований.

Вагому роль у становленні і розвитку сучасної методології системного підходу зіграли роботи філософів В. Афанасьєва, І. Блауберга, В. Глушкова, В. Садовського, А. Уємова, Є. Юдіна та ін. Згідно з висновками вчених про те, що «світ системний і системним є його відображення людиною» [35, с. 29], у науці сформувались два напрями системних досліджень: онтологічний і гносеологічний. У межах онтологічного напряму системність розглядається об'єктивною, незалежною від людини властивістю матерії. Поняття «система» тлумачиться як ціле, що складається з частин, взаємозв'язок яких утворює якісно

нову властивість системної цілісності, що не виводиться з властивостей її частин. Саме емерджентність [анг. emergence – виникнення, поява нового] виступає базовою характеристикою цілісної системи. В онтологічному напрямі системних досліджень виділяють типи системних об'єктів, класифіковані за певними ознаками. У найбільш загальному плані виділяють: матеріальні та абстрактні системи, природні та штучні, великі та складні, динамічні та статичні тощо.

Позиція представників гносеологічного напрямку полягає у твердженні, що якщо системним є об'єкт пізнання, то й думка, що його пізнає, повинна бути системною [4; с. 5]. Згідно гносеологічних установок системність тлумачиться як властивість суб'єкта, що пізнає світ; спосіб бачення світу; накопичені людиною знання про системність світу; системність самого знання [35, с. 28]. На думку Ю. Сурміна, гносеологічна системність представлена трьома аспектами : теорією систем, системним методом та системним підходом.

Теорія систем – «метатеорія» (І.В.Блаугер), наукове знання про світ систем, яке пояснює походження, будову, функції і розвиток систем різної природи.

Системний метод – інтегрована сукупність відносно простих методів і прийомів пізнання та перетворення дійсності.

Системний підхід – це принцип пізнавальної і практичної діяльності, сутність

якого не в загальному алгоритмі дій людини, а у множині деяких узагальнених правил. Призначення системного підходу в тому, що він спрямовує дослідника, практика на системне бачення дійсності, на розуміння світу з позиції його системної будови. Принцип системності передбачає, що будь-який об'єкт дійсності може бути представлений як відносно самостійна система, що має певну будову і свої закони функціонування та розвитку [35, с. 8-9]. Понятійний апарат методології системного підходу налічує близько 300 категорій (понять) [35], серед яких ключовим є поняття «системи», яке кваліфікується як філософсько-методологічне, спеціально-наукове, універсальне поняття, сутність і зміст якого в

літературі розкривається в близько 40 варіантах наукових дефініцій [32], що засвідчує багатозначність та багатоаспектність досліджуваного феномену. За визначенням Л.фон Бергаланфі «система – це комплекс взаємодіючих елементів» [2, с. 28]. В.М.Садовський формулює поняття «системи» як упорядковану певним чином кількість елементів, які взаємопов'язані між собою і утворюють деяку єдність [31, с.18].

Проведений ученими аналіз визначень поняття «системи» в науковій літературі засвідчив, що при наявності різних його тлумачень простежується схожість поглядів, щодо його зв'язку з поняттям «сукупність». Для розуміння сутності поняття «система» важливе значення має висновок філософів про те, що «усі системи – сукупності, але не всі сукупності – системи» (Г.Васьківська). Це означає, що сукупністю може бути визнана певна сума, комбінація, комплекс механічно об'єднаних, неупорядкованих за певними ознаками і непов'язаних між собою функціонально об'єктів, явищ, процесів тощо. У той час як дослідження будь-якого предмету пізнання (об'єкта, явища, процесу), як *системного утворення*, з необхідністю передбачає виділення в ньому суттєвих, базових ознак і властивостей, які є характерними для будь-якої системи взагалі. Основні з них:

– *елементи* – нерозкладна частина цілого, з множинності яких складається система;

– *зв'язок* – те, що пов'язує між собою елементи системи в єдину цілісність; залежність властивостей одного елемента від властивостей інших елементів;

– *взаємодія* – процес взаємного впливу елементів системи між собою і з зовнішнім середовищем;

– *система* – множинність елементів системи, їх зв'язків і взаємодій між собою і зовнішнім середовищем;

– *підсистема* – множинність елементів, яка може розглядатися як підсистема загальної системи; *підсистема* – «проміжна», відносно автономна частина, складніша, ніж елементи, але менш складніша ніж сама система. Підсистема може включати більш «мілки» підсистеми; будь-яка система

складається з підсистем і одночасно є підсистемою системи вищого порядку;

– *організація* – внутрішня упорядкованість елементів ув їх взаємозв'язках та ієрархічній залежності;

– *структура* – спосіб організації системи, сукупність найбільш суттєвих і стійких зв'язків між елементами системи, які забезпечують її цілісність;

– *цілісність* – упорядкована множина елементів, з яких утворене єдине ціле; видалення одного з елементів системи порушує її цілісність і веде до зміни її властивостей;

– *емерджентність* – якісно нова властивість системи, що виникає в результаті взаємодії елементів системи і не зводиться до їх властивостей;

– *ієрархічність* – підпорядкованість у структурі системи елементів (підсистем) як систем нижчого порядку, у той час як сама система може бути елементом (підсистемою) системи більш високого порядку;

– *системоутворювальні зв'язки* – зв'язки, що забезпечують цілісність системи і носять не випадковий, епізодичний характер, а суттєвий і закономірний;

– *середовище* – простір, у якому існує і функціонує система, оскільки вона не може бути абсолютно ізольованою і відокремленою в реальній дійсності.

Новий розвиток і наукове переосмислення отримав системний підхід у психології та педагогіці. Головним об'єктом психологічних досліджень учених П. Анохіна, В. Барабанщикова, В. Бехтерева, В. Ганзена, Б. Ломова, В. Мерліна, І. Павлова, І. Сеченова, В. Шадрикова та інших є людина – «найскладніша з відомих науці систем», одночасна належність якої до багатьох інших складних і різнопорядкових систем (біологічних, фізіологічних, фізичних, соціальних) утворює її світ, її життєдіяльність, яка характеризується як полісистемний процес [13, с. 99]. Указуючи на необхідність розробки психологічної методології системного підходу, учені акцентують на тому, що оскільки психічне, як одна з форм матерії, є системою, то найбільш надійною стратегією вивчення психіки людини є підхід, що надає змогу вивчати її як систему : єдину і цілісну, але разом з тим і структуровану [13].

У педагогічній науці одним із перших застосування системного підходу запропонував видатний український педагог Я. Мамонтов (1888–1940 рр.)

[27, с. 52]. Саме він визначив поняття «педагогічна система» на основі розвитку системи народної освіти і генези педагогічних поглядів. Подальші педагогічні дослідження із застосуванням системного підходу пов'язані з іменами науковців С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Бондаря, А. Братко, С. Гончаренка, Т. Ільїної, Г. Кирилової, Ф. Корольова, В. Краєвського, Н. Кузьміної, В. Кушніра, Н. Тализіної та інших. Багаточисельними науковими дослідженнями доведено системно-цілісну природу педагогічних явищ і процесів, розроблено теорію цілісного навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський), що обумовило широке застосування системного підходу як методологічного напрямку досліджень педагогічних явищ. На думку С. Гончаренка, системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [9]. Застосування поняття «системи» в педагогічній теорії та практиці знайшло відображення у відповідній термінології, що введена в сучасний науковий обіг: «система освіти», «педагогічна система», «дидактична система», «освітньо-виховна система», «принцип системності і систематичності», «системність знань», «системність мислення», «система вищої педагогічної освіти», «система професійної підготовки», «система мистецької освіти» тощо.

Поняття «мистецька освіта» вперше запровадила О. Рудницька, трактуючи його як освітню галузь, спрямовану на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного розвитку і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями в процесі активної, творчої діяльності та удосконалення власної почуттєвої культури [30, с.33]. Розглядаючи мистецьку освіту як цілісну педагогічну систему, Т. Смирнова виділяє в якості її системоутворювального елемента мету – виховання, навчання та розвиток творчої особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, яка відповідає замовленню суспільства й указує на особистісні й професійні якості випускника,

які потрібні на сучасному етапі розвитку України [33, с. 39]. Зміст мистецької освіти, за Г. Падалкою, це певна цілісність, яка об'єднує знання художніх творів, теорії мистецтва та історії його розвитку; практичні вміння і навички в галузі мистецької діяльності, досвід художнього пізнання (сприймання мистецтва, оцінювання, творення в галузі мистецтва) [24, с. 9]. У дослідженні О. Пономарьової [26, с. 96] вища мистецька освіта представлена як поліінтегрована, професійно-педагогічна система підготовки у вищих навчальних закладах України фахівців мистецьких спеціальностей : «музичне мистецтво», «театральне мистецтво», «образотворче мистецтво», «дизайн», «хореографія», «декоративно-прикладне мистецтво» тощо.

Вища музично-педагогічна освіта, з позиції сучасних поглядів [34, с. 113] розглядається як система, що саморозвивається і характеризується фундаментальністю, універсальністю, гуманітарною і науково-дослідною спрямованістю. Ця система орієнтує студентів музично-педагогічних та музичних відділень мистецьких факультетів на ґрунтовне освоєння загальнотеоретичних, спеціальних, психолого-педагогічних знань, набуття науково-дослідницьких і практично-методичних умінь для творчого оперування ними при розв'язанні професійних завдань. Саме фундаменталізація освіти, як одна з найважливіших глобальних проблем її розвитку, на переконання видатного вітчизняного вченого, академіка С. Гончаренка [8, с. 2], відповідає потребам її модернізації, досягненням нової якості освіченості особистості, і має виступати провідним імперативом освітніх реформ. При наявності різних підходів до тлумачення фундаментальності освіти, учений вважає, що фундаментальність визначається не лише циклом природничо-наукових дисциплін, як і виділенням фундаментальних понять у конкретних предметах, що не забезпечує повної реалізації фундаменталізації освіти, а сума отриманих студентами знань не може однозначно вважатися фундаментальною в професійній освіті спеціаліста. У розумінні вченого, фундаменталізація освіти – це один із провідних загальнодидактичних принципів, покладених в основу сучасної багаторівневої освіти, який поряд з іншими

принципами (науковості, гуманізації, систематичності, генералізації знань), виступає загальноосвітнім принципом формування сучасного змісту освіти. Аналізуючи сучасний зміст загальної і професійної освіти, С. Гончаренко характеризує його в цілому як «повністю еkleктичний», що веде до безсистемності мислення студентів, а це є «дуже серйозною негативною якістю будь-якої освіти» [8, с. 3]. Безсистемність навчальних планів, програм, відсутність зв'язків між навчальними предметами, підкреслює вчений, мають своїм прямим результатом у свідомості студента знаннєвий конгломерат як «купу» безсистемних фактів, відомостей, дат, імен, ціннісно ніби прирівняних до однієї «купи». Практичні наслідки цього феномену вчений називає «катастрофічними».

Кардинальних змін поряд із фундаменталізацією змісту освіти, вважає С. Гончаренко, потребує й інформаційно-репродуктивна, описова технологія навчання як традиційна в системі вищої освіти, при якій домінуючою є суто предметна, інформаційна, а не методологічна освіта, що веде до формування в студента лінійного, стереотипного типу мислення. Освіту не можна сьогодні розглядати, підкреслює вчений, лише як навчальну підготовку до професії. Сучасним спеціалістам значно більшою мірою не вистачає не предметних знань, а загальнометодологічних уявлень, здатності інтегрувати ідеї із різних галузей науки, оперувати міждисциплінарними категоріями. Майбутній фахівець має бути методологом, який характеризується широтою і глибиною наукових поглядів і культурою як дисциплінарного, так і міждисциплінарного мислення. А тому фундаменталізація освіти означає спрямування її на узагальнені та універсальні знання, які надають можливість орієнтуватися фахівцю в будь-якому новому середовищі. Наголошуючи на подоланні вузького професіоналізму в знаннях, на тому, що зміст сучасної освіти не може зводитися до знань із предметів, С. Гончаренко [8, с. 4] в контексті фундаменталізації професійної освіти формулює вимоги до загальнонаукової і професійної компетентності майбутніх фахівців, серед яких:

- володіння системою фундаментальних методологічних,

спеціальних знань;

- розвинуте теоретичне мислення, основні показники якого – цілісність, системність, проблемність, логічність, діалектичність тощо;

- високий рівень професійної культури, основою якої є методологічна культура;

- цілісне, системне уявлення про професійні явища і процеси;

- володіння загальнонауковими, професійно значущими методами наукового пізнання;

- здатність до інтеграції раціонального логічного мислення й інтуїції, теоретичного та емпіричного мислення;

- здатність на основі системного підходу проектувати пізнавальні інформаційні моделі, проблемні ситуації, а також моделі дослідницької, творчої діяльності з їх розв'язання.

Як видно, у концепції ученого результатом фундаменталізації професійної освіти має стати сформована професійна компетентність спеціаліста, основою якої виділена його методологічна культура і професійні якості системного характеру.

Методологічна культура вчителя розглядається в сучасних наукових дослідженнях (Б. Гершунський, С. Гончаренко, В. Краєвський, П. Кабанов, В. Кушнір, О. Лаврентьєва, О. Новіков та ін.) стрижнем ієрархічної системи елементів професійно-педагогічної культури, що виокремлюється новим «аксіологічним, акмеологічним, системним і цілісним, антропологічним і культурологічним феноменом», і формування якого в сучасних умовах вважається не лише правомірним, а й нагальним [12, с. 12]. Це пояснюється тим, що в сучасних умовах методологічна культура, як особистісне утворення, розглядається не лише як характеристика вченого, філософа, дослідника. У зв'язку зі зміною традиційної знаннево-орієнтованої освітньої парадигми на гуманістичну, особистісно орієнтовану з пріоритетом «особистісно-суб'єктивного фактора» (З.Н.Курлянд), кардинальному переосмисленню підлягає мета освіти, засадничі

принципи гуманістичної педагогіки, що визначають підходи до моделювання оновленого змісту освіти, переорієнтації форм і методів його засвоєння. У цих умовах педагогічний процес, який, за висловом В.С.Біблера, є «нескінченно можливою реальністю» [3], що складається із виникнення все нових і часто непередбачувальних ситуацій з невизначеними шляхами їх розв'язання, вимагає від учителя методологічної грамотності, як «системи умінь по накопиченню знань на основі оволодіння головними принципами методології і науковими методами пізнання, творчим стилем мислення» [17, с.9].

У загальному - широкому плані методологічну культуру вчителя визначають як культуру мислення, «культуру усвідомленої мисленнєвої діяльності» (О. Омельченко), «особливу форму діяльності педагогічної свідомості» (Л. Шипіліна), що ґрунтується на методологічних знаннях, методологічній рефлексії. У літературі відсутнє однозначне розуміння системного мислення. Як правило, під системним мисленням розуміють здатність до пізнання складної системноорганізованої реальності (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); здатність розглядати об'єкт (явище, процес) у певній системі взаємодій, що складають єдине ціле (Н. Городецька, І. Сичов). Сутнісними характеристиками системного мислення визнаються ознаки, що властиві системному підходу в цілому: цілісність, всеохватність, аналітичність, дивергентність (самостійність, гнучкість, оригінальність, критичність, швидкість). Є. Ляшко тлумачить системно-педагогічне мислення як таке, що «всебічно враховує в різних педагогічних ситуаціях, при вирішенні педагогічних завдань взаємозв'язок, цілісність, багатфакторність і багатоаспектність педагогічних явищ і процесів, що дозволяє більш ефективно вирішувати педагогічні завдання» [14, с. 9].

Системно-педагогічне мислення, або системний підхід до вирішення педагогічних завдань, проявляється в здатності сприймати і аналізувати будь-який об'єкт педагогічної дійсності як цілісну систему, утворену взаємопов'язаними компонентами, що співвідносяться між собою як частини цілого; інтегрувати і систематизувати інформацію з різних джерел; системно бачити педагогічний

процес у єдності його компонентів; відрізнити головне від другорядного; встановлювати зв'язки між педагогічними явищами, визначаючи між ними закономірні та випадкові; аналізувати причинно-наслідкові зв'язки; системно моделювати педагогічну діяльність; системно мислити, передбачаючи наслідки своєї діяльності тощо.

Поняття «системний підхід» у буквальному значенні перекладається як (анг. Systems thinking – системне мислення).

Не дивлячись на численні ґрунтовні дослідження та вагомі наукові здобутки в сфері професійної музично-педагогічної освіти (В. Бутенко, А. Козир, О. Лобова, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Смирнова, О. Щолокова та інші), проблеми фундаментальної, теоретико-методологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва залишаються недостатньо вирішеними, що набуває особливого наголосу в дослідженнях і публікаціях відомих науковців.

Так, О. Ростовський [28], провідний учений у галузі музичного виховання школярів, автор шкільної програми «Музика», констатує той факт, що усталені шляхи музичного виховання школярів не завжди ефективні, наголошує, що проблеми, які при цьому виникають, лежать не стільки в площині практики, скільки в площині їх теоретичного осмислення. Проте, зауважує вчений, музично-педагогічна освіта не тотожна обсягу засвоєної інформації, а набуті студентами знання й уміння далеко не завжди є запорукою успішної професійної діяльності. «Очевидно, – пише О. Ростовський, – що тут вирішальне значення має не стільки обсяг знань, скільки їхня глибина і *системність*. Це вимагає викладання методики на тому інтелектуальному й художньо-творчому рівні, який визначається філософською сутністю музичного мистецтва, його гуманістичними та перетворюючими функціями в суспільстві. Тому оволодіння курсом методики музичної освіти має здійснюватися в контексті загальної та часткової методології» [28, с.16]. Вузівський курс методики музичної освіти, на переконання вченого, має спрямовуватись на підготовку фахівця, який володіє основами методологічної та

методичної культури, здатний підніматися в аналізі власної практичної діяльності до рівня узагальнень методологічного характеру, коригувати стратегією і тактикою процесу професійного самовдосконалення. А відтак, робить висновок учений, методика викладання означеного курсу виконає свою провідну роль у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва за умов розробки ґрунтовної методологічної бази [28, с.15-16].

Наголошуючи на провідній ролі методики в освітньому процесі, без якої неможливий ні сам освітній процес, ні його позитивний результат, Л. Школяр

[15, с. 43] виділяє проблеми, які, на її думку, для будь-якої методики є головними: це проблеми *цілісності і системості*. Проблема цілісності методики музичного виховання полягає в тому, що жодна з її функцій (організаційна, інформаційна, інтеграційна і контролююча) не реалізується локально, а лише в єдиному і цілісному процесі їх взаємодії. Поліфункціональність і цілісність методики обумовлює її розуміння як системи проблем, пов'язаних між собою єдиною ідеєю – «викладання музики як живого мистецтва». У зв'язку з цим будь-яка методична проблема, підкреслює дослідниця, має вивчатися не ізольовано і відокремлено, сама по собі, а лише в комплексі загальної проблематики. У цьому плані Л. Школяр цілком слушно наголошує, що в методиці не може бути головних проблем і другорядних. Розуміння методики як системи проблем дозволяє досягти цілісності всього навчально-виховного процесу, коли будь-яка проблема буде усвідомлюватися і вирішуватися вчителем не як самоціль, а в контексті загальної проблематики музичної освіти учнів як певної цілісності. Для цього потрібно, наголошує Л. Школяр, щоб учитель знав, розумів музику і методику її викладання як систему змістовних узагальнень (систему проблем). Такий підхід можливий у випадку, коли сам процес підготовки майбутнього вчителя музики буде здійснюватися на рівні сучасного науково-теоретичного мислення, «закономірності якого, – за В. Давидовим, – розкриваються матеріалістичною діалектикою як логікою і теорією пізнання» [15, с. 45]. Піддаючи критиці «емпірико-класифікуючий» (В. Давидов) рівень мислення вчителів музики, як

нездатність усвідомлювати сутність явищ, розуміти глибинні і закономірні зв'язки між ними, Л. Школяр наголошує, що у світлі вимог науково-теоретичного рівня сучасної освіти взагалі і викладання мистецтва в школі, зокрема, у зв'язку з ускладненням теоретичних основ шкільних програм з музики, змістом яких є адаптований для шкільного віку курс музичної естетики, важливо усвідомлювати необхідність формування методологічної культури вчителя музики як наукового (системного, діалектичного) мислення, що розкривається в процесі аналізу проблем музичної педагогіки [15, с. 47]. Акцентуючи на цілісності і системності музичної педагогіки як головних проблемах і вимогах методологічного характеру, науковець підкреслює, що ідея цілісного, системного підходу закладена в самій методології як обов'язкова її характеристика [15, с. 50]. Розглядаючи методологію як філософський зміст предмета «Музика», виражений у поняттях (зміст, форма, мова тощо), а методику як реалізацію цього змісту, науковець підводить до логічного висновку: методика відноситься до методології як форма до змісту; методика є процесуальною формою конкретизації філософського змісту музики [15, с. 70]. Показово, що в зарубіжній педагогіці методологічні і методичні знання ототожнюються і визначаються загальним терміном «methodology» [38, с. 15]. При такому підході до розуміння методики з позиції методологічних вимог цілісності і системності принципово змінюється статус учителя-інформатора на вчителя-дослідника.

Вивчаючи проблеми професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін, В. Орлов акцентує увагу на необхідності розвитку їхнього художньо-педагогічного мислення, орієнтованого на виховний процес, оволодіння загальнопедагогічними знаннями теоретико-методологічного спрямування [21, с. 6].

На необхідності формування системних професійних знань і системного мислення в майбутніх учителів музичного мистецтва наголошує і О. Олексюк [20, с. 3], яка вважає, що «дискретно-дисциплінарна модель навчання» (Г. Букалова) як традиційна в системі вищої мистецької освіти, за якою навчання вибудовується

з великої кількості дисциплін і, кожна з яких викладається у властивій їй логіці предметної галузі, часто вступає в суперечність із формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Якість професійної підготовки майбутніх фахівців, підкреслює науковець, не можна зводити до суми рівнів якості освоєння ними змісту навчальних дисциплін. На прикладі дисциплін музично-теоретичного циклу, що вивчаються студентами, і які співвідносяться між собою як частини цілого, вона дійшла висновку про формальний характер музично-теоретичних знань студентів, який приводить до того, що часто загальна картина широкого концептуального підходу до музичного мистецтва у свідомості студента не складається тому, що відсутній основний елемент – розуміння *системності* у всіх ланках освіти. Науковець наголошує, що вирішення завдань формування конкретних предметних компетентностей майбутніх учителів заступає світоглядне, естетичне розуміння ними змісту музичного твору, уміння уявити, пережити та відчувати музичний образ як цілісну інтонаційну систему. Оволодівши предметними компетентностями з окремих дисциплін музично-теоретичного циклу, студент неспроможний застосовувати їх за межами конкретної дисципліни. На прикладі музично-теоретичних дисциплін науковець дійшов висновку, що пояснити елементарні теоретичні поняття в ході вивчення інших, «споріднених» предметів, перенести предметні компетентності з одного теоретичного курсу на грант іншої дисципліни студенти не спроможні тому, що в їхній свідомості закріпилися зв'язки понять з конкретною дисципліною, а не з *системою* виражальних засобів [20, с.3]. У зв'язку з цим, О. Олексюк наголошує на необхідності методичної переорієнтації навчального процесу в системі вищої мистецької освіти, зокрема перегляду викладання цілого ряду дисциплін музично-теоретичного циклу, у ході вивчення яких елементи музичної мови виступали б не в ізольованому вигляді, самі по собі, а у тісній взаємодії, яка визначає в конкретному поєднанні їх смислове значення, роль у створенні музичної інтонації, що сприяло б формуванню в студентів здатності до широких інтонаційних узагальнень як основи і механізму осягнення смислу естетичних категорій, що

відображають найзагальніші мистецькі явища і стійкі зв'язки між ними. Естетичні категорії прекрасного, піднесеного, трагічного, комічного, ознаки яких у музичному мистецтві концентруються в поєднанні характерних інтонацій, є необхідним елементом професійного тезауруса вчителя музичного мистецтва. Тільки на основі міждисциплінарних зв'язків навчальних дисциплін музично-теоретичного і філософсько-естетичного циклів, підкреслює О. Олексюк, посилюються світоглядні, філософсько-естетичні аспекти, що, у свою чергу, сприяє систематизації та узагальненню отриманих раніше знань із музично-теоретичних, музично-історичних та музично-виконавських дисциплін» [20, с. 5].

Окреслюючи перспективні напрями розвитку музично-педагогічної освіти, Г. Падалка [22, с. 6–7] вказує на важливість розширення і урізноманітнення виконавського багажу майбутнього вчителя за рахунок вивчення менших за обсягом музичних творів, але збільшення їх у кількісному відношенні. Разом з тим, вона підкреслює значення певної систематизації музичних знань, упорядкування художнього досвіду студентів. «Забезпечення мобільності художніх знань, цілеспрямоване й доречне використання їх у практиці повсякденної роботи вчителя, – наголошує Г. Падалка, – залежить від того, як приведені ці знання до ладу, як зберігаються вони в музичній пам'яті вчителя. Розкиданості, мозаїчності, безсистемності художніх вражень слід протиставити такий підхід, при якому знання окремих творів були б узгоджені між собою, розкладені по певних «поличках».

З-поміж найголовніших принципів навчання мистецтва Г. Падалка [23] визначає принцип цілісності, який різнобічно охоплює навчальний процес і проявляється в змістових параметрах мистецького навчання, його методичному забезпеченні, організаційних засадах. Він орієнтує вчителя, акцентує науковець, на досягнення цілісності навчального процесу в єдності і спрямованості змісту, форм, методів навчання на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня. Відбір змісту мистецького навчання з позиції цілісності означає залучення учнів до якомога повнішого охоплення художніх надбань світової культури. Проте,

звертання до широкого кола мистецьких джерел, зауважує науковець, не означає безсистемного, неупорядкованого їх залучення до програм навчання. Принцип цілісності передбачає відбір найдоцільніших матеріалів у їх взаємозалежній узгодженості. Цілісність – це певна зорієнтованість навчальних планів і програм на ті художні напрями, мистецькі школи, стильові підходи, які дають можливість отримати повне, всеохоплююче уявлення щодо розвитку художньої культури людства. Художня інформація, відомості, представлені в навчальних програмах, мають бути узгоджені, взаємодіяти одне з одним для того, щоб художні уявлення учнів не набували відокремленого, розрізненого характеру. Цілісність підходу до komponування змістових засад мистецького навчання має протидіяти фрагментарності, мозаїчності художнього розвитку учнів. Принцип цілісності проявляється і в методичному забезпеченні художньо-педагогічного процесу. Вибір методів мистецького навчання, розвитку і виховання особистості, вважає Г.М.Падалка, мотивується завданням забезпечення їх взаємодії і передбачає таке їх структурування в реальному процесі, де кожен із відібраних методів роботи входить до закінченого, довершеного, загалом – цілісного кола педагогічних засобів, що у своїй сукупності становлять нерозривну єдність. З міркувань досягнення цілісності організаційних засад навчально-виховного процесу має вибудовуватись взаємодія класних і позакласних, аудиторних і позааудиторних занять, відбір тих чи інших форм художньо-виховної роботи тощо.

Серед наукових підходів, що є надзвичайно цінними і продуктивними для вивчення різноманітних мистецьких педагогічних явищ, О. Щолокова, поряд з іншими, виділяє і системний, головним завданням якого вбачає озброєння студентів не лише фактичними, теоретичними знаннями, а й методологічними, тобто знаннями про найважливіші елементи знань і структурні зв'язки між ними. На думку дослідниці, у галузі мистецької освіти системний характер розумової діяльності студентів забезпечується асоціативними зв'язками між видами мистецтва, засобами художньої виразності, стильовими напрями та ін., які визначаються в різноманітних поняттях. Ці поняття мають інструментальний

характер при аналізі мистецтвознавчих проблем, вступаючи в органічний зв'язок із поняттями дидактики вищої школи [39, с. 12].

Вважаємо за важливе звернутися до позитивного досвіду інших країн з цього питання. Так, формування професійно-орієнтованої методологічної культури педагога-музиканта виступає ключовою ідеєю наукової концепції відомого російського вченого Є. Абдулліна [1], у якій обгрунтовано і експериментально доведено необхідність оволодіння майбутнім фахівцем методологічним аналізом музично-педагогічних проблем як інструментом і технологією здійснення дослідницької діяльності в сфері музичної освіти школярів. Здобутки наукової школи Є. Абдулліна «Методологія педагогіки музичної освіти» знаходять широке практичне втілення в сучасній фаховій вузівській підготовці, якою передбачено оволодіння майбутніми фахівцями цілісною системою навчальних дисциплін професійно орієнтованого методологічного, теоретико-історичного, психолого-педагогічного і методичного спрямування, що знайшло відображення у федеральному державному освітньому стандарті вищої професійної освіти за напрямком 050100 Педагогічна освіта з профілем «Музика» та рекомендованому навчальному плані, до якого входять дисципліни:

- 1) музична психологія та психологія музичної освіти;
- 2) історія музичної освіти;
- 3) теорія викладання музики;
- 4) методика викладання музики;
- 5) музично-педагогічні практикуми;
- 6) основи дослідницької діяльності педагога-музиканта;
- 7) практика.

Така широка і багатокomпонентна методолого-методична підготовка в вузі, обособлена в якості самостійних навчальних дисциплін історії, теорії і методики музичної освіти, що традиційно вивчаються в комплексі, пояснюється, з одного боку, підвищеними вимогами до професійно-кваліфікаційного рівня майбутнього

педагога-музиканта, а з іншого – можливістю створення студентом власної моделі загальної музичної освіти, яка б відповідала його особистісним якостям як музиканта і педагога, і, у той же час, вирішувала актуальні завдання музичної освіти учнів у контексті суспільних запитів [1].

На жаль, у вітчизняному галузевому стандарті вищої освіти така диференціація навчальних дисциплін відсутня, а загальний рівень професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва навряд чи можна вважати досконалим. У цьому плані справедливою є думка О. Ростовського щодо нерівномірного розвитку музичної педагогіки в царині шкільної музичної освіти і професійної підготовки майбутніх учителів. «Якщо шкільна музична педагогіка динамічно розвивалась у гострих дискусіях навколо нових ідей і світових тенденцій, – пише вчений, – то подібного реформування музичної освіти в педагогічних вузах не спостерігається. Музична педагогіка вищої школи розвивалася здебільшого традиційними шляхами, відтак стає дедалі помітнішим розрив між потребами шкільної практики й усталеною системою підготовки майбутніх учителів музики» [29, с. 239].

Головне призначення вчителя музичного мистецтва як фахівця – забезпечити рівень загальноосвітньої підготовки учнів у сфері мистецтва, встановлений державним стандартом загальної середньої освіти. Усі нормативні документи та навчально-методичні комплекси, що регламентують професійну діяльність учителя музичного мистецтва (державний стандарт, концепція і комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів, базові навчальні програми з дисциплін «Музичне мистецтво», «Мистецтво», шкільні підручники, посібники) мають цілісно-наскрізну логіку побудови по вертикалі дидактично обгрунтованої системи знань, умінь та навичок, що забезпечує наступність між усіма ланками освіти (початкової, основної, старшої) і по горизонталі (охоплення різних видів мистецтв), що відповідно має бути адекватно осмислено, засвоєно майбутніми фахівцями і реалізовано в практичній діяльності.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є комплексною проблемою, що вирішується шляхом опанування ними навчальними дисциплінами галузевого стандарту. Як засвідчує практика, складнощі і проблеми, що мають місце в професійній підготовці майбутніх фахівців, породжують суперечності між:

- державними вимогами щодо фундаменталізації професійної освіти, як одного з напрямів її модернізації, і фрагментарністю знань майбутніх фахівців, обумовленою предметноорієнтованим змістом освіти та традиційними технологіями його засвоєння;

- новою освітньою парадигмою, зорієнтованою на розвиток та інтереси особистості, досягнення нею нової якості освіченості у формі базових компетентностей і еkleктичним характером змісту професійної освіти;

- інноваційними тенденціями оновлення освітніх процесів і традиційною системою професійної підготовки педагогів-музикантів, її цілями, змістом, технологіями навчання;

- вимогами компетентнісної моделі професійної підготовки фахівця і домінуючою на практиці традиційною моделлю знаннево-орієнтованого навчання;

- вимогами міждисциплінарної інтеграції навчальних предметів і вузькопрофесійною обмеженістю викладання суспільних, загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін;

- усталеною фаховою підготовкою майбутніх учителів музичного мистецтва і перебудовчими процесами в шкільній мистецькій освіті;

- системно-цілісною сутністю мистецької (музичної) освіти школярів і неготовністю майбутніх учителів музичного мистецтва до адекватного її осмислення і реалізації в умовах шкільної практики.

Розв'язання визначених суперечностей у контексті вимог модернізації професійної музичної освіти видається перспективним шляхом застосування системного підходу як науково-методологічного інструментарію дослідження окресленої проблеми.

Слід зазначити, що поряд із актуалізацією проблеми методологічної грамотності майбутнього вчителя музичного мистецтва, не втрачає актуальності і проблема його методичної грамотності. Ми підтримуємо думку Л. Школяр [15] про те, що поліфункціональність предметної (фахової) методики пояснює той факт, що проблема методичної грамотності вважається центральною в роботі вчителя будь-якої спеціальності. «У музичній педагогіці масової школи, – підкреслює науковець, – ця проблема є найголовнішою. У зв'язку з цим курс «Методика музичного виховання» закономірно стає провідним у підготовці вчителя-музиканта до своєї професії» [15, с. 42]. Вважаємо, що саме ця дисципліна має виконати роль інтегруючого начала, системоутворюючого чинника, який дозволить узгодити і об'єднати на основі міждисциплінарної інтеграції весь комплекс суспільних, загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін в цілісну, функціонально-динамічну систему, спрямовану на досягнення нової якості професійної освіченості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У статті окреслені загальні підходи до розуміння зазначеної проблеми, яка потребує свого ґрунтовного і системного дослідження на методологічному, теоретичному та експериментальному рівнях.

Література

1. Абдуллин Э. Б. *Теория музыкального образования: учебник* / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – 2-е изд., исп. и доп. – Москва: Прометей, 2013. – 432 с.
2. Бертуланфи Л. фон. *История и статус общей теории систем* / Л. фон Бертуланфи // *Системные исследования*. – М.: Наука, 1973. – С.20 – 36.
3. Библер В. С. *От научения – к логике культуры* / В. С. Библер. – Москва: Изд. полит. лит., 1991. – 413 с.
4. Блауберг И. В. *Становление и сущность системного подхода* / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва: Наука, 1973. – 270 с.
5. Блауберг И. В. *Системный подход как современное общенаучное направление* / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин // *Диалектика и системный анализ*. – Москва, 1986. – 300 с.
6. Бродський Ю. Б. *Системний аналіз в економіці: навчальний посібник* / Ю. Б. Бродський, К. В. Молодецька, О. М. Миколук. – Житомир, 2014. – 173 с.

7. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку 2012-2013 рр.: наук.-допом. бібліогр.покажч. Вип. 3 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; [упоряд.: Л. О. Пономаренко, Т. В. Філімонова, С. М. Хопта та ін.; наук.ред. Л. Д. Березівська Л.Д.; бібліогр. ред. Л. О. Пономаренко]. – Київ, 2015. – 341 с.
8. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – №1. – С.2 – 6.
9. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 374 с.
- 10.Козир А. В. Інноваційні тенденції музичної підготовки викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир // Збірник матеріалів наукових доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін»: Наукове видання / за ред. доктора педагогічних наук, професора А. В. Козир та кандидата педагогічних наук, доцента К. О. Щедролоєвої. – Херсон, 2016. – С.16 – 21.
- 11.Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – 2-ге вид., допов. і переробл. – Київ: Ленвіт, 2007. – 194 с.
- 12.Лаврентьєва О. О. Розвиток методологічної культури майбутніх учителів у системі професійної освіти // О. О. Лаврентьєва / Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2016. – № 2. – С. 10 – 16.
- 13.Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва: Наука, 1984. – 445 с.
- 14.Ляшко Э. Н. Интеграция педагогических условий развития системного мышления студентов – будущих педагогов: автореф. дис...канд.пед.наук / Э. Н. Ляшко – Казань, 2009. – 19 с.
- 15.Музыкальное образование в школе: учеб.пособие для студ.муз.фак. и отд. высш. и сред.пед.учеб.заведений / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др.; под ред. Л. В. Школяр. – Москва: Издат. центр «Академия», 2001. – 232 с.
- 16.Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua /images/files/.../4455.pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/.../4455.pdf).
- 17.Нечаев Ю. И. Формирование методологической грамотности студентов вуза на начальном этапе подготовки: автореф. дис...канд.пед.наук / Ю. И. Нечаев. – Омск, 2001. – 19 с.

- 18.Новиков А. М. Докторская диссертация? : пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / А. М. Новиков. – 3-е изд. – Москва: Эгвес, 2003. – 120 с.
- 19.Олексюк О. М. Синергетична парадигма і модернізація змісту мистецької освіти / О. М. Олексюк // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин: Вид. НДУ імені М. Гоголя, 2008. – № 4. – С. 20 – 23.
- 20.Олексюк О. М. Узагальнення інтонації як механізм осягнення смислу естетичних категорій: педагогічний аспект проблеми / О.М.Олексюк // Наукові записки / Ред.кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. – Випуск 139. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В.Винниченк. 2015. – С.3 – 6.
- 21.Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / В. Ф. Орлов // За заг.ред. І. А.Зязюна. – Київ: Наукова думка, 2003. – 262 с.
- 22.Падалка Г. М. Перспективні напрями розвитку музично-педагогічної освіти: Методичні рекомендації для студентів музично-педагогічних факультетів / Уклад. Г. М. Падалка, Н. І. Плешкова. – Київ: РУМК, 1991. – 36 с.
- 23.Падалка Г. М. Лекція з авторського курсу «Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін» на тему «Принципи навчання мистецтва» / Г. М. Падалка. – Київ, 2009. – 10 с.
- 24.Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання / Г. М. Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти». 26-27 квітня 2007 року. – Вип.4 (9). – Київ: НПУ, 2007. – С.7 – 11.
- 25.Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Київ: Знання, 2007. – 495 с.
- 26.Пономарьова О. М. Сутність і особливості підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України / О. М. Пономарьова // Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук праць / гол.ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип.2. – С. 96 – 98.
- 27.Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / авт. кол.: О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін. Н. В. Якса та ін. / За заг.

- ред.проф. О. А. Дубасенюк. – вид. 2-е, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 380 с.
28. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: [навч.-метод. посібник] / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2011. – 640 с.
29. Ростовський О. Я. Розвиток шкільної музичної освіти в Україні (XX – початок XXI ст.) / О. Я. Ростовський // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька – та ін.; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 209 – 242.
30. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник / О. П. Рудницька. – Київ, 2002. – 270 с.
31. Садовский В. Н. Методологические проблемы исследования объектов, представляющих собой системы: в 2-х т. Т. 2 / В. Н. Садовский // Социология в СССР. – Москва, 1966.
32. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский . – Москва, 1974. – 280 с.
33. Смирнова Т. А. Сучасні аспекти методології мистецької освіти / Т. А. Смирнова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Педагогічні науки. Частина IV. № 22 (209). – 2010. – С.38 – 44.
34. Стратан-Артишкова Т. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі вищої педагогічної освіти / Т. Стратан-Артишкова // Наукові записки / Ред.кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. – Випуск 139. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2015. – С. 112 –116.
35. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ: учебное пособие / Ю. П. Сурмин. – Київ: МАУП, 2003. – 368 с.
36. Сучасний тлумачний словник української мови: 60 000 слів / За заг.ред.д-ра філологічних наук, професора В. В. Дубічинського. – Харків: ВД «ШКОЛА», 2007. – 832 с.
37. Уемов А. И. Системные аспекты философского знания / А. И. Уемов. – Одесса. – Негоциант, 2000. – 160 с.
38. Шитилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для аспирантов и магистров по направлению «Педагогика» / Л. А. Шитилина. – 3-е изд. стереотип. – Москва: ФЛИНТА, 2011. – 204 с.
39. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей. – Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької

освіти : Збірник наукових праць / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти». Київ, 26-27 квітня 2007 року. – Київ: НПУ, 2007. – Вип.4 (9). – С.11–15.

- 40.Юдин Э. Г. *Системный подход и принцип деятельности : Методологические проблемы современной науки : монография / Э. Г. Юдин.; сост. А. П. Огурцов, Б. Г. Юдин. – Москва: Издательство «Наука», 1978. – 441 с.*
- 41.Юдин Э. Г. *Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – Москва, 1997. – 444 с.*

3.3. Музична освіта: аксіологічний підхід

Сучасна музична освіта характеризується зростаючими вимогами до рівня музично-педагогічної підготовки випускників вищих навчальних закладів, становленням системи значущих музично-естетичних цінностей у структурі особистості, формуванням здатності створювати й передавати такі цінності підростаючому поколінню. Усе це складає підґрунтя для формування аксіологічного підходу до музично-педагогічної освіти й орієнтації особистості у світі музично-естетичних цінностей, необхідних для реалізації професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

XXI століття – це ера ціннісно-орієнтованої особистості в сфері педагогічної та музично-естетичної діяльності. Вихованню такої особистості присвячені педагогічні праці Є. Бондаревської, В. Крижка, В. Сластьоніна, Є. Шиянова [4; 16; 28; 34] та ін., естетичні, музикознавчі та музично-педагогічні дослідження Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, О. Берестенко, В. Бутенка, І. Зязюна, А. Козир, Н. Миропольської, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Пономарьової, О. Рудницької, С. Соломахи, О. Софіщенко, О. Щолокової [1; 2; 3; 5; 13; 14; 19; 21; 22; 24; 25; 27; 30; 31; 35] та ін..

Основу професії учителя музичного мистецтва складають дві сфери – музичне мистецтво і педагогіка, а ціннісними орієнтирами є музика і учень. Саме в процесі їхньої безпосередньої взаємодії удосконалюється і наповнюється ціннісним аспектом естетичне відношення до професії. Майбутній педагог-музикант у своїй свідомості повинен мати ціннісно-естетичне ставлення до явищ музичного мистецтва, до особистості учня, до різних аспектів своєї професійної діяльності. Оскільки аксіологічна складова присутня у всіх видах творчої діяльності педагога-музиканта, назвемо значущі музично-естетичні цінності, а саме:

- ціннісно-естетичне ставлення до музичного мистецтва;
- уявлення про прекрасне і потворне, піднесене і низьке, трагічне і комічне в музичному мистецтві;

- естетичний ідеал у музичному мистецтві;
- музично-естетичний смак;
- естетичний інтерес до музичного мистецтва.

Перед тим, як надати характеристику вищеназваним музично-естетичним цінностям, розглянемо сутність цього поняття.

Музично-естетичну цінність ми визначаємо як здатність творів музичного мистецтва викликати естетичне почуття, давати людині духовно-інтелектуальну насолоду, збагачувати її внутрішній світ. Музично-естетична цінність зумовлена якостями, властивостями та особливостями музичного мистецтва, які здатні впливати на розвиток музично-естетичної культури особистості.

Вплив музично-естетичних цінностей на майбутнього педагога-музиканта, на думку О. Пономарьової, визначається його готовністю до активної взаємодії із проявами прекрасного в музичному мистецтві і діяльності. Залежно від наявного досвіду сприймання музичних творів, їх оцінки та інтерпретації спостерігається різний рівень засвоєння студентами таких цінностей. При цьому, зазначає дослідниця, майбутній педагог-музикант повинен уміти самостійно орієнтуватись у світі музичного мистецтва, підтверджувати свою особистісну спроможність встановлювати діалог зі світом прекрасного в житті і музичному мистецтві [25].

Ціннісно-естетичне ставлення студентів до музичного мистецтва свідчить про актуалізовані особистісні прояви, а саме: почуття, потреби, інтереси, пріоритети, прагнення, установки, смаки та ідеали. Учитель музичного мистецтва повинен мати сформований досвід освоєння системи естетичних цінностей, особистісно визначені ідеали та смакові уподобання в сфері музичного мистецтва. Це дозволить йому виявляти необхідні музично-естетичні цінності, і, тим самим, позитивно впливати на художньо-естетичну свідомість учнівської молоді.

О. Пономарьова вважає, що музично-естетичні цінності майбутнього вчителя музичного мистецтва мають відповідати критеріям, визначеним у суспільній практиці, і носити програмно-цільову спрямованість, пов'язану із забезпеченням всебічного, гармонійного розвитку учнів. Естетично-виховна

діяльність педагога під впливом особистісних музично-естетичних цінностей покликана впливати на естетичну свідомість учнів, формувати в них якості гармонійної особистості [25]. На цьому ж наголошує і Н. Миропольська, зазначаючи, що музичне мистецтво, як складова музичної культури, передає і програмує особистісне ставлення до навколишнього світу, яке є важливою характеристикою рівня художньої культури людини, охоплює її переживання, почуття, думки, смаки, ідеали, створює реальні можливості ціннісного орієнтаційного впливу [19].

Ціннісно-естетичне ставлення до музичного мистецтва – це складова частина сукупності відношень особистості до навколишнього світу, що розглядається як цілісне ставлення людини до музики під впливом її краси, емоційної привабливості і виражається в пізнавальному та емоційному ставленні особистості до творів і явищ музичного мистецтва, в умінні надавати їм естетичної оцінки, у активному прагненні до здійснення творчої музичної діяльності.

Формуванню ціннісно-естетичного ставлення до музичного мистецтва, як певного рівня музично-естетичної культури особистості, у першу чергу, сприяє цілеспрямоване, особистісно зорієнтоване музично-естетичне виховання. Його основою є синтез музики та естетики. Суть цього полягає в тому, що особистість пізнає музичне мистецтво, взаємозв'язки в ньому через опанування естетичних еталонів, які відповідають загальним законам краси: закону гармонії, закону пропорційності та ритму, закону міри.

Метою музично-педагогічної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є формування творчого типу музичної свідомості, який відрізняється, насамперед, здатністю розуміти красу музичного мистецтва (прояви прекрасного і потворного, піднесеного і низького, трагічного і комічного в музиці) та виражати своє ставлення до неї у творчій музичній діяльності.

Говорячи про прекрасне і потворне, піднесене та низьке, трагічне і комічне в музиці, ми повинні надати характеристику цим естетичним категоріям.

Л. Никифорова визначає *прекрасне* як категорію естетики, що характеризує явища, які володіють вищою естетичною цінністю. Воно викликає позитивні почуття: від спокійного споглядання до бурхливого захоплення. У прекрасному виявляється творчий потенціал і духовність людини. Прекрасне завжди історично-конкретне. В історії культури були вироблені різні характеристики прекрасного. Воно визначалося як гармонія, симетрія, ритм, пропорційність, доцільність, внутрішньо властива предметам світу, а також міра в звукових і кольорово-світлових відносинах, що характеризує зовнішній вигляд явищ. Різні історичні епохи дають різні уявлення про ідеали краси. Прекрасне завжди національно забарвлене, зокрема, уявлення про прекрасне в різних народів різні [20]. Прекрасне в музичному мистецтві – це життєва правда, ідейність, гуманізм, виражені у високохудожньому музичному жанрі та стилі.

На думку Л. Анучиної, *потворне* – це категорія естетики, яка характеризує негативну значущість явищ, об'єктів, які не відповідають уявленням про гармонію, міру, досконалість і в прихованій формі містять у собі загрозу для людства [9]. Потворне означає те, що позбавлене образу, міри, порядку, іншими словами – хаос. Потворне – антипод прекрасному. І саме тому потворне і прекрасне найтіснішим чином пов'язані один з одним.

Питання про потворне в музичному мистецтві вперше поставив Арістотель. Він вважав, що до предмету музичного мистецтва входить і прекрасне, і потворне, при цьому помітивши одну з характерних особливостей творчої природи музичної діяльності, завдяки якій потворний предмет набуває властивостей прекрасного (зображений чудово в музичному мистецтві він набуває прекрасні риси, наділені художніми властивостями). Тому явища, які є огидними в житті, якщо цікаво представлені в музичному творі, можуть приносити естетичне задоволення [20].

Піднесене – категорія естетики, що характеризує внутрішню значущість предметів і явищ, несумірних за своїм змістом з реальними формами їх виразу. У музичному мистецтві піднесене виявляється в грандіозності – у масштабах

музичного твору, у зверненні до глобально значущої тематики, обсязі подій, глибині їх осягнення [9].

Суспільні звершення і людські подвиги оспівуються за допомогою таких жанрів, як ода, гімн, ораторія, героїчна музична трагедія та ін.. Не випадково піднесене тісно пов'язане з естетичними категоріями драматичного і трагічного. Саме в драматичних і трагічних ситуаціях і конфліктах яскраво розкривається справжній масштаб піднесеного, велич людського духу [20].

Низьке – категорія естетики, яка відтворює гранично негативні явища дійсності й особливості суспільного та індивідуального життя, які викликають у людини таку естетичну реакцію як презирство й зневагу. Низькими сприймаються явища, які приховують у собі загрозу життю людини, її гідності, самоповаги, що заважають процесу самореалізації особистості. Через це низьке пов'язане з проявами бездуховності, аморальної поведінки. За своїми якостями низьке є протилежним піднесеному [20].

Відтак, низьке посідає своє особливе місце в категоріальному апараті естетики. Культурні реалії сьогодення, ситуація переоцінки цінностей, наповнення музичної культури так званими «сучасними музично-естетичними цінностями» загострює проблематику осягнення сутності, особливостей художнього втілення низького в музичному мистецтві.

Трагічне – категорія естетики, яка визначає сутність масштабних, суспільно значущих конфліктів людства та вільного вибору тяжких страждань або смерті людиною, яка бере на себе відповідальність за необхідне їх розв'язання і стверджує своїми вільними діями одвічні людські цінності. Дії трагічного героя спрямовані на перспективу людства, тому його страждання стають джерелом співчуття, жалю та катарсису. Саме катарсична сутність трагічного обумовлює його оптимістичний сенс – віру в подолання (або можливість подолання) масштабних конфліктів людства [12].

Комічне – одна з основних категорій естетики, що відображає соціально значущі суперечності дійсності під кутом зору емоційно-критичного відношення

до них із позицій естетичного ідеалу. Природу комічного легко зрозуміти, якщо звернутися до колективного самодіяльного народного сміху. Це сміх від радісної безпечності, надміри сил і свободи духу – на протигагу турботам і потребам повсякденних серйозних буднів [20]. Комічне – естетичне осягнення негативного значення різноманітних виявлень дисгармонії, невідповідності, суперечності. Це обумовлює його сутнісну близькість до трагічного [12].

Аналізуючи естетичні категорії, можна відзначити, що вони тісно взаємопов'язані між собою. Так, прекрасне виступає мірою по відношенню до піднесеного, трагічного, комічного. Іноді виділяють категорії потворного і низького як антиподи прекрасного і піднесеного, що не несуть позитивного значення для людини, а значить, не є позитивними цінностями. Але всі ці естетичні категорії (позитивні і негативні) відображаються в музичному мистецтві, тому і є для нас тими музично-естетичними цінностями, які заслуговують на увагу і розуміння.

Естетичний ідеал (від грецького *idea* – ідея, поняття, першообраз, уявлення) – художнє уявлення про досконалість, втілене у творі мистецтва, відображення прекрасного як належного [12].

На відміну від специфіки етичного, політичного або суспільного ідеалів, специфіка естетичного ідеалу знаходить своє втілення в почуттєвих формах, він тісно пов'язаний із емоційним, почуттєвим відношенням людини до світу [10].

Естетичний ідеал як компонент естетичної свідомості виступає в якості вищої мети, мотиву музично-естетичної діяльності. Він є уявленням про те, яким має бути музичний твір для того, щоб відповідати певному естетичному ідеалу людини. В якості мотиву музичної діяльності естетичний ідеал у музичному мистецтві спрямовує людину на задоволення музично-естетичної потреби. З одного боку, він виступає в якості критерію естетичної оцінки музичних явищ, з іншого – стимулює утворення нових артефактів, які відповідають музично-естетичним потребам [12].

Естетичний ідеал – головна естетична цінність, на яку орієнтуються всі, хто

має відношення до музичного мистецтва і діяльності. Зокрема, естетичні ідеали, на думку О. Пономарьової, виконують функції ціннісно-орієнтуючого чинника в життєдіяльності майбутнього педагога-музиканта в силу того, що вони відзначаються активним духовно-творчим відображенням дійсності, охоплюють позитивні, гуманістичні ознаки, які спроможні вносити певну корекцію в сферу потреб, світогляду, діяльності тощо [25].

Естетичний ідеал, на думку Л. Смержа, має властивість загального і цілісного, і не може бути зведений до будь-якого одного зі своїх компонентів. Він часто трактується як образ належної краси, взірець естетичної досконалості. Дослідник вважає, що естетичний ідеал – це уявлення людей про прекрасне в тому житті, про яке вони мріють і за яке борються, це – думка про ту красу, яку вони хочуть бачити здійсненою в суспільному устрої, у сім'ї, у любові, у мистецтві [29].

Спираючись на думку Л. Смержа щодо сутності естетичного ідеалу в житті людини, ми вважаємо, що естетичний ідеал в музичному мистецтві – це відтворення прекрасного об'єкта у творах музичного мистецтва. Основне, на чому формується уявлення про естетичний ідеал у музичному мистецтві, це відтворення позитивного і досконалого, прекрасного і піднесеного в музичних творах. Естетичний ідеал є тим ідеалом, що охоплює всі сфери суспільного життя, тому його зміст особливо яскраво розкривається в трагічних, комічних, драматичних, героїчних творах музичного мистецтва і слугує головним критерієм для оцінки потворного і низького, що завжди має місце в житті і поведінці людини.

Л. Смерж підкреслює, що естетичний ідеал завжди має конкретно-історичний зміст. Кожне суспільство, кожна епоха, клас, етнос мають свої ідеали, у яких є як загальнолюдське, так і специфічне, що дає уявлення як про загальні тенденції суспільного життя і життєдіяльності людини, так і про їхні окремі прояви, про носіїв ідеалів та їх поборників. Боротьба за свої ідеали та їх реалізацію охоплює всі сфери суспільного життя і становить головний зміст

історичної епохи [29].

У музичному мистецтві багато що залежить від того, якими музично-естетичними цінностями керуються ті, хто створює твори музичного мистецтва і ті, хто їх слухає і виконує, як вони розуміють те, що має назву «прекрасного», «піднесеного», «трагічного», «комічного», «потворного», «низького» тощо, тобто того, що охоплює поняття «естетичний ідеал».

Ще одна цінність, яка потребує нашого ретельного аналізу і, на нашу думку, повинна виконувати функцію ціннісно-орієнтуючого чинника в життєдіяльності майбутнього педагога-музиканта, є *музично-естетичний смак*.

На думку багатьох дослідників, музично-естетичний смак – це одна з норм естетичної досконалості, яка зумовлює вибірковість особи щодо явищ музичного мистецтва і діяльності, закріплює в естетичній свідомості різні оцінки, судження, переживання, з якими особистість зіткнулася в процесі музично-естетичного сприйняття не механічно, а відповідно до тих закономірностей, що визначаються творчою музичною діяльністю людини. О. Берестенко наголошує на тому, що ніхто не зможе навчити людину естетично оцінювати твір музичного мистецтва, поки не сформує в неї музичну потребу. Музично-естетичний смак визначає естетичну якість, міру й характер музичних потреб. Саме смакові переваги є фокусом вибірковості музичних потреб, їх якісним показником [3].

Разом з тим, О. Берестенко розглядає музично-естетичний смак як духовну здатність особистості до відбору музично-естетичних цінностей, що виявляється в індивідуальній оцінці естетичних якостей музичного об'єкта, зумовленій діалектичним поєднанням суб'єктивної його оцінки із суспільною [3]. Застосовуючи термін «музично-естетичний смак», ми зосереджуємо увагу на тому, що йдеться не про митців чи фахівців у галузі музичної діяльності, а про застосування цього поняття в процесі виховання майбутніх педагогів-музикантів засобами музичного мистецтва.

Ми погоджуємося з О. Берестенко з тим, що проблема формування музично-естетичного смаку має важливе значення в підготовці майбутніх

учителів музичного мистецтва до педагогічної діяльності, чия особиста система музично-естетичних цінностей та вміння формувати її в учнів багато в чому зумовлює рівень музично-естетичного розвитку підростаючого покоління. Зазвичай, прояви музично-естетичного смаку особистості відповідають її загальному культурному розвитку. Тому формування музично-естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті теми нашого дослідження має особливе значення для реалізації завдань музично-естетичного виховання підростаючого покоління.

Аналіз естетичної, музикознавчої та музично-педагогічної літератури щодо питань формування музично-естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва дав змогу виділити такі складові компоненти цього поняття:

- музично-естетичне сприймання (зумовлене наявністю музично-естетичної інформації);
- музична обізнаність (здатність розуміти музичні образи, зміст і форму музичного твору);
- естетичний інтерес до музики (зорієнтованість на естетичній цінності музичного мистецтва, широті й стійкості музично-естетичного інтересу);
- музично-естетичні комунікації (здатність до об'єктивної оцінки музичного твору, самостійного аналітичного судження відповідно до власних музично-естетичних уподобань);
- творча музична діяльність (реалізація потреби естетичного спрямування, отримання насолоди від власної музичної творчості).

Для майбутнього вчителя музичного мистецтва, який ставить перед собою такі важливі цілі, як формування музично-естетичного смаку, зацікавленості й любові до музичного мистецтва, найголовніше – це любити дітей і музику, уміти спілкуватися з дітьми і творчо ставитися до музично-естетичного виховання, у процесі якого дитина зможе відрізнити хорошу музику від поганої.

Отже, майбутньому вчителю музичного мистецтва для того, щоб впливати на музично-естетичний смак учнів, необхідно самому мати сформований смак, ті

властивості особистості, які входять у структуру цього складного особистісного утворення.

Усі вищеназвані нами музично-естетичні цінності є основою творчої педагогічної діяльності педагога-музиканта, його поведінки, оцінювання музичних явищ та музично-педагогічних стосунків, у якому сформований *естетичний інтерес до музичного мистецтва* є однією з пріоритетних цінностей особистості, яка сприяє досягненню високої естетики професійно-педагогічної діяльності і перетворює її на педагогічне мистецтво.

Важливими для нашого дослідження є роботи провідних фахівців з різних питань мистецької освіти, що присвятили свої праці проблемі формування естетичного інтересу учнівської молоді в системі ціннісно-орієнтованого навчання (М. Верб, О. Дем'янчук, С. Кудрявцева, І. Логінова, Л. Рубіна, В. Філіппова [6; 7; 8; 17; 18; 26; 32] та ін.), а також формування цього складного особистісного утворення в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (С. Якименко [36]). На сучасному етапі педагоги-науковці визнають не лише необхідність формування естетичного інтересу в мистецькій освіті, а й визначають естетичний інтерес як внутрішнє спонукання особистості до вивчення різних аспектів і видів мистецтва.

Серед інтересів особистості естетичний інтерес виділяється як націленість на об'єкти особливого роду, елемент загальної структури інтересів, спрямований на естетичне пізнання навколишнього світу, інтерес до прекрасного в житті та мистецтві. Прагнення до естетичної та художньої діяльності є суттєвим показником естетичного розвитку людини, її творчого ставлення до дійсності. Будь-який вид людської діяльності містить у собі естетичний елемент, пошукові творчі процеси, які сприяють перетворенню дійсності. Людина, одухотворена естетичним інтересом, із задоволенням займається будь-якою діяльністю.

У працях І. Логінової естетичний інтерес визначається як специфічне ставлення людини до навколишнього світу, викликане активним її бажанням оволодіти конкретними естетичними об'єктами, тим чи іншим видом творчої

діяльності [18].

Соціологи вказують на зв'язок естетичного інтересу людини з об'єктивними умовами життя [33].

В естетиці естетичний інтерес визначається як інтерес до естетичної інформації [10].

Педагоги визначають естетичний інтерес як вихований духовний інтерес до об'єкта, яким є вся дійсність, а не певні види діяльності. Так, Л. Рубіна вважає, що «естетичний інтерес як вияв найбільш широкого, цілісного ставлення людини до дійсності є своєрідним сплавом найрізноманітніших духовних інтересів, зокрема й моральних» [26, с. 165].

У педагогічних дослідженнях естетичний інтерес визначається через сформоване естетичне почуття, через потребу в ньому. С. Кудрявцева характеризує його як вияв потреби в переживанні, насолоді прекрасним [17]. М. Верб вважає, що «...естетичний інтерес – це спрямованість думок, почуттів, смаку на такі об'єкти, що приваблюють своєю красою, викликають емоційне ставлення» [6, с. 19].

У дослідженнях В. Філіппової естетичний інтерес має такі показники: емоційний відгук на запропоновану естетичну цінність; вибіркоче ставлення до естетичного об'єкта і видів діяльності; вияв індивідуальності у виборі естетичних цінностей; відгук на естетичну діяльність; переживання результатів естетичної діяльності; захоплення процесом естетичної діяльності; цілісне сприйняття естетичного об'єкта, дійове прагнення до спілкування з естетичними цінностями; вияв творчих засад у діяльності [32].

Діяльність, збуджувана естетичним інтересом, виявляється різноманітними формами, внаслідок чого набуває різноманітної емоційної структури. Специфіка естетичного інтересу полягає в тому, що він несе в собі певну програму бажаних переживань.

У нашому дослідженні ми визначаємо естетичний інтерес до музичного мистецтва (музично-естетичний інтерес) як мотив особистості, спрямований на

естетичне освоєння музичного мистецтва, в основі чого лежить прагнення оцінювати музичні твори, музично-виконавську діяльність і музичні явища з точки зору уявлень про прекрасне.

В аналізі естетичного інтересу до музичного мистецтва ми спираємося на розроблену в соціології та соціальній психології концепцію трьохрівневої структури ціннісних орієнтацій, у якій виділяються пізнавальний, емоційний та вольовий (поведінковий) рівні.

В основі музично-естетичного інтересу лежить пізнавальний елемент, який відображає тією чи іншою мірою структуру музично-естетичної потреби. Від того, наскільки зміст музичного твору або музичного явища відповідає ціннісним орієнтаціям людини, залежить наступний рівень музично-естетичного інтересу – ступінь емоційної захопленості. У випадку їх різкої невідповідності наявність одного тільки досвіду спілкування з цими музичними явищами не створює естетичного інтересу до них.

Емоційна захопленість людини визначає, на які сторони музичного мистецтва переважно спрямований її естетичний інтерес. Він, маючи єдину пізнавальну основу, під впливом соціальної та особистісної спрямованості, набуває якісно різноманітного вигляду.

Між емоційним рівнем музично-естетичного інтересу і третім, останнім елементом його структури, вольовим або поведінковим, нема чітких меж. Він складається на основі відповідності музичного мистецтва установкам, цінностям та переконанням особистості. Тим більше, спосіб вияву поведінкового рівня створює певний кількісний та якісний вплив на попередні. Вага кожного з елементів структури музично-естетичного інтересу може бути різною. Важливою є та обставина, що різні варіанти співвідношення пізнавального та емоційно-вольового компонентів у суб'єкті музично-естетичного інтересу мають різні перспективи для його зросту в цілому: наприклад, високий пізнавальний рівень і низька емоційна залученість до музичного мистецтва пробуджує або слабкий естетичний інтерес до нього, або зовсім його знімає [15]. Наприклад, музичний

твір зрозумілий і навіть такий, що захоплює людину з естетичної точки зору, може викликати негативну реакцію в разі неспівпадіння духовних цінностей твору із моральними та світоглядними підвалинами особистості.

У дослідженнях О. Дем'янчука дається саме інтелектуально-емоційно-вольова характеристика музично-естетичного інтересу. Інтелектуальний компонент такого інтересу, звернений до акту пізнання музичного мистецтва, має індивідуальну спрямованість. Через його вплив значно активізуються розумові процеси, і музична діяльність стає більш цілеспрямованою та продуктивною.

Основу музично-естетичних інтересів складають емоційні процеси, тому що саме вони дають людині неповторну та індивідуальну насолоду. Сила емоційних виявів, на думку дослідника, визначається як естетичною цінністю творів музичного мистецтва, так і рівнем художньої підготовки особистості.

Вольовий компонент музично-естетичних інтересів залежить від ступеня розвитку інтелектуального та емоційного, а також від їх співвідношення. Цей компонент зумовлює прагнення особистості залучитися до активних форм музичної творчої діяльності та належним чином вплинути на характер її протікання. Будучи за своєю природою загальнолюдським утворенням, ці інтереси мають яскраво виражений вольовий компонент, активно спрямований на предмет своєї діяльності. Отже, естетичний інтерес, спрямований на освоєння прекрасного в музичному мистецтві, формується та реалізується в музичній діяльності людини [8].

У своїх роботах О. Дем'янчук розглядає естетичний інтерес як структурний елемент естетичного ставлення до об'єктів і явищ навколишньої дійсності, який має суспільний характер, і тому відіграє важливу роль у формуванні світогляду молоді людини. Формування світогляду засобами музичного мистецтва залежить від життєвого естетичного досвіду молоді, що навчається, рівня розвитку її музичних умінь та навичок. Під впливом музичного мистецтва, за допомогою естетичних оцінок і цінностей молодь проймається суттю людських взаємовідносин [7].

Процес формування естетичного інтересу до музичного мистецтва складається в студентів-музикантів з трьох етапів:

- 1) забезпечення матеріальних умов, достатнього запасу музичних і естетичних знань, умінь і навичок, мінімуму пізнавальних засобів, які стимулюють формування естетичного інтересу до музичного мистецтва;
- 2) створення естетичного ставлення до предмета музичної діяльності;
- 3) спеціально організована музична діяльність, яка викликає естетичний інтерес.

Перший етап формування естетичного інтересу до музичного мистецтва характеризує спрямованість уваги студентів на зовнішні атрибути заняття: наочні засоби, майстерність викладача, емоційну насиченість, цікаві факти тощо. Об'єкт пізнання пов'язаний тільки із теперішнім, з тим, що відбувається під час передачі естетичної інформації щодо музичного мистецтва, спрямовується в даний момент.

На *другому етапі* формування естетичного інтересу до музичного мистецтва в студентів виникає певне естетичне ставлення до предмета й діяльності. Це ставлення можна охарактеризувати як емоційне, безпосередньо викликане новизною матеріалу, різноманітністю наочних засобів. Тоді емоційна реакція конкретно тимчасова і поверхова, розумова діяльність через осмислення естетичної інформації незначна.

За наявності вже підготовленого ґрунту та естетичного ставлення до предмета й діяльності на *третьому етапі* формування естетичного інтересу до музичного мистецтва бажано залучити студентів до активної і вже більш самостійної творчої музичної діяльності, до того ж музична діяльність, яка викликає естетичний інтерес, організовується особливим чином. Спочатку це практична творча робота, у якій студент стикається з несподіваними фактами, які суперечать його попереднім уявленням. Така ситуація породжує незадоволеність і потребу знайти правильний вихід із неї. Розумова діяльність студентів на цьому відрізку часу достатньо емоційна, результативна і, незважаючи на інтенсивність, добровільна. У ході такої роботи виникають природно все нові питання, пошук

відповідей на них стає більш самостійним, дії викладача вже спрямовані на підготовку основи для виникнення естетичного інтересу до музичного мистецтва [15].

Для формування аксіологічного підходу до музично-педагогічної освіти й орієнтації особистості у світі музично-естетичних цінностей, необхідно підкреслити важливість розуміння такого питання як педагогічна гармонія та майстерність педагога-музиканта.

І. Зязюн зазначає, що педагогічна дія – абсолютно таке ж мистецтво, як і будь-яке інше, яке вимагає реалізації почуттів у художньому образі музичного твору [13]. Цей висновок важливий у розгляді нашої проблеми, тому що формування музично-естетичних цінностей майбутніх учителів музичного мистецтва повинно відбуватися на основі нових педагогічних стратегій та опанування педагогічними технологіями музичного навчання і виховання молоді. Важливість вирішення цього завдання пов'язана з реальним станом музичного розвитку молоді, що знаходиться в складній соціокультурній ситуації, оскільки постійно зазнає впливу різноманітних новітніх музичних форм, стилів і напрямів, які є носіями специфічних музично-естетичних цінностей.

На думку С. Соломахи, система музичної освіти не може обмежуватися тільки наявністю наукового знання, усталених музично-естетичних цінностей. Її призначення полягає у вихованні особистості, здатної орієнтуватися в сучасному культурному просторі, відрізнити музичне мистецтво від псевдомистецтва й на основі цього набувати власної системи загальнолюдських та музично-естетичних цінностей [30].

Більшість сучасних психологів і педагогів вважає, що музичне мистецтво є найважливішим засобом ціннісно-смиислового освоєння навколишньої дійсності. Воно дає людині почуття того, що вона не самотня. Це почуття допомагає їй змінювати себе і оточуючий світ, дає сили досягти своєї мрії. Музичне мистецтво завжди має певне естетичне спрямування через сформовані музично-естетичні цінності, які закладені в музичних творах, впливає на свідомість особистості.

Твори музичного мистецтва включають в себе широке коло життєвих відносин і виражають значний обсяг поглядів та знань. Тому від рівня сформованості музично-естетичних цінностей залежить спрямованість світоглядних орієнтирів особистості.

У сприйнятті музичного мистецтва вирішення естетичних проблем отримує емоційне забарвлення, тому суб'єктивно переживається особистістю як душевне піднесення, відчуття гармонії, готовності до високих позитивних вчинків. Музика створює ту уявну реальність, яка допомагає людині приймати більш високу систему музично-естетичних цінностей і виявляти нові шляхи духовного росту. У цьому закладена вся глибина перетворювальної сутності музичного мистецтва. С. Соломаха наголошує на тому, що спілкування з музичним мистецтвом – це складний процес, який охоплює комплекс свідомих і підсвідомих реакцій людини, пов'язаних із розумінням естетичного смислу музичного твору в особистісному ставленні до нього, що веде до ціннісного вибору людини, а через нього – до її духовного зростання або падіння [30].

Отже, майбутні вчителі музичного мистецтва повинні вміти прищепити любов і серйозне ставлення до музики своїм вихованцям, послідовно підходячи до відбору високохудожніх творів музичного мистецтва, що стануть підґрунтям для зростання духовної культури підростаючого покоління, пробуджуючи в них устремління до естетичного ідеалу.

Основні теоретичні положення щодо формування музично-естетичних цінностей у процесі професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва знайшли своє відображення в роботі вітчизняних вищих музично-педагогічних навчальних закладів. Викладачі музичних дисциплін ВНЗ у своїй педагогічній діяльності важливу роль приділяють володінню і широкому використанню спеціальних методів навчання, які пов'язані зі специфікою сприйняття музичного мистецтва. Це такі методи, як:

- створення художнього образу музичного твору;
- художнього узагальнення музичного твору;

- інтерпретаційно-педагогічного опрацювання музичного твору;
- імпровізації;
- емоційної або художньо-педагогічної драматургії;
- діалогу культур;
- мистецької інтеграції;
- проблематизації;
- асоціативно-метафоричний;
- аксіологічно-аналітичний;
- художньо-психологічної підтримки;
- мистецьких проєктів;
- стимулювання музичного навчання;
- цілеспрямованої активізації музичної діяльності тощо.

Ці методи, орієнтовані на усвідомлення сутності літературного тексту музичних творів, відкривають викладачам музичних дисциплін нові можливості музикознавчого, естетичного, художньо-педагогічного аналізу різних музичних жанрів, видів та стилів. Вони також є важливими для формування навичок самостійної естетичної оцінки явищ музичної культури. Тому викладачі музичних дисциплін повинні осмислено обирати вищеназвані методи, узгоджуючи їх застосування зі змістом конкретної музичної діяльності, уміти інтегрувати один метод у інший, враховуючи специфіку музичного мистецтва.

Педагогічний досвід викладачів музичних дисциплін, який базується на набутих ними знаннях, уміннях та навичках у сфері музично-педагогічної діяльності, повинен містити в собі мистецтвознавчу, культурологічну та психолого-педагогічну підготовку і самопідготовку, виконавську майстерність, організаційно-комунікативні навички. Особливою формою набуття досвіду спілкування з музичним мистецтвом викладачами (за С. Соломахою) є організація музичного навчання за принципами:

- естетики педагогічної дії;
- свободи творчого самовияву особистості;

- зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю;
- культуровідповідності;
- творчої та аксіологічної спрямованості;
- методичної доцільності;
- міжпредметного підходу [30].

Основна ідея в роботі викладачів музичних дисциплін полягає в:

- інтеріоризації музично-педагогічних знань на основі особистісного творчого досвіду;
- виявленні естетичного змісту музичного мистецтва;
- з'ясуванні зв'язків різних видів мистецтва на основі філософського, культурологічного та психолого-педагогічного контекстів;
- визначенні творчого стилю автора на основі тих музичних цінностей, які характерні для музичного мистецтва його епохи;
- виявленні естетичних і педагогічних цінностей музичного мистецтва.

Вираженню особистісного світосприйняття і світопереживання майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє виконання творчих завдань, яке стимулює досягнення символічності художнього смислу музичних творів, відкриває шлях до комплексної повноти відчуттів у єдності свідомого і підсвідомого. Творчі завдання ґрунтуються на зіставленні музичних творів з іншими видами мистецтва (літературою, поезією, живописом, а також фрагментами авторських інтерпретацій, описаних у філософських, культурологічних та мистецтвознавчих джерелах) в естетичному контексті.

Перед виконанням творчих завдань студентам пропонується віднайти твори з інших видів мистецтв або інших авторів у заданому аксіологічно-інтерпретаційному напрямку. Це сприяє розвитку їхнього музично-естетичного світогляду, набуттю вмінь і навичок діалогового спілкування з музичним мистецтвом. Тому викладачі музичних дисциплін для студентських творчих завдань повинні:

- добирати виразний, високохудожній музичний матеріал;

- використовувати прийоми емоційного впливу;
- поєднувати в педагогічній діяльності доброзичливість і експресивність;
- використовувати технічні засоби і яскраві наочності з метою цілісного естетичного впливу на весь психофізичний апарат тих, хто навчається;
- створювати емоційно позитивну атмосферу спілкування з творами музичного мистецтва.

Таким чином, враховуючи складність і багатогранність досліджуваної проблеми, проведений нами аналіз естетичної та музично-педагогічної літератури, визначення сутності основних естетичних понять і суджень, допоможе студентам осягнути широке коло музично-естетичних цінностей і зрозуміти їх значення та вплив на їхнє професійне становлення. Ми дослідили, що формування аксіологічного підходу до музично-педагогічної освіти і орієнтація особистості у світі музично-естетичних цінностей у сучасному культурному просторі мають особливе, пріоритетне значення для успішної реалізації професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Література

1. *Абдуллин Э. Б. Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02; 13.00.01 / Э. Б. Абдуллин. – Москва, 1991. – 38 с.*
2. *Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя / Людмила Григорьевна Арчажникова. – Москва : Просвещение, 1984. – 111 с.*
3. *Берестенко О. Г. Формування музично-естетичних смаків студентської молоді як проблема соціально-педагогічна [Електронний ресурс] / О. Г. Берестенко. – Режим доступу : <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=9354&chapter=1>.*
4. *Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29–36.*
5. *Бутенко В. Г. Формування у студентської молоді естетичного ставлення до дійсності і мистецтва на культурологічних засадах / В. Г. Бутенко // Оновлення змісту та форм початкової освіти України : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 21 листоп. 2003 р. – Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2003. – С. 20–28.*

6. Верб М. А. Эстетические потребности и духовное развитие личности / Михаил Аронович Верб. – Ленинград : Знание, 1981. – 36 с.
7. Дем'янчук О. Н. Естетичний інтерес як педагогічна проблема / О. Н. Дем'янчук // Педагогіка і психологія. – 1994. – №2. – С. 12–16.
8. Дем'янчук О. Н. Формування музично-естетичних інтересів в учнів загальноосвітньої школи : монографія / Олександр Никанорович Дем'янчук. – Київ : Вища школа, 1994. – 78 с.
9. Естетика : навч. посіб. / Л. В. Анучина, О. К. Бузова, О. В. Уманець, О. В. Шило; за ред. Л. В. Анучиної та О. В. Уманець. – Харків : Право, 2010. – 232 с.
10. Естетика : підруч. для студ. гуманіст. спец. вищ. навч. закл. / Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, О. І. Оніщенко, Д. Ю. Кучерюк. – 2-ге вид., доп. і перероб. – Київ : Вища школа, 2005. – 431 с.
11. Естетика та етика педагогічної дії : зб. наук. пр. / Ін-тут пед. освіти і освіти дорослих НАПНУ : Полтавський нац. пед. у-т ім. В. Г. Короленка. – Київ, 2011. – Вип. 1. – 200 с.
12. Етика. Естетика. Структура естетичної свідомості: естетичний ідеал : підруч. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1811121061056/etika_ta_estetika/etika_estetika
13. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
14. Козир А. В. Педагогічні умови формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – № 11 (246). – Ч. II. – 2012. – С. 11–17.
15. Косяк Л. І. Дидактичні умови формування естетичних інтересів старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 – теорія навчання / Людмила Іванівна Косяк ; Криворізь. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2000. – 186 с.
16. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навч. посіб. / Василь Васильович Крижко. – Київ : Освіта України, 2005. – 440 с.
17. Кудрявцева С. П. Эстетическая культура молодёжи (Интересы, запросы, суждения) / Светлана Петровна Кудрявцева. – Ленинград : Знание, 1972. – 24 с.
18. Логинова И. В. Эстетические интересы молодых рабочих (по материалам конкретно-социологического исследования) : автореф. дис. ...канд. филос. наук / И. В. Логинова. – Свердловск, 1970. – 21 с.
19. Миропольська Н. Художня культура особистості / Н. Миропольська //

- Мистецтво та освіта.* – 2000. – №3. – С. 40–43.
20. Никифорова Л. А. *Естетика : курс лекцій [Електронний ресурс] / Л. А. Никифорова.*
21. Режим доступу: <http://www.studfiles.ru/preview/5437159>
22. Олексюк О. М. *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – Київ : Знання України, 2004. – 264 с.*
23. Отич О. М. *Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія / Олена Миколаївна Отич; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – 412 с.*
24. Падалка Г. М. *Естетична спрямованість формування творчих якостей майбутніх педагогів-музикантів / Г. М. Падалка // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2006. – № 2. – С. 93–99.*
25. Падалка Г. М. *Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти / Г. М. Падалка // Науковий часопис Київ. нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Вип. 1 (6). – Київ : НПУ, 2004. – С. 15–20.*
26. Пономарьова О. М. *Характерні ознаки музично-естетичних орієнтацій вчителя [Електронний ресурс] / О. М. Пономарьова. – Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_43/70.pdf*
27. Рубина Л. Я. *Взаимосвязь эстетического и нравственного воспитания и их роль в формировании интересов школьников / Л. Я. Рубина // Общественный интерес и личность. – Свердловск : Изд-во УрГУ, 1967. – С. 154–165.*
28. Рудницька О. П. *Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.*
29. Слостенін В. А. *Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенін, Г. И. Чижакова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.*
30. Сморж Л. О. *Естетика : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / Леонід Опанасович Сморж. – Київ : Кондор, 2009 – 333 с.*
31. Соломаха С. О. *Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : посіб. / Світлана Олександрівна Соломаха. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 158 с.*
32. Софіценко О. В. *Формування системи естетичних цінностей у студентів педагогічного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Олена Володимирівна Софіценко;*

Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон, 2002. – 233 с.

33. Филиппова В. А. Эстетический и познавательный интерес в обучении / В. А. Филиппова // *Актуальные вопросы формирования интереса в обучении : учеб. пособ.; под ред. Г. И. Щукиной. – Москва : Просвещение, 1984. – С. 118–49.*
34. Черниш Н. Соціологія : Курс лекцій / Наталія Черниш. – 3-є вид., перероб. і доп.. – Львів : Кальварія, 2003. – 540 с.
35. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – Москва : Академия, 1999. – 288 с.
36. Щолокова О. П. Педагогічні технології в системі художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова // *Формування національної культури молоді засобами народного мистецтва у контексті творчої спадщини В.М. Верховинця : зб. наук. праць. – Полтава: ПДПІ ім. В.Г. Короленка. – 1999. – С. 180–184.*
37. Якименко С. І. Естетичний інтерес як педагогічна проблема інтегрованої технології [Електронний ресурс] / С. І. Якименко. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/3745/1/05yasiit.pdf>

РОЗДІЛ 4

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

4.1. Теоретико-методичні засади музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням сугестивних технологій

Інтеграція України до європейської освітянської спільноти в сучасних умовах універсализації, глобалізації та технологізації потребує підготовки високоосвічених фахівців, здатних до концептуалізації ідей, прояву духовності, поєднання наукових та художніх методів пізнання для досягнення вершин професійної майстерності й реалізації своїх здібностей та можливостей у практичній діяльності. Ці інноваційні процеси торкаються й підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих музично-педагогічних навчальних закладах України.

Майбутній учитель музичного мистецтва, поєднуючи у собі риси педагога і музиканта, філософа і психолога, культуролога і митця, володіючи всебічними знаннями, моральними й духовними якостями, виступає посередником між суспільством та учнями для передачі всього зібраного попередніми поколіннями найкращого досвіду людства, наповнення сенсом внутрішнього образного світу школярів із урахуванням закономірностей музичного мистецтва та можливостей сучасних форм художнього мислення. Насамперед, це потребує сконцентрованості уваги майбутніх музичних фахівців на факторах, які не можливо з'ясувати за допомогою словесно-логічного мислення, на осмисленні принципу варіативності закономірностей сутності вселенських біоритмів та їх відображення в музично-пластичних ритмах, а також на усвідомленні закономірностей сучасного мистецтва, яке базується на взаємодії та боротьбі тези й антитези, на включенні механізмів інтуїції. На нашу думку, одним із пріоритетних завдань музично-педагогічної освіти є удосконалення музично-

виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих навчальних закладах країни [10, с. 1].

У світлі сучасних тенденцій мистецької освіти, пов'язаних із удосконаленням музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, велика увага приділяється впровадженню новітніх технологій у навчальний процес вищої школи. На нашу думку, використання сугестивних технологій у означеному процесі, що передбачає використання вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів впливу на свідому й підсвідому сфери майбутніх музичних фахівців, створення умов психологічного комфорту, дозволяє досягти високої ефективності навчання, підвищити працездатність студентів, впливати на їх емоційно-образну сферу, художнє мислення, сприяє зняттю емоційного напруження та розкриттю резервних можливостей особистості під час виконавської діяльності. У процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва єдність раціональних та ірраціональних компонентів, включення механізмів інтуїції відіграють важливу роль під час сприйняття музичних творів та створення яскравих образів композицій.

Проаналізувавши джерела української наукової думки щодо поняття «сугестивна технологія», ми з'ясували, що науковець Л. Тарасова розуміє цей термін як «навчання на основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричиняє надзапам'ятовування» [14, с. 216]. Дослідниця Л. Масол, при розгляді сугестивних технологій, вважає їх особливістю використання засобів навіювання та самонавіювання у звичайних станах свідомості, що сприяють розкриттю внутрішніх резервних можливостей студентів, творчій взаємодії між викладачем і студентом, спричиняють надзапам'ятовування, стимулюють мотивацію, підвищують інтерес до навчання й передбачає створення умов психологічного комфорту, у яких здійснюється навчання.

За визначенням Т. Рейзенкінд, використання сугестивних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє впливати на регулювання емоційної рівноваги особистості засобом зменшення негативних

стимулів, сприяє створенню та удосконаленню нових механізмів творчої діяльності. Також відбувається підвищення мотивації студентів у оволодінні ними знаннями, уміннями та навичками інтерпретації художньо-образного змісту текстів культури. Науковець Т. Рейзенкінд вважає, що музично-пластичний жест, образотворча деталь, ритм, специфічні мовні та надмовні компоненти виступають засобами здійснення впливу на особистість у процесі навчання. Впровадження сугестивних технологій у навчально-виховний процес дозволяє пізнати власні психічні показники, сприяє розвитку здатності до саморозуміння свого «Я», впливає на формування ставлення до інших людей та нові форми поведінки [19].

Досліджуючи проблему формування професійної майстерності, А. Козир наголошує на використанні викладачем сугестивних засобів впливу на студента для розкриття його внутрішнього потенціалу та розвитку сугестивних здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, які необхідні йому для створення творчої атмосфери в колективі, побудові взаємин між учасниками на основі діалогу та партнерства, успішного виконання професійної діяльності [9].

На нашу думку, *«використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає організацію психічно-динамічного комплексного процесу, що ґрунтується на впливах партнерів на свідомому й підсвідомому рівнях в умовах психологічного комфорту, у ході якого розвиваються та формуються певні музично-художні уявлення особистості, не притаманні їй раніше для створення та реалізації оригінальних концепцій музичних творів у виконавському процесі»* [11, с. 66].

Особлива роль у сугестопедичному навчанні відводиться викладачеві, який постає суб'єктом впливу в музично-виконавському процесі, виконуючи роль сугестора та виступаючи основним джерелом сугестії. Слід зазначити, що від підготовки викладача-сугестора залежить ефективність процесу навчання з використанням сугестивної технології. З цього приводу М. Каспарова зауважує, що для викладача, як хорошого сугестора, важливого значення набувають уміння бути авторитетним і привабливим, спокійним (як зовні, так і внутрішньо) й

одночасно виразним і емоційним, уміння почувати себе безпосередньо в студентському оточенні, створювати комфортні й естетичні умови, володіти інтелектуальними, вольовими та характерологічними якостями та здібностями [8, с. 40].

В якості об'єкта навіювання виступає студент або група людей, на яких спрямований сугестивний вплив викладача і називається сугерендом. Взаємодія між викладачем-сугестором та студентом-сугерендом здійснюється завдяки механізмам навіювання, які запускаються вербальними й невербальними засобами. Сугестор використовує такі сугестивні засоби навіювання, як ритм, паузи, інтонації, авторитет викладача, його погляд та вираз обличчя, жести, музичний фон, двоплановість, інфантилізацію, концертну псевдопасивність. Застосування означених засобів навіювання змінює способи дій поведінки та аналіз інформації сугеренда. Важливими психолого-педагогічними умовами використання сугестивної технології у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є формування певних установок сугестором, навіюваність студентам думки про їх величезні інтелектуальні можливості та можливості вирішувати складні завдання, їх «занурення» в навчальну дисципліну, створення сприятливої атмосфери психологічного комфорту. Такі сугестивні явища, як імперативність, швидкість, точність і економічність, автоматизація, сприяють розкриттю резервних можливостей мозку під час сугестивного впливу.

У руслі нашого дослідження, ми вважаємо необхідним розгляд різних видів сугестії, які можуть використовуватись під час музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. За формою здійснення навіювання, дослідники розрізняють гетеросугестію, коли вплив на людину відбувається сторонньою особою, та аутосугестію, що характеризується навіюваністю людиною собі певних думок, уявлень, почуттів. Застосування мовних засобів говорить про вербальне навіювання, а міміка, жести, дії іншої людини відносяться до невербального. Стосовно вербального впливу, Л. Ільницька зазначає, що «це –

використання мови з метою встановлення і підтримки психологічного контакту; приєднання до реальності суб'єкта; утилізації свідомості та отримання доступу до несвідомого» [7, с. 128].

Науковці поділяють сугестію на пряму і непрямую, а для здійснення навмисної та ненавмисної необхідне використання визначених методів. Психологи М. Геррі, Р. Майкл і І. Кірш, досліджуючи питання впливу навмисної та ненавмисної сугестії на когнітивні здібності та поведінку людини, з'ясували, що, завдяки навмисному навіюванню, у особистості покращувались процеси запам'ятовування, а, відповідно до закладених у підсвідомість навіюваних настанов, обиралась лінія поведінки або приймались певні рішення. Про особливості ненавмисного навіювання дослідники висловили такі спостереження та думки: навіювання, які люди повідомляють несвідомо, можуть свої очікування передавати іншим особистостям й таким чином здійснювати вплив на їх думки та поведінку [26]. Сила та міць навіювання в житті людини, за І. Кіршем, має пояснення завдяки теорії очікування. Згідно з цією теорією, очікування людини спрямовують її думки та поведінку до певних дій, автоматичних відповідей, які безпосередньо впливають на досягнення саме того результату, якого вона сподівалась, на досягнення поставлених цілей.

Щодо імперативної та кооперативної сугестії, то вони визначають характер сугестивного процесу, а особливістю оперативної та неоперативної сугестії є швидкість настання сугестивного ефекту. Існує індивідуальна і колективна сугестія, які відрізняються кількістю осіб. Залежно від обсягу інформації, що отримує сугеренд у процесі навіювання, виокремлюють концентровану і неконцентровану сугестію. Застосування сугестором різних сугестивних методик дозволяє говорити про виборчу, комбіновану та змішану сугестії. Здійснення сугестії може відбуватись у різних станах, а саме: гіпнозу, постгіпнотичному, природного сну та в безсонному.

Необхідно зазначити, що процес навіювання має певні характеристики. Дослідниця І. Юрова виокремлює наступні характеристики: вплив сугестора на

сугеренда має свідомий характер, однак існують такі явища, як взаємонавіювання та інтуїтивне навіювання; сприйняття сугерендом навіювання відбувається при зниженій критичності його свідомості; здійснення навіювання відбувається за допомогою вербальних і невербальних засобів; навіювання створює внутрішню установку особистості, яка знаходить свою реалізацію в його діяльності [25].

«Обробка» сугестії залежить від рівня сугестивного сприйняття сугеренда. Експериментально встановлено те, що студент здатний тиражувати, сприймати інформацію в умовах сформованості певної установки на сприйняття та сформованості певного досвіду. Зазначимо, що сугеренд сприймає тільки те, що відповідає його цілісній установці особистості. Теорія установки була розроблена школою грузинських психологів під керівництвом Д. Узнадзе. Науковець Д. Узнадзе розглядає установку як ступінь розвитку психіки, яка передує свідомості. Звертаючи увагу на те, що в психіці людини проходять як свідомі, так і передсвідомі процеси, дослідник характеризує їх як область наших установок. За Д. Узнадзе, «установка суб'єкта як цілого... – його основна, його початкова реакція на дію ситуації, у якій йому доводиться ставити й вирішувати завдання» [21, с. 25]. На думку вченого, основою певних психічних явищ, які виникають у свідомості і які визначають їх склад і течію, є установка. За визначенням С. Рубінштейна, «установка особистості – це зайнята нею позиція, яка полягає в певному відношенні до поставлених цілей або завдань, і виражається у виборчій мобілізованості й готовності до діяльності, направленої на їх здійснення» [20, с. 520]. Необхідні дві умови для виникнення будь-якої установки – це актуальна потреба і ситуація для її задоволення.

У процесі художньої творчості, за А. Васадзе, установка постає як «несвідоме, психічне, що лежить в основі творчої активності» [2, с. 514]. Як зауважує Є. Федоров, саме завдяки психологічній установці на музично-виконавську діяльність відбувається мобілізація всіх творчих здібностей особистості для пошуку того чи іншого рішення. Вона не завжди може усвідомлюватись музикантом, але проявляє себе в різних моментах, коли навіть

людина не пов'язана думками про майбутній виступ. З часом стійка психологічна установка на музично-виконавську діяльність перетворюється на потребу в ній [22]. Установка, у відповідності до свого змісту, орієнтує діяльність людини й тим самим відіграє в ній значну роль. Її можна закріпити (що є легким завданням), створити установку (і це є завданням середньої важкості), а найскладнішим завданням виступає змінення установки. Завдяки установці, як механізму сугестії, можлива активізація цілісної особистості для постановки та вирішення певних завдань.

У музично-виконавській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва навчання має свої особливості: 1) студенту потрібно налаштуватись на заняття та взаємодію з сугестором, функції якого може виконувати викладач або інші партнери спілкування; 2) сугестор повинен сформувати певні установки, розбудовувати свої власні способи навчання на основі забезпечення певного ритму, інтонацій із підкресленням кульмінацій; 3) студент, як сугеренд, повинен використовувати прийом «перерваної дії», під час якого відбувається відчуження власного «Я» від навколишнього середовища. Тобто він сприймає інформаційні сигнали більш активно в умовах замкненої площини на основі повного занурювання в образ, який створює викладач; 4) по чергово студент міняється ролями з викладачем або партнерами в спілкуванні, виконуючи функції режисера. Використання методу зараження дозволяє розкрити потенційні можливості студента та проявити себе в музично-виконавській діяльності [11].

Важливу роль у процесі підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва з використанням сугестивних технологій відіграють феномени свідомого й несвідомого, які існують у сприйнятті, осмисленні, осягненні та виконанні музичного твору. Для нашого дослідження інтерес представляють інформаційні теорії, основу яких складають торсіонні поля та взаємодія між ними. Велика кількість учених вважає, що основою світу виступає свідомість і носієм її є торсіонні поля. На думку вченого В. Налімова, кожна клітина людського організму створює своє торсіонне поле і підлягає впливу зовнішнього торсіонного

поля. Також наші слова, думки, звуки навколишнього світу теж утворюють торсіонні поля, які можуть бути як лівого, так і правого обертання (у залежності від думок та слів). Їх вплив на інших людей, на самих себе може бути позитивним або негативним. Дослідники А. Акімов, Е. Бороздін вважають, що інформація знаходиться у всіх частинах людського тіла (у тонко-матеріальній і духовній) та інших живих істот, а мозок лише відбирає та перероблює таким чином інформацію, щоб вона була усвідомлена або сприйнята на рівні підсвідомості й свідомості.

У вивченні питання здійснення сугестивного впливу викладача на студента ми знаходимося у руслі досліджень М. Лещенко. Науковець зазначає, що мистецький характер діяльності майбутнього вчителя музики проявляється у створенні ним особливого світу, у якому учні навчаються та виховуються. На думку М. Лещенко, «цей світ – пізнавально-активне поле естетичного потенціалу» [15, с. 63]. Поле кожної особистості, за М. Лещенко, являє собою поєднання підсвідомого і свідомого, чуттєвого і раціонального, гедоністичного і евристичного. Науковець вважає, що, для виникнення в студентів особистісних смислів, інформація має подаватися не в «чистому» вигляді, – її слід пропускати через почуттєво-емоційну сферу. Ця інформація утворює новий образ, який є джерелом пізнавально-активного поля й здійснює вплив на студентів через міміку, жести, слово викладача [15].

Таким чином, у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики відбувається духовний та матеріальний обмін між викладачем і студентом. Тобто у творчому процесі відбувається взаємодія полів викладача та студента, у результаті чого виникає єдине поле діяльності.

Питання використання сугестивного впливу в музичній педагогіці висвітлено в дослідженнях О. Полякової. Науковець виокремлює чотири потоки інформації, завдяки яким викладач здійснює сугестивний вплив на підсвідомість майбутнього вчителя музичного мистецтва під час передачі навчального матеріалу: вербальний, зоровий, тактильного діяння та потік мови музики [17].

1. *Вербальний потік.* У визначеному потоці засобом впливу на підсвідомість особистості виступає мова. Голос викладача, а власне, його тембр, відіграють значну роль під час сугестивного впливу. Слід зазначити, що роздратування в слухачів викликає високий тембр, а низький, навпаки, – заспокоєння. Тому викладачу на групових та індивідуальних заняттях, якщо виникає потреба в переконанні студента, бажано використовувати низькі регістри свого голосу. Динаміка мови також сприяє здійсненню сугестивного впливу. Сугестору необхідно пам'ятати про те, що його мовлення не повинно бути дуже голосним, бо виникатиме враження про нав'язування іншій людині своїх думок. Водночас, мовлення не повинно бути занадто тихим, бо сугеренд відчуватиме невпевненість доповідача і вважатиме, що до думки сугестора можна не прислухатись.

Значною мірою сугестивний вплив залежить і від темпу викладання навчального матеріалу. Мовлення викладача в дуже швидкому або занадто повільному темпі може викликати в слухача відчуття непереконливості, слабкої компетентності. Учені Л. Купер і М. Еріксон довели, що викладання навчального матеріалу в ритмі 60 ударів на хвилину є ідеальним для навчання та запам'ятовування. Таким чином, застосування сугестором такого ритму в процесі навчання дозволить покращити здатність сугерендів до зосередження. У той самий час аналогічне відкриття зробили болгарські вчені Г. Лозанов і А. Новак, які використовували у своїх дослідженнях музику бароко. Вони встановили, що сприйняття та засвоєння інформації під впливом музики бароко є таким же ефективним, як і під час навчання у сні. Сугестивний вплив на студентів має не тільки зміст, а й емоційність мовлення викладача [11, с. 63-64].

З метою підтримки під час заняття позитивної, сприятливої для ефективного засвоєння атмосфери, манера викладання навчальної інформації здійснюється викладачем у відомій «інформаційній колісці». Викладач використовує фразування на основі запитальних, м'яких, імперативних інтонацій мовлення.

2. *Зоровий потік інформації.* Сугестивний вплив під час спілкування викладача зі студентом, виконавця зі слухачькою аудиторією мають «приховані»

невербальні сигнали. Знання та розуміння невербальних засобів спілкування допоможе зацікавити слухацьку аудиторію, викликати довіру, а також правильно інтерпретувати невербальну інформацію в процесі творчої взаємодії. Такими сигналами можуть бути міміка викладача, його жести, положення тіла, напрям погляду та його зміни.

Особливу роль серед невербальних засобів комунікації відіграє міміка – рух м'язів обличчя, завдяки якому людина може висловлювати свій стан, думки, настрої, почуття. У професійній діяльності майбутнього вчителя музики міміка виступає тонким «інструментом» спілкування та передачі емоцій. Вона одночасно є відображенням індивідуальності обличчя людини та проявів його емоцій відповідно до різних ситуацій. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва важливого значення набуває не тільки вміння контролювати свою міміку, володіти нею для вирішення поставлених завдань, а також уміння «читати по обличчю». Відповідні знання «кодових» мімічних знаків дозволять викладачу контролювати ставлення студентів до роботи, рівень сприймання навчального матеріалу в ході занять.

У системі мімічних засобів важливе місце посідають очі. За Д. Щербиною, візуальний контакт (контакт очей) – це фіксований один на одному погляд співрозмовників, який говорить про зацікавленість партнером. Відіграючи роль керівного впливу, погляд надає інформацію про поведінку партнера в спілкуванні, зацікавленість у ньому та забезпечує зворотній зв'язок. Саме завдяки візуальному контакту здійснюється емоційне живлення комунікативного процесу. Доброзичливий, ласкавий погляд викладача надає майбутнім музичним фахівцям упевненості в собі, у своїх силах [24, с. 8-9].

Одним з основних елементів невербальної техніки є пантоміміка, яка знаходить своє вираження в рухах тіла, жестах, пластиці. За допомогою жестів людина виражає свої бажання, внутрішній стан. У музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва найчастіше використовуються інформаційно-ритмічні жести, до яких можна віднести

«диригування», постукування рукою чи ногою в такт музики. Вони допомагають відчутти характер музичного твору, його членування на мотиви, фрази, періоди, досягти темпової та ритмічної чіткості. Під час виконання музичного твору порухи рук, які відповідають музичному матеріалу, викликають додаткові зорові асоціації й допомагають створити образ даної композиції [24, с. 12-15].

У процесі взаємодії між учасниками навчального процесу сугестивний вплив викладача на студента зростатиме, якщо органічно поєднуюватимуться міміка з пантомімікою. Міміка, за Г. Ціпіним, виконує функцію «індикатора емоційних проявів, тонкого регулятивного «інструменту» спілкування» [18, с. 23]. Архітектоніка музичного твору слугує джерелом для міміки та пантоміміки. Так, В. Медушевський зазначає, що будь-який музично-пластичний знак або інтонація – це одночасно і дихання, і напруження м'язів, і биття серця, які можуть бути переведені на мову жестів, рухів тіла та обличчя. Глибоке проникнення викладача у світ музичних образів твору дозволить за допомогою міміки та пантоміміки передати слухачеві його багатий внутрішній зміст.

Саме погляд, постава викладача, його пантоміміка можуть навіяти необхідну інформацію під час спілкування між сугестором і сугерендом. Так, наприклад, великий скрипаль ХХ ст. Л. Коган на заняттях зі студентами міг лише поглядом передати необхідну інформацію.

3. Потік тактильного діяння між викладачем і студентом на заняттях з музично-виконавських дисциплін. Посилити сугестивний вплив слова, фрази викладача можуть доторкання до руки або передпліччя студента, поплескування, тим самим залишаючи в підсвідомості вихованця ключові слова, а іноді й замінюючи їх. У процесі взаємодії між викладачем і студентом, на заняттях із музично-виконавських дисциплін, дотики, рукостискання, поплескування більше, ніж інші невербальні засоби, виконують функцію індикатора рольових відносин. Щодо дотиків до сугеренда, то вони повинні бути ненав'язливими. На людину великий вплив мають легкі доторкання, які не усвідомлюються ним [17].

4. Мова музики. Відомо, що музика впливає не тільки на свідомість, але й на

підсвідомість, де сприйняття емоційної інформації відбувається на неусвідомлюваному для особистості рівні. Тому в підготовці майбутніх учителів важливим стає такий підбір репертуару, який дозволить сформувати не тільки виконавські, художньо-естетичні, технічні вміння та навички, але й особистісні якості та властивості.

Необхідно зауважити, що кожний звук у безмежному Всесвіті має свою вібрацію, як і кожна клітина організму людини, яка має свій гармонійний та мелодійний ряд. Якщо здійснюється резонанс між вібраціями мелодій та вібраціями людини, то відбувається гармонізація її свідомості та деяких фізіологічних процесів. Підвищити творчу активність студентів, сформувати у слухачів певні емоційні стани, відчуття, образи та створювати нові допоможе застосування викладачем у своїй професійній діяльності мелодій, які несуть гармонізуючі вібрації високих гармонійних рівнів. Г. Побережная у своїх дослідженнях теж дотримується думки, що кожна людина має свою частоту вібрацій і, якщо вона резонує зі Всесвітом, то отримує життєву енергію для виконання своєї місії. Таким чином, музика може допомогти людині настроїтись на необхідну частоту, гармонізувати її та усвідомити свою унікальну роль у течії Космосу.

Музичне мистецтво, завдяки засобам музичної виразності, а саме: гучності звучання, висоти та тембру, темпу музичного твору, способу звуковидобування та артикуляції – здійснює вплив на людину. Як зазначає І. Зязюн, музична система здійснює свій вплив на безсвідомому рівні, на рівні різних психічних установок на кожну людину з дитинства. Засвоєння їх на рівні музичних установок посилює нашу активність. Музичний твір одночасно виступає в ролі «носія установки» та «механізму» її передачі. Установка діє на всі музичні елементи – мелодійні, ритмічні, динамічні, агогічні, фактурні, темпові, колористичні, стильові [6, с. 9].

Для майбутнього музичного фахівця важливими постають як свідомі процеси, які дозволяють усвідомити свої мотиви та скорегувати поведінку відповідно до ситуації, так і безсвідомі, що сприяють глибокому зануренню в

зміст виконуваного твору для подальшої роботи та передачі його слухачам. Так, у наукових дослідженнях Т. Рейзенкінд художньо-педагогічне смислоутворення майбутніх учителів музики здійснюється завдяки співвідношенню означених компонентів і сам процес, який починається з виникнення ідеї, її подальшого розвитку та реалізації, виводить особистість на інший інформативний рівень. У подальшому до процесу підключається інтуїція і відбувається зміщення шарів інформаційної енергії. Таким чином, утворення та активізація потенційного заряду в процесі творчої діяльності відбувається завдяки взаємодії свідомого й безсвідомого компонентів психіки людини [19, с. 229].

Пізнання природи творчості, на думку І. Зязюна, має відбуватись у взаємозв'язку свідомого та безсвідомого. Так, у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприймання, оцінка та творення художніх образів музичних творів неможлива без включення свідомого та інтуїтивного механізмів. Проникнення в глибинний зміст композиційних побудов та створення неповторних інтерпретацій музичних творів можливе завдяки миттєвому осяянню, включенню механізмів інтуїції [13].

Слід зауважити, що музика допомагає людині зобразити всі ті події, які відбуваються в її внутрішньому світі та під час спілкування з навколишнім середовищем. Так, композитори минулого та сучасності, використовуючи різні засоби музичної виразності, зображали свої переживання в музиці. Музика різних епох має свої особливості щодо сугестивного впливу. Наприклад, епоха бароко багатьма поетами, педагогами-музикантами, психологами, мистецтвознавцями протягом усієї історії мистецтва вважається «культурною постійною». Головною метою цієї епохи є етичний вплив, здійснення якого уможлиблюється завдяки застосуванню колористичних ефектів (перемикання різних звукових мас), мальовничого контрасту світлотіні та бурхливої динаміки композиційної побудови.

Важливою рисою музики бароко було звернення до слухача, її здатність «заволодіти увагою середовища, підкорити й захопити почуття мас, зворушити й

потрясти» [16, с. 246]. Для цього використовуються такі форми, як соната, концерт, *concerto grosso*. Зіставлення частин, бурхлива зміна динаміки, перемикання звукових мас, чергування Хаосу і Гармонії є характерними особливостями музики епохи бароко. У ній зображується глибокий внутрішній світ людини, співвідносяться два світи – світ земний і світ небесний, світ особистості й світ натовпу. Особливий інтерес у епоху бароко проявляється до числової біблійної символіки та до музичного зображення тексту. Для передачі афектів великого значення набував вибір інструментів і тональної семантики, таким чином, кожен інструмент і тональність ставали символами певного стану. Видатні психотерапевти вважали музику бароко «музикою порядку», яка допомагає людині знайти спокій.

Стосовно сучасних композиторів зазначимо, що свої внутрішні смятіння, думки, почуття, відчуження, вони передають тими ж інструментами, які використовувалися Й. С. Бахом, А. Веберном, О. Мессіаном. Однак тепер вони зазвучали зовсім інакше, по-новому. У сучасній музичній мові ми стикаємося з великою кількістю дисонансів, які посилюють сугестивний вплив на слухача. У науковій літературі поняття «консонанс» (співзвучність, погоджене звучання) та «дисонанс» (незлагодженість, незлагоджене звучання) розглядаються в таких аспектах: математичному – й пов'язано з простим відношенням чисел коливань у консонансі, ніж у дисонансі; фізичному – дисонанс має суттєво довші періоди повторних груп коливань звучного тіла у порівнянні з консонансом і тому дає сильне биття; фізіологічному – у якому консонанс має м'яке звучання, а дисонанс досить хвилююче, загострене; психологічному – консонанс асоціюється зі спокоєм, рівновагою, з логічною опорою, а дисонанс є носієм напруження, збентеження та фактором руху до консонансу як устою [12, с. 38].

Так, В. Девуцький вважає, що консонанс постає центром, конструктивною силою в класичних музичних творах, намагається закріпити константність і стійкість, а дисонанс, виступаючи деструктивною силою, намагається весь час порушити встановлену рівновагу. Отже, у таких музичних творах утворюється

відчуття туги натягнутої пружини, де боротьба двох протиборствуючих сил сконцентрована в центрі. Одна сила намагається все деформувати, а інша, на противагу їй, – повернути все в початковий стан.

У творах Р. Вагнера, А. Скрябіна, К. Дебюссі, П. Хіндеміта, І. Стравінського, С. Прокоф'єва, Д. Шостаковича та інших видатних композиторів настільки сильна деформація пружини, що повернення її до первісного стану неможливе. Наприклад, використання Д. Шостаковичем в опері «Ніс» великої кількості дисонансів призводить до зміщення центру і таким чином дозволяє намалювати яскраві музичні образи. А в шубертівських піснях неодноразове використання і повторення дисонансів сприяє розщепленню музики й змушує слухача ідентифікуватися зі страждаючим героєм музичного твору [11].

Науковець В. Девуцький, виокремлюючи 4 фактори, а саме: гучність, ритміку, метр, висотно-регістрові відмінності звуків – вважає, що їх вплив на музичні елементи є достатньо вагомим. Відповідно до спостережень дослідника, виділяти більше акустичної енергії й сильніше дратувати слухові рецептори будуть гучні музичні елементи. Наприклад, чим довше нота або акорд у музичному творі або чим вони гучніші, тим більше енергії вони випромінюють. Застосування агогічного затримання темпу, пауз дозволяють нотам продовжувати звучати, тим самим впливаючи на слухачів на несвідомому рівні. Сугестивний вплив залежить від регістрів, у яких виконується музичний матеріал. У середньому регістрі знаходяться звуки менш яскраві й часто використовувані. Якщо ми будемо рухатись угору або вниз від середини, то вагомість музичних елементів зростатиме [4, с. 303]. Так, наприклад, застосування бінаурального ефекту, де зі звичайних звуків по черзі вирізуються то високочастотні, то низькочастотні компоненти, дозволяє нормально взаємодіяти лівій півкулі (відповідає за логічне, раціональне мислення) з правою (відповідає за образне мислення) і сприяє легкому засвоєнню матеріалу, посилює творчий потенціал, покращує здатність до зосередження.

Отже, врахування знань про інформаційні потоки (для здійснення

сугестивного впливу) та ретельний підбір навчального матеріалу в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва сприятиме не лише його глибокому розумінню, кращому запам'ятовуванню, але й дозволить сформувати виконавські, художньо-естетичні, технічні вміння та навички, особистісні якості та властивості.

Необхідно зазначити, що головним методом сугестивної технології, яка спрямована на розкриття резервних можливостей особистості, є метод релаксопедичного навчання. Основу його складає психічна саморегуляція, де провідну роль відіграє самонавіювання. У наш час розроблена велика кількість технік самонавіювання. Використовуються методи Е. Куе, Є. Джекобсона, І. Шульца. Для М. Бурно самонавіювання постає як «методика навіювання думок, образів, бажань самому собі». Інший погляд на розуміння самонавіювання має А. Ромен. У науковця це – «важкий вольовий процес, який забезпечує цілеспрямовану готовність організму до певних дій і при необхідності – до їх реалізації» [1, с. 321]. Самонавіювання може бути як мимовільне, так і довільне. Мимовільне самонавіювання супроводжується додатковими факторами, які підсилюють аутосугестію і несуть у собі емоційний запал. Довільне самонавіювання можливе за умови зосередження своїх думок та уваги на певному уявленні. Завдяки своїм спостереженням Е. Куе зробив висновок, що сила уяви впливає на ефективність процесу пізнання. Науковець зазначає, що всі люди знаходяться під владою сили своєї особистої уяви й при озброєнні певними уявленнями можна досягти бажаного результату. Свідоме самонавіювання, за Е. Куе, – це метод, який дозволяє зменшити вплив негативних за своїми наслідками уявлень, змінивши їх на такі, що будуть корисними для душевного стану людини. Самонавіювання досягається методом тренінгу, при цьому наголошується на доцільності розвитку уяви, а не волі.

У музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва формули самонавіювання, згідно Е. Куе, повинні бути простими, зрозумілими, влучними й не мати примусовий характер, наприклад, «Виступи

перед публікою для мене легкі та приємні». Ця формула не обов'язково повинна відповідати дійсності, адже вона адресується підсвідомому «Я», яке сприймає її як наказ, який необхідно виконати. Е. Куе підкреслював, якщо людина свідомо навіює собі дещо, то робити це рекомендується без будь-яких вольових зусиль. На ефективність результатів навіювання безпосередньо впливає простота самої формули. За рекомендацією науковця, формула самонавіювання завжди повинна мати позитивний характер і складатись із декількох слів, максимум з трьох-чотирьох фраз (наприклад, «Я виконаю пасаж дуже ритмічно і чисто»). Посилити віру у свої сили допоможе також формула: «Я можу, я можу, я можу...». Промовляти формулу потрібно 20 разів: монотонно і без будь-якого напруження, не голосно, але так, щоб людина чула те, що говорить і при цьому не фіксувала увагу на змісті. Самонавіювання триває три-чотири хвилини і повторюється 2-3 рази на добу [1, с. 320].

Формули самонавіювання можна використовувати й для зняття емоційного напруження. Лікар Є. Джекобсон, спостерігаючи за емоційними станами людей, дійшов висновку, що емоційне напруження супроводжується затиском поперечно-смугастих м'язів. Він також зауважив, що напруження певної групи м'язів особистості відбувається відповідно до різного типу емоційного реагування на події, ситуації, проблеми. Методика Є. Джекобсона, яка базується на використанні довільного самонавіювання й де можна вибірково впливати на негативні емоції завдяки зняттю напруження в певній групі м'язів, може ефективно використовуватись у музично-виконавській підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Як зазначає дослідник С. Гончаров, достатньо високий рівень вимог до сучасних студентів спричиняє підвищення рівня їх нервово-емоційного та розумового навантаження. Тому він пропонує застосувати метод психокорекції особистості СОЕВКЛ (словесно-образне, емоційно-вольове керування станом людини) у навчально-виховному процесі для вирішення цих складних завдань. Розробником даного методу вважається академік Г. Ситін. Важливе місце в

процесі навчання, на думку С. Гончарова, повинна посідати психічна саморегуляція. Введення в сучасні технології навчання елементів психокорекційного та аутогенного тренування допоможе майбутньому фахівцю керувати процесами свого організму. В основі психокорекції студента, окрім навіювання та самонавіювання, належне місце посідає релаксація, основу якої складає психічна саморегуляція. Спочатку психічна регуляція учня проходить під керівництвом викладача, а потім поступово переходить у саморегуляцію. Викладач, відповідно до віку та контингенту учнів, мети психічної саморегуляції, добирає формули навіювання. Учень, у свою чергу, повинен мобілізувати свою волю, пам'ять, емоції, уявлення для успішного проведення сеансу ПСР, у ході якого відбувається активізація усвідомлюваних і неусвідомлюваних процесів [3].

Одним з ефективних методів, який дозволяє боротись із нервово-психічними перевантаженнями й допомагає організму швидко відновлювати сили, є аутогенне тренування. Засновником методу аутогенного тренування вважають німецького психотерапевта І. Шульца. Аутогенне тренування (аутотренінг з грецької *autos* – сам; *gennaio* – народжую) – психотерапевтичний метод, який базується на використанні прийомів самонавіювання, елементів східних технік у стані релаксації для психічної саморегуляції [23]. Методика аутогенного тренування І. Шульца називається класичною і складається з двох сходинок: перша – початкова та друга – вища. Перша сходинка включає шість вправ, які є підготовчими. Повторення подумки формул самонавіювання повинно проводитись спокійно і без зайвого емоційного напруження. Х. Ліндеман підкреслював, що під час цього тренування найскладнішим є досягнення внутрішньої концентрації, зосередженості на почуттях, образах, відчуттях і уявленнях, але без звернення до волі, яка автоматично підвищує рівень напруги й робить розслаблення неможливим. Для занять аутогенним тренуванням можна обирати різні положення тіла: сидячи, у позі «кучера на джонках», напівлежачи в кріслі, лежачи на спині. Шість вправ першої сходиноки спрямовані на заспокоєння організму, вправи другої сходиноки – на тренування процесів уяви. В основі вправ

другої (вищої) сходинки аутогенного тренування, за І. Шульцем, лежить медитація.

Як зазначає В. Петрушин, процес проникнення в глибинний зміст музичного твору виконавцем і слухачем подібний до трансцендентної медитації, коли людина, полишаючи свій особистий буденний світ почуттів, уявлень, переноситься в інші світи. Таким чином, медитативне занурення дозволяє особистості почувати те, що до цього вона не відчувала, у неї з'являються нові образи, нові думки, яких до цього моменту в її внутрішньому світі не було.

Ми вважаємо, що у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно використовувати музичну терапію, як один із видів арт-терапії. На думку О. Фурси, Є. Отіч, В. Орлова, музична терапія являє собою використання музики для психокорекції негативних станів душі. Вона може використовуватися не тільки в лікувальних цілях для вирішення різного роду конфліктів, а й у підготовці музичних фахівців, де впровадження її елементів буде сприяти самовираженню особистості (почуттів, станів, настроїв) у різних звуках, мелодіях. Г. Деккер-Фойгт вважає, що головною метою музичної терапії є поєднання світу внутрішнього (бажання мати свій особистий простір) і зовнішнього (пошук свого місця в житті). Музична терапія являє собою слухання музики, її аналіз та імпровізацію, у процесі якої відбувається діалог між викладачем і студентом, композитором-виконавцем-слухачем, виконавцем та інструментом [5].

У ході сучасних наукових досліджень про вплив музики на мозок людини було з'ясовано, що в процесі історичного розвитку не було такого людського суспільства, яке могло б обходитися без музичного мистецтва. Так, наприклад, філолог і педагог Георг Смерек зробив висновок, що суспільство без музики не може бути справді гуманним, адже, створюючи людину, вона ще й сприяє формуванню певного культурного навколишнього середовища. Рауе висловлює думку, що музика здатна захистити сучасну людину від загрозливих руйнівних процесів у ході дисбалансу зовнішнього і внутрішнього світів [5, с. 22-23].

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що музична терапія

сприяє підвищенню естетичних потреб особистості, пізнанню себе і розвитку індивідуальних можливостей, вирішенню проблеми емоційної невірноваженості, налагодженню міжособистісних відносин, подоланню кризових моментів у житті. Дослідник К. Яцкевич розрізняє активну та рецетивну форми існування музикотерапії. Для зняття нервово-психічного напруження, налагодження комунікативних зв'язків з людьми навколо себе та досягнення катарсису використовується рецетивна музикотерапія. Що ж стосується активної форми музикотерапії, то вона передбачає відтворення, фантазування, імпровізацію на музичних інструментах або за допомогою людського голосу.

Для розкриття заблокованих каналів самовираження, з метою повної адаптації у мистецтві Г. Семенова рекомендує використовувати вокалотерапію та імпровізацію. Згідно своїх спостережень, Г. Деккер-Фойгт зробив висновок, що кожна людина, у залежності від свого внутрішнього стану і від бажання самовираження, робить вибір того чи іншого інструменту. Щодо імпровізації, то вона в процесі комунікативного спілкування між суб'єктом і об'єктом у музично-виконавській діяльності впливає на розвиток синтетичних знань і умінь, на формування асоціативного та образного мислення, дозволяє закласти фундамент для самореалізації майбутнього вчителя музики. У результаті досліджень про вплив різних подразників на органи чуття було встановлено, що саме звукові подразники мають найбільший вплив на емоції людини. Такі засоби музичної виразності, як: висота, метроритм і темп, динаміка, лад і мелодія, спосіб звуковидобування, артикуляція, форма – впливають на людину.

Г. Деккер-Фойгт у своїй роботі музику розділяє на ерготропну і трофотропну. Характерними особливостями ерготропної музики є мажорний лад, пунктирний ритм, можливі дисонанси, поступове прискорення, парний розмір (дводольний, чотирьохдольний та ін.), найбільш поширений відтінок – форте. Можуть також використовуватися штрих «staccato», надмірне акцентування, підкресленість дисонансів, незвичні ладотональні співвідношення. Використання таких засобів музичної виразності активізує і збільшує напругу. Наприклад,

марші, впливаючи на підсвідомому рівні, стимулюють людей до здійснення подвигів, змушують особистість цілеспрямовано рухатися вперед у горизонтальному напрямку, формують почуття гордості та патріотизму. Якщо використовувати інтенсивну ритміку і гучність в 65 децибел, то відбудеться реагування вегетативної нервової системи на такий шумовий вплив незалежно від наших етичних і естетичних установок. Стресом для організму людини буде також використання комбінацій певних ритмів та великої гучності звучання. Їх негативний вплив позначається на роботі тієї частини мозку, яка відповідає за сприйняття зовнішньої інформації та знижує поріг чутливості [5, с. 33-37].

Щодо трюфотропної музики, то вона допомагає розслабитися і заспокоїтися. Для неї характерними є переважання мінорного ладу, менш підкреслені, ударні ритми, багато консонансів, невисока гучність. Цей тип музики наповнює людину і керує нею не ззовні, а зсередини. Переважає в ній легато, кантиленність і пісенність мелодії, гармонійність. До такого типу музики можна віднести народні колискові, у яких немає ніяких дисонансів, будуються вони на основі архаїчного пентатонічного ладу і створюють відчуття чогось рухливого, невагомого.

Голос можна також розглядати як такий, що діє трюфотропно та ерготропно. Сила ж впливу голосу багато в чому залежить від гучності, модуляції, мелодії та ритму. Необхідно зауважити, що кожна людина має індивідуальні та виняткові риси, тому ерготропна музика може діяти трюфотропно і навпаки.

Ми часто чуємо вислів «моя музика». Це означає, що людина і музика, на рівні емоцій, перетворилися в єдине ціле. У кожного з нас є свої музичні уподобання, які ми повинні поважати, адже вони є відображенням музично-художнього смаку і яскраво змальовують наш світ почуттів, світ спогадів. Якщо говорити про «нашу музику», то, виходячи з учення З. Фрейда про три інстанції Я, Воно й Понад-Я, вона буде сприйматися для цих трьох структур як «дах». Переживаючи катарсис, завдяки «нашій музиці», звільнятися від внутрішньої напруги й душевних конфліктів у момент емоційного реагування, отримувати задоволення буде наше Воно. Завдяки тому, що «наша музика» має форму, чітку

послідовність і закономірність дотримання експозиції, розробки та репризи, наше Понад-Я отримає підживлення, якщо при цьому виконання музиканта не порушить наші музичні уявлення. Що стосується структури Я, то воно виступає маятником, який коливається між Воно та Понад-Я, і намагається знайти баланс між внутрішнім слухом і зовнішніми реакціями.

У музичній терапії важливу роль відіграє ритм, який настільки різноманітний, наскільки різноманітні й самі люди. Гертруд Лоос вважає, що «справжні, чисті ритми є неусвідомленими явищами. Той, хто прагне прорахувати їх, сам почуттям ритму не володіє» [5, с. 123]. Людина буде в музиці безсилою, якщо не матиме почуття «власного ритму». Під час виконання музичного твору зосередженість лише на ритмі, без розуміння взагалі агогіки, призведе до нудного і нецікавого його звучання. Щодо барокових та класичних музичних шедеврів, то багато дослідників дотримуються думки (незважаючи на гадану правильність і ритмічність цієї музики), що, слухаючи ці твори, також можна насолоджуватися вільним звучанням і рухом мелодії. Тому важливим завданням музикотерапії є знаходження рівноваги між двома полюсами для досягнення гармонії своєї душі.

Отже, застосування музичної терапії, як методу сугестивної технології, у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє налагодити комунікативні зв'язки між викладачем і студентом, подолати міжособистісні конфлікти, а знання про особливості ерготропної й трофотропної музики, засоби музичної виразності дозволять ретельно добирати музичний матеріал, який буде здійснювати вплив на емоційно-образну сферу студентів, посилювати їх творчу активність. Проведення сугестором занять із вокалотерапії, імпровізації сприятимуть підвищенню рівня виконавського мистецтва, формуванню вмінь самореалізації майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Підсумовуючи сказане, можна зазначити, що використання в музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва сугестивних засобів, прийомів та методів змінює структуру та принципи традиційного навчання, дозволяє підвищити мотивацію студентів у оволодінні ними фаховими

знаннями, уміннями та навичками, пізнавати власні психічні показники, розвиває здатність до саморозуміння свого «Я», самостійності. Застосування в навчально-виховному процесі різних методик навіювання з дотриманням умов психологічного комфорту сприяє активізації психічної діяльності студентів, збагаченню емоційно-образного досвіду, формуванню якісних новоутворень, творчому вирішенню навчальних завдань та дає можливість майбутнім фахівцям музичного мистецтва реалізуватись у професійній діяльності.

Література

1. Ахмедов Т. И. *Практическая психотерапия : внушение, гипноз, медитация / Таризл Ильясович Ахмедов. – Москва : АСТ ; Харьков : Торсинг, 2005. – 447 с. – (Библиотека практической психологии).*
2. Васадзе А. Г. *Художественное чувство как переживание «созревшей установки» / А. Г. Васадзе // Бессознательное : природа, функции, методы исследования / ред. А. С. Прангишвили [и др.]. – Тбилиси : Мсцилереба, 1978. – Т. 2. – С. 512–517.*
3. Гончаров С. М. *Суггестивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : навчально-методичний посібник / С. М. Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2008. – 118 с.*
4. Девуцкий В. Э. *О синкретических терминах теории ладогармонического языка / Владислав Эдуардович Девуцкий // Проблемы музыкальной науки : сб. статей / сост. В. И. Зак, Е. И. Чigareва. – Москва : Советский композитор, 1989. – Вып. 7. – С. 290–311.*
5. Деккер-Фойгт Г. Г. *Введение в музыкотерапию / Г. Г. Деккер-Фойгт. – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2003. – 208 с. : ил. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»).*
6. Зязюн І. А. *Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе) / Іван Андрійович Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2001. № 3. – С. 3–9.*
7. Ільницька Л. Л. *Мовленнєві засоби підвищення ефективності суггестивного впливу / Л. Л. Ільницька // Лінгвістика ХХІ ст. : нові дослідження і перспективи. – Київ : Логос, 2007. – С. 127–135.*
8. Каспарова М. Г. *Суггестия в методе активизации / М. Г. Каспарова // Метод активизации возможностей личности и коллектива 25 лет спустя. Юбилейный выпуск статей. – Москва : МГУ НОЦ «Школа Китайгородской», 2000, С. 35–41.*

9. Козир А. В. *Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія* / Алла Володимирівна Козир. – Київ : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.
10. Міщанчук В. М. *Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання»* / В. М. Міщанчук ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 20 с.
11. Міщанчук В. М. *Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02* / Вікторія Миколаївна Міщанчук. – Київ, 2015. – 200 с.
12. Міщанчук В. М. *Застосування сугестивно-педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів музики* / Вікторія Миколаївна Міщанчук // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць / до 175 річчя Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.* – Київ : НПУ, 2010. – Вип. 9 (14). – С. 36–39.
13. Міщанчук В. М. *Основні принципи музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики з використанням сугестивних технологій* / Вікторія Миколаївна Міщанчук // *Наукові записки : зб. наук. праць / ред. кол. : В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко [та ін.].* – Вип. 143. – Сер. : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 46–50.
14. *Освітні технології : навч.-метод. посіб.* / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. / за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2001. – С. 215–226.
15. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія.* – Київ, 2003. – 246 с.
16. Писаревская И. *Высокая Месса h-moll И. С. Баха : эстетика, композиция* / И. Писаревская // *Проблемы музыкальной науки : сб. статей / сост. В. И. Зак, Е. И. Чигарева.* – Москва : Советский композитор, 1989. – Вып. 7. – С. 245–265.
17. Полякова Е. С. *Психологические основы музыкально-педагогической деятельности : монография* / Е. С. Полякова. – 2-е изд. испр. – Минск : БГПУ, 2005. – 195 с.
18. *Психология музыкальной деятельности. Теория и практика : учебное пособие*

- для студентов музыкальных факультетов высших педагогических учебных заведений / под. ред. Г. М. Цыпина. – Москва : Академия, 2003. – 368 с.
19. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті : монографія / Тетяна Йосипівна Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – 640 с.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергій Леонідович Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2002. – 720 с. – (Серия «Мастера психологи»).
21. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 416 с. – (Серия «Психология-классика»).
22. Федоров Е. К вопросу об эстрадном волнении : труды ГМПИ им. Гнесиных / Е. К. Федоров. – Москва, 1979. – Вып. 43. – С. 107–118.
23. Шульц И. Г. Аутогенная тренировка / И. Г. Шульц ; [пер. з нем. С. Л. Джемешкевича]. – Москва : Медицина, 1985. – 32 с.
24. Щербина Д. В. Невербальна культура педагога : методичні рекомендації до проведення лабораторних занять з курсу «Основи педагогічної творчості та майстерності / Дар'я Володимирівна Щербина. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012 р. – 58 с.
25. Юрова И. В. Условия и функции конструктивного использования суггестии в образовании / Ирина Валерьевна Юрова // Теоретический журнал «Credo new». – 2007. – № 2. – С. 18–22.
26. Robert B. Michael, Maryanne Garry, Irving Kirsch. Suggestion, Cognition, and Behavior. *Current Directions in Psychological Science* 21(3). – 2012. – P. 151–156.

4.2. Технологія творчого саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів

Сучасні соціально-економічні та політичні перетворення, що відбуваються в Україні, висувають нові вимоги до підготовки фахівців. Головною освітньою метою парадигма національної освіти визначає створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості.

Однією з основних складових підготовки фахівця стає проблема його творчого саморозвитку. Особливого значення зазначена проблема набуває в системі вищої педагогічної освіти, адже саме професійна діяльність майбутнього педагога передбачає застосування ним неформалізованих, творчих підходів до організації навчального процесу.

Для вирішення зазначеного питання вважаємо необхідними пошук, розробку та впровадження дидактичних технологій, форм та методів організації навчального процесу, що мають достатній потенціал для активізації творчого розвитку та саморозвитку студентів. Затребувана інноваційна технологія має базуватися на постійній мотивації майбутніх педагогів, їх самостійному визначенні цілей та завдань і створенні власного освітнього продукту.

Сучасна психолого-педагогічна наука дієвим засобом стимулювання творчого саморозвитку майбутніх педагогів визначає евристичну діяльність. Її дидактичною складовою є евристичне навчання, яке на відміну від інших видів активного навчання, що передбачають певні обов'язкові завдання, які здебільшого ставляться й контролюються викладачем, ґрунтується на створенні майбутнім педагогом особистісних цілей, значення, змісту освіти, а також процесу її організації.

Проблему евристичного навчання, евристичної діяльності досліджували: Т. Дмитренко [16], А. Король [31], Ю. Кулюткін [33], В. Лозова [37], О. Лук [38], О. Матюшкін [41], В. Моляко [43], В. Пушкін [52], А. Хуторський [61] та ін.

Теоретичною базою нашого дослідження щодо дидактичних технологій, творчого саморозвитку стали дослідження таких вітчизняних учених, як В. Бондар [7], В. Буряк [9], К. Власенко [10], І. Гриненко [13], П. Гусак [14],

Н. Комісаренко [28], Л. Кондрашова [29], М. Костенко [32], В. Лозова [37], А. Нісімчук [45], В. Паламарчук [48], О. Пометун [49], І. Прокопенко [50], О. Савченко [55], О. Слободян [57], П. Харченко [59], Р. Цокур [62], В. Чайка [64], О. Янкович [65] та ін.

Незважаючи на актуальність зазначеного питання, воно залишається невирішеним. Результати емпіричних досліджень демонструють, що лише незначний відсоток викладачів вищих навчальних закладів (близько 10 %) з метою розвитку творчого потенціалу студентів впроваджують інноваційні технології у навчальний процес. Більшість викладачів мають переконання, що зміна дидактичної технології суттєво не впливає на творчий розвиток та саморозвиток майбутніх педагогів.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив визначити, що дидактичний потенціал евристичного навчання з метою творчого саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів висвітлено не в повній мірі та зазначене питання потребує подальшого розв'язання. Необхідність вирішення озвученої проблеми зумовила вибір теми дослідження.

Мета дослідження: обґрунтувати технологію творчого саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів у процесі евристичного навчання.

На основі аналізу наукової літератури ми з'ясували, що питання творчого розвитку та саморозвитку особистості здавна було в центрі уваги філософів, психологів, педагогів. Проблема творчого саморозвитку не є новою для освітньої системи, проте й досі дискусійними є питання щодо цілей, змісту, форм та методів навчального процесу, спрямованих на його активізацію. Саме тому вимогами сучасної системи освіти є застосування інноваційних технологічних підходів до організації навчального процесу.

Зазначимо, що в тексті роботи поняття «майбутній педагог», «майбутній педагог-музикант», «майбутній викладач», «майбутній учитель», «майбутній учитель музичного мистецтва» та «студент» ми будемо вживати як тотожні.

Розгляд наукових концепцій з питань творчості (Г. Альтшулер [2],

Д. Богоявленська [6], А. Маслоу [42] та ін.), творчої діяльності (Л. Виготський [12], В. Давидов [15], І. Лернер [36], В. Паламарчук [48], С. Рубінштейн [54], В. Сухомлинський [58] та ін.), евристичного навчання (В. Андреев [4], П. Каптерев [30], М. Лазарев [34], А. Хуторський [61] та ін.) дозволив виокремили евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх педагогів. *Евристичне навчання* ми розуміємо як основну дидактичну складову евристичної діяльності – тип навчання, націлений на розвиток особистісних якостей студентів, що забезпечує пошук і створення ними нових навчальних продуктів та уможлиблюється завдяки спрямуванню наставника, керівна позиція якого є завуальованою [22; 23].

Змістом евристичного навчання є цілепокладання, побудова власної освітньої траєкторії, зіставлення особистих продуктів діяльності з культурно-історичними аналогами. У результаті евристичне навчання стає механізмом пізнавального саморуху, саморозвитку особистості. Першоджерелом евристичного навчання виокремлюють евристику – засноване на досвіді правило, стратегію, прийом чи інший засіб, що суттєво обмежує пошук розв'язування складного завдання [61].

Психологічною основою евристичного навчання є наукові уявлення про природу творчості студентів [56, с. 307]. Творчість – завжди вихід за рамки, зміна існуючих знань, розуміння, норм, створення нового змісту. Саме творче відхилення від готових знань, на відміну від ступеня їх засвоєння, є провідною ідеєю евристичного навчання. Основний критерій оцінки ефективності евристичного навчання – особистісне зростання студента, порівняння його із самим собою за певний період навчання [61].

Досліджуючи природу творчості, учені запропонували називати здібність, відповідну творчій діяльності, креативністю. Творчий саморозвиток майбутніх педагогів-музикантів неможливий без креативності. У дослідженні ми розуміємо *креативність* як інтегративну здатність особистості до творчості, яка виявляється в різних формах активності та виконує функції індивідуально-творчого

розвитку [22; 23].

На основі аналізу науково-педагогічної літератури ми виокремили напрями щодо визначення та співвідношення понять «розвиток», «саморозвиток», «творчість», «творчий саморозвиток». Поняття «*саморозвиток*» розуміється як усвідомлений і керований особистістю процес, у результаті якого відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності. Він сприяє самовдосконаленню та самореалізації особистості [18, с. 33]. Впливи середовища та цілеспрямований навчальний процес – є зовнішніми факторами саморозвитку, а потреби, мотиви, інтереси та установки особистості – внутрішніми.

У дослідженні *творчий саморозвиток* ми розуміємо як вмотивовану, рефлексивну діяльність, спрямовану на вдосконалення творчих особистісних якостей, що забезпечує успішну професійну та життєву самореалізацію. Його основними сферами виступають майбутня професійна діяльність та особисте життя. Зазначений комплексний феномен проаналізовано з позицій двох підходів – особистісного та процесуального.

Дослідження проблеми творчого саморозвитку здійснено в працях М. Костенко [32], О. Слободян [57], Т. Хлебнікової [60], А. Хуторського [61], Р. Цокур [62]. Спираючись на зазначені дослідження та результати аналізу науково-педагогічних джерел, ми виокремлюємо такі *функції творчого саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів*.

1. Функція розвитку мотивів творчої діяльності майбутнього педагога – спрямована на усвідомлене ставлення його до педагогічної діяльності як можливої сфери подальшої самореалізації, розвиток потреби в самореалізації, вміння ставити цілі та досягати їх, прагнення до творчої діяльності, до саморозвитку.

2. Функція загального розумового розвитку майбутнього педагога полягає в забезпеченні обсягу знань та вмінь студентів, у опануванні ними вміннями використовувати власні резерви, потенціал, розвивати діалогове спілкування.

Вона охоплює розвиток якостей, які необхідні студентові в процесі пізнання об'єктів навколишньої дійсності, – ерудованість, допитливість, кмітливість, проникливість, свідомість, вдумливість, захопленість, аргументованість, логічність, пошук проблем, схильність до експерименту, уміння формулювати проблеми й гіпотези, робити висновки та узагальнення.

3. Функція розвитку індивідуально-творчих якостей майбутнього педагога забезпечує розвиток прагнення творчо вирішувати поставлені завдання. Процес творчого саморозвитку забезпечує якісні зміни уяви, фантазії, інтуїції, ініціативності, кмітливості, своєрідності, самобутності, винахідливості, незалежності, неординарності, прогностичності, виконання й захисту творчих робіт; зростають емоційний підйом у творчих ситуаціях, натхнення, здібність до генерації ідей, готовність до придумування, відчуття новизни, схильність до ризику.

4. Функція проектування діяльності майбутнього педагога полягає в набутті вмінь організовувати колективну та індивідуальну творчу діяльність. У процесі залучення студента до пізнавальних і творчих аспектів освітньої діяльності розвиваються організаційні якості – цілепокладання, гнучкість і варіативність дій, наполегливість у досягненні цілей, комунікативність.

5. Функція саморегуляції особистості майбутнього педагога спрямована на розвиток культури емоцій, забезпечує розуміння власного досвіду, процесу та результатів діяльності. У процесі творчого саморозвитку якісних змін зазнають рефлексивність, самоспоглядальність, самоаналіз, самооцінка, знання студентом своїх індивідуальних особливостей [23].

Аналіз наукових праць Т. Хлебнікової [60], А. Хуторського [61] дав змогу виокремити *принципи творчого саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів у процесі евристичного навчання* [23].

1. Пріоритетність та перманентність творчого саморозвитку в професійній підготовці майбутніх педагогів. Для того, щоб готувати висококваліфікованих фахівців, здатних широко й системно мислити, розвивати свій творчий потенціал,

великого значення набуває постійність та неперервність творчого саморозвитку майбутніх педагогів. Підготовка фахівця не має зводитися до засвоєння певної суми професійних знань та вмінь, а повинна бути спрямована, перш за все, на формування творчої особистості педагога, що забезпечує його саморозвиток.

2. Констатуючи факт кризи у вищій школі і, як наслідок, появу безініціативних, інертних, посередніх фахівців, ряд науковців (Г. Авер'янова, В. Ільїн, К. Ромашкін та ін.) відмічають серйозність ситуації і пропонують оновити парадигму навчального процесу, упроваджуючи в неї ідеї індивідуалізації, особистісної спрямованості навчання. Враховуючи дані погляди, ми вважаємо доцільним виділення принципу вибору власної освітньої траєкторії.

Власна освітня траєкторія передбачає особистий вибір кожного окремого студента, враховуючи саме його потреби, мотиви, можливості, рівень домагань та інші індивідуальні особливості. Дотримання зазначеного принципу є важливим для творчого саморозвитку майбутніх педагогів, оскільки це сприятиме вмінню ставити цілі саморозвитку та складати відповідно до них його програму. Адже для творчого саморозвитку потрібна система програм і планів – на декілька днів, місяць, рік, кілька років, усе життя. Крім того, ці плани мусять бути динамічними, тобто передбачати та враховувати поточні зміни як самої цілі, так і темп просування до неї.

3. Принцип різнобічності та гармонійності творчого саморозвитку студента. Як зазначає С. Мартиновська [40, с. 28], у студентів частіше спостерігається репродуктивна, а не творча активність, що суттєво ускладнює процеси самовираження, самореалізації й самоактуалізації особистості та обезцінює соціальну значущість «творчого» продукту. Студенти вдаються до репродуктивних форм діяльності, і при формулюванні та реалізації завдань саморозвитку його мету розуміють звужено, обираючи один звичний напрям, шлях для самовдосконалення. Тому необхідно створювати умови для стимулювання та забезпечення різнобічності творчого саморозвитку. Поєднання цього принципу з попереднім дає змогу інтегрувати всебічність підготовки

майбутніх педагогів із глибиною їх професійної зацікавленості та особистісної спрямованості.

4. Принцип евристичності навчання підкреслює необхідність побудови навчального процесу на евристичних способах діяльності, використанні форм, методів та прийомів, які б забезпечували відкриття нових концептів, ідей і взаємозв'язків між об'єктами, явищами. Зазначений принцип передбачає постійний творчий пошук та активність як студентів, так і викладачів, що дає змогу вирішувати проблему ефективності навчального процесу. Цей принцип є ключовим в організації навчальної діяльності студентів щодо їх творчого саморозвитку. Він вказує на евристичний характер зазначеного феномена.

5. Принцип моніторингу процесу та результату творчого саморозвитку. Зазначений принцип логічно впливає із попередніх принципів творчого саморозвитку й пов'язаний із необхідністю осмислення правильності обраного дидактичного забезпечення евристичного навчання з метою активізації творчого саморозвитку майбутніх педагогів. Постійне безперервне спостереження за процесом евристичного навчання дає змогу виокремити проблеми, які перешкоджають досягненню студентом творчого саморозвитку, виокремити орієнтири подальших організаційних дій щодо дидактичного забезпечення евристичного навчання. Цінність моніторингу полягає навіть не в самих значеннях отриманого результату, а в їх змінах, динаміці творчої самореалізації студента в часовому аспекті.

6. Принцип рефлексії забезпечує постійне звернення уваги студента на самого себе (цінності, інтереси, мотиви), на продукти власної активності, їх переосмислення, на мислення, механізми сприйняття, прийняття рішень, емоційного реагування тощо.

На основі аналізу сутності феномена творчого саморозвитку та його функцій, спираючись на роботи сучасних науковців [1; 4; 19; 20; 39; 51], ми виокремлюємо структурні компоненти творчого саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів та їх показники [23].

І. Мотиваційний компонент. Одним із визначальних компонентів педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів, їх творчого саморозвитку є професійно-особистісна мотивація. Без мотивації неможлива ніяка діяльність, особливо творча. Для нас важливим є думка дослідників (В. Кан-Калік, В. Загвязинський, М. Никандров, М. Поташник та ін.), що творчий характер професії учителя є об'єктивним, тому мотиваційна сфера особистості вчителя визначає мотивацію педагогічної творчості. Мотивація завжди відповідає певній потребі.

Провідний критерій цього компонента – мотиваційно-розвивальний.

У мотиваційному компоненті ми виділили такі його показники:

1. Усвідомлення необхідності творчого саморозвитку. У навчальному процесі ця потреба виявляється в захопленнях, прагненні найкраще виконати завдання, досягти нових успіхів, не зупинятись на досягнутому. Вона у творчому саморозвитку передбачає наявність великого спектра вмінь та якостей – творчої домінанти, оригінальності мислення, морально-вольових якостей, гностичних та комунікативних здібностей, які необхідні в майбутній педагогічній діяльності та є засобом її результативності. Оцінюється за ступенем інтенсивності зазначених виявів.

2. Розвиток потреби в евристичному навчанні характеризується прагненням майбутніх педагогів-музикантів до участі в евристичній діяльності, її продовження, розвитку. Виявляється в здатності мати власну думку, яка відрізняється від загальноприйнятих поглядів, здатності до співробітництва у творчості, енергійності, невтомності пошуку, бажанні почати діяльність, організувати її та доводити до кінця. Оцінюється за активністю включення в евристичну діяльність, наявністю та якістю продуктів евристичної діяльності.

3. Усвідомлення потреби в професійній творчій самореалізації – прагнення до найбільш повного виявлення й розвитку своїх особистих можливостей, виразу їх у діяльності. Виражається в активній роботі на заняттях, виконанні поставлених завдань, постановці запитань, самостійному експериментуванні, через вирази себе

в позанавчальній та індивідуальній діяльності. Оцінюється за ступенем вияву в зазначених видах діяльності.

II. *Когнітивний компонент* відображає наявність необхідних знань та вмінь, здатність до різнопланової розумової діяльності.

Провідний критерій цього компонента – пізнавально-творчий.

У ньому ми виокремили такі його показники:

1. Якість знань про розвиток творчого потенціалу та технології розвитку творчої особистості – міцність засвоєння знань, відсутність утруднень у засвоєнні матеріалу; розвиток характеристик пам'яті, обсяг навчального матеріалу, відхилення від шаблону, оригінальність, незалежність, критичність, розвинений світогляд, володіння теоретико-методичними основами створення дидактичних умов, що сприяють, стимулюють, активізують розвиток творчих можливостей учнів. Виявляється у володінні вивченим матеріалом через певний час. Оцінюється за здатністю усвідомлення сутності та умов розвитку творчих якостей і практичного застосування знань.

2. Ступінь оволодіння інформацією про професійний творчий саморозвиток та евристичну діяльність – здатність формулювати проблеми творчого саморозвитку, уміння користуватися новою інформацією в системі знань, володіння прийомами розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, класифікація, абстрагування тощо). Виявляється в роботі з навчальним матеріалом, у процесі виконання навчальних та самостійних творчих завдань. Оцінюється за ступенем розвитку даної ознаки та виявами в діяльності (правильність, повнота, глибина).

3. Здатність до пошуку інформації про розвиток творчих якостей – це ефективне самостійне відшукування необхідного матеріалу для розв'язання назрілих проблем, для усунення суперечностей у творчих проектах, для здійснення творчого саморозвитку. Зазначений показник передбачає вміння пошуку інформації у Інтернетмережах, бібліотеках, архівах, у процесі спілкування з фахівцями щодо обраної теми тощо, низьку потребу у наданні допомоги в

пізнавальній діяльності. Оцінюється за ступенем пошукової активності та самостійності у вказаних видах діяльності.

III. *Творчий компонент* охоплює розвиток творчого потенціалу особистості, який відбувається у процесі творчої діяльності. Провідний критерій цього компонента – креативно-процесуальний.

Показниками цього компонента є такі:

1. Ступінь оволодіння прийомами евристичної діяльності – уміння продукувати нові ідеї, гіпотези, знаходити нетрадиційні засоби вирішення проблемних задач, виявляти при цьому оригінальність, винахідливість, здатність до ефективного знаходження правильного (раніше невідомого) рішення проблеми та трансформації отриманої інформації у прийоми евристичної діяльності. Виявляється під час обговорення нових ідей, гіпотез, вирішення складних завдань, проблем на заняттях, у різноманітних життєвих обставинах. Оцінюється за самостійністю й ефективністю застосування прийомів евристичної діяльності.

2. Ступінь опанування методами та прийомами вирішення творчих завдань та розв'язку суперечностей – передбачає дивергентність та альтернативність мислення (здатність мати декілька підходів до вирішення творчого завдання, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах), самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних та корисних результатах діяльності, схильність до фантазування, до створення нових образів. Виявляється під час вирішення творчих проблем, складних творчих завдань із можливістю різноманітних їх варіантів, при аналізі складних обставин, художніх образів тощо, у процесі евристичних бесід, діалогів. Оцінюється за новизною, оригінальністю образів, думок, продуктів творчої та евристичної діяльності; частотою вияву.

3. Регулярність і систематичність виконання вправ та завдань для підвищення рівня креативності – передбачає занурення в цілісний процес евристичного навчання (аудиторна, позааудиторна, самостійна евристична діяльність). Виявляється під час розв'язання евристичних завдань. Оцінюється за частотою та результативністю вияву.

IV. *Організаційний компонент* характеризується прогностичними вміннями та діями щодо творчого саморозвитку. Провідний критерій цього компонента – організаційно-діяльнісний.

У ньому ми виокремили такі його показники:

1. Здатність визначити цілі та завдання творчого саморозвитку – уміння поставити перспективні та виділяти проміжні цілі, раціонально розподіляти сили, час та засоби в евристичній діяльності, обґрунтувати перспективи власної діяльності. Зазначений показник демонструє такий механізм саморозвитку як самопрогнозування – здатність до попередження подій зовнішнього і внутрішнього життя, пов'язаних із розв'язанням завдань подальшої діяльності особистості та її саморозвитку, що дає змогу визначити перспективи особистісного росту, виокремити ідеальний образ «Я» і ту систему вимог, до яких особистість буде прагнути та на які орієнтуватиметься найближчим та найвіддаленішим часом. Виявляється в бесідах і складанні проекту програми творчого саморозвитку. Оцінюється за раціональністю визначення цілей та завдань.

2. Уміння скласти програму творчого саморозвитку передбачає глибоке усвідомлення сутності та взаємозв'язків компонентів творчого саморозвитку, його рівнів і засобів досягнення, здатність змінювати план дій в умовах, які об'єктивно вимагають його перебудови, з'ясовувати причини відхилень від визначеного плану. Виявляється в процесі складання та коригуванні програми творчого саморозвитку. Оцінюється за оперативністю адаптування програми до життєвих та навчальних реалій.

3. Уміння скласти план організації евристичного заняття передбачає виявлення та усвідомлення сутнісних зв'язків та взаємозалежностей між евристичним завданням, способами його розв'язання та творчим розвитком суб'єкта цієї діяльності. Важливим є перенесення та використання прогнозованих нових продуктів евристичної діяльності (знань, прийомів, способів дії) у власний творчий саморозвиток. Виявляється при складанні планів евристичних занять.

Оцінюється за логікою побудови, оригінальністю, за різноманітністю та доцільністю передбачених евристичних методів та прийомів.

V. *Рефлексивний компонент* передбачає контроль та оцінку процесу й результатів творчого саморозвитку. Провідний критерій рефлексивного компонента – аналітико-результативний.

Показниками цього компонента є такі:

1. Уміння оцінити рівень власної креативності – здатність об'єктивно оцінювати свої творчі можливості, особистісні якості й досягнення, змінювати поведінку та уявлення про власне «Я». Самооцінка креативності повинна обов'язково доповнюватися соціальними оцінками. Виявляється в оцінці власних та чужих навчальних досягнень, відповіді на оцінювальні запитання викладача, оцінці поведінки, вчинків, якостей людей. Оцінюється за ступенем адекватності оцінки рівня власної креативності (при порівнянні з об'єктивною оцінкою оточуючих).

2. Здатність проаналізувати відповідність власного рівня творчого саморозвитку в результаті евристичної діяльності запланованому базується на сформованості «Я-концепції» – системи уявлень про себе, на підставі якої будується взаємодія з іншими людьми і ставлення до себе. Наприклад, уміння адекватно себе оцінювати; уміння об'єктивно уявляти своє місце серед інших людей. Саморозвиткові завжди передуює процес самопізнання, у результаті якого в людини виробляється певна «само модель» – узагальнене концентроване уявлення про себе і своє «Я». Хибна оцінка людиною власних здібностей, інтересів і обдаровань призводить до того, що творчий саморозвиток може піти неправильним шляхом.

Виявляється в адекватності самооцінки, рівневі допомоги при обранні різної складності завдань. Здатність до самоаналізу названих якостей є важливою не лише для особистісної сфери майбутніх педагогів, а й для професійної. Адже це передбачає саморозуміння, уявлення, знання і відчуття своєї унікальності й неповторності як педагога, майбутнього фахівця. Оцінюється за адекватністю

самооцінки; рівнем допомоги; наявністю і ступенем вияву в спілкуванні й діяльності образів «Я», «Я та інші», «Я та мій ідеал».

3. Усвідомлення перспективи творчого саморозвитку – виявлення своїх позитивних та негативних сторін, вибудовування моделі бажаного майбутнього та подальше втілення окресленого в життя. Побудова системи цілей творчого саморозвитку практично підводить особистість до самовизначення в житті, на основі якого й накреслюються шляхи самореалізації. Виявляється в самоаналізі, потребі обмірковувати свою поведінку, у самостереженні, у постійній корекції уявлень про особисту моральність, у визначенні рівня своєї освіченості, володіння навичками самонавчання, розуміння власного кругозору й зони найближчого розвитку, що передбачає певне бачення себе в культурі та сприяє побудові перспектив творчого саморозвитку майбутнього педагога. Оцінюється за наявністю й характером деталізації плану творчого саморозвитку.

На основі результатів теоретичних досліджень, виділених нами критеріїв та показників творчого саморозвитку, ми зупинилися на такій характеристиці рівнів творчого саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів: високий, достатній, середній, критичний та низький.

На основі зазначених теоретико-методичних аспектів творчого саморозвитку, можна представити його технологію через побудову моделі (рис. 1).

Науковці А. Нісімчук, О. Падалко, І. Смолюк «технологію в будь-якій сфері визначають як діяльність, яка максимально відбиває об'єктивні закони предметної сфери і тому забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результату діяльності поставленим цілям» [45, с. 5].

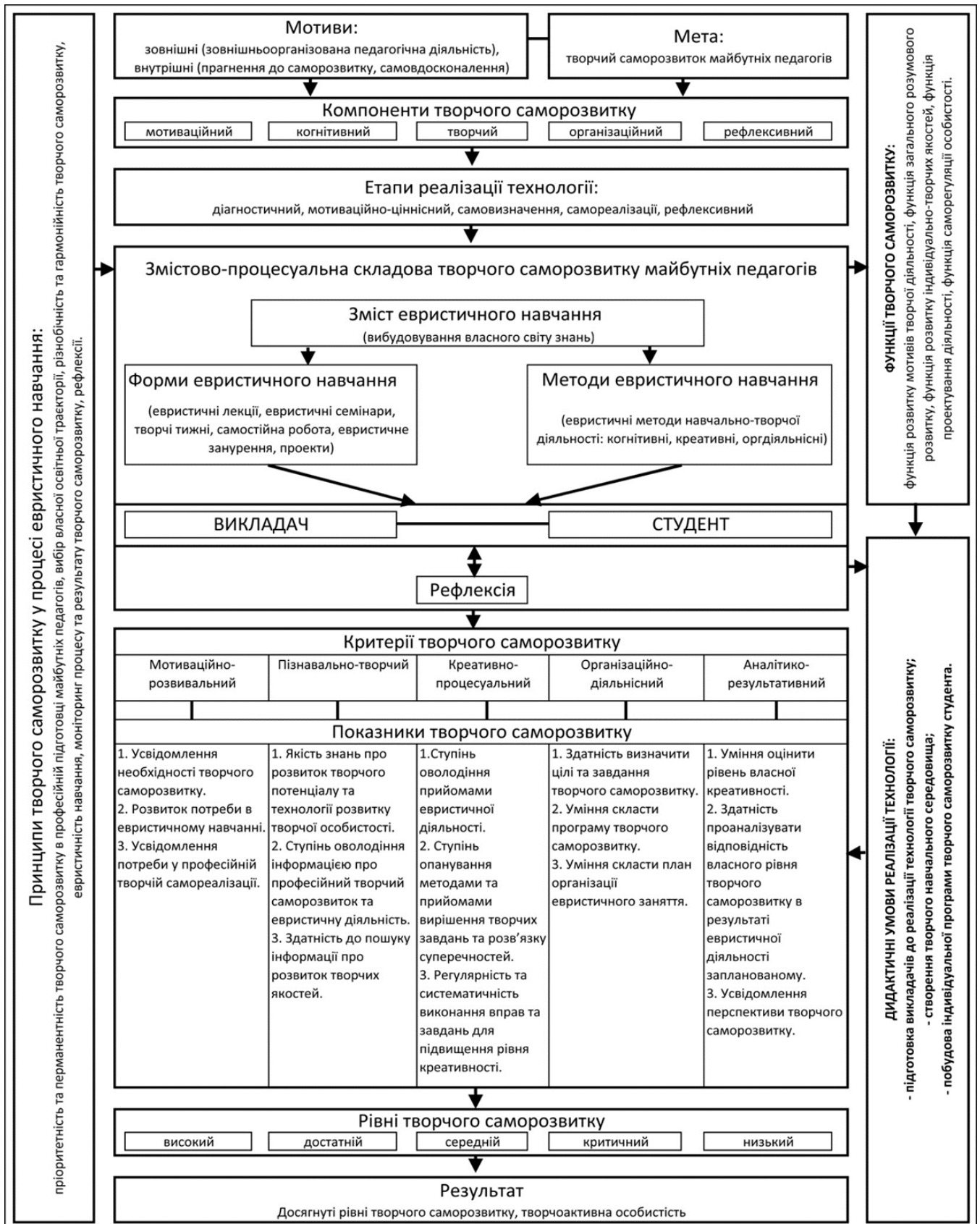


Рис. 1. Модель технології творчого саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів

На думку О. Пометун, технологія навчання – це організація «процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодії усіх, але, насамперед, активних елементів навчального процесу (його учасників). При цьому важливими є два моменти. По-перше, технологія навчання детально описує систему дій не тільки вчителя, викладача, але й, насамперед, того, хто навчається, – учня, студента. По-друге, вона забезпечує, гарантує при коректному застосуванні досягнення визначених результатів» [49, с. 35].

Учені І. Прокопенко та В. Євдокимов розуміють технологію навчання як «систему науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей навчання» [50, с. 9].

Педагогічне моделювання – це метод розробки і створення педагогічних систем, процесів або ситуацій і основних шляхів їх досягнення, при якому вивчається не сам об'єкт пізнання, а його зображення у вигляді так званої моделі. Результат дослідження переноситься з моделі на об'єкт [67].

Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає й відтворює в простішому і схематичному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відношення між елементами цього об'єкта [66].

Зазначена модель технології відображає взаємозв'язок мотивів і мети, що відповідають провідним освітнім концепціям, та обумовлюють змістово-процесуальну складову творчого саморозвитку, усі елементи якої відображають цілісний процес евристичного навчання – його зміст, форми (лекція-діалог, лекція з введення культурно-історичних аналогів, лекція теоретичного конструювання, пошуковий семінар, семінар генерації ідей, творчі тижні) та методи (конструювання понять, евристичних запитань, вживання); дидактичних умов реалізації технології творчого саморозвитку (підготовка викладачів до реалізації технології творчого саморозвитку; створення творчого навчального середовища; побудова індивідуальної програми творчого саморозвитку студента), що

впливають на ланку «викладач-студент» (які є рівнозначними суб'єктами навчального процесу), демонструє обумовленість творчого саморозвитку включенням до евристичного навчання та особливу значущість рефлексії у вищезазваному процесі. Дотримання обґрунтованих дидактичних умов передбачає організацію методичних семінарів для викладачів із питань опанування технологією творчого саморозвитку, надання їм методичної допомоги щодо впровадження евристичного навчання; формування мотивації до творчого саморозвитку під час організації евристичного навчання, активізацію пізнавальних процесів, розвиток рефлексії; вироблення в студентів особистісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, оволодіння ними системою знань та вмінь щодо фіксації основних освітніх орієнтирів [23].

1. Розроблена нами технологія творчого саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів дала змогу виокремити дидактичні умови її реалізації. Близькою нашому дослідженню є думка Р. Науризбаєвої [44, с. 118], що дидактичні умови свідомо створюються в навчальному процесі і повинні забезпечити його ефективний розвиток та протікання. Але не можна дидактичні умови зводити лише до сукупності об'єктів, до обставин, оскільки творчий саморозвиток – це процес, що об'єднує можливості та прагнення, суб'єктивне та об'єктивне. Саме тому умовою є не лише те, що має безпосередній вплив на розвиток, але й те, без чого він не може здійснюватися.

Для реалізації евристичного навчання з метою творчого саморозвитку студентів необхідні нестандартні підходи до організації навчального процесу майбутніх педагогів-музикантів, зокрема індивідуалізація навчальних дій, навчання на суб'єкт-суб'єктній основі тощо. Це дає змогу нам виокремити такі дидактичні умови реалізації технології творчого саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів.

Підготовка викладачів до реалізації технології творчого саморозвитку [23]. Діяльність педагога у вищій школі передбачає різноманітні підходи до навчального процесу. У ході зазначеної діяльності виникають проблемні ситуації,

що значно позначаються на ефективності та результативності процесу навчання, тому що для їх вирішення треба провести дослідження, виявити творчий підхід [35, с. 63].

Ми вважаємо, що завдання з озвученої вище проблеми слід вирішувати як у науково-теоретичному, так і в методичному напрямках. Вирішенню поставленого питання підготовки викладачів до реалізації технології творчого саморозвитку сприяє обґрунтована вище модель технології. Вона є наочною, доступною й зрозумілою для аналізу та розкриває основні структурні компоненти та їх взаємозв'язки. Також, для розв'язання проблеми необхідно озброїти викладачів теоретичною та методичною базою щодо реалізації у навчальному процесі евристичних форм, методів та прийомів.

Методична підготовка викладачів передбачає бесіди з ними стосовно питання впровадження інноваційних технологій, зокрема, технології творчого саморозвитку, проведення методичних семінарів з озвученої проблеми, створення програм евристичного забезпечення навчальних дисциплін, надання порад тощо.

Професіоналізм викладача передбачає вміння широко й різноманітно застосовувати теоретичні, дослідні знання в практичній діяльності, інтерес до новинок спеціальної, методичної та загальнопедагогічної літератури [23]. Ю. Кулюткін класифікував рівні професіоналізму педагогів, які, на нашу думку, здатні впливати на саморозвиток самих педагогів. До них належать такі.

1. Репродуктивний рівень. Він характеризується прямим і безпосереднім використанням інформації, тобто використання її у вигляді інструментальних схем і розробок, за допомогою яких здійснюється вирішення конкретних проблем.

2. Евристичний рівень. На цьому рівні педагог не просто використовує готові схеми, але самостійно їх розробляє, спираючись при цьому, з одного боку, на свій практичний досвід, а з іншого – на знання конструктивних принципів, які лежать в основі побудови інструментальних схем.

3. Креативний рівень. Це вже досить високий рівень педагогічної творчості, характерний для діяльності багатьох відомих педагогів. Творчість на цьому рівні

спрямована не стільки на розробку та перевірку окремих робочих схем, скільки на побудову принципів вирішення проблем [33].

На основі власного досвіду та аналізу педагогічної діяльності ряду педагогів, Р. Науризбаєва [44, с. 123] виокремлює складові компетентності евристичного та креативного рівнів педагогічної творчості:

- розуміння цілей діяльності, здатність до відбору цілей;
- відповідність функціям професійної діяльності, вимогам посади;
- інструментальна озброєність;
- здатність до прогнозування;
- здатність приймати та реалізовувати рішення й нести відповідальність за

їх наслідки;

- здатність до перетворення, удосконалення діяльності;
- здатність обирати найрезультативніші засоби успішної діяльності;
- висока загальна культура;
- розвинений світогляд;
- здатність до самоаналізу;
- порядність і доброзичливість;
- комунікабельність.

2. *Створення творчого навчального середовища* [23]. Для створення творчого навчального середовища завданням викладача є надавати можливість майбутньому педагогу-музиканту не лише розвивати вихідний творчий потенціал, але й стимулювати потребу в подальшому творчому саморозвитку. Головними вимогами до творчого навчального середовища є включення студента в активну навчальну діяльність, високий ступінь проблемності та невизначеності, безперервність та спадкоємність.

Творчий саморозвиток – це процес, якому «навчити» неможливо. Можна тільки забезпечити організацію такого навчального середовища, яке б ґрунтувалось на використанні відповідних дидактичних технологій, що

максимально сприяли саморозвитку студентів. У процесі нашого дослідження змістово-процесуальним забезпеченням організації творчого навчального середовища ми визначаємо евристичне навчання. Для практики впровадження евристичного навчання у вищій школі доцільним є використання його форм (евристичних лекцій та евристичних семінарів), евристичних методів, прийомів та засобів, які ми розглядаємо на основі дослідження А. Хуторського [61].

Евристична лекція, на відміну від інформаційної, є такою формою навчання, коли викладачем створюються умови для оволодіння студентами новими знаннями, поняттями для набуття вміння формулювати проблеми, робити власні відкриття. Евристичні лекції [61] мають таку класифікацію: інструктивна лекція, лекція-діалог, лекція з уведення культурно-історичних аналогів, лекція теоретичного конструювання, методологічна лекція, історична лекція, узагальнювальна лекція тощо.

Під евристичним семінаром розуміють таку форму занять, коли необхідно забезпечувати умови для створення студентами особистісних освітніх продуктів у напрямі їх проблематики. Семінари сприяють формуванню в студентів навичок самостійної роботи з науковими джерелами, виявляють їх індивідуальні здібності, привчають чітко формулювати свою точку зору, логічно розмірковувати, добирати докази, контролювати власні емоції, бути толерантними до позиції інших. Різновидами евристичних семінарів (за А. Хуторським) є такі: вступний семінар, оглядовий семінар, семінар з індивідуальною роботою, семінар із груповою роботою, пошуковий семінар, семінар генерації ідей, семінар-«круглий стіл», семінар-виставка, семінар рефлексії тощо [61].

Метод проектів – це сукупність прийомів, дій студентів у певній послідовності для досягнення поставленої мети [8, с. 26]. Залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до проектної діяльності вчить їх самостійно отримувати необхідну інформацію, факти, уміти аналізувати, систематизувати матеріал, висувати гіпотези, робити висновки.

Організація проектної діяльності завжди орієнтована на самостійну роботу студентів та її результативність. Наприклад, для студентів музичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів, зокрема на дисципліні «Хорове диригування», ми пропонуємо такі варіанти проектів [24; 26; 27]:

- альбом із фотографій видатних хорових композиторів, диригентів, хорових колективів, їх виступів;

- комп'ютерна газета з певної тематики (може включати в себе інформацію про життя та творчість хорових композиторів, диригентів, хорові колективи, хорові ноти тощо);

- «відео колаж» (відеофільм, відеоролик) з найяскравіших виступів певного хорового колективу;

- «музичний колаж» з фрагментів хорових творів композитора, який би передав особливості стилю, внутрішнього світу його автора та одночасно відображав настрій та образний світ цих творів;

- комп'ютерна чи літературна презентація певного хорового твору (максимально вдале знаходження літературних рядків, які б втілювали основну ідею хорового твору, його основний образ та сприяли донесенню його слухачеві);

- письмовий аналіз хорового твору (анотація);

- стаття, доповідь на конференцію, курсова робота (тематика може бути різноманітною, наприклад, «Творчість видатних диригентів», «Важливість техніки диригування», «Творчі плани хорових колективів» тощо);

- самостійне створення студентом репертуару для будь-якого заданого типу хорового колективу з метою його підготовки до майбутньої професійної діяльності тощо.

Ми вважаємо ефективним для впровадження на заняттях з хорового диригування також метод евристичної бесіди. Його характеризують як дієвий для виникнення позитивної мотивації до евристичної діяльності в майбутніх педагогів. По-перше, він, порівняно з іншими евристичними методами, є більш

простим у використанні. По-друге, процес постійно контролює викладач, тому у студентів не виникає страху при зіткненні з новими для себе видами діяльності тощо.

Евристична бесіда є комплексом запитань, що пов'язані між собою. Кожне з таких питань – крок на шляху до вирішення проблеми. У процесі такої діяльності студенти не тільки повторюють отримані знання, а й здійснюють пошук [46]. На нашу думку, цей метод надає можливість майбутнім викладачам стежити за процесом розв'язання питань, проникаючи вглиб них, усвідомлювати необхідні етапи та знаходити загальні методи їх вирішення, які вони будуть у подальшому переносити для самостійного опрацювання більш складних творчих завдань у процесі використання евристичних методів навчання.

Оскільки творча самореалізація, саморозвиток студента є можливими тільки в діалозі із зовнішнім освітнім середовищем, використання евристичного діалогу на заняттях значно впливатиме на ефективність навчального процесу [61]. На основі методу евристичного діалогу студенти привчаються ставити питання. Зазначена діяльність передбачає в них розвиток логічного й образного мислення, активність на заняттях, бажання і здатність здобувати інформацію. Така діяльність важлива й тим, що сприяє значному розширенню освітнього кругозору майбутнього вчителя, що є необхідним для його професійного становлення.

З метою творчого саморозвитку студентів, ефективним вважаємо застосування евристичного методу порівняння. Саме в порівнянні, будь-який теоретичний чи музичний матеріал для засвоєння, є значно простішим. Наприклад, студенту можна запропонувати порівняти хоріві твори різних композиторів, музика яких створена на один і той же літературний текст. У процесі такої роботи майбутній викладач глибше аналізує та розуміє музичний твір, висловлює своє ставлення до нього, що в подальшій диригентській роботі має суттєве значення.

Метод, який допомагає студенту здобувати та конструювати знання на основі власних спостережень – це метод евристичного спостереження. Наприклад,

для майбутніх педагогів-музикантів продуктивним є відвідування музичних концертів, зокрема хорових, де вони спостерігають за діяльністю диригента та учасників хорових колективів, роблять власний аналіз, висновки, обговорюють їх із викладачем. Така діяльність значно розширює світогляд студентів, формує їх відношення до хорового мистецтва, впливає на розвиток їх творчих здібностей, творчого потенціалу тощо.

Ефективним евристичним методом для творчого саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів ми вважаємо метод придумування «Якщо б...» – це спосіб уявлення чи створення студентами невідомого раніше певного явища, продукту тощо. У процесі виконання завдань такого типу в студентів розвивається уява, що допомагає зрозуміти основу диригентської техніки, використання композитором засобів музичної виразності тощо. Наприклад, можна запропонувати майбутньому педагогу уявити собі диригентський процес без системи «ауфтактів». У ході виконання такого завдання він виявляє творчу фантазію, більш повно розуміє вагоме значення та сутність «ауфтактів» в процесі диригування. Метод придумування ми пропонуємо застосовувати у процесі аналізу хорових творів, коли студент ставить собі запитання: «Якщо композитор використав би в хоровому творі інші динамічні відтінки, метроритм, ладотональність, характер звуковедення, темп, вид фактури, форми, тип, вид хору, щоб у ньому змінилося?». Така робота позитивно впливає на більш осмислений та ґрунтовний аналіз студентом хорового твору та його особистісне ставлення до нього.

Цікавим та дієвим вважаємо евристичний метод вживання (емпатії). Він передбачає «вживання», відчуття людини в стані іншого об'єкта. Через мисленнєві та образні уявлення студент ніби «переселяється» в певний об'єкт із метою пізнати його та відчутти зсередини. Наприклад, перед майбутніми педагогами ставиться завдання уявити себе в стані іншого об'єкта (диригента, вокаліста, композитора, учасника хорового колективу) і, таким чином, коли вони ставлять запитання щодо творчості, життєвих віх, вокально-хорових завдань самому собі – більш вмотивовано, ґрунтовно та емоційно сприймати та

засвоювати матеріал. Наприклад, майбутні педагоги ставлять собі такі запитання: «Які обставини мого життєвого шляху?», «Що впливає на мої переконання, творчість?», «Чому я пройнявся певними подіями?», «Чому саме цей літературний текст я обрав для створення хорového твору?», «Наскільки він для мене цікавий і як глибоко він мене вразив?» «Чому для створення основного художнього образу я обрав саме такі засоби музичної виразності» тощо. У кінці проведеної роботи студенту необхідно підвести підсумки та головні результати пізнання, отримані методом «вживання», записати їх та проаналізувати.

Методи цілепокладання, планування та рефлексії є важливими для творчого розвитку і саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів та взаємопов'язаними. Реалізація зазначених методів має достатнє значення для їх майбутньої професійної діяльності, на якість якої значно впливає вміння ставити перед собою мету, планувати шляхи її досягнення та проводити постійний аналіз її результатів. Прикладом може бути наступне: метою студента є оволодіти диригентською технікою на високому рівні – це метод цілепокладання. Для досягнення зазначеної мети він розробляє певний план: «Із чого він буде розпочинати роботу? Яким чином? На якій основі? Скільки часу він планує відводити на виконання запланованих завдань? За допомогою яких прийомів він буде їх відпрацьовувати?» – це метод планування. У результаті виконання поставлених студентом завдань необхідно здійснити рефлексію діяльності, основою можуть бути такі запитання: «Що я зробив на певному етапі?», «Що мені вдалося, а що ні?», «Які були перемоги на цьому шляху?», «Як я їх здобув?», «Коли я відчував найбільші утруднення?», «Як я їх здолав чи як я планую їх подолати в майбутньому?», «Чого я навчився?», «Які зміни відбулися в якості моїх знань та умінь?» тощо – це метод рефлексії.

Для майбутніх педагогів-музикантів на заняттях з вокального класу, хорového диригування ми традиційні форми роботи пропонуємо наповнювати евристичним змістом, а їх евристичний ефект досягатиметься завдяки використанню на них евристичних методів, завдань, наприклад [23; 26]:

- провести заняття, залучивши студента до викладу його основної тематики;
- скласти план індивідуального заняття у вигляді запитань відповідно теми заняття, у ході заняття дати відповіді на поставлені запитання;
- створити та порівняти плани евристичних індивідуальних занять, евристичних запитань до самостійної роботи у формах кросвордів не тільки для однокурсників, а й для студентів молодших курсів із урахуванням знань та вокальних чи диригентських можливостей кожної із груп;
- виявити спільні та відмінні риси між поняттями, явищами, які розглядалися на занятті;
- зробити власні висновки в кінці заняття;
- глибоко дослідити об'єкт, що вивчається (завдання студенту – розгорнутий самостійний аналіз хорових творів за програмою);
- самостійно визначати поняття та їх формулювання (когнітивний метод конструювання понять, наприклад, поняття «резонування», «форсованого звуку», «чіткого афтакту», «дробленого вступу» тощо);
- здійснити рефлексію діяльності на заняттях чи надати оцінку результатів діяльності однокурсників на екзаменах, вокальних та диригентських конкурсах;
- самоатестація навчальних досягнень (опитування, заліки за певними модулями студентами один одного в класі викладача по вокальному класу та хоровому диригуванню);
- власна розробка модуля програми з хорового диригування, вокального класу: визначення тематики занять та їх змісту й їх розгляд на занятті;
- участь студентів у вокальних та диригентських конкурсах (презентація хорового твору з метою виявлення здібностей у студента чітко визначити основну ідею твору та дібрати відповідні рядки, щоб донести її слухачеві) тощо.

Педагогічна практика демонструє, що багато визначних педагогів-новаторів застосовували в процесі діяльності прийом віри в сили особистості, таким чином

намагалися забезпечити успіх у навчанні. *Ситуацією успіху* вважають суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця діяльності, творця явища [47, с. 198]. Ситуація успіху може досягатися лише тоді, коли майбутній педагог сам визнає цей результат як досягнення. У такому процесі завданням педагога є допомога студентові зростати «в успіху», надати йому можливість відчувати радість від подолання труднощів. Саме ті майбутні педагоги, що в процесі навчання стикалися із ситуаціями успіху, пережили відчуття емоційного піднесення, у подальшій професійній діяльності будуть здатні створити ситуації успіху для своїх учнів [21; 22].

3. *Побудова індивідуальної програми творчого саморозвитку студента* [21; 22]. Майбутні педагоги, що закінчують вищий навчальний заклад, головним питанням вважають вибір подальшого життєвого та професійного шляху. Незважаючи на те, що вони вже отримують освіту за певним напрямом, більшість студентів усе ще не визначилися зі своїм майбутнім працевлаштуванням. Тому випускникам пропонуємо дати відповідь на такі запитання: «Чого я хочу досягти в житті?», «Чи не наражаю я себе на життя, позбавлене творчості?». Щоб відповісти на поставлені запитання, корисним є складання плану-програми творчого саморозвитку, який дозволить:

- бачити своє місце в організації й пізнанні власних сильних сторін;
- з'ясувати межі між мрією та дійсністю;
- схвалити свої обов'язки;
- досягнути рівноваги в зобов'язаннях щодо роботи, сім'ї, хобі, власного розвитку;
- зберегти позитивне ставлення до власного розвитку [46, с. 59–60].

Побудова індивідуальної програми творчого саморозвитку студента допомагає дотриманню раціонального режиму роботи творчої особистості при визначенні шляхів розв'язання завдань, значно впливає на підвищення культури мислення тощо. Для складання індивідуальної програми творчого саморозвитку студента на заняттях з вокального класу, хорового диригування ефективним

вважаємо впровадження системи самооцінки власних досягнень, одним із шляхів якого є складання та ведення *портфоліо*.

Однією з важливих задач нашого дослідження є підвищення мотивації майбутніх викладачів до творчого саморозвитку. Нашим завданням ми вбачаємо не тільки висвітлити підсумковий результат їх саморозвитку, а й показати процес досягнення цих змін. Саме тому пропонуємо застосовувати метод ведення портфоліо, що забезпечує зворотній зв'язок із викладачем у процесі творчого саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів.

У зарубіжній літературі портфоліо – це колекція робіт особистості, що демонструє результати її діяльності, прогрес і досягнення в різних сферах. На думку Г. Восканян, метою створення портфоліо є «визначення динаміки значущих самоосвітніх результатів у цілому, відслідковування індивідуального прогресу студента в навчальному процесі, демонстрація його здібності до практичного застосування отриманих знань» [11, с. 25–26].

З метою підвищення ефективності занять, наприклад, з вокального класу, хорового диригування, вважаємо доцільним розміщувати в портфоліо студентів [21; 25; 26]:

- анотації (грунтовний аналіз вокальних та хорових творів);
- фото-, аудіо-, відеоматеріали з власних виступів;
- самостійно розроблені плани-конспекти евристичних занять, що включають евристичні завдання та запитання для навчальної та самостійної діяльності;
- рефлексивні питання (наприклад, «Які задачі я ставив перед собою, коли виконував хоровий чи вокальний твір?», «Власний аналіз – що вдалося, а що ні і чому?», «Що я зробив для того, щоб підвищити свій професійний рівень?», «Який у мене був вокальний, диригентський рівень на початку заняття?», «Чи зазнав змін мій професійний рівень наприкінці заняття, яких я набув знань, умінь, навичок?») та письмові відповіді на них після кожного заняття з метою аналізу власного розвитку;

- письмовий аналіз результатів заліків, іспитів та рекомендації для їх покращення в майбутньому тощо.

У портфоліо можна розмістити і роботи невисокого рівня. На нашу думку, постійна робота з портфоліо сприяє ефективності діяльності з творчого саморозвитку, мотивує студентів на покращення власних результатів, допомагає самоаналізу, підвищує рівень самооцінки, надає можливість майбутньому викладачу здійснювати моніторинг власної індивідуальної програми творчого саморозвитку.

Обґрунтовані вище дидактичні умови творчого саморозвитку майбутніх педагогів взаємодіють та взаємодоповнюють одна одну. Для їх реалізації вважаємо необхідними: організацію методичних семінарів для викладачів щодо питань застосування евристичних методів, прийомів на заняттях, у тому числі, з вокального класу, хорового диригування; формування мотивації до творчого саморозвитку під час організації евристичного навчання, активізацію пізнавальних процесів, розвиток рефлексії у майбутніх педагогів-музикантів; вироблення в студентів особистісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, оволодіння ними професійними компетенціями.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що впровадження інноваційних технологій, зокрема технології творчого саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів, є важливим та необхідним для ефективності навчального процесу. Обґрунтована нами технологія позитивно впливає на мотивацію студентів до навчально-творчої діяльності, створює умови для розвитку їх творчих, евристичних здібностей, творчого потенціалу, допомагає формувати в них евристичні, організаційні та рефлексивні знання, уміння та навички, необхідні для їх подальшої професійної діяльності в якості вчителя музики, хормейстера, вокаліста, будь-якого виконавця.

Також, у процесі евристичної діяльності, у майбутніх педагогів-музикантів поглиблюються знання з навчального предмету, з'являється можливість генерування та висловлювання творчих ідей, використання на практиці

результатів евристичної діяльності, вони більш ефективно та творчо виконують самостійну роботу, планують власну діяльність, стають здатні до вияву вольових зусиль у прагненні до мети. Зазначена діяльність стимулює їх інтерес до роботи, формує їх творчу активність на заняттях, сприяє прояву їх виконавської індивідуальності та творчому саморозвитку.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів творчого саморозвитку майбутніх педагогів-музикантів. Потребують подальшого вивчення проблеми творчого саморозвитку в інших видах навчальної діяльності, необхідно дослідити умови творчого саморозвитку школярів та методичні аспекти підготовки майбутніх педагогів-музикантів до організації евристичного навчання.

Література

1. Алфімов В. М. *Творча особистість : педагогічне моделювання* / В. М. Алфімов // *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. – 2009. – № 1. – С. 13–20.
2. Альтишуллер Г. С. *Как стать гением : жизненная стратегия творческой личности* / Г. С. Альтишуллер, И. М. Верткин. – Минск : Беларусь, 1994. – 479 с.
3. Амонашвили Ш. А. *Личностно-гуманная основа педагогического процесса* / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
4. Андреев В. И. *Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития* / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
5. Андреев В. И. *Эвристика для творческого саморазвития* / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1999. – 245 с.
6. Богоявленская Д. Б. *Интеллектуальная активность как проблема творчества* / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.
7. Бондар В. І. *Дидактика : навч. посіб.* / Володимир Іванович Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.
8. Бритикова Г. В. *Метод проектів як сучасна педагогічна технологія* / Г. В. Бритикова, К. К. Медведик, О. Б. Яйцева, О. І. Амброва // *Управління школою*. – 2008. – № 7. – С. 26–28.
9. Буряк В. К. *Система дидактичних умов ефективної організації навчальної пізнавальної діяльності* / В. К. Буряк // *Рідна школа*. – 2007. – № 5. – С. 25–27.
10. Власенко К. В. *Формування прийомів евристичної діяльності учнів на уроках геометрії в класах з поглибленим вивченням математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02* / К. В. Власенко ; Донецький національний університет. – Донецьк, 2003. – 286 с.

11. Восканян Г. Г. Портфоліо як форма оцінки результативності самоосвітньої діяльності вчителя / Г. Г. Восканян, Р. Д. Самоздра. – Управління школою. – 2008. – № 1. – С. 25–28.
12. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский // Под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
13. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гриненко ; Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 20 с.
14. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти / Петро Миколайович Гусак. – Луцьк : ВДУ, 1999. – 276 с.
15. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
16. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : навчальний посібник / Г. А. Дмитренко. – Київ : МАУП, 1999. – 176 с.
17. Дружнова М. П. Организационно-педагогические условия творческого саморазвития студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. П. Дружнова. – Великий Новгород, 2005. – 190 с.
18. Дурманенко Є. А. Саморозвиток як творення особистості / Є. А. Дурманенко, Л. І. Корміна // Педагогічний пошук. – № 3. – 1996. – С. 32–37.
19. Ігнатенко Л. В. Творчість – ефективний засіб інноватики / Л. В. Ігнатенко // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С. 107–110.
20. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. – Москва : Мысль, 1984. – 252 с.
21. Кокарева Е. О. Дидактичні умови творчого саморозвитку майбутніх учителів музики (на прикладі вивчення дисципліни «Хорове диригування») / Е. О. Кокарева // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наукових праць / За ред. З. П. Бакум та ін. – Кривий Ріг, 2015. – Вип. 43. – С. 285–290.
22. Кокарева Е. О. Евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Е. О. Кокарева ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Кривий Ріг, 2012. – 20 с.
23. Кокарева Е. О. Евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх педагогів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Е. О. Кокарева ; ДВНЗ «Криворізький національний університет» Криворізький педагогічний інститут. – Кривий Ріг, 2012. – 258 с.

24. Кокарева Е. О. *Основи диригентської підготовки : навч.-метод. посібник / Е. О. Кокарева. – Кривий Ріг : КПП ДВНЗ «КНУ», 2015. – 232 с.*
25. Кокарева Е. О. *Рефлексивний підхід до занять з хорового диригування у майбутніх учителів музики / Е. О. Кокарева // Проблеми сучасної педагогічної освіти : збірка статей / Ред. кол. : О. В. Глузман, М. Я. Ігнатенко та ін. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 44. – Ч. 4. – С. 80–87.*
26. Кокарева Е. О. *Розвиток евристичних здібностей майбутніх учителів музики в процесі їх диригентської підготовки / Е. О. Кокарева // Наукові записки. – Серія : Педагогічні науки : зб. наукових праць / Ред. колегія : В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Випуск 139. – С. 65–69.*
27. Кокарева Е. О. *Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів музики в процесі їх диригентської підготовки / Е. О. Кокарева // Проблемы современного педагогического образования. – Серія: Педагогика и психология : сборник статей / ред. колегія : А. В. Глузман, Э. А. Аблаев и др. – Ялта : РИО ГПА, 2015. – Вип. 48. – Ч. 4. – С. 103–109.*
28. Комісаренко Н. О. *Творча самореалізація учнів у позакласній діяльності сільської школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Н. О. Комісаренко ; Інститут проблем виховання АПН України. – Київ, 2003. – 16 с.*
29. Кондрашова Л. В. *Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог : КДПУ. – 474 с.*
30. Каптерев П. Ф. *Эвристическая форма обучения в народной школе / П. Ф. Каптерев // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – Москва : Педагогика, 1990. – С. 218–221.*
31. Король А. Д. *Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А. Д. Король // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 18–25.*
32. Костенко М. А. *Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. А. Костенко ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2002. – 180 с.*
33. Кулюткин Ю. Н. *Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. – Москва : Педагогика, 1970. – 23 с.*
34. Лазарев М. О. *Евристична діяльність – основа сучасного навчального процесу / М. О. Лазарев. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2009_1n/92.pdf.*

35. Левина М. М. *Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для вузов / М. М. Левина.* – Москва : Академия, 2001. – 272 с.
36. Лернер И. Я. *Проблемное обучение / И. Я. Лернер.* – Москва : Знание, 1974. – 64 с.
37. Лозова В. І. *Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько.* – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
38. Лук А. Н. *Психология творчества / А. Н. Лук.* – Москва : Наука, 1978. – 127 с.
39. Маралов В. Г. *Основы самопознания и саморазвития : учебное пособие для средних педагогических учебных заведений / В. Г. Маралов.* – Москва : Академия, 2004. – 256 с.
40. Мартыновская С. Н. *Актуализация творческого потенциала будущего инженера в процессе эвристического обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Н. Мартыновская ; Сибирский государственный технологический университет.* – Красноярск, 2006. – 209 с.
41. Матюшкин А. М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин.* – Москва : Педагогика, 1972. – 208 с.
42. Маслоу А. Х. *Психология бытия / А. Х. Маслоу.* – Москва, 1997. – 321 с.
43. Моляко В. А. *Психология творческой одаренности / В. А. Моляко.* – Киев : Знание, 1978. – 46 с.
44. Наурызбаева Р. Н. *Педагогическая система эвристического обучения учащихся художественно-творческой деятельности средствами народного искусства : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Р. Н. Наурызбаева.* – Казань, 2009. – 543 с.
45. Нісімчук А. С. *Педагогічна технологія / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, І. О. Смолюк.* – Київ : Четверта хвиля, 2003. – 164 с.
46. *Организация проблемного обучения в школе и вузе : межвузовский сборник научных статей / Под ред. Х. Х. Абушкина.* – Мордов. гос. пед. институт. – Саранск, 1999. – Вып. 1. – 92 с.
47. *Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. / Заг. ред. О. М. Пехоти.* – Київ : А.С.К., 2001. – 256 с.
48. Паламарчук В. Ф. *Як виростити інтелектуала / Валентина Федорівна Паламарчук.* – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.
49. Пометун О. І. *Інтерактивні методика та системи навчання / О. І. Пометун.* – Київ : Шк. світ, 2007. – 112 с.
50. Прокопенко І. Ф. *Педагогічні технології : навч. посібник / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов.* – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.
51. *Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посібник / Ред. рада*

- В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков і ін. – Київ, 1996. – 792 с.
52. Пушкин В. Н. Эвристика – наука о творческом мышлении / В. Н. Пушкин. – Москва : Политиздат, 1967. – 272 с.
53. Резнік М. А. Культура творчого саморозвитку особистості : навч. посіб. для студ. вузів / М. А. Резнік, В. П. Козинець ; [Нац. металург. акад. України та ін.]. – Дніпро : Системні технології, 2002. – 104 с.
54. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 720 с.
55. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 26–33.
56. Сгадова В. В. Педагогічна творчість – важлива умова ефективного запровадження інновацій у школу / В. В. Сгадова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : [матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Херсон, 23–25 вересня, 1997]. – Київ, 1998. – 383 с.
57. Слободян О. П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. П. Слободян ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 305 с.
58. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. Т. 2. / Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – Москва : Педагогика, 1980. – 384 с.
59. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / П. В. Харченко ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти академії педагогічних наук України. – Київ, 2004. – 245 с.
60. Хлебнікова Т. М. Управління процесом саморозвитку особистості учителя / Т. М. Хлебнікова, М. В. Хижняк // Управління школою. – 2004. – № 3. – С. 2–9.
61. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – Москва : Изд-во Москов. у-та. – 2003. – 415 с.
62. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. М. Цокур ; Південноукраїнський державний педагогічний університет. – Одеса, 2004. – 220 с.
63. Цопанова Е. И. Формирование творческой самостоятельности студентов как основы их профессионального становления : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. И. Цопанова. – Владикавказ, 2004. – 199 с.
64. Чайка В. М. Основи дидактики: тексти лекцій та завдання для самоконтролю : навч. посіб. / Володимир Мирославович Чайка. – Тернопіль :

Астон, 2002. – 244 с.

65. Янкович О. І. *Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957-2008) : Монографія / Олександра Іванівна Янкович / За ред. В. М. Чайки. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 320 с.*
66. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://ifets.ieee.org/russian/depository/v11_i1/pdf/5.pdf.
67. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.dioo.ru/poleznyie-stati/metodologicheskie-trebovaniya-k-kachestvu-pedagogicheskikh-issledovaniy.html>.

4.3. Комп'ютерні технології в музичній освіті вчителів

Останнім часом, коли у всій країні посиленими темпами зростає значення комп'ютеризованої освіти, постає питання підготовки спеціалістів, здатних володіти в достатній мірі засобами комп'ютерних технологій.

Освіта, як важливий соціальний інститут, відчуває на собі вплив комп'ютерних технологій, що викликає зміни в її змісті й функціях. Питання впровадження комп'ютерних технологій в освіту висвітлюються в роботах Н. Волкової, Б. Гершунського, М. Жалдак, І. Красильнікова, Б. Ломова, Ю. Машбиця, О. Пехоти, Л. Столярчук, М. Фіцули, І. Харламова та ін., які доводять, що активне використання комп'ютерних технологій у сфері освіти сприяє формуванню інформаційної культури особистості, підвищує ефективність навчального процесу.

У визначенні понять технологія, педагогічна технологія та комп'ютерні технології ми виходили з того, що *технологія* може розглядатися як сукупність прийомів та методів, які застосовуються у будь-якій справі, майстерності, мистецтві; під *педагогічними технологіями*, в нашому випадку, розуміють сукупність методів, прийомів, принципів, методологічною основою якої є інтеграція знань із музичної педагогіки, загальної педагогіки, основ теорії інформаційних технологій. Комп'ютерні технології визначають як технології, що відповідають за зберігання, передачу, обробку, захист та відтворення інформації із використанням комп'ютерів; комп'ютерні технології навчання можна визначити, виходячи з вищесказаного, як процес збору, переробки, передачі інформації, що несе навчальну функцію, за допомогою комп'ютера.

Комп'ютерна технологія навчання являє собою комплекс методологічних, психолого-педагогічних, програмно-технічних та організаційних засобів, призначених для інтенсифікації пізнавальної діяльності (навчання), управління навчанням, вирішення практичних завдань за допомогою комп'ютерної техніки.

О. Пехота визначає комп'ютерні технології як технології навчання, засновані на використанні комп'ютера та програмного забезпечення, які

вирішують такі дидактичні завдання, розв'язування яких без використання комп'ютера недостатньо ефективно [26].

Ю. Машбиць вважає, що комп'ютерні технології являють собою сукупність навчальних програм різних типів: від найпростіших програм, що забезпечують контроль знань, до навчальних систем, що базуються на штучному інтелекті [23, с. 41].

Н. Волкова комп'ютерні технології навчання визначає як сукупність програмних, технічних і комунікаційних засобів, а також способів та новаторських методів їхнього застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу [9].

Комп'ютерні технології містять у собі три складові: технічні пристрої, програмне й навчальне забезпечення. До сучасних технічних пристроїв належать принтер, сканер, модем, теле- та відеоапаратура, пристрої для перетворення інформації із однієї форми в іншу тощо. Комп'ютеризація освіти припускає розробку навчального забезпечення педагогічного процесу на основі нових і традиційних інформаційних технологій. Необхідні програми, які керують роботою на комп'ютері, що обслуговують цю роботу.

З усього вищесказаного витікає, що *комп'ютерні технології* навчання – це співвідношення педагогічних технологій із дидактичною сутністю комп'ютерних технологій навчання.

Сьогодні, у зв'язку із збільшенням кількості користувачів комп'ютерів та електронних пристроїв, збільшується роль комп'ютерної техніки у підвищенні інтелектуального рівня студентської молоді. Випускник після закінчення педагогічного університету опиняється в середовищі, у якому вже розвинута інформаційна культура, бо майже в кожному навчальному закладі існує комп'ютерний клас, де уроки проводяться за поновленою методикою і учні із зацікавленістю сприймають нововведення, зростає інтерес до навчального процесу, до оволодіння новими знаннями. Виникає необхідність у запровадженні нових форм та методів створення змісту освіти, який відповідав би сучасним

науковим вимогам до виховання особистості та формуванню духовних цінностей. Відтак, зростає роль комп'ютерних технологій у музиці, і потрібно постійно встановлювати безперервні ланки в навчанні між школою та вищим навчальним закладом [3].

На думку Л. Столярчук, процес використання комп'ютерних технологій поєднує дві самостійні, але, у той же час, взаємообумовлені складові: а) комп'ютерні технології у викладанні музичного мистецтва; б) комп'ютерні технології у музичній діяльності школярів [28].

Б. Ломов вважає, що комп'ютер є таким засобом та знаряддям людської діяльності, застосування якого може змінити та збільшити можливості накопичення знань кожною людиною [22, с. 8-28]. Використання комп'ютера людиною, як знаряддя пізнання, означає появу нових форм розумової, мнемонічної (мистецтво запам'ятовування), творчої діяльності, що можна розглядати як історичний розвиток психічних процесів людини.

На заняттях із музичного мистецтва можна використовувати комп'ютер з метою демонстрування й розкриття особливостей історії розвитку музичних інструментів; контролю знань, умінь і навичок із розділу «Теорія музики» у вигляді тестів; організації акомпанементу пісень, добору гармонічного супроводу; оволодіння нотацією й основами музичної грамоти, а, також, для пояснення будь-якого матеріалу, де комп'ютерні технології відіграють роль наочності, що важливо для сприйняття та запам'ятовування на уроці.

Процес підготовки фахівця високого рівня, здатного володіти сучасними педагогічними технологіями, передбачає оволодіння ним комп'ютерними технологіями, тому нами запропоновано використання в музичній освіті майбутніх фахівців наступні комп'ютерні технології:

- технологія створення фонограми музичного твору;
- технологія використання музичних програм-редакторів;
- технологія створення мультимедійної презентації для використання в музичній освіті.

На нинішньому етапі інформатизації шкільної освіти відбувається активне опанування засобами комп'ютерних технологій. У музичній педагогіці це пов'язано з використанням електронно-комп'ютерної музики, представником якої є музичний інструмент – синтезатор. Як свідчить аналіз шкільної практики, використання синтезатора в загальноосвітніх школах носить фрагментарний характер, що не відповідає сучасним вимогам щодо забезпечення навчально-виховного процесу новими технічними засобами навчання та інформаційними технологіями. Між тим, у країнах близького та далекого зарубіжжя цьому питанню приділяється достатньо уваги.

Так, у американському Дартмуті наприкінці 80-х років побачив світ перший переносний синтезатор «Сінклавір» із шістнадцятидоріжковим секвенсором та була створена електроакустична програма, яку розробляли протягом 20-ти років, і яка дала поштовх багатьом вищим навчальним закладам Америки для створення на музичних факультетах студій електронної музики, а комп'ютерна музика вже затвердилась як академічна дисципліна. У Росії проводяться міжнародні конкурси і фестивалі сучасної комп'ютерної музики та комп'ютерних аранжованих музичних творів різних епох; створюються сучасні класи електронної музики; розглядаються етапи розвитку електронної музики в навчальних закладах [18, с. 51-59].

Виходячи з того, що формування музичної культури особистості є частиною її духовного розвитку, головне завдання музичного виховання – спрямовувати творчий розвиток особистості в процесі індивідуальної та колективної музичної імпровізації, чому сприяє застосування технічних засобів та програмного забезпечення.

Оснащення кабінету комп'ютерною технікою й інтенсивне використання її на уроках поступово стає обов'язковим атрибутом сучасної школи, і рано або пізно будь-який учитель постає перед проблемою впровадження в навчальний процес комп'ютерних систем навчання.

Для підготовки фахівців, здатних використовувати синтезатор у

загальноосвітній школі та інших дитячих навчальних закладах, нами було запропоновано та введено в навчальні плани дисципліну, яка передбачає опанування електронним клавішним інструментом для створення фонограм (-) пісень шкільного репертуару та використання його в освіті для розвитку музичних компетентностей учнів.

Синтезатор – клавішний електронний музичний інструмент, який об'єднує в собі передову технологію генератора звуку з сучасною цифровою електронікою. Клавішний синтезатор часто порівнюють з оркестром. Звуковий потенціал його, завдяки багатотембровості, поділу клавіатури на кілька мануалів, автоаккомпанементу, секвенсору та інших функцій, дозволяє створювати фактуру, яка по своїй повноті і різноманіттю значно перевершує одержувану за допомогою будь-якого механічного або електронного аналогового інструменту.

Педагогами-музикантами О. Ждановим, В. Зеленьовим, Ю. Соболевою та ін. вказується на досить різнобічні функції і можливості музичних електронних інструментів, які є значно ширшими в порівнянні з інструментами, традиційно використовуваними в музичному навчанні: фортепіано, баян, акордеон, гітара.

Особливості роботи з електронними пристроями відбиті в працях І. Красильнікова [17], який розглядає питання аранжування дитячих творів для музичних синтезаторів у музичній школі.

До безперечних переваг синтезатора, який може бути використаний і на уроці в загальноосвітній школі, і в позакласних заходах, слід віднести наявність різнобічних тембрів, насиченість і об'ємність звучання, відносно нескладна техніка виконання. Певною мірою, виконавцю доводиться виконувати ще й композиторські та звукорежисерські функції, а тому вчитель повинен знати ще й різнобічні можливості синтезатора і вміти ними користуватись. Вивчення художніх можливостей електронних музичних інструментів об'єднує в собі: ознайомлення з набором тембрів та шумів, засобів збагачення звуку різними ефектами (вібратор, глісандо, тремоло, накладання голосів та ін.); знайомство з методами звукового синтезу шляхом зміни форми і амплітуди звукової хвилі;

володіння режимом поділу клавіатури; уміння використати ритм-машини, автоаккомпанемент та ін.

Для аранжування музичних творів нами була запропонована *технологія створення фонограми*, що поєднує в собі різні засоби, форми і методи, які використовуються в навчанні.

Для того, щоб створити фонограму (-), що в подальшому буде називатися аранжуванням пісні, необхідно ознайомитися із засобами управління синтезатором.

Аранжування пісні – процес творчий та довготривалий. Майбутні вчителі музичного мистецтва не є композиторами, але вони мають уміти створити фонограму (-) для проведення уроків у школі, для підготовки учнів до різноманітних шкільних заходів. Тому на заняттях ми надаємо лише стандартний набір знань та вмінь, які в подальшому, якщо цим займатися більш ретельно, можна розвинути до більш високого рівня. При цьому, акцент ставиться на тому, що фонограма пісень шкільного репертуару відрізняється від фонограми дитячої естрадної пісні. Різниця виявляється в тому, що пісню шкільного репертуару буде виконувати цілий клас, а дитячу естрадну пісню – соліст. Якщо враховувати, що клас складається з учнів різного ступеня підготовленості, різних музичних здібностей, то можна дійти висновку, що необхідно у фонограмі обов'язково прописувати мелодичну лінію. В іншому випадку, при створенні фонограми для соліста, немає необхідності в цьому: тут можна прописати підголоски та допомогти співаку при великих стрибках записом тембру будь-якого інструмента, який вписується в загальне звучання фонограми.

Після ознайомлення з технічними параметрами синтезатора можна переходити до питання самостійного аранжування музичного твору. Для реалізації технології створення фонограми (-) пісень шкільного репертуару ми пропонуємо наступний *алгоритм*, який має певну структуру:

1. Підготувати нотний текст.
2. Зробити гармонічний аналіз шкільної пісні.

3. Провести аналіз музичної фактури (якщо є акомпанемент, запропонований автором пісні).

4. Навчитися співати мелодію пісні під акомпанемент басу.

5. Зробити аналіз музичної форми, внести власні пропозиції щодо її зміни (наявність програшів, вступу та закінчення) у залежності від темпу, кількості куплетів та ін.

6. Підібрати ритмічний супровід шкільної пісні (стиль).

Великої уваги в цій роботі потребує вибір та запис ритму (стилю).

Вибір стилю здійснюється методом проб та помилок.

На цьому етапі аранжування слід пам'ятати, що в кожному синтезаторі виробником закладений певний стиль зі вступом та закінченням. Тому дуже важливо виявити:

- чи підходить вступ вибраного стилю до пісні;
- чи допоможуть інструменти, що звучать в секціях А та В передати характер, настрій та зміст шкільної пісні.

У процесі вибору стилю студенту необхідно активізувати свою творчу уяву для того, щоб зрозуміти, якою буде шкільна пісня після аранжування, чи буде відповідати вибір стилю характеру, змісту пісні, чи зможуть учні певної вікової категорії (для якої робиться аранжування) співати цю пісню.

Вибір стилю залежить від:

- залучення вступу та закінчення, закладеного в синтезаторі;
- самостійного виконання вступу, програшу та закінчення.

Аранжування шкільної пісні бажано робити групою з декількох чоловік для того, щоб була можливість запропонувати, обговорити вибір та прийти до спільного рішення.

7. Записати ритмічний супровід у пам'ять синтезатора.

Після вибору стилю та обговорення форми пісні (вступ, програш, закінчення та ін.) необхідно розпочати репетиційну роботу, яка передуює запису стилю в пам'ять синтезатора. Для цього необхідна теж група студентів, які в процесі

репетиційної роботи вчать слухати мелодію та визначати, на якій долі такту, позначеною на дисплеї маркерами долей, слід включати перебивку. У студентів при цьому загострюється відчуття ритму, концентрується увага, включається в дію творча сторона, розвивається вміння імпровізувати.

Під час репетиційної роботи навіть ті студенти, які слабо володіють клавішним інструментом, встигають оволодіти навичками гри акордів, тому що при записі стилю в пам'ять синтезатора можна грати лише акорди.

Запис стилю в пам'ять електронного інструмента концентрує увагу всіх учасників процесу, тому що не можна помилитися в жодному разі: записаний стиль є основою всієї пісні, далі на цей супровід будуть додаватися наступні голоси, підголоски та окремі прикрашення пісні.

8. Підібрати голоси (тембри), які будуть виконувати мелодію.

Наступний етап пошуку тембрових забарвлень відкриває дорогу великій творчій роботі. Будь-яка темброва окраска мелодії та супроводжуючих її голосів повинна відповідати змісту пісні, її характеру та не суперечити інструментам, що звучать у створеній основі пісні, яка вже записана в пам'ять синтезатора.

Варіанти такого пошуку можуть бути різноманітними:

- усі куплети прописано одним тембром;
- куплети прописані одним тембром, приспіві – іншим;
- усі куплети (у залежності від змісту) можуть бути прописані різними тембрами;

програші можуть мати різні або однакові тембри.

9. Прописати в нотах (за необхідністю) другий чи третій голос.

Залежно від обраного варіанту, методом спроб та помилок починається пошук необхідних тембрових забарвлень для першого, другого голосів та додатків у супроводжуючу фактуру. Для обговорення цього питання теж необхідна група аранжувальників, де кожний має право висловити свої думки та їх аргументувати.

10. Записати в пам'ять синтезатора всі відібрані тембри.

Запис усіх відібраних елементів у пам'ять синтезатора потребує присутності

декількох студентів для перемикання номерів тембрів на цифровій клавіатурі та слідкування за його своєчасністю.

11. Після аналізу музичної фактури та вибору голосів для виконання її окремих елементів, записати їх на наступні вільні доріжки треку.

12. При необхідності, записати допоміжні звуки в пісні.

13. Зберегти всю роботу на електронному носії.

Таким чином, під час створення фонограми (-) будь-якої шкільної пісні, усі студенти виявляються задіяними в цей творчий процес, де вони набувають навичок і вмінь аранжування, вивчають у процесі створення всі пісні (неодноразове повторення мелодії та слів), які аранжують, і головне, сам творчий процес та його видимий результат дозволяють студентам відчувати себе справжніми аранжувальниками.

Синтезатор можна застосовувати при підготовці фахівців музичного мистецтва, на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній і музичній школах для розвитку тембрального слуху та загального музичного розвитку. Для цього можна записати в пам'ять синтезатора ту ж пісню, фонограму, яку вже зроблено, але прописати голоси не тими тембрами, які підходять до пісні, але й іншими. Після прослуховування, учні повинні самі розібратися в питанні відповідності тембрів змісту та характеру твору. Це може бути як окремим видом діяльності, так і тестовим завданням. Можна, також, у процесі роботи над піснею, дозволити учасникам процесу самим обрати тембри, які підходять до пісні, що теж буде творчою вправою та підвищить інтерес до музичного мистецтва й буде мати цікаві наслідки.

Для підготовки нотного матеріалу, який буде задіяний як в аранжуванні музичних творів, так і в процесі навчання, ми запропонували *технологію використання музичних програм-редакторів*, до яких увійшли нотні програми-редактори Finale та Muse Score.

Методичні аспекти використання вищеназваних програм у процесі навчання полягають у наступному: створення ритмічних партій, ритмічних

партитур, створення партитур вокальних, хорових творів, партитур для вокально-інструментального музикування, розробка нотного матеріалу до практичних занять, тестових завдань, вокально-репертуарних збірок. На заняттях ми пропонуємо використовувати обидві комп'ютерні програми, але зараз зупинімося на програмі Finale.

Ця музична комп'ютерна програма має всі можливості для набору та редагування нотного тексту. За об'ємом вона невелика, тому встановлюється на комп'ютер без зайвих проблем. До неї потрібно встановити русифікатор і братися до набору нотного тексту.

На заняттях можна набирати різні за складністю тексти. Це і вокальні (зі словами), і хорові (з супроводом і без нього), і інструментальні (для різних інструментів) із супроводом.

Алгоритм технології використання музичних програм-редакторів складається з певних кроків.

Крок перший – створення макету сторінки. У полі Title вписуємо назву твору, у полі Composer – ім'я та прізвище композитора. У спливаючому меню Page Size обрати формат сторінки за замовчуванням А4.

Крок другий – обрання інструментів. Інструменти в програмі розподілено по групах.

1. Woodwinds – дерев'яні духові інструменти.
2. Brass – мідні духові інструменти.
3. Pitched Percussion – ударні інструменти з нефіксованою висотністю.
4. Percussion – ударні з фіксованою висотністю.
5. Drums – барабани.
6. Strings – струнні смичкові інструменти.
7. Keyboards – клавішні.
8. Chorus – хорові голоси.
9. Handbells – дзвіночки.

Крок третій – вибір розміру і тональності.

Крок четвертий – вибір темпу, затакту, шрифту.

У цій програмі можна додати нотоносець, змінити розмір твору, тональність, виставити написання поліритмії, для написання слів під нотами необхідно налаштувати Кирилицю.

Програма пропонує також декілька способів набору нот: 1) за допомогою комп'ютерної миші (звичайний набір нот); 2) за допомогою клавіатури (швидкий набір); 3) за допомогою синтезатора (при підключенні до комп'ютера синтезатора – гра повної партитури, що буде записуватися на нотний стан).

У партитурі можна прописувати багатоголосся та *divisi*, у інструментальних нотах – акордову цифровку та багато іншого, що має бути прописано в нотному тексті. Після набору нотного тексту його можна прослухати за допомогою програвача MP 3, і, якщо почути помилки, то зразу ж виправити їх.

Таким чином, можливості цієї програми невичерпні, тому студентам можна навчитися всьому, що має сприяти набору нотного тексту.

Наступною технологією застосування комп'ютерних засобів є *технологія створення мультимедійної презентації*, яку можна використати як на педагогічній практиці і в подальшій професійній діяльності, так і під час проведення державного екзамену з дисципліни «Методика музичного виховання».

Кожен навчальний мультимедійний засіб має відповідати тим дидактичним вимогам, що й традиційні посібники, а саме:

- науковості;
- наочності;
- доступності;
- системності і послідовності;
- свідомості і активності;
- міцності;
- зв'язку теорії і практики;
- інтерактивності;
- індивідуалізації.

Метою і результатом застосування презентації як складового компонента дидактичної структури уроку є формування в учнів знань, умінь і навичок.

Мультимедійні навчальні презентації призначені для допомоги викладачеві і дозволяють зручно і наочно уявити матеріал. Застосування навіть найпростіших графічних засобів є надзвичайно ефективним засобом. Майстерно зроблена презентація може привернути увагу учнів і пробудити інтерес до навчання. Однак, дослідники та педагоги звертають увагу на те, що не слід захоплюватися і зловживати зовнішньою стороною презентації, що пов'язана зі спеціальними ефектами. Якщо перенасити ними подачу інформації, то знизиться ефективність презентації у цілому. Бажано знайти баланс між необхідним матеріалом та ефектами, використаними в презентації. Це правило справедливо для всіх мультимедійних презентацій взагалі, але особливо – для навчальних презентацій.

У процесі створення навчальних мультимедійних презентацій необхідно враховувати, з одного боку, загальнодидактичні принципи і методи проведення заняття, а з іншого, – максимально використовувати можливості, які надають нам програмні засоби телекомунікаційної мережі та сучасних інформаційних технологій. Необхідно чітко дотримуватися поставлених дидактичних і пізнавальних цілей і задач, тому що мультимедіа – це лише засіб реалізації дидактичних завдань.

Використанню мультимедійних презентацій передують наступні вимоги:

- роль і місце презентації на даному занятті або етапі заняття;
- мотивація – необхідна складова навчання, яка повинна підтримуватися протягом усього заняття; велике значення має чітко визначена мета, яка ставиться перед слухачами; мотивація швидко знижується, якщо рівень поставлених завдань не відповідає рівню підготовки;
- постановка навчальної мети і навчальних завдань із використанням презентації;
- подача навчального матеріалу; ефективність впливу навчального матеріалу;

- максимальне залучення учасників процесу в активну діяльність.

Створення мультимедійної презентації – процес такий же складний і творчий, як і всі описані вище.

Мультимедійний програмний засіб, яким є презентація – це поєднання різних видів інформації – тексту, графіки, відео, звуку, анімації в одному програмному продукті.

Мультимедійна презентація – це спосіб представлення інформації за допомогою комп'ютерних програм, який поєднує в собі динаміку, звук і зображення, тобто ті чинники, які найдовше утримують увагу; це набір послідовно змінюваних сторінок – слайдів, на кожному з яких можна розмістити будь-який текст, малюнки, схеми, відео та аудіо фрагменти, анімацію, 3D - графіку, використовуючи при цьому різні елементи оформлення.

Ця мультимедійна форма дозволяє подати матеріал як систему яскравих образів, наповнених вичерпною структурованою інформацією в алгоритмічному порядку. Мета такого подання навчальної інформації, перш за все, у формуванні системи образного мислення.

Технологія створення мультимедійної презентації у музичній освіті має наступний *алгоритм*:

- планування;
- розробка;
- репетиція презентації.

Перш, ніж зайнятися плануванням презентації, необхідно обрати тему. Для того, щоб презентація мала користь для студентів, необхідно заздалегідь підготувати теми з матеріалами для слухання музичних творів та розучування і повторення пісень, які в майбутньому необхідно використовувати під час проведення дисциплін із музичного мистецтва та мистецтва. Обираючи певну тему, студент бере завдання презентувати її яскравими, або не дуже, ілюстраціями, музикою, яку вчитель запланував послухати та представленням пісні. Існують й інші види презентацій:

- окрема презентація до прослуховування музичних творів (може містити в собі набір ілюстрацій, які вчитель, на свій смак, вважає доречним донести до класу, і що, на його думку, співпадає з образом музичного твору, його характеристиками);

- окрема презентація до розучування або повторення пісні (може включати в себе набір ілюстрацій, що відповідають смислу, змісту пісень, їх характеристикам та можуть нести в кожному слайді текст пісні). Така презентація може містити в собі вокальні та ритмічні вправи.

Зауважимо, що презентація в початковій школі має відрізнятися від презентації у середніх класах, адже презентація може мати різну кількість слайдів та нести різне смислове навантаження. Структура презентації визначається її метою та типом.

Найскладнішим у створенні презентації є її розробка. Перш за все, необхідно визначитися з темою презентації та дібрати первинні матеріали, які якомога більше сприяють розкриттю теми. Наступним етапом має стати розробка структури всієї презентації та структури кожного її слайду.

При створенні мультимедійної презентації необхідно враховувати не тільки принципи класичної дидактики, але й спеціальні підходи використання комп'ютерних мультимедійних презентацій, про які ми розповімо нижче.

1. Необхідно використовувати так звані рубані шрифти (наприклад, різні варіанти Arial абоTahoma), при чому розмір шрифту повинен бути досить великий – 35-60 пунктів і більше для заголовків та 25-50 пунктів для основного тексту. Переважно не користуватися курсивом або шрифтами із зарубками, бо при цьому іноді сприйняття тексту погіршується. У деяких випадках краще писати великими буквами (тоді можна використовувати менший розмір шрифту). Іноді добре виглядає жирний шрифт.

2. Варто враховувати, що на великому екрані текст і малюнки буде видно також (не краще і більше), як і на екрані комп'ютера. Часто для підписів до малюнків або таблиць виставляється дрібний шрифт (менше 10 пунктів) із

застереженням: «На великому екрані все буде видно». Це помилка: звичайно шрифт буде проектуватися крупніше, але і відстань до глядача буде значно більша.

3. Важливо підібрати правильне поєднання кольорів для фону і шрифту. Вони повинні контрастувати, наприклад, фон – світлий, а шрифт – темний, або навпаки. Перший варіант кращий, оскільки текст читається краще. Чорний текст – білий фон не завжди можна назвати вдалим поєднанням для презентацій, так як при цьому в очах часто починає рябіти (особливо якщо шрифт дрібний), а, крім того, іноді не досягається той візуальний ефект, який необхідний для афективного сприйняття матеріалу. Використання фотографій в якості фону також не завжди вдале, через труднощі з підбором шрифту. У цьому випадку треба або використовувати більш-менш однотонні (іноді трохи розмиті фотографії), або розташовувати текст не на самій фотографії, а на кольоровій підкладці. Доречним буде використання так званого «тематичного» фону: поєднання кольорів, що несуть смислове навантаження та ін.

4. Слайдів не повинно бути дуже багато; їх кількість, залежно від виду презентації, має бути від 10 до 30.

5. Слайди не потрібно перевантажувати текстом або картинками: достатньо одного речення, яке буде нести смислове навантаження, та не більше двох картинок або ілюстрацій.

6. Презентація повинна доповнювати, ілюструвати те, про що йде мова під час навчання, але вона не повинна переказувати те, що говорить доповідаючий. Якщо це презентація на всю тему уроку, то вчитель (або студент) керує зміною слайдів; але якщо це презентація для слухання музики чи знайомства з піснею, то необхідно виставити автоматичне переключення слайдів, вирахувавши час, через який ці слайди будуть змінюватися.

7. У презентації слід використовувати анімаційні ефекти для створення певного настрою її самої: необхідно продумати, які ефекти будуть доречними в даному слайді. Якщо надписи швидко проявляються і так само швидко зникають, то це недоречно (особливо в початковій школі), тому що діти будуть прикуті до

читання й зовсім не сприйматимуть матеріал.

Для розкриття змісту всієї презентації необхідно продумати зміст кожного слайду. Якщо ми робимо презентацію для розкриття теми уроку, обов'язково потрібно до кожного визначення або повідомлення давати назву музичного твору і прізвище композитора, щоб діти розуміли, про що йдеться. Ілюстрації і зображення необхідні в молодшому шкільному віці для формування в дітей уяви, певних поглядів на музику та музичні твори, але не слід зловживати перевантаженням їх на слайдах.

Для ознайомлення з піснею та її розучування презентація має бути кольоровою, але, на нашу думку, необхідно прописувати текст (хоча б 2 строчки) угорі кожного слайду хоча б через те, що не завжди на запису для прослуховування пісні та в живому виконанні можна розібрати її слова. Якщо на слайдах, які виставлено в автоматичному показі, видно текст, то сприйняття пісні буде іншим: діти розуміють, про що йдеться, і змінюється сприймання пісні.

Під час слухання музики доречно забезпечити презентацію якісними ілюстраціями або репродукціями зі світових картинних галерей, які відповідають змісту музичного твору та впливатимуть на формування естетичного смаку учнів усіх вікових категорій. Мультимедійна презентація може бути використана також для уроку-вікторини, для виконання тестових завдань, узагальнення знань, вирішення кросвордів та сканвордів на музичну тематику, підготовки та втіленню методу проєктів. Мультимедійні презентації стають невід'ємною частиною музичної освіти та ефективним доповненням до всіх видів діяльності.

Широкий розвиток інформаційних технологій і їх проникнення в усі сфери життя суспільства є тенденцією світового розвитку. Використання сучасних технологій в освітніх програмах надає найбільш доступні шляхи отримання освіти, підвищує ефективність і, у кінцевому підсумку, сприяє розширенню можливостей підвищення кваліфікації педагогів. У даний час, у світі високих технологій і великих можливостей, використання мультимедійних технологій у школі є невід'ємною частиною освітнього процесу і поліпшення рівня розвитку

дітей.

Мультимедійна інформація відрізняється чіткістю, лаконічністю, доступністю. У процесі роботи з нею учні вчаться аналізувати, висловлювати власну думку, удосконалюють навички роботи на комп'ютері.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що комп'ютерні технології – це співвідношення педагогічних технологій із дидактичною сутністю комп'ютерних технологій навчання. Вони містять у собі три складові: технічні пристрої, програмне й навчальне забезпечення.

Нами розроблено три види комп'ютерних технологій:

- технологія створення фонограми музичного твору;
- технологія використання музичних програм-редакторів;
- технологія створення мультимедійної презентації для використання в музичній освіті.

Якщо комп'ютерні технології добре продумані, заняття будуть образними, наочними, цікавими, життєвими та дозволять розвивати вміння учнів працювати в парах і групах. Участь у процесі навчання одночасно педагога і комп'ютера значно покращує якість освіти, а саме, створення мультимедійних презентацій, використання в навчанні музичних комп'ютерних програм та творчий підхід у аранжуванні музичних творів активізує процес викладання, підвищує інтерес до мистецьких дисциплін, ефективність навчального процесу, дозволяє досягти більшої глибини розуміння навчального матеріалу.

Література

1. Варнавська Л. І. Дидактичні умови впровадження комп'ютерних технологій у професійну підготовку майбутнього вчителя музики / Л. І. Варнавська // Педагогіка вищої та середньої школи : Збірник наукових праць. – Спец. Випуск : Художньо-педагогічна освіта XXI ст. : Проблеми та завдання / гол. редактор доктор педагогічних наук, професор Буряк В. К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – Вип. 13. – С. 28–38.
2. Варнавська Л. І. Методи впровадження комп'ютерних технологій в професійну підготовку майбутнього вчителя засобами програми Intel «Навчання для майбутнього» / Л. І. Варнавська // Педагогіка вищої та

- середньої школи : Збірник наукових праць / гол. редактор доктор педагогічних наук, професор Буряк В. К. – Кривий Ріг : КДПУ, 2006. – Вип. 14. – С. 83–90.*
3. *Варнавська Л. І. Новітні комп'ютерні технології – на допомогу майбутнім вчителям музики / Л. І. Варнавська // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол. редактор доктор педагогічних наук, професор Буряк В. К. – Кривий Ріг : КДПУ, 2007. – Вип.17. – С. 165–170.*
 4. *Варнавська Л. І. Педагогічні умови використання синтезатора на уроках музики в загальноосвітній школі / Л. І. Варнавська // Музична культура особистості і проблеми її формування : Збірник наукових та науково-методичних праць / Заг. ред. Л. М. Ракітянської. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. – С. 78–83.*
 5. *Варнавська Л. І. Педагогічні умови формування готовності студентів музично-педагогічного факультету до використання комп'ютерних технологій / Л. І. Варнавська // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол. редактор доктор педагогічних наук, професор Буряк В. К. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008. – Вип. 20. – С. 101–107.*
 6. *Варнавська Л. І. Структурні елементи готовності майбутніх вчителів музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій / Л. І. Варнавська // Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка. – 2009. Випуск 25. – Частина 4. – С. 306–313.*
 7. *Варнавська Л. І. Необхідність використання комп'ютерних технологій при аранжуванні музичних творів в процесі підготовки майбутніх вчителів музики / Л. І. Варнавська // Питання професійної підготовки студентів факультетів мистецтв до майбутньої творчої діяльності : збірник наукових та науково-методичних праць / Заг. ред. Р. О. Любар. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – С. 9–14.*
 8. *Варнавська Л. І. Основні характеристики моделі формування готовності майбутніх вчителів музики до аранжування музичних творів засобами комп'ютерних технологій / Л. І. Варнавська // Науковий часопис національного педагогічного ун-ту ім. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : Збірник наукових праць / ред. кол. Н. В. Гузій (відповідальний редактор) та ін. – Вип.11(21). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 234 с.*
 9. *Волкова Н. В. Інформаційна культура особистості в умовах інформатизації суспільства / Н. В. Волкова // Педагогіка вищої та середньої школи : Збірник наукових праць / гол. редактор – доктор педагогічних наук, професор Буряк В. К. – Кривий Ріг : КДПУ, 2005. – Вип. № 11. – С. 60–66.*

10. Гуржій А. М. Інформатизації і комп'ютеризації загальноосвітніх закладів України – 20 років / А. М. Гуржій, Ю. В. Биков, В. В. Гапон // *Комп'ютер у школі та сім'ї*. – 2005. – № 5. – С. 5–12.
11. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак // *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. пр.* – № 7. – Київ : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – С. 3–15.
12. Зайцева Л. А. Использование информационных компьютерных технологий в учебном процессе и проблемы его методического обеспечения / Л. А. Зайцева // *Интернет-журнал "Эйдос"*. – 2006. – 1 сентября. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-5.htm>.
13. Заровська Г. С. Комп'ютер на уроках мистецтва / Г. С. Заровська // *Комп'ютер у школі та сім'ї*. – 2004. – № 2. – С. 37–39.
14. Затямина Т. Об опыте использования педагогических технологий на уроках музыки: // *Музыка в школе*. – 2005. – № 5. – С. 28–33.
15. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 352 с.
16. Комп'ютерні засоби професійно-педагогічної комунікації: Навч. посіб. / Наталія Павлівна Волкова // *Професійно-педагогічна комунікація*. – Київ : Академія, 2006. – 256 с.
17. Красильников И. Исполнительские составляющие аранжировки для электронных музыкальных инструментов / И. Красильников // *Искусство в школе*. – 2006. – № 5. – С. 44–46.
18. Красильников И. Работа со школьниками на основе программ-аранжировщиков для музыкальных синтезаторов / И. Красильников // *Музыка в школе*. – 2003. – № 2. – С. 51–59.
19. Красильников И. Содержание и методы обучения музицированию на компьютере в общеобразовательной школе / И. Красильников // *Музыка в школе*. – 2003. – № 1. – С. 58–64.
20. Красильников И. Электронная инструментовка музыкальных произведений / И. Красильников // *Музыка и электроника*. – 2006. – № 2. – С. 24–32.
21. Красильникова В. А. Информатизация образования: понятийный аппарат / В. А. Красильникова // *Информатика и образование*. 2003. – № 4. – С. 21–27.
22. Ломов Б. Ф. Научно-технический прогресс и средства умственного развития человека / Борис Федорович Ломов // *Психологический журнал*. – 1985. – № 6.

– С. 8–28.

23. Машибиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы эффективного применения компьютера в учебном процессе / Е. И. Машибиц // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 41–49.
24. Обрізан К. М. Програмні засоби навчального призначення // Інформатизації середньої освіти програмні засоби, технології досвід, перспективи : навчальний посібник / За ред. В. М. Мадзігона, Ю. О. Дорошенка. – Київ : Педагогічна думка, 2003. – С. 156–165.
25. Освітні технології: Навчально – методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська; за ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2003. – 255 с.
26. Пехота О. М. Дидактичні проблеми і перспективи використання новітніх інформаційних технологій у ВНЗ : навч.-метод. посіб / Олена Миколаївна Пехота // Освітні технології. – Київ : А.С.К., 2002. – С. 160–204.
27. Пометун О. І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко / За ред. О. І. Пометун – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
28. Столярчук Л. І. Використання комп'ютерних технологій на уроках музики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intkonf.org/stolyarchuk-li-vikoristannya-kompyuternih-tehnologiy-na-urokakh-muziki/>
29. Тихомиров О. К. Психология и информатика / О. К.Тихомиров // Социальные и методологические проблемы информатики, вычислительной техники и средств автоматизации (материалы «Круглого стола») // Вопросы философии. – 1986. – № 9. – С. 110–111.
30. Толковый словарь современной компьютерной лексики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://comp.vslovar.olg.ru>. – Назва з екрану.
31. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Михайло Михайлович Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с. (Альма-матер).
32. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. Пособие / Иван Федорович Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Гардарики, 1999. – 270 с.
33. Харуто А. В. Музыкальная информатика. Компьютер и звук : Учебное пособие по теоретическому курсу для студентов и аспирантов музыкального вуза / А. В. Харуто. – Москва : Московская государственная консерватория, 2000. – 387 с.