

Ж.Ф. Дандріє опублікував академічний трактат про акомпанемент "Principes del'Accompagnement du Clavecin", який на сьогодні є важливим джерелом інформації про виконавську практику і освіту тієї епохи [9, 36].

Клавесинне письмо Дандріє елегантне і просте, дуже близьке до Куперена, але з ефективним використанням німецького контрапункту [12]. Традиційну строгу сюїту "à laФробергер" Дандріє трансформує: багато танцювальних рухів він замінює на п'єси "decaractère" з описовими красномовними назвами. Творчість Дандріє після Ж.Н. Жоффруа і Ф. Куперена єстала найважливішою за якістю і найбільшою за кількістю у французькій клавірній традиції.

Розквіт французького клавесинізму проявився не тільки у сфері створення музики, але й у виконавському та педагогічному мистецтві. Найважливішими джерелами для вивчення цих галузей музичного мистецтва, окрім творчості композиторів, є клавірні керівництва [1]. Найзначніший з них – трактат Ф. Куперена "Мистецтво гри на клавесині"(1716), в якому систематизовано виконавські принципи французьких клавесиністів[2, 40] і надано чимало цікавих педагогічних порад, що частково не втратили свого значення дотепер. Вельми цікавий також педагогічний твір Ж.Ф. Рамо "Метод пальцевої механіки", опублікований у другому зошиті його клавесинних п'єс (1724) і присвячений проблемі технічного розвитку учня. У творчості Куперена клавесинізм досяг найвищої зрілості, найкраще виявилися художні можливості цієї творчої школи. Ж.Ф. Рамо пішов далі: він почав перегляд традицій клавесинізму – в художньому і композиційному сенсі.

Література

1. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Клавесин>
2. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства. Учебник в 3х частях. – Ч. I. – М., 1988.
3. Кривицкая Е. Д. История французской органной музыки. – М., 2003.
4. Куперен Ф. Искусство игры на клавесине. Ред., перев. Д. М. Серова. – М.: Музыка, 1973.
5. Ливанова Т. История западно-европейской музыки до 1789 года: Учебник. В 2-х т. Т. 1. По XVIII век. — 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Музыка, 1983.
6. Beaussant, Philippe. Passages - de la Renaissance au Baroque, Fayard, 2006.
7. Brossardde, Sébastien. Catalogue des livres de musique théorique et pratique [...] qui sont dans le cabinet du sieur Sébastiende Brossard, Manuscrit, 1724.
8. Brosse, JeanPatrice: Le Clavecin des Lumières. – Paris, 2004.
9. Dictionnaire de la musique: sousla direction de Marc Vignal, Larousse, 2011, 1516 p. (ISBN 978-2-0358-6059-0).
10. Guide de la musique d'orgue: sousla directionde Gilles Cantagrel, Fayard, 2012, 1062 p. (ISBN 978-2-213-67139-0).
11. Higginbottom, Edward. "Couperin: François Couperin (ii) [legrand]". In Macy, Laura. Grove Music Online. Oxford Music Online. Oxford University Press. (subscription required)
12. Mellers, Wilfrid: "Francois Couperin and the French Classical Tradition", London UK: Faber&Faber; 2nd edition (October 1987) ISBN 978-0-571-13983-5
13. Savall, Jordi (2005), François Couperin: Les Concerts Royaux (CD linernotes), AliaVox, AV9840.
14. The New Grove Dictionary of Musicand Musicians. Vol. 5. – London, 1980.

УДК 378+78+37.015+786.2

Ролінська О.Г.

ПОЕЛЕМЕНТНЕ ВВЕДЕННЯ ЕВРИСТИЧНИХ ДІЙ У ПРАКТИКУ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

У статті запропоновано п'ять стадій послідовного введення евристичних дій у практику фортепіанної підготовки студентів. Поелементне введення евристичних дій

залежить від складності завдання, від ступеня інтенсивності творчих дій, що передбачає певні етапи, стадії.

Ключові слова: евристична діяльність, поелементне введення, евристична проблема.

The article to preposition five stages consistent introduction of heuristic actions into the practice of pianos students preparation.

Keywords: heuristic activity, consistent introduction, heuristic problem.

Евристична діяльність – складне, комплексне, системне явище. Багатоаспектність, розмаїття дій, притаманне цій діяльності, не може бути засвоєне студентами одномоментно, одразу. Неможливо цілком, повністю охопити багатоскладовість евристичних дій тут і зараз. Оскільки евристична діяльність складається із цілої низки компонентів, оволодіння нею потребує не тільки тривалого часу, а і визначення певних етапів, фаз, стадій навчання.

Крім того, висунення умов поелементного введення до навчального процесу евристичних дій мотивується різним ступенем складності їх виконання. Не всі прийоми рівнозначні за творчою наповненістю, не всі потребують від студентів застосування однакового обсягу музичних знань чи ступеня фортепіанної підготовленості. То ж послідовне, поелементне їх введення дозволить поступово, крок за кроком вибудувати логіку залучення студентів до евристичної діяльності.

Вагомим аргументом щодо поелементного введення евристичних прийомів до фортепіанного навчання студентів слугує можливість стійкого, доведеного до автоматизму оволодіння цими прийомами. Пролонгованість застосування евристичних дій, поступовість їх ускладнення, необхідність опори наступного елемента на засвоєність попереднього сприяє досягненню ефекту міцності, закріпленості цих дій. Кількаразове, повторюване звертання до евристичної діяльності при поелементному її введенні сприяє розвитку постійної уваги студентів до пошуку нового, упорядкованого формування їх здатності до продукування ідей мистецького і методичного порядку.

Поелементне введення прийомів евристичної діяльності підпорядковується певним закономірностям. У визначенні послідовності введення до навчальної прийомів ми пропонуємо орієнтуватися на об'єктивні характеристики щодо складності виконуваних дій і на суб'єктивні моменти, що визначаються особистісними можливостями студентів.

Дійсно, вибудову логічного ланцюжка введення тих чи інших прийомів зумовлено особливостями евристичної діяльності, ступенем її творчої наповненості, неоднаковим вмістом творчого начала. Є прийоми, що потребують досить високого рівня застосування творчих дій, а є такі, які можна використовувати з мінімальним творчим напруженням. Так, наприклад, власна розробка трактовки музичного твору потребує об'єктивно більшої інтенсивності творчих зусиль, ніж усвідомлення оригінальності інтерпретації, зробленої іншими.

З іншого боку, послідовність введення прийомів евристичної діяльності має враховувати індивідуальні можливості студентів, їх творчий потенціал. Евристичне зростання кожного залежить від особливостей творчої обдарованості. Через те, вибудовуючи послідовність поелементного введення прийомів евристики до навчального процесу з гри на фортепіано, необхідно брати до уваги особистісні якості. Один студент з легкістю виконує завдання евристичного типу, інший потребує зосередження, напруження творчих зусиль.

Загалом конструювання загальної схеми, розробка ієрархічної послідовності введення елементів евристичної діяльності має підпорядковуватись як загальним законам нарощування творчого потенціалу в кожному евристичному прийомі, так і особистісними характеристиками кожного студента. Якщо недооцінюється хоча б один із чинників, руйнується ефективність усієї системи.

Поелементне введення в залежності від складності завдання, від ступеня інтенсивності творчих дій, що потребує його виконання, має передбачити певні етапи, стадії. Кожна наступна стадія включає порівняно з попередньою складніші в творчому відношенні завдання. Крім того, при визначенні послідовності введення елементів евристичної

діяльності, до уваги брались інтенсивність педагогічного супроводу дій студентів, ступінь їх самостійності. В одному випадку, в залежності від складності завдання, необхідність педагогічної підтримки об'єктивно виявляється більшою, в іншому – меншою. Оскільки особистісний творчий потенціал у студентів різний, на кожній стадії слід застосовувати різні ступені інтенсивності педагогічного супроводу. Регламентованість педагогічного втручання визначається суб'єктивними творчими можливостями студента. Один потребує більшої педагогічної підтримки, інший – меншої. У одного спостерігається вищий рівень творчої самостійності, в іншого – менший.

Отже, запропонована послідовність введення поелементного застосування прийомів евристичної діяльності зумовлюється як об'єктивними факторами (складність, творча насиченість завдання), так і суб'єктивними факторами (особистісна креативність студентів, ступінь їх самостійності), що потребує більшого чи меншого педагогічного втручання. Враховується, що кожна стадія, відрізняючись від попередньої ступенем творчої складності завдань, передбачає принаймні три рівні педагогічної підтримки: високий, середній, низький.

Розкриємо зміст роботи на кожній стадії поелементного введення прийомів евристичної діяльності до фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики.

Перша стадія. Спостереження за евристичною діяльністю інших. Фортепіанне навчання за евристичним типом має починатись із залучення студентів до спостереження за евристичною діяльністю інших. Перш, ніж самому спробувати сили у творчій діяльності, бажано проаналізувати, яким чином здійснюють її інші. Опанування чужого досвіду – важливий момент активізації власного творчого потенціалу.

Спостереження за евристичною діяльністю інших пропонуємо розділити на два умовних види діяльності. Перший – виявлення евристичної проблеми у діяльності інших, другий – прослідковування за творчим вирішенням цієї проблеми. Розпізнавання евристичних знахідок у діяльності інших – перший крок до власного евристичного становлення. Наприклад, викладач демонструє різновиди акомпанементів до тієї самої мелодії, студент має вибрати найвдаліший на його думку. Смісл завдання – показати студенту можливості творчого опрацювання мелодії, допомогти визначити евристичну проблему, а саме – підібрати акомпанемент, знайти, створити такий, який би найбільше відповідав художньому задуму.

На цій же стадії роботи студенти вчаться спостерігати за тим, як розгортається процес вирішення евристичної проблеми в інших. Нехай активність евристичного мислення при виконанні цієї роботи носить поки що обмежений характер, проте розвивальна значущість слідування за розгортанням «чужої» думки евристичного характеру безперечно, оскільки студент отримує можливість хоча б у пасивний спосіб долучитись до евристичної діяльності. Наприклад, студенту пропонується нотний текст одного з розучуваних у класі творів без редакторських позначок. Далі надається можливість прослухати в запису і порівняти різні трактовки музичного твору, спостерігаючи при цьому за нотним текстом за розгортанням музичних образів, тобто прослідковуючи творчий розвиток художньої ідеї в кожного з виконавців. Процес слухання і порівняння опосередковується питанням типу: «В чому відмінність кожної інтерпретації?», «Яка з них є виразнішою?», «Якби я сам загравав цей твір?» тощо. Смісл завдання полягає в тому, щоб спонукати студента до думки про можливість різних, але художньо виправданих підходів до інтерпретації музики, про необхідність виявлення власного тлумачення музики, в решті решт, про роль творчого начала у мистецтві інтерпретації.

Дії педагога при залученні студентів до розпізнавання евристичної проблеми в діяльності інших і усвідомлення способу її вирішення іншими мають носити різний характер. Якщо творчий потенціал студента низький, викладач вдається до коментування, роз'яснення особливостей творчого процесу, звертає увагу студента на окремі творчі деталі. У випадку, коли над розпізнаванням евристичної проблеми працюють студенти середнього рівня творчого розвитку, роль педагога нівелюється і зводиться до опосередкованого впливу, опосередкованого спонукання студента до вирішення завдання шляхом постановки питань, що активізують пошук, шляхом демонстрації прикладів вирішення не цього саме, а подібних

завдань тощо. В роботі з творчо обдарованими студентами педагогічний супровід виключає всілякого роду вказівки, підказки, питання, що навіть опосередковано наводять на відповідь. Перед студентом висувається завдання і надається повна свобода дій для її вирішення.

Друга стадія. Вирішення евристичної проблеми за наданим зразком. На цій стадії поелементного введення прийомів евристичної діяльності студентів стимулюють до виявлення власного творчого начала, але у певних межах. Спонуканням до евристичної діяльності виступає зразок виконання творчої діяльності, наданий викладачем. Смісл завдання – показати студенту, як може бути вирішена евристична проблема, і надати можливість студенту спробувати реалізувати свої творчі можливості, хоч і за зразком, але власноруч, у процесі власної діяльності. На відміну від завдань, що входять до першої стадії, завдання на виконання евристичної діяльності за зразком не обмежуються спостереженням, аналізом, порівнянням, а передбачають власну творчу діяльність студента.

Наприклад, викладач на підставі ознайомлення з різними методичними підходами до зацікавлення учнів-початківців грою на фортепіано пропонує студенту знайти, розробити власні способи роботи, в яких би знайшов відбиток його власний особистісний потенціал. Ще приклад. В результаті аналізу вже створених анотацій до музичного твору студенту пропонується знайти власний варіант вирішення педагогічної евристичної проблеми, а саме розробити анотацію до подібного за стилем, за жанром твору у розрахунку на дітей певного віку.

Педагогічні дії в роботі зі студентами найнижчого рівня творчого розвитку носять докладний характер. Викладач разом зі студентами конструє творче рішення, допомагає знаходити окремі деталі, підказує напрямок розвитку евристичної думки тощо. Студенти середнього рівня творчого розвитку частково виконують завдання самостійно, частково вдаються до допомоги викладача. Студенти високого рівня творчого розвитку виконують завдання самостійно, педагогічне втручання не тільки різко обмежується, а й взагалі не має значення.

Третя стадія. Фрагментарне вирішення визначеної викладачем евристичної проблеми. Мета цієї стадії навчання полягає у стимулюванні студентів до самостійного здійснення евристичної діяльності, нехай і часткового, фрагментарного характеру. На відміну від роботи на попередніх стадіях на цій стадії вноситься новий елемент – самостійне розв'язання евристичної проблеми. Оскільки евристичне мислення студентів поки що не є до кінця сформованим, завдання передбачають не повне, цілісне його виконання, а тільки якоїсь частини. Крім того, обмеженість евристичної діяльності студентів виявляється також у тому, що проблему висуває не сам студент, а викладач.

Введення цього елемента засвоєння евристичних дій мотивується необхідністю активізації самостійного мислення. Водночас практика переконує, що цілісне вирішення евристичної проблеми поки що не під силу студентам. Обмеження завдання якоюсь його частиною дозволяє врахувати недосвідченість студентів у евристичній діяльності, надати їм можливість спробувати творчі сили в процесі виконання обмеженого за обсягом завдання.

У процесі дослідження було розроблено завдання, що передбачають часткове вирішення студентом евристичної проблеми. Наведемо деякі приклади.

Приклад № 1. Дописати (достворити) пісню, музичний твір для дитячого виконання. Викладач пропонує невідомий студенту твір, не демонструючи його закінчення. Студенту необхідно дописати закінчення, попередньо осягнувши характер твору, особливості стильового письма композитора, жанрову специфіку і, враховуючи їх, самостійно дописати твір.

Приклад № 2. Доповнити запропонований перелік методичних прийомів власним, розробленим самостійно. Викладач розповідає студенту про можливість усунення вад музичного розвитку учня, таких, як, наприклад, недостатність образного мислення, обґрунтовуючи педагогічну доцільність застосування прийомів вербалізації художніх образів, проведення художніх аналогій і т.п. Студенту пропонується, усвідомивши характер впливу наведених викладачем способів активізації образного мислення, спробувати розробити власні прийоми роботи з учнями. В нашому досвіді найвдалішим у контексті

означеного завдання був запропонований студентом прийом різного емоційного забарвлення розучуваного учнем твору: «Спробуй по-різному, з різними емоційними відтінками заграти «Хворобу ляльки» П. Чайковського. Зміниться від цього образ?».

Врахування особистісного евристичного потенціалу досягається, як і на попередніх стадіях, різною інтенсивністю педагогічного втручання. З найслабкішими в творчому відношенні студентами викладач спільно шукає вирішення проблеми, і з середніми – опосередковано наводить на потрібне розв'язання проблеми шляхом наведення прикладів, їх аналізу, порівняння. Найсильніших студентів викладач спонукає до самостійного пошуку.

Четверта стадія. Цілісне вирішення визначеної викладачем евристичної проблеми. Для виконання евристичної роботи на цій стадії від студентів вимагається наявність вже досить розвинутої здатності до пошуку нового, до творчості, адже не часткове, а цілісне вирішення евристичної проблеми потребує певних умінь у цій діяльності. Накопичений студентами на попередніх стадіях досвід евристичної діяльності слугує навчальним підґрунтям до засвоєння евристичних умінь, наявність набутого на попередніх стадіях досвіду евристичної діяльності допомагає студентам у цілісному вирішенні евристичної проблеми. Прикладами діяльності на цій стадії поелементного введення евристичних прийомів можуть слугувати такі завдання, як створення не однієї, а кількох варіацій на задану викладачем тему; розробка не однієї, а комплексу фортепіанних вправ, пов'язаних із досягненням однієї навчальної мети; складання не фрагменту, а цілісної словесної анотації до запропонованого викладачем музичного твору.

У роботі із найменш здібними у творчому відношенні студентами, як і на попередній стадії, викладач вдається не тільки до роз'яснень чи опосередкованого «наведення» на правильне рішення, а і до спільного зі студентом пошуку вирішення проблеми. В роботі із студентами, чий творчі здібності знаходяться на середньому рівні розвитку, педагогічний вплив обмежується частковою допомогою, зокрема, корекцією вже зробленого з метою його покращення. І нарешті, студентам з високим рівнем творчого розвитку надається повна свобода у вирішенні висунутої викладачем проблеми.

Дії викладача на цій стадії роботи враховують індивідуальні творчі особливості студентів у такий спосіб. Зі студентами найвищого рівня розвитку евристичних здібностей викладач вдається до прямих «підказок» потрібного напряму вирішення проблеми; у роботі зі студентами, творчі дані яких знаходяться на середньому рівні розвитку, педагогічний супровід обмежується аналізом результатів творчого вирішення проблеми студентами: виявленням вдалих моментів, а в разі потреби – і негативних. Якщо йдеться про роботу зі студентами, що мають високий рівень розвитку творчих здібностей, викладач обмежується роз'ясненням проблеми, окресленням її сутності і змісту, далі евристична діяльність здійснюється студентом самостійно.

П'ята стадія. Самостійне визначення і вирішення студентом евристичної проблеми. На цій стадії навчання зусилля студентів мають зосереджуватись на оволодінні найскладнішими прийомами евристичної діяльності.

Висунення, окреслення евристичної проблеми потребує від студентів розвинутої творчої ініціативи, оригінальності мислення. Побачити можливість відкриття, здавалось би, у звичайній, ординарній ситуації під силу тим, хто вже засвоїв цілу низку евристичних прийомів діяльності і має певні надбання, накопичений досвід. При порівнянні навчання на цій стадії із попередніми з'ясовується, що спроможність до самостійного визначення евристичної проблеми свідчить про здатність продукувати ідеї, а не тільки їх творчо розвивати. Розпізнавання потреби і можливості застосування евристичних прийомів спирається на неординарність особистісного мислення, активізує творчу уяву студентів, їх фантазію. Виявлення евристичної проблеми передбачає уміння відійти від звичних канонів сприйняття навчального процесу, на уміння побачити невідоме у відомому.

Самостійне вирішення самостійно висунутої проблеми – наступний крок діяльності на цій стадії поелементного введення евристичних прийомів. Те, що студент без допомоги викладача окреслює проблему, певним чином відбивається і на характері її вирішення. Порівняно із четвертою стадією, де студенти залучаються також до самостійного цілісного

розв'язання евристичної проблеми, діяльність студентів на п'ятій стадії відрізняється більшою свободою, відчуттям можливості вільного вибору творчих засобів. Той факт, що не викладач, а сам студент розпізнає і висуває проблему, спричиняє особливу активність та виявлення його творчої енергії.

Для того, щоб зберегти загальну стратегію поелементного введення евристичних прийомів до процесу навчання студентів гри на фортепіано, пропонується застосовувати завдання щодо:

- розпізнавання і визначення евристичної проблеми на тлі вже засвоєного досвіду спостереження за розпізнаванням евристичної проблеми і її вирішенням у діяльності інших;
- розв'язання евристичної проблеми у власній діяльності, але за наданим зразком;
- фрагментарного, а потім і цілісного самостійного вирішення евристичної проблеми.

Педагогічний супровід стосується тільки окреслення різновиду музичної або методичної діяльності. Далі студентам надається право постановки і вирішення евристичної проблеми. Різниця в роботі зі студентами різного рівня творчої обдарованості полягає у ступені конкретності спрямування до евристичної діяльності. Припустимо, викладач пропонує студенту розпізнати евристичну проблему у процесі підготовки до прилюдного виконання музичного твору. В роботі із найменш розвинутими в творчому відношенні студентами викладач допомагає вичленити труднощі публічного виконання, а далі студент має самостійно визначити евристичну проблему – знайти способи подолання страху, – а також знайти способи її вирішення. В роботі зі студентами середнього рівня розвитку творчих можливостей викладач націлює студента на потребу пошуку евристичної проблеми: «Розпізнайте можливість евристичного пошуку в процесі підготовки до публічного виступу». В роботі зі студентами найвищого рівня творчого розвитку викладач обмежується визначенням того різновиду фортепіанного навчання, в якому студент має знайти можливість застосування евристичних прийомів: «Чи можете тут знайти евристичну проблему?», «Спробуйте знайти засоби її вирішення».

Ефективність будь-якого педагогічного процесу значною мірою залежить від його упорядкованості, однією з характеристик якої виступає послідовність дій педагога й учня. В контексті залучення студентів до евристичної діяльності необхідною умовою досягнення її успішності слід вважати поелементне введення евристичних дій.

Література

1. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / А.В. Козир. - К.: Вид-тво НПУ ім. М. Драгоманова, 2008. - 380 с.
2. Лісовий В.А. Формування у майбутніх учителів музики дослідницької позиції в здійсненні професійної діяльності: Автореф. Дис. ... канд. пед. наук. - Одеса, 2004. - 16 с.
3. Таланова Л.Г., Цокур О.С. Проблемы нового педагогического мышления // Образование в современном обществе/ Материалы международной научно – практической конференции. – Одесса, 1996. – С. 95-98.
4. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. - 416 с.

УДК 7.071.2:780.616.422(477) (092)

Козачук О.С.

УКРАЇНСЬКА ПІАНІСТКА ОЛЕНА ЗАЙЦЕВА (ЗОЛОТА МЕДАЛІСТКА З ПОЛТАВИ)

Стаття присвячена пам'яті високоталановитої української піаністки, золотої медалістки Московської консерваторії, яскравій представниці вітчизняної піаністичної школи першої чверті ХХ століття Олени Зайцевої. Подаються стислі відомості щодо її біографії, творчого оточення та мистецьких контактів. У загальних рисах розглядається