

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА**

БУЗОВА Олена Дмитрівна

УДК 378.016:78+378.136

**ПОЛІХУДОЖНЄ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ
МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання музики
і музичного виховання

**Дисертація
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук**

**Науковий керівник:
Падалка Галина Микитівна
доктор педагогічних наук, професор**

Київ – 2004

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ УДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ПОЛІХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ	15
1.1. Основні вимоги до музичної підготовки студентів педагогічних університетів.....	15
1.2. Сутність і функції поліхудожнього виховання в структурі музично педагогічної освіти.....	43
Висновки до першого розділу.....	75
РОЗДІЛ ІІ. ЗМІСТ І РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ПО УДОСКОНАЛЕННЮ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ПОЛІХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ	78
2.1. Критерії, показники і діагностика реального стану музичної підготовки студентів в педагогічних університетах.....	78
2.2. Педагогічні умови і поетапна методика реалізації впливу поліхудожнього виховання на музично-професійне становлення студентів.....	97
2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	152
Висновки до другого розділу.....	167
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	175
ДОДАТКИ	192

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Стратегічний напрямок переорієнтації системи глобальних цілей освіти, зміни її пріоритетів з перенесенням акцентів з специфічних знань спеціаліста на загальні питання культури змінює ціннісні критеріальні підходи до сучасної освітньої парадигми. Утвердження гуманістичної парадигми освіти на сучасному етапі розвитку суспільства активізує увагу науково-педагогічної громадськості до проблем духовно-естетичного розвитку учнівської молоді. Вихід різних гуманітарних наук в сферу теорії художньої культури стає одним з перспективних напрямків досягнення естетичної спрямованості викладання фахових дисциплін. Музикознавство, що складає основу професійної підготовки майбутнього вчителя музики, стає наукою, орієнтованою на різноманітні потреби художньої культури суспільства, зокрема, на проблеми, що пов'язані з професійною підготовкою педагога-музиканта для системи масового музичного виховання.

Державна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”) актуалізує позиції особистісно-орієнтованого принципу організації вищої художньої освіти, розвиток загальної художньої культури студентів вищих педагогічних закладів як фактор удосконалення їх фахової спеціалізації, подолання наслідків стереотипних поглядів на музичне мистецтво. Передбачається розширення можливостей для удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики за двома напрямками: усвідомлення музичного мистецтва у контексті художньої культури та вивчення взаємозв'язків між різними видами мистецтв.

Актуальність дослідження естетичних засад синтезу мистецтв обумовлюється закономірностями естетичного осягнення людиною світу і полягає у наявності багатогранного, довгострокового кумулятивного ефекту від його безпосереднього естетично-виховного впливу; у необхідності поєднання зусиль різних специфічних виражальних засобів для збагачення сутності виразних форм творчості і вираження предметної сутності явищ цілісної дійсності, яка сприймається всіма органами почуттів; у необхідності гармонійного всебічного розвитку й саморозвитку особистості; у наявності об'єктивної системи взаємозв'язків між окремими видами мистецтва.

Теорія і практика виховання засобами мистецтва має значні здобутки, які базуються перш за все на глибокому аналізі структури педагогічної діяльності, її естетичних засад (Л.П.Вовк, І.А.Зязюн, Н.В.Кічук, Н.В.Кузьміна, М.П.Лещенко, О.М.Олексюк, Г.М.Сагач та ін.), дослідженнях процесу формування особистості та її професійних якостей (Ю.Л.Афанасьєв, І.А.Зязюн, Л.Т.Левчук та ін.), виявленні і розвитку різноманітних психологічних аспектів навчальної і виховної діяльності (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Л.В.Занков, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Б.Теплов, П.М.Якобсон та ін.).

Культурологічний підхід до музики є характерним для шеругу сучасних музикознавчих досліджень М.Г.Арановського, В.Д.Конен, В.В.Медушевського, Є.В.Назайкінського, М.Тараканова, В.Холопової та ін. Проблема розвитку

художньої культури майбутніх вчителів музики, розширення їх компетентності в різних видах мистецтва стала предметом ґрунтовних сучасних досліджень (Л.О.Рапацька, Т.Й.Рейзенкінд, Т.Б.Стратан, О.Л.Шевнюк, О.П.Щолокова та ін.). В них традиційно зазначається, що музично-фахова підготовка студентів повинна узгоджуватись з підготовкою загальнохудожньою, яка повинна спрямовуватись на комплексне і системне освоєння художнього матеріалу з чітким виокремленням основоположних для вчителя проблем теорії і історії художньої культури.

Реалізація виховного потенціалу мистецько-творчої діяльності шляхом формування цілісних уявлень про художню культуру, розширення міри художньої обізнаності – один з пріоритетних напрямків сучасної мистецької педагогіки (О.Н.Дем'янчук, Л.М.Масол, Л.І.Предтеченська, Б.Т.Лихачов, Г.Ципін, Г.П.Шевченко, О.П.Щолокова, Б.П.Юсов та ін.), який презентує шляхи усвідомлення цілісності художньої культури на основі вже засвоєних музичних знань та формування нових, розширених моделей у вигляді законів, категорій, понять історичного становлення мистецтва, будь якого з його видів. Традиційний процес музичного навчання і виховання при такому підході складає суттєвий, але підпорядкований системному розвою художньої культури компонент (Л.М.Масол, Г.П.Шевченко, Б.П.Юсов та ін.).

Останнім часом в українській естетиці обґрунтовуються підходи до цілісного осмислення мистецтва як художнього виміру людського буття (В.П.Іванов, В.І.Мазепа, Л.П.Шеремет, Н.О.Яранцева), музичного мистецтва – як носія законів світоутворення (Л.Г.Тарапата). Але у науковому доробку зовсім незначне місце займають дослідження музики у взаємозв'язках з іншими видами мистецтва. За словами В.В.Медушевського, показовим є те, що вивчення музики в системі її зв'язків передбачається програмами загальноосвітньої школи (програма з музики та курсу „Світова художня культура”) „всупереч ще явно недостатньому освоєнню даної теми мистецтвознавством. Вимоги життя випереджають темпи мистецтвознавчої думки” [143,105].

Педагогічне освоєння складних положень філософсько-естетичного знання (А.І.Буров, А.Я.Зись, М.С.Каган та ін) відбувається шляхом їх переведення в русло конкретних методик, які сприяють створенню творчої та емоційно відвертої атмосфери, формуванню інтересу до художніх цінностей різних видів мистецтва в процесі „виходу” за межі музики у сферу художньої культури.

Педагогічний розгляд проблеми взаємодії мистецтв є випереджальним і стосується як узагальнених шляхів художньо-естетичної освіти особистості на культурологічних засадах (врахування художньо-виховних можливостей взаємодії і синтезу мистецтв), так і виокремлених, конкретних засобів реалізації зв'язків між окремими художніми дисциплінами (О.Г.Ляшенко, О.В.Сорока, Т.Б.Стратан, Є.М.Фінченко та ін.). Аналіз специфіки взаємодії музики з іншими видами мистецтв у контексті культурологічного підходу уможливорює виявлення історичної динаміки даного взаємозв'язку на основі виділення домінантних видів художньої творчості у певний історичний період (вплив на музичне мистецтво важливих домінантних тенденцій епохи).

Інший підхід ґрунтується на виявленні синхронізуючих взаємозв'язків музики з іншими видами мистецтва, що у першу чергу характерно для синтетичних видів творчості. В дослідженнях Л.М.Масол, Г.П.Шевченко, Б.П.Юсова взаємодія мистецтв в педагогічному процесі трактується як особлива форма залучення учнів до художнього пізнання творчості, що дістала назву поліхудожнього виховання. Це принципово новий інтегрований поліхудожній науковий підхід до проблеми культурного розвитку особистості, опанування основами мистецтва, який вимагає розвитку внутрішніх, образних, духовних зв'язків різних видів мистецтва на основі асоціативної діяльності, стимулюванні внутрішніх механізмів активізації особистісного естетичного ставлення реципієнтів до творів мистецтва.

Проте, поза увагою дослідників залишились питання розширення загальномистецької ерудиції студентів, систематизації накопиченого студентами досвіду спілкування з різними видами мистецтва. Ще не дістало чіткого наукового обґрунтування поняття „поліхудожнє виховання”, „поліхудожній компонент музичної підготовки”, „поліхудожній образ” та ін. Обґрунтовані засади поліхудожнього виховання містять значний потенціал для подальшого вивчення з точки зору їх використання у якості засобу удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики (коли домінуючим мистецтвом у такій взаємодії є музичне мистецтво).

Аналіз наукової літератури з проблем комплексної взаємодії мистецтв 20-30-х років (П.П.Блонський, М.Д.Леонтович, С.Т.Шацький, Б.Л.Яворський та ін.) та другої половини ХХ ст. (Д.Б.Кабалевський, Є.В.Квятковський, Н.Б.Крилова, Н.Є.Миропольська, Б.М.Неменський, Г.П.Шевченко, Б.П.Юсов та ін.) свідчить про необхідність впровадження нових видів інтеграції художньої діяльності у вигляді узагальнюючих поліхудожніх тенденцій до виховання майбутніх вчителів музики в системі музично-педагогічної освіти. Поліхудожнє виховання має бути організовано як процес самовизначення особистості у безмежному полі художньої культури, що передбачає занурення майбутнього вчителя музики в коло різних художніх ідей, поглядів, теорій, особистого їх розуміння й прийняття, теоретичного й творчо-практичного осмислення.

Широке інформаційно-дослідницьке поле з проблем поліхудожнього виховання у контексті музичної підготовки майбутніх вчителів музики, проте, залишає й багато невизначених аспектів, а саме: поза увагою науковців залишаються питання впливу результатів спілкування студентів з різними видами мистецтва, власне, на музичну підготовку. Не з'ясовано також методичні засади оптимального залучення майбутніх вчителів до спілкування з художніми образами різних видів мистецтва саме в процесі їх музичного навчання, не досліджено умови реалізації впливу поліхудожньої діяльності на удосконалення професійних основ навчально-виховного процесу з музичних дисциплін.

Прогалини наукового знання позначаються на практиці підготовки майбутніх вчителів музики (внаслідок чого в сучасній школі комплексне використання мистецтв залишається поки що явищем епізодичним,

детермінованим в основному ініціативою та інтуїтивним пошуком самого вчителя), зумовлюючи в ній ряд суттєвих протиріч:

1. Спостерігається недостатня узгодженість між загальнохудожньою та музично-фаховою підготовкою студентів, внаслідок чого результати творчих контактів з різновидами мистецтва стають формалізованим додатком до музичної підготовки майбутніх вчителів;

2. Виокремленість музичної підготовки від загальнохудожнього контексту призводить до стримування розвитку педагога-музиканта, появи рецидивів вузько ремісницького підходу, де технологічні міркування переважають над естетично-творчими завданнями музичного навчання;

3. В практиці викладання музичних дисциплін не враховується потреба використання поліхудожнього фонду знань в майбутній музично-виховній роботі в школі, внаслідок чого випускники музично-педагогічних навчальних закладів не завжди спроможні до проведення педагогічно доцільних і художньо виважених аналогій між музичними образами та образами інших видів мистецтва.

Отже, актуальність проблеми удосконалення музично-фахової підготовки студентів на основі розширення у їх свідомості вимірів загальному дознього пізнання та її недостатнє розкриття у науковій літературі, потреба педагогічних закладів вищої освіти у вдосконаленні музично-педагогічної підготовки студентів на основі їх поліхудожнього виховання зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – „Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконувалося відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри методики музичного виховання, співів та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми „Зміст освіти, форми, методи і засоби підготовки вчителів”.

Тема дисертації затверджена вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова 29 квітня 1999 р., протокол №8 і узгоджена у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні 23 грудня 2002р., протокол №10.

Мета дослідження: виявити реальні можливості та характер впливу поліхудожнього виховання на удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики, визначити педагогічні умови та методи його реалізації в практиці.

Об'єкт дослідження: навчально-виховний процес з музично-виконавських дисциплін музично-педагогічних та педагогічних факультетів вищих закладів освіти.

Предмет дослідження: зміст, засоби і прийоми удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики за допомогою поліхудожнього виховання.

Завдання дослідження:

1. Виявити вимоги до музичної підготовки студентів на основі аналізу науково-методичної літератури та навчальної документації ;
2. Розробити критерії, показники, провести діагностику реального стану музичної підготовки, з'ясувати її недоліки;
3. Обґрунтувати функції поліхудожнього виховання в процесі музичної підготовки студентів;
4. Визначити і експериментально перевірити умови, методи і етапи реалізації впливу поліхудожнього виховання на удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів музики.

Гіпотеза дослідження. Поліхудожнє виховання стане засобом удосконалення музичної підготовки студентів, якщо досвід спілкування з іншими видами мистецтва сприятиме активізації їх естетично-творчого ставлення до музичної діяльності. На відміну від існуючих підходів наша педагогічна позиція передбачає стимулювання у студентів, насамперед, внутрішнього, особистісного ставлення до мистецтва взагалі, до музики зокрема, а не перенесення зовнішніх вражень від художніх образів різних видів мистецтва до музичної діяльності. Процес ефективної реалізації впливу поліхудожнього виховання на удосконалення музичної підготовки студентів має супроводжуватись комплексом педагогічних умов, що включає:

- розширення поліхудожньої ерудиції студентів при збереженні пріоритетного значення профільного мистецтва в процесі їх музичної підготовки;
- гармонізацію емоційно-асоціативних та логіко-порівняльних зіставлень між музикою та іншими видами мистецтва;
- музично-педагогічну проекцію поліхудожнього досвіду студентів.

Методологічними та теоретичними засадами дослідження є фундаментальні положення філософської науки про закономірності художнього пізнання дійсності (О.І.Буров, М.С.Каган, Л.Т.Левчук, В.І.Мазепа та ін.), провідні позиції педагогіки та психології про роль мистецтва у життєдіяльності людини (Л.С.Виготський, В.О.Сухомлинський, П.М.Якобсон та ін.), положення теорій вітчизняних та зарубіжних вчених про єдність духовного та естетичного становлення особистості (Б.В.Асаф'єв, В.Г.Бутенко, О.М.Олексюк, Р.А.Тельчарова та ін.), концептуальні позиції теорії і методики музичного навчання і виховання (О.О.Апраксина, А.Г.Болгарський, О.Я.Ростовський, Г.Ципін та ін.), система наукових знань про професійну підготовку вчителя музики (Л.Г.Арчажнікова, Г.М.Падалка, О.П.Рудницька та ін.), роботи, присвячені проблемам поліхудожнього виховання особистості (Л.М.Масол, Л.І.Предтеченська, Г.П.Шевченко, О.П.Щолокова, Б.П.Юсов).

В процесі дослідження використовувались **методи**:

1. Загальнопізнавальні: а) аналіз, синтез і узагальнення філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої науково-методичної літератури та навчальної документації з проблеми дослідження; б) аналіз, синтез і узагальнення практики викладання музичних дисциплін у вищих навчальних закладах; в) моделювання; г) проведення аналогій.

2. Емпіричні: а) спостереження і порівняння практики викладання музичних дисциплін у вищих навчальних закладах; б) анкетування, усне інтерв'ювання, метод експертної оцінки; в) педагогічний експеримент (констатуючий, формуючий); г) методи статистичної обробки емпіричних даних.

3. Теоретичні: а) історико-логічний; б) гіпотетико-дедуктивний.

Експериментальною базою дослідження визначено факультети підготовки вчителів початкових класів Бердянського державного педагогічного університету, Мелітопольського державного педагогічного університету, Інститут мистецтв НПУ ім.М.П.Драгоманова.

Дослідження здійснювалось у **три етапи**:

Перший етап (1996-1997) – вивчення філософської, психологічної, педагогічної, мистецтвознавчої та музикознавчої літератури з теми дослідження. Проведення діагностичного експерименту, обґрунтування гіпотези, розробка методики дослідження.

Другий етап (1997-2003) – дослідно-експериментальна робота (констатуючий і формуючий експерименти), апробація та експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов та методів реалізації впливу поліхудожнього виховання на удосконалення музичної підготовки студентів.

Третій етап (2003-2004) – кількісний та якісний аналіз результатів дослідження, узагальнення результатів експериментальної роботи, формулювання висновків.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження: конкретизовано сутність і зміст понять „поліхудожнє виховання” та „музична підготовка” стосовно навчання студентів вищих закладів педагогічної освіти, визначено компоненти і критерії музичної підготовки для здійснення художньо-виховної роботи зі школярами на сучасному рівні, виявлено комплекс взаємозалежних педагогічних умов, що забезпечують ефективність впливу поліхудожнього виховання на удосконалення музичної підготовки студентів в її естетичному, творчому і педагогічному аспектах.

Особистий внесок автора полягає у розробці та апробації поліхудожнього підходу до удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики на основі усвідомлення естетичної цінності мистецтва як культурного надбання людства незалежно від його різновидів та розуміння специфічності образних структур і виражальних засобів кожного з видів мистецтва (співставлення універсальних естетичних та специфічних для кожного виду мистецтва характеристик).

Практичне значення роботи полягає в опрацюванні методичних підходів стосовно систематичного і послідовного залучення студентів до

творчих контактів з різними видами мистецтва в процесі освоєння музичних дисциплін, в розробці спеціального курсу „Музика і поліхудожнє виховання особистості”, що забезпечує теоретичну базу поліхудожнього виховання, у визначенні серії навчально-творчих завдань на проведення художніх аналогій між музикою та іншими видами мистецтва.

Матеріали дослідження можуть застосовуватись у викладанні музично-виконавських дисциплін, курсів „Історія музики”, „Історія художньої культури”, „Методика музичного виховання”, „Методика викладання художньої культури”.

Обґрунтованість і достовірність отриманих результатів та висновків забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних позицій, науковими принципами аналізу філософських, психолого-педагогічних, мистецтвознавчих та інших джерел, використанням комплексу взаємодоповнюючих наукових методів, адекватних предмету, меті й завданням дослідницької роботи, репрезентативністю вибірки, єдністю кількісних і якісних характеристик обробки отриманих результатів.

Апробація результатів дослідження здійснювалась шляхом дослідно-експериментальної роботи (в процесі викладання дисциплін історико-теоретичного, музично-виконавського циклу та проведення практичних занять з спецкурсу). Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження висвітлені у 6 друкованих працях; наслідки дослідження обговорювались на наукових конференціях професорсько-викладацького складу Бердянського державного педагогічного університету (Бердянськ, 1999-2003), на засіданні кафедри музичного виховання та хореографії Бердянського державного педагогічного університету (Бердянськ, 1999-2004), на Всеукраїнській науково-практичній конференції вокальної та диригентської майстерності (Ніжин, 2003).

На основі результатів дисертаційної роботи розроблено спеціальний курс „Музика та поліхудожнє виховання особистості”, який був апробований і впроваджений до практики викладання музичних дисциплін на факультетах підготовки вчителів початкових класів Бердянського державного педагогічного університету та Мелітопольського державного педагогічного університету, музично-педагогічному факультеті (інститут мистецтв) НПУ ім .М.П.Драгоманова.

На захист виносяться:

- твердження про наукову обумовленість та необхідність формування поліхудожнього компоненту музичної підготовки майбутнього вчителя музики; положення і висновки про функції поліхудожнього виховання студентів;
- положення і висновки, що характеризують основні тенденції взаємодії і синтезу мистецтв в історичному, психолого-педагогічному та мистецтвознавчому аспектах, які є невід’ємною частиною духовної культури та теоретичною базою спецкурсу „Музика та поліхудожнє виховання особистості”;

- наукове обґрунтування навчальної моделі активізації естетичного ставлення студентів до сприймання і оцінки музики на основі проведення синхронізуючих художніх паралелей між різними видами мистецтва та музично-інтерпретаційної діяльності в системі поліхудожнього виховання;
- система реалізації студентами методичних особливостей застосування різних видів мистецтва в музично-виховній роботі зі школярами.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновки до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних літературних джерел (314 найменувань, з них 4 іноземною мовою) та додатків на 100 сторінках. Повний обсяг дисертації – 292 сторінок, з них 192 сторінки основного тексту. Робота містить 5 таблиць, 11 малюнків.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПОЛІХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Основні вимоги до музичної підготовки студентів педагогічних університетів.

Музичний розвиток студентів – основа фахової музичної підготовки

У контексті нашого дослідження з'ясуємо значення фахового музичного компонента у професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

Курс на інтеграцію художніх дисциплін в загальноосвітній школі (музика, образотворче мистецтво, література, хореографія, сценічні мистецтва, мистецтво кіно), виокремлення освітньої галузі „Мистецтво”, важливе місце предмету „Музика” в типових перехідних навчальних планах на 2001 -2005 рр., 12-бальна система оцінювання рівня розвитку музичної культури школярів вимагають активного впровадження у життя заходів з удосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя музики.

Вивчення теоретичних джерел з означеної проблеми дає можливість з'ясувати, що музична підготовка передбачає систему взаємопов'язаних дій особистості, спрямованих на усвідомлення значущості музичного мистецтва в суспільстві, на формування інтегрованої системи знань, умінь і навичок з музичного мистецтва. Зміст музичної підготовки у вищих навчальних закладах педагогічної освіти складає система історико-теоретичних та інтерпретаційно-виконавських знань, умінь і навичок студентів, що формуються поетапно.

Кожен цикл дисциплін передбачає свої завдання, властиві саме цьому компоненту знань. Разом з тим кожна із галузей музичних знань, умінь і навичок, якими оволодівають студенти в процесі музичної підготовки, складає невід'ємну частину формування загальної музичної культури майбутніх учителів. Специфікою музичної підготовки в педагогічних університетах виступає різнобічність охоплення музичної підготовки. Музичне мистецтво майбутніми учителями має засвоюватись в його різних гранях. Якщо студенти навчальних закладів суто музичного профілю протягом навчання оволодівають якимось певним різновидом музичного мистецтва, то перед студентами, що готуються стати педагогами в галузі загальної музичної освіти, обов'язковим завданням є різнобічна музична підготовка. Виходячи з потреб шкільної музичної практики, навчальний план з підготовки учителів музики для середньої школи передбачає широку гаму музичних дисциплін. За період навчання студенти мають оволодіти в досить широкому обсязі історико-теоретичними знаннями в галузі музичного мистецтва, уміннями і навичками з диригування і хорового співу. За діючим навчальним планом передбачено широку підготовку студентів з музичного інструменту, що

включає гру не тільки на основному, а і на додатковому інструменті. Великого значення надається постановці голосу, оволодінню студентами вокальними уміннями і навичками. Необхідність широкого комплексу музичних дисциплін, які мають засвоїти студенти, мотивується особливостями їх майбутньої художньо-виховної роботи в школі. Учитель музики має ввести дітей в широкий і багатогранний світ музики, дати учням необхідний мінімум відомостей з історії музики, музичної грамоти, познайомити їх з кращими музичними творами із світової скарбниці мистецтва, прищепити вміння виразного співу, любов до хорового мистецтва і т.п. Отже, різноплановість завдань музичного виховання в школі зумовлює і широкий підхід до музичної підготовки студентів.

Інструментальне, хорове, вокальне мистецтво – необхідні складові виконавської підготовки шкільного вчителя. Такий же статус необхідності набирає цикл історико-теоретичних дисциплін, оскільки робота в школі вимагає від учителя компетентності в галузі історії розвитку мистецтва, знання його закономірностей. Разом різні музичні дисципліни складають цілісне ядро підготовки майбутніх учителів, проте кожна з дисциплін має власні, специфічні завдання.

Цикл історико-теоретичних дисциплін становить фундамент розвитку загальної музичної культури студентів. Він об'єднує вивчення історії вітчизняної, зарубіжної, сучасної музики. Велике значення надається опануванню народної творчості. Студенти мають ознайомитись із напрямками розвитку не тільки класичного мистецтва, а і з кращими зразками популярної в молодіжному середовищі музики. Широка обізнаність в питаннях розвитку мистецтва, знання фактичного музичного матеріалу, вміння розбиратись в різних стилях, художніх напрямках музичного мистецтва, в закономірностях жанрового розвитку музики набуває серйозного значення в підготовці майбутніх учителів.

Аналіз існуючих програм з історії музики (Г.С.Алфеевська, О.І. Волков та ін.) дозволив виокремити цілий ряд вимог, які автори вважають першочерговими для становлення музичної культури студентів [9;59]. Головна мета курсів з історії музики, як підкреслюють автори програм, полягає в тому, щоб створити у студентів уявлення про музичне мистецтво як про цілісне явище, що має власну історію розвитку, невіддільну від соціально-історичного процесу. Саме такі уявлення, за думкою укладачів програм з історії музики, можуть стати надійним фундаментом майбутньої педагогічної і просвітницької діяльності вчителів музики. Серед важливих завдань опанування історії музики висувуються такі, як формування у студентів знань про сутність кожного з етапів розвитку музичної культури, окреслення кола проблем і провідних тенденцій становлення музичного мистецтва. Серйозного значення надається розгорнутій характеристиці творчості видатних композиторів, розвитку професійної композиторської творчості. В навчальних програмах підкреслюється значення пізнання студентами історії розвитку різних жанрів – опери, симфонії, балету,

концерту, ораторії, камерної музики в їх видатних зразках. Студентів націлюють на уміння виявити те особливе, неповторне, що відрізняє різні художні напрямки, стилі, окремі твори одне від одного. Отже, в процесі засвоєння курсів з історії музики студенти мають усвідомити як загальну картину розвитку музичного мистецтва в її еволюційному становленні, так і специфічне, особливе, що характеризує виокремлені підходи до засвоєння багатоплановості стилів, жанрів, окремих творів.

Вивчення історії музики в педагогічних університетах відрізняється від програм у музичних вищих навчальних закладах, в яких представлено теми трьох основних типів (оглядові, жанрові, монографічні), а музичні твори згруповано за жанровою належністю і часу створення. Програми з історії музики в системі музично-педагогічної освіти пропонують багато оглядових тем, що викликано необхідністю узагальнення і відповідної орієнтації музично-історичного знання майбутніх учителів. Крім того, аналіз програмних вимог засвідчив переважний підхід до монографічного викладу матеріалу, причому основний музичний матеріал пропонується вивчати в зв'язку із стильовим портретом того чи іншого видатного композитора. Такий підхід мотивується дещо обмеженим слуховим досвідом більшості студентів музично-педагогічних і тим більше педагогічних факультетів. Особливі вади спостерігаються в галузі сучасної музики класичного спрямування. Через те існуючі програми націлено на формування у студентів готовності до сприйняття серйозної музики сучасних авторів, усвідомлення особливостей музичної мови сучасного мистецтва, глибокого проникнення в розмаїття музичної стилістики нашого часу.

Позитивно оцінюючи загальну спрямованість програмного матеріалу на розширення музичної ерудиції студентів і в галузі історико-теоретичних знань, і в галузі знань фактичного музичного матеріалу, зауважимо, що можливості поліхудожнього виховання дуже мало враховуються у визначенні сучасних вимог до музично-історичної підготовки студентів. Між тим, тенденції розвитку художнього виховання в сучасній школі в центр уваги ставлять розвиток художньої культури учнів у її широких мистецьких вимірах. Через те, на наш погляд, доцільно опосередкувати значно ширшими загальнохудожніми підходами завдання музикознавчого розвитку майбутніх вчителів, спрямовувати вирішення музикознавчих проблем у майбутнє, яке тісно пов'язане з узагальненням та систематизацією різноманітних художніх проблем у сучасному житті.

Аналізуючи вимоги до музичної підготовки майбутніх учителів музики, не можна оминати їх музично-теоретичну підготовку. В процесі навчання в педагогічному університеті студенти мають оволодіти широким колом знань з гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів. Прогресивним підходом, відображеним у програмах з цих курсів, є розгляд музикознавчого теоретичного знання як єдиного цілого, всі частини якого взаємодіють між собою, являючи компоненти певної стійкої системи. Так, знання з класичної гармонії, які мають засвоїти студенти, знаходяться у взаємозв'язку

із теоретичними відомостями щодо загальних закономірностей будови музичних творів і окремих засобів виразності, поліфонічні уявлення спираються на усвідомлення логіки голосоведіння, відомості з аналізу музичних творів – на закономірності виражального змісту окремих елементів музичної форми тощо. Важливе завдання вивчення музично-теоретичних курсів укладачі діючих програм вбачають не тільки в тому, щоб розкрити студентам певні закономірності створення музичного мистецтва, надати їм відомості щодо засобів музичної виразності, елементів структури музичних творів і т.п., а і у розвитку музичних здібностей, музично-образного мислення студентів (О.І.Горемичкін, А.П.Іванов, О.І.Мельников, М.І.Ройтерштейн та ін.). Цей, на нашу думку, цілком правомірний підхід повністю узгоджується із завданнями професійної підготовки студентів до майбутньої музично-педагогічної діяльності [70;99;230]. Учитель музики не зможе працювати результативно, якщо в арсеналі його підготовки будуть відсутні знання з різних галузей музикознавства, якщо ці знання будуть відірвані від реальної практики побутування музичного мистецтва. Музикознавча підготовка не досягне мети також, якщо не буде співвідноситись із завданнями музичного розвитку студентів.

Програми з *теорії музики і сольфеджіо* (А.П.Іванов, О.І.Мельников, В.Я.Солодухо, Л.О.Якушкіна та ін.) трактуються як невід'ємна складова частина професійної підготовки учителя [99;254]. Підкреслюється необхідність досконалого опанування студентами часової, звуковисотної організації музичного матеріалу, з'ясування понять щодо сутності окремих елементів музичної мови, характеристики музичного звука, виражального значення ладу, тональності, метру, ритму, темпу, динаміки, мелодичного руху тощо. Завдання з сольфеджіо пов'язуються з необхідністю удосконалення навичок точного інтонування, розвитку умінь слухового аналізу, ансамблевого співу, визначенню на слух різних гармонічних послідовностей. Програми з *гармонії* орієнтують на вивчення закономірностей гармонічної будови музичних творів, інтерпретують цю дисципліну як основу музикознавчої освіти. В процесі вивчення курсу гармонії студенти мають засвоїти закономірності співвідношення тональностей, окремих співзвуч - акордів, особливості консонансних і дисонансних поєднань, гармонічне підґрунтя мелодичної лінії і т.п., що стає основою гармонізації мелодій. Окремі питання гармонії мають узгоджуватись між собою, даючи змогу студентам усвідомити роль гармонії як одного з найсуттєвіших засобів створення музичних образів [70]. Як необхідний елемент музикознавчої підготовки розглядається формування знань студентів в галузі *поліфонії*. В процесі навчання студенти мають засвоїти особливості структури фуґи, інвенції, канону, поліфонічних варіацій і т.п. Важливим напрямком поліфонічної підготовки студентів в межах музично-педагогічної освіти укладачі програм вважають опанування особливостей імітаційної і підголоскової поліфонії [230]. Програми з навчального предмету „*Аналіз музичних творів*” (М.І.Ройтерштейн, „Аналіз

музичних творів” та ін.) передбачають послідовне і систематичне заглиблення студентів до наукового дослідження змісту творів у взаємозв’язку із визначенням музичних засобів, за допомогою яких втілюється цей зміст [229]. Аналіз музичних творів як навчальна дисципліна має на меті розкриття закономірностей вивчення музичного твору як художнього цілого, об’єкту системного аналізу. Розбір окремих засобів виразності має пов’язуватись із визначенням їх ролі в створенні музичного змісту, студенти мають усвідомити необхідність взаємопов’язаного аналізу окремих засобів виразності. Розгляд феномену музичного твору в історичному, соціологічному, психологічному та музично-теоретичному аспектах дозволяє залучити студентів до вирішення загальнохудожніх проблем діалектики змісту і форми, множинності теоретичних та виконавських інтерпретацій тощо.

Аналіз програмних вимог до дисциплін теоретично-музикознавчого циклу призвів до висновку про високу оцінку такої підготовки в загальному професійному становленні студентів. Разом з тим ми відмічаємо певну інформативну перевантаженість цих програм. Уникнення надто детального вивчення окремих теоретичних понять, на нашу думку, могло би вивільнити певний обсяг часу для розширення загальної мистецької ерудиції, розвитку у студентів здатності до впровадження культурологічних підходів в процесі опанування музики як різновиду мистецтва. Розгляд музичних творів в системі: історична епоха – національна традиція – стиль – жанр – музична форма (історія музики, аналіз музичних форм) доцільно було б спрямувати на підкреслення та поглиблення середніх ланок системи – національної традиції та стилю як сукупності художніх ознак, що визначають своєрідність і неповторність музичного явища (композиторського, особливо - виконавського).

Великого значення в навчальних планах з музично-педагогічної освіти музики надається розвитку *виконавської підготовки* студентів. Програмні вимоги з різних виконавських дисциплін спрямовано таким чином, щоб забезпечити в процесі підготовки розвиток необхідного комплексу вокальних умінь студентів, їх виконавської майстерності в класі „Основного інструменту”, здатності до ансамблево-хорового співу, диригентських умінь. Аналіз навчальних документів свідчить про те, що виконавська підготовка майбутніх вчителів, ґрунтуючись на загальних принципах виконавського мистецтва має власні особливості, зумовлені як характером майбутньої діяльності студентів, так і специфікою музичного навчання в контексті педагогічної освіти.

Однією із основних дисциплін музично-виконавського циклу вважається *хоровий клас*. В програмах з „Хорового класу” (А.Т.Авдиевский, И.И. Пронь, „Хоровой класс и практикум по руководству хором”; Е.Б. Сивицкая, „Хоровой класс и практикум руководства хором”; К.Ф.Никольская, В.Л.Живов, О.П. Соколова „Хоровой класс и практикум работы с хором”; А. Ф.Кречківський, „Хоровий клас і практикум роботи з хором” та ін.)

підкреслюється необхідність навчання студентів співу в хорovому колективі, дотримуючись хорovого строю і ансамблю, зазначається, що мета хорovої підготовки студентів полягає в розвитку емоційності, художнього смаку, музичних здібностей, співацьких навичок в специфічних умовах хорovих занять [6;183;218;247]. В програмах з „Хорovого класу” особлива увага звертається на те, щоб студент, приймаючи участь в роботі хорovого класу, вчився керувати хором. Навчаючись як хорovий співак, студент разом з тим оволодіває мистецтвом роботи з хорovим колективом як диригент. Важливим моментом програмних вимог є положення, згідно якого керівник хорovого класу створює таку систему роботи з хором, яка в майбутньому може стати основою хорovої діяльності студентів. Музичне навчання і виховання студента-хорovого співака треба спрямовувати таким чином, щоб його творча думка працювала не тільки на рівні учасника хорovого колективу, а головним чином на рівні хормейстера. Деталізація вимог роботи в „Хорovому класі” стосується відпрацювання у студентів навичок свідомого і професійно-художнього виконання творів, розвитку слухових, вокально-хорovих навичок, необхідних для роботи з хорovим колективом. В процесі занять студенти мають набути комплекс знань в галузі вокально-хорovого навчання. Важливе місце відводиться ознайомленню майбутніх учителів з кращими зразками хорovого мистецтва світу. Заняття хорovого класу будуть неповноцінними, якщо не передбачатимуть організації для студентів практики роботи з хором..

Поряд із хорovим класом *диригування* займає центральне місце в музичній підготовці майбутніх учителів. В процесі навчання, як свідчить аналіз програм (Е.С.Заруба, В.І.Толканьов, Т.П.Плесніна, „Диригування”; А.В.Козир, Л.О.Куненко, „Проект програми з хорovого диригування” та ін.) , студенти мають оволодіти виконавською майстерністю хорovого диригента, вчать розкривати художній задум твору і виражати власне творче ставлення до музики на основі глибокого проникнення до її змісту [80;91; 111;184]. Важливо, як підкреслюється в програмних вимогах, щоб у студентів систематично розвивались навички самостійної роботи над хорovим твором. В класі диригування значне місце відводиться оволодінню хорovим репертуаром. Навчально-художній репертуар має включати різні види хорovого мистецтва: приклади народнопісенної творчості, твори вітчизняних і зарубіжних авторів. Поетапне вивчення репертуару передбачає дотримання принципу поступового ускладнення завдань з художньо-виконавського боку і з боку удосконалення технічних умінь студента. Аналізуючи програмні вимоги з диригування, ми звернули увагу на перевагу тих з них, що стосуються виконавсько-технічного розвитку студентів. В ряді програм передмова включає завдання художнього розвитку студентів. В інших – цим питанням приділено зовсім незначну увагу. Але навіть і там, де згадується про необхідність загальнохудожнього розвитку студентів, в розділах програм, присвячених висвітленню конкретних завдань курсу, на перше місце впливають ті з них, які стосуються відпрацюванню слухомоторних зв'язків, розвитку диригентського апарату, постановці корпусу,

голови, міміки, опануванню диригентськими схемами тощо. Не може бути сумніву в тому, що набуття конкретних диригентських умінь і навичок – важливе завдання підготовки диригента, але нехтування художніми завданнями, ми вважаємо, може негативно вплинути і на власне розвиток виконавських технічних умінь. Отже, врівноваженість і художніх, і технічних завдань має складати основний напрямок диригентської підготовки майбутнього вчителя музики. Уточнення вимог до підготовки студентів у цьому плані має значні резерви.

Серед виконавських дисциплін важливого значення в навчальних планах надається інструментальній підготовці студентів (Ю.А.Соколовський, програма з курсу „Основний музичний інструмент (Скрипка)”; В.Й.Козлін, „Основний музичний інструмент – гітара”; В.І.Бранковський, „Музичний інструмент (баян, акордеон)”; Т.І.Гризоглазова, Н.П.Гуральник, „Основний музичний інструмент (Фортепіано)”; Г.М.Падалка, Н.І.Плешкова, „Основний муз.інструмент (Фортепіано)” та ін.) [21;185;210-213;216;217;219;228]. Як і в інших циклах дисциплін, в *інструментально-виконавських дисциплінах* мета і завдання підготовки студентів виходять насамперед із потреб їх майбутньої діяльності в школі. Навчання гри на фортепіано, скрипці, баяні, народних інструментах зумовлюється специфікою роботи учителя в загальноосвітній школі. Студенти мають оволодіти таким рівнем музично-виконавської майстерності, щоб бути в змозі кваліфіковано використовувати інструмент на уроці музики і в різних формах позакласної роботи з учнями. Випускник музично-педагогічного факультету має оволодіти навичками високохудожнього виконання на музичному інструменті різних за змістом, формою і стилем музичних творів. Особливої уваги заслуговує виконання різнохарактерного музичного репертуару. Особливістю навчального процесу з музичного інструменту в педагогічних закладах є його спрямування також на розвиток навичок читання з листа, виконання мелодій по слуху, володіння навичками акомпанементу солісту, хоровому колективу, власному співу. Майбутній вчитель має вміти перекладати і адаптувати музичні твори відповідно до власних виконавських можливостей. Вимоги до такого роду роботи в навчальних програмах майже зовсім не опосередковуються художніми завданнями. Між тим і підбирання пісень за слухом, і створення акомпанементу до вокальної лінії, і адаптування музичного матеріалу поза осмисленням художнього контексту цієї роботи ризикує скотитись до обмеженого, ремісницького засвоєння окремих музичних навичок. Тому, визначаючи вимоги до музично-інструментальної підготовки студентів, необхідно мати на увазі активізацію художніх підходів до всіх її граней.

Великого значення у переліку вимог до виконавської інструментальної підготовки надається оволодінню студентами різноманітними засобами виразності, широкою палітрою виконавських прийомів, а також основами інструментальної техніки. Випускники музично-педагогічних факультетів, як зазначається в програмах музично-інструментального циклу дисциплін, повинні продемонструвати здатність до змістовного, осмисленого виконання,

розуміння авторського задуму і стильових особливостей виконуваних творів. Виконавські підходи мають включати виявлення власного емоційного ставлення до музики, а суха, позбавлена яскравого відчуття і індивідуального ставлення інтерпретація не може вважатись достатньою для майбутнього вчителя музики. Сучасні вимоги до інтерпретації музичного твору є надзвичайно високими, але, на нашу думку, їх виконання не може бути забезпечено у контексті вирішення переважно екстенсивно-маніпуляційних, формально-інструментальних завдань удосконалення музичної підготовки студентів.

Виконавська підготовка майбутніх учителів музики як профілюючу дисципліну включає також „Постановку голосу”. В програмах з вокалу (Е.І. Гунько, О.І.Мурій, „Постановка голосу”; Ю.Є.Юцевич, „Вокальний клас” та ін.) підкреслюється, що за період навчання у вищому навчальному закладі мистецько-педагогічного профілю студентам необхідно засвоїти необхідні знання і прийоми вокальної роботи з дитячими голосами [211;214]. Студенти повинні не інтуїтивно, „навмання” підходити до постановки голосу у школярів, застосовувані ними методи мають ґрунтуватись на виважених знаннях і власних уміннях. Важливими завданнями вокального курсу є розвиток художньо-виконавських і вокально-технічних можливостей студентів. В програмах підкреслюється особлива важливість індивідуального підходу до вокального розвитку студентів. В навчальних програмах з „Постановки голосу” зазначається необхідність виховання музичних смаків студентів, розвитку їх ініціативності, творчої уяви, прагнення до самовдосконалення. Студенти мають оволодіти уміннями аналізу вокальних творів, здатністю до виявлення їх художньої образності і естетичної цінності. Серед конкретних, суто вокальних вимог, висуваються такі, як оволодіння основними елементами правильного співацького звукодобування; вміння користуватись співацьким диханням; мати чітку дикцію і правильну артикуляцію; уміння співати в ансамблі, виконувати вокальні твори під власний акомпанемент і без інструментального супроводу. Особливого значення надається розвитку у студентів культури публічного виконавства і навичок сценічної поведінки.

Підсумовуючи результати аналізу вимог до музичної підготовки студентів, представлені в існуючих програмах, підкреслимо:

- а) значний обсяг музичних дисциплін, якими мають оволодіти студенти протягом навчання в педагогічних університетах;
- б) повноту охоплення музично-історичної і музично-теоретичної підготовки студентів;
- в) різноманітність виконавської підготовки студентів.

Зазначені характеристики загалом можуть бути оцінені позитивно. Разом з тим зауважимо, що подальше удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів має передбачити уникнення розрізненості, розкиданості вимог щодо кожної дисциплін, більш послідовного спрямування музичних курсів на художні завдання; значно ширше використання засобів

поліхудожнього впливу на музичний розвиток студентів.

Аналіз програмних вимог до підготовки студентів в педагогічних університетах доповнюється в нашому дослідженні розглядом проблем, що піднімаються в науково-методичній літературі.

Під *системою музичної підготовки* вчені розуміють цілеспрямовану єдність змісту, методів і форм професійної музичної діяльності. *Удосконалення (оптимізація)* системи музичної підготовки майбутніх вчителів музики означає розробку таких педагогічних умов, які б надавали можливість досягти найвищих для конкретних умов результатів (максимального ефекту) при мінімальних затратах праці. Специфіка музичної підготовки у контексті педагогічної освіти полягає в організації нерозривної єдності процесів передачі знань і способів музичної діяльності, а також формування особистісної значущості музичних цінностей. Застосування діяльнісного аналізу в контексті цих питань дозволяє визначити і систематизувати склад дій, виконання яких забезпечується на всіх ланках музичної освіти і виховання та являє собою основу фахового навчання майбутнього вчителя музики – сприймання і виконання музики.

Зазначимо, що дія, з одного боку, є структурною одиницею діяльності, а з іншого – комплексом прийомів (способів) роботи, спрямованих на усвідомлення практичного і теоретичного досвіду (О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн) [136;237]. Опанований індивідом спосіб виконання дій ми (за Н.В.Кузьміною) визначаємо як вміння, яке є головним показником рівня опанування дією, що лежить в основі певної діяльності [131].

Проблеми сприйняття музики як „найбільш всеосяжної” музичної діяльності (за К.В.Тарасовою) трактуються багатьма дослідниками як провідні у сучасній музичній педагогіці [16;18;192;232;239]. У контексті нашого дослідження вимоги у цій сфері музичної діяльності зосереджуються на актуальності художньо-педагогічної організації музичного сприймання (зміст, методи, форми, мотиваційні характеристики). Майбутній вчитель музики повинен вміти:

- створювати художньо і педагогічно доцільну само установку на сприйняття музики;
- організовувати особистісні розуміння і переживання музики;
- адекватно оцінювати музику.

Формування необхідних вмінь в галузі музичного сприйняття відбувається в процесі вивчення дисциплін історико-теоретичного циклу музичної підготовки майбутнього вчителя музики. Професійна компетентність вчителя музики залежить значною мірою від сформованості системних музично-історичних та музично-теоретичних знань у їх співвіднесеності з контекстом художньої культури минулого та із сучасністю. „Історичний огляд повинен бути опорою для вірного спрямування у майбутнє та для осягнення всіх можливостей мистецтва, що розкриваються в процесі його розвитку” [309,351]. Функція історико-теоретичних дисциплін в

системі музичної діяльності вчителя музики трактується також як засіб включення музичної мови в широкий культурно-художній контекст, піднесення її до рівня безпосереднього взаємозв'язку з мовами інших видів мистецтва у творчій професійній діяльності. Музична підготовленість студентів передбачає розвиток вміння за кожним унікальним музичним текстом бачити певну систему музичної мови, що уособлює загальні змістовні і комунікативні засоби музичної виразності та співвідносити індивідуальну своєрідність музичної мови із закономірностями узагальнено-художнього мислення.

У роботах сучасних науковців [1;72;209;221;224;285] простежується тенденція до удосконалення історико-теоретичної бази музичної підготовки майбутнього вчителя музики. Пропонуються варіанти вирішення головної проблеми: як зробити музичну історико-теоретичну підготовку професійно орієнтованою. У контексті нашого дослідження визначимо декілька перспективних ідей, що можуть спричинитися й до удосконалення навчально-виховного процесу з музично-виконавських дисциплін:

1. Активізація слухових підходів у процесі засвоєння музики (аналіз на основі виключно слухового сприймання, слухової атрибуції) [2;194;205]. Дидактики вважають, що у такий спосіб (у поєднанні з проблемно-аналітичними підходами) формується *активна художньо-пізнавальна позиція* у відношенні до музики не лише відомої, що має зразки трактування і інтерпретації, але й забутої та відроджуваної, сучасної, тобто „музичного універсуму”, котрий супроводжуватиме майбутніх вчителів музики впродовж їх педагогічної діяльності.

2. Посилення уваги до аналітичних методів теоретичного аналізу (понятійно-категоріальне узагальнення виразальних засобів) – текстологічного, семантичного, структурного, інтонаційного, порівняльного [236]. Дослідження елементів музичної мови з точки зору їх психологічного впливу (симетрії і ритму, ”емансипованої паузи”, симетрії мажору і мінору, втілення законів статичності і динаміки, доцентрової і відцентрової сил у засобах музичної виразності та ін.) актуалізують питання формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики у єдності з розвитком його художньо-образного мислення.

Поряд із проблематикою музичного сприйняття у професійному становленні майбутніх учителів музики важливого значення надається розвитку їх *виконавських умінь та навичок*. У науково-методичній літературі виконавська діяльність розглядається як основа музичної підготовки, „провідний вид музичної діяльності”, що характеризується психофізіологічною активністю, естетичною спрямованістю, безмежними можливостями творчого самовираження (Л.Г.Арчажнікова, А.Г.Болгарський, Г.Г.Нейгауз, Г.М.Ципін та ін.) [22;180;265;284;285]. Відомі професіограми вчителя музики [22;173;202;222] містять у своїй структурі компонент „музичне виконавство”. Вимоги до показників виконавської діяльності в структурі музичної підготовки майбутніх вчителів музики стосуються рівня

розвитку пізнавальних процесів (увага, відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява), техніко-маніпуляційного рівня та рівня виконавської творчості – музичної інтерпретації та її педагогічної спрямованості.

Значення виконавської підготовки підкреслюється у дослідженнях Н.Л. Білої, Р.А.Верхолаз, В.Л.Живова, Є.В.Куришева, С.М.Масного, З.В. Румянцевої, О.О.Скрипкіної, Л.О.Смирнової та ін. [197;265]. Вчені зазначають, що виконавське опрацювання музики творів створює умови для комплексного мистецтвознавчого і педагогічного аналізу, подолання „поверховості” первісного оцінювання [204,58], дає можливість на вищому рівні – наступному усвідомленні навчального матеріалу – звернути увагу на непомічені деталі, активізувати оцінювальне ставлення особистості на уточнення адекватних вимірів авторських смислів. Подальше педагогічно-узагальнююче спрямування виконавської підготовки створює умови для удосконалення процесів поглиблення емоційного пізнання і переживання школярів, активізації образно-асоціативної сфери діяльності, збагачення їх морально-естетичних принципів.

Отже, аналіз основних дій у системі музичної підготовки студентів, що репрезентовані у роботах вчених засвідчує, що вони безпосередньо стосуються оволодіння комплексом фахових знань, умінь, навичок, спеціальних предметів виконавського та історико-теоретичного циклів дисциплін і потребують більшого художнього узагальнення. Така спрямованість музичної підготовки майбутнього вчителя музики пояснюється необхідністю професійного опанування різними сферами музичного мистецтва (Г.М. Падалка, Л.О.Рапацька, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька та ін.) [194;224;231; 238].

Серед провідних проблем удосконалення музичної підготовки вчителя, що вже знайшли глибоке наукове опрацювання, назвемо проблему розвитку індивідуального музичного досвіду майбутнього вчителя музики, становлення й розвиток його уміння цінувати і розуміти музику у всій її різноманітності жанрів, форм, стильових трямків та національної належності, розрізняти позитивні і негативні цінності музичної культури. На нашу думку, оптимізація музичної підготовки майбутніх вчителів музики тісно пов'язана з подоланням стереотипу спрямування навчально-виховного процесу з музично-виконавських дисциплін на удосконалення формально-інструментальної майстерності студентів та переорієнтуванням його на максимальне художнє осмислення музичного мистецтва. Важливого значення у вирішенні цієї проблеми ми надаємо розробці потенціалу виявлених аспектів музичної підготовки – естетичного, творчого та педагогічного, які є механізмом включення її у більш широкий поліхудожній контекст.

Естетичне спрямування музичної підготовки – необхідний фактор її результативності.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що в полі зору вчених і практиків знаходяться *естетичні засади* музичної підготовки. Необхідність формування естетичного ставлення до музики мотивується як потребами власного загальнокультурного становлення фахівців, так і завданнями їх майбутньої музично-виховної роботи, що передбачає естетичний розвиток дітей та юнацтва (Б.А.Брилін, В.І.Дряпіка, Г.М.Падалка) [45;87;196].

Надзвичайно великого значення надається в роботах Б.В.Асаф'єва естетичному спрямуванню музичного виховання. Видатний вчений вважає, що значущість музичного розвитку дитини зумовлено насамперед її ставленням до музики. Якщо музика не пробуджує у учнів естетичної насолоди, якщо навчання замикається в „премудрих” тонкощах музикознавства, якщо учні, слухаючи музику, лишаються байдужими до її образів, - таке навчання не досягає мети [25].

Проблемам естетичного розвитку дітей та юнацтва в процесі музичного навчання присвячено цілий ряд праць В.М.Шацької. Педагогічне кредо видатного педагога полягає в тому, щоб зробити музику невід'ємною часткою світосприйняття дітей. Дослідниця переконана, що вчитель музики просто змарнує час, якщо не зуміє прищепити школярам особливого ставлення до музики як до прекрасного мистецтва. Слухання музики має викликати естетичні емоції у дітей, а не просто розважати їх. Естетична спрямованість музичних занять передбачає досягнення у дітей інтересу і радості від спілкування з мистецтвом [291].

Б.М.Теплов, досліджуючи психологічні аспекти музичних здібностей, прямо пов'язував успішність музичного розвитку особистості з її естетичним ставленням до музичного мистецтва. Він підкреслював, що естетичне сприйняття музики є активною діяльністю, до якої слід цілеспрямовано залучати [268].

В сучасних наукових роботах підкреслюється, що успішність музичної підготовки студентів значною мірою залежить від естетичного світогляду студентів, здатності до естетичного переживання музичних образів, розвине них естетичних ідеалів і смаків майбутніх вчителів, а не від кількісних характеристик музичної компетентності. Не можна відокремлювати музичний розвиток, прищеплення музично-виконавських умінь і навичок студентів від їх естетичного розвитку. Естетична спрямованість музичних занять має стати неодмінною ознакою продуктивної фахової підготовки студентів [110;144;171;190;193].

Досліджуючи проблеми естетичного розвитку студентів в процесі фортепіанного навчання, Г.Ципін доводить, що замкнення у жорстких рамках „спеціальності”, тобто формування лише певної групи піаністичних умінь та навичок у студентів, веде до гальмування розвитку музиканта, його внутрішнього, духовного росту: помітно знижується розвиток загальної культури, професійної ерудиції, комплексу творчих здібностей і, в решті решт, піаністичної підготовки [285].

Проблеми естетичного спрямування музично-фахової підготовки студентів знайшли широкий розвиток в роботах Л.Г.Арчажникової. Вважаючи мистецтво найвищою формою естетичного освоєння дійсності, дослідниця вважає, що заняття музикою досягнуть мети, якщо будуть сприяти всесторонньому розвитку особистості, здатності не формально відтворювати голосом чи грою на інструменті музичні конструкції, а відчувати красу музичних образів, їх естетичну привабливість [21-24].

В дослідженнях Г.М. Падалки наголошується на необхідності естетичного спрямування музичного навчання студентів. В центр уваги її дослідження поставлено проблему формування естетичних ідеалів і смаків майбутніх вчителів музики в процесі їх фахової підготовки. Дослідниця стверджує, що оцінна діяльність, що становить основу формування естетичного ставлення до мистецтва, має пронизувати музичну підготовку студентів. Лише за такої умови можна підготувати студентів до самостійної професійної діяльності в майбутньому, активізувати прояви індивідуально-особистісного начала в навчанні. Естетичні основи музичної діяльності стають необхідною ознакою успішності музичної підготовки майбутніх вчителів музики [193-196].

Проблеми естетичного розвитку студентів в процесі музичної підготовки досліджують А.Д.Перепелиця, К.С.Цепколенко, Д.Д.Половська, структуру та рівні естетичної підготовки до музично-професійної діяльності – Л.П.Аладова, Т.Ф.Брайченко, Л.В.Годик, Л.Г.Коваль [110;265;266;]. Аспект естетичного регулювання музичної діяльності розглядають Т.В.Скорик, М.О. Сова, Я.В.Сопіна, О.Л.Шевнюк, відзначаючи щільну взаємодію музичного і естетичного аспектів підготовки майбутнього вчителя музики [249;255; 265, 70-72;293].

Достатньої розробки в науковій літературі здобули напрямки формування ціннісних орієнтацій, естетичної спрямованості сприймання і виконання музичних образів, формування комплексу спеціальних знань у єдності з активізацією естетичного ставлення учнів до музики (В.П. Андрющенко, В.І.Дряпіка, Л.Г.Коваль та ін.) [15;87;110].

Автори сучасних концепцій музичного виховання [2;17;33;84;100;194; 224;231;257;285], відзначаючи характеристики ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя музики, називають такі, як взаємопроникнення напрямків музичної і естетичної діяльності, а також наявність естетичних пріоритетів в процесі виконання музичних творів. Різноманітність підходів до взаємозв'язку художнього і естетичного в науковій літературі свідчить про тенденцію подальшого „зрощування” єдності духовних і матеріалізованих, процесуальних і результативних аспектів музики (художня цінність) з актуалізацією естетичної цінності музичного твору завдяки певним соціально-естетичним потребам.

Підсумовуючи сказане, підкреслимо, що набуття досвіду естетичного сприймання і оцінювання художніх творів, яке повинно враховувати співвідношення між їх художньо-історичною й актуально-естетичною

вартістю в процесі музичної підготовки студентів, має виступати однією з суттєвих ознак її успішності.

Творчі засади музичного розвитку студентів.

Формування майбутнього вчителя музики як суб'єкту певного творчого процесу (в деякій мірі й як суб'єкту культурно-історичного процесу) відбувається тоді, коли естетичне ставлення, естетичне переживання, що проявляється в художньому творі, стає його особистим переживанням і ставленням. Студент музично-педагогічного факультету є суб'єктом багаторівневого творчого процесу, що пов'язано, по-перше, зі специфікою музики як мистецтва концентрації двох видів творчості – „первинного” (композиторського) та „вторинного” (виконавського) та, по-друге, творчими характеристиками педагогічної діяльності.

В теоретичних і методичних роботах підкреслюється значущість розвитку *творчого* потенціалу майбутніх учителів музики. Важливість такого підходу зумовлено творчою основою педагогічної діяльності [96], завданнями виховання школярів засобами музичного мистецтва. Розв'язання завдань музичної підготовки характеризується варіативністю, що є одним з проявів творчого оволодіння спеціальністю. Неадекватність типових прийомів музичної діяльності багатоманітним навчально-виховним ситуаціям об'єктивно стимулює майбутнього вчителя музики до творчості. Тому процес засвоєння студентами музичного мистецтва в системі педагогічної освіти включає в себе творчий напрямок діяльності (його завдання реалізуються на всіх рівнях музичної підготовки).

Вчені підкреслюють значущість розвитку творчих здібностей майбутніх учителів (Т.М.Завадська, Є.М.Князева, С.П.Курдюмов, С.І. Науменко, Е.П.Печерська, Г.І.Побережна, М.О.Сова, В.Д.Шульгіна та ін.) в процесі виконавської підготовки студентів - творчої інтерпретації скомпанованого автором-композитором тексту, розкривають психолого-педагогічні передумови їх творчої активності в системі музичної підготовки, механізми інтеграційної дії внутрішніх творчих імпульсів, зв'язок розвитку схильностей та елементарних умінь в галузі творчості з різними видами музичної діяльності. Успішність виконавської діяльності - виконавський артистизм, інтерпретаційна культура, навички створення оригінальної трактовки музики – безпосередньо пов'язуються із ступенем розвитку творчої уяви і фантазії виконавця [88;109;179;162;201;203;265;302].

Ми звернули увагу на те, що виконавсько-інтерпретаційна діяльність, динаміка її творчого потенціалу сприяє активній інтеграції музичного і творчого розвитку особистості (Є.Гуренко, Н.Корихалова, О.Котляревська, В. Медушевський, В.Москаленко, І.Полусмяк, С.Раппопорт, В.Фомін, Т. Чередниченко та ін.). Різні види творчої діяльності складають важливу частину музичної підготовки студентів. В нашій роботі ми використовуємо комплексний підхід до вивчення проблематики *виконавської інтерпретації*,

яку розглядаємо як багатостороннє явище творчого характеру [77;117;124; 161;174;196;287].

Виконавська інтерпретація - центральне поняття в естетиці виконавського мистецтва та магістральний напрямок музично-фахової діяльності майбутнього вчителя музики. Творчий підхід притаманний кожному етапу процесу виконавської інтерпретації з її логікою розгортання від фрагментарності до цілісності (від розшифровки музичних знаків шляхом тлумачення знаково-семантичних структур до виявлення глибинного смислу твору). Різні рівні інтерпретування (емоційно-особистісний, технологічний, “контекстуальної гармонізації”) потребують активного „втручання” творчих підходів. Творчі методи розвитку майбутніх вчителів музики, що спрямовані на актуалізацію активності, евристичності і оригінальності мислення, продукують ідеальні продукти індивідуальної музичної свідомості студентів, сприяють формуванню виконавського ідеалу. Ми цілком поділяємо думку Є.Гуренко, що усвідомлення виконавського ідеалу як концепції ідеального твору виконавського мистецтва – вища мета виконавської творчості та своєрідний критерій оцінки виконавського мистецтва у процесі його створення і сприйняття [77] .

Окремого розгляду потребують питання співвіднесення індивідуально-творчих та об’єктивно-правомірних аспектів виконавської інтерпретації. До слідники проблематики виконавської інтерпретації визнають, що альфа і омега будь якої діяльності у сфері художньої творчості – створення образу. Тоді вектор „краще – гірше” у виконавському мистецтві спрямовується на його більшу або меншу смислову значущість (яскравість, виразність, переконливість, поетична достовірність). Так, рідкісна за силою творча уява С.Ріхтера, його унікальне художньо-образне мислення, загострене поетичне бачення унаочнює думку про важливість цілісного осягнення дійсності (геніальний виконавець-інтерпретатор випробовував свої творчі сили в сфері композиторського і диригентського мистецтва, у живопису тощо). За висловом Г.Нейгауза, художні образи С.Ріхтера сприймаються «майже як реальний скульптурний об’єкт у просторі, який можна побачити рельєфно, у всіх його гранях» [286,16]. На нашу думку, саме глибоке проникнення майбутнього вчителя музики у світ художньої образності твору створює умови для яскраво-пластичного відчуття інтонаційно-ритмічної моделі твору та органічного синтезу у виконавській інтерпретації творчого та раціонально-інтелектуального підходів.

Розвиток творчого мислення має охоплювати всі без винятку дисципліни музичного циклу. Не становить винятку і вивчення історико-теоретичних засад музичного мистецтва. Проблеми співвіднесення інформативного і проблемного матеріалу в курсах історії музики, активізація творчого мислення студентів в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін стоять в полі уваги багатьох дослідників [178;209;222]. У роботах цих авторів підкреслюється, що пояснювально-ілюстративна методика не може вважатись єдиною при викладанні дисциплін історико-теоретичного

циклу предметів. Піклування про достатній рівень музичної підготовки студентів з історико-теоретичних дисциплін повинно спиратись на проблемний виклад матеріалу, що активізує творчі підходи до його осмислення у студентів.

В теорії і методиці музичного навчання певної розробки дістали творчі завдання як засіб оптимізації музичної підготовки майбутніх учителів музики. Творчі завдання стосуються таких видів роботи, як імпровізація, підбирання по слуху, зміна фактури ускладнених для виконання фрагментів музичного твору, адаптація музичного матеріалу до власних виконавських можливостей тощо. Виконання творчих завдань трактується як дійовий метод забезпечення результативності музичної підготовки студентів [231;239 ;245].

Розвиток творчого мислення майбутніх учителів в процесі музичної їх підготовки пов'язується в ряді досліджень з питаннями рефлексії [105;173; 239]. Автори стверджують, що рефлексивне „прочитання” музичного матеріалу, виявлення переваг і вад процесу інтерпретації музики, актуалізація в процесі рефлексії власного досвіду сприйняття і оцінки музики сприяють творчій самореалізації студентів, інтенсифікують творче ставлення до музичного мистецтва. Актуальним аспектом педагогічних досліджень у цій галузі є вивчення міри якісної своєрідності та індивідуальності особистісних інтерпретацій твору, виявлення оригінальних і доцільних, заснованих на власному художньому досвіді, шляхів педагогічної організації виховних впливів мистецтва.

Різні аспекти активізації творчих підходів до музичного розвитку особистості переконують в тому, що удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів музики безпосередньо залежить від спонукання студентів до творчого опрацювання художнього матеріалу, від забезпечення творчих засад опанування музичних дисциплін.

Педагогічна спрямованість – суттєва ознака музичної підготовки студентів педагогічних університетів

Вузівський період [130;132] – час формування основ професійно важливих умінь і навичок особистості вчителя та гармонізації соціально значущих критеріїв професійної підготовки до музично-педагогічної діяльності з їх індивідуальною трансформацією-інтерпретацією на рівні Я-концепції особистості, яка складає основу глибокого оволодіння спеціальністю. Вчитель музики у першу чергу є представником суспільства і виконавцем найважливішого соціального замовлення – він формує особистості, і формує їх не інакше, як своєю особистістю.

Аналіз вимог до музичної підготовки, визначених у науково-методичній літературі, дає підстави для окреслення *педагогічної спрямованості* як одного із важливих чинників забезпечення високого рівня музичної підготовки майбутніх учителів музики. Розвиток педагогічної

культури студентів в процесі музичної підготовки розглядається як суттєвий напрямок професійного становлення студентів педагогічних університетів. Сприяти вирішенню поставлених завдань спроможний лише той вчитель, який має багатий й різноманітний досвід художньо-виховної діяльності, розвинуті орієнтири педагогічного підходу до дітей, широкий діапазон методичних знань і вмінь з музичного навчання школярів. “Треба знати, як працювати з тими учнями, котрі не мають у майбутньому стати музикантами-професіоналами”, - зауважував А.Б.Гольденвейзер [165,8], відзначаючи специфіку підготовки висококваліфікованих кадрів педагогів-музикантів.

Специфіка музичної підготовки у контексті педагогічної освіти полягає в організації нерозривної єдності процесів передачі знань і способів музичної діяльності, усвідомлення педагогічної значущості музичних цінностей, емоційного ставлення до них. Музична підготовка майбутніх вчителів - складний процес, неможливий без орієнтації на майбутню професійну діяльність. Дослідники відзначають, що музична підготовка як кінцевий результат вузівської педагогічної освіти “замкнена” на особистості майбутнього вчителя музики, рівні його готовності до художньо-виховної роботи з дітьми. Формування музичного мислення педагога-музиканта означає високу ступінь сприйнятливості образно-виражальної сторони музики у співвіднесеності з можливостями її педагогічної трансформації (у невербальній /вербальній формах), які сполучаються з максимальним перетворенням того, що відчувається внутрішньо, у реальне звучання на інструменті.

Значну кількість досліджень спрямовано на обґрунтування педагогічних засад викладання музичних дисциплін в навчальних закладах педагогічного профілю [1-4;24;35;52;57;71;74;176;194;231;232;239;260;302]. Розвиток педагогічної культури в процесі музичної підготовки розглядається як суттєвий чинник професійного становлення майбутнього вчителя (В.І.Березан, Т.М.Завадська, П.М.Ніколаєнко, Г.М.Падалка, О.Я. Ростовський, О.П.Рудницька, В.Д.Шульгіна та ін.). Педагогічний компонент як визначальний у професійній майстерності учителя музики – предмет пильної уваги науковців (Е.Б.Абдуллін, Л.Г.Арчажнікова, В.І.Муцмахер, Г. М.Падалка). У сучасній психолого-педагогічній літературі розглядаються різні аспекти музично-педагогічної діяльності, умови її ефективного формування (Л.А.Дерев’янка, Т.Б.Стратан та ін.). На природний синтез і навіть перевагу педагогічного компоненту музичної підготовки студентів вказують Б.В.Асаф’єв, Н.О.Ветлугіна, Н.Л.Гродзенська, Г.М.Падалка.

Навчальні програми з шкільного предмету «Музика» (А.Авдієвський, А.Г.Болгарський, Д.Б.Кабалевський, Е.П.Печерська, О.Л.Савченко, О.Я. Ростовський та ін.) акцентують увагу на важливості володіння для вчителя музики високою виконавською культурою, що багато де в чому забезпечує успіх професійної музично-педагогічної діяльності [7;233;243]. Разом з тим в сучасних роботах підкреслюється, що виконавська підготовка вчителя не

має бути абсолютно ідентичною виконавській підготовці випускника консерваторії. Специфіка виконавської підготовки майбутнього вчителя передбачає її педагогічне спрямування. На необхідність педагогічної спрямованості інструментальної, вокальної, диригентсько-хормейстерської підготовки вказують у своїх дослідженнях Л.П.Аладова, Л.А.Ісаєва, Т.М. Корольова, І.М.Могилевська, І.В.Мостова, В.І. Муцмахер та ін. Дослідники зазначають важливість формування механізмів художньої перцепції як специфічної попередньої готовності сенсорного апарату до виділення образів-знаків з цілісного предмета художньої діяльності, спрямованість пам'яті на збереження цих образів, здатність асоціативного уявлення до їх об'єднання, та осягнення смислу.

Важливого значення надається стимулу професійного самовдосконалення і саморозкриття в удосконаленні виконавської підготовки, що має бути екстрапольованою на власну музично-педагогічну діяльність студентів. В авторській програмі „Основи педагогічної майстерності учителя музики” (Москва, 1997) Старобинський С.Л. наголошує на розумінні музичної підготовки не лише як комплексу спеціальних вмінь та навичок, а й як розвитку здатності майбутнього педагога до спільної з учнями музичної діяльності [257].

Класифікація різних напрямків, підходів і відповідних їм вимог до музичної підготовки майбутніх учителів музики, висвітлених у науково-методичній літературі, приводить до висновку про їх взаємозв'язок, взаємозумовленість та взаємозалежність на засадах певної супідрядності. Основний блок становлять спеціальні музичні знання, уміння і навички студентів. Це основний, базовий, але недостатній компонент музичної підготовки студентів. Виходячи з можливостей теоретичного аналізу, дослідники розглядають умовно виокремлені аспекти музичної підготовки студентів: естетичний, творчий і педагогічний, які у реальному бутті перебувають у нерозривній єдності. *Музичний компонент* передбачає вільне володіння студентами комплексом спеціальних знань, умінь і навичок з музичного мистецтва. *Естетичний аспект* музичної підготовки забезпечує адекватне сприймання і оцінювання музичних творів, ставлення до музики як до прекрасного начала, відчуття естетичного задоволення від виконання художніх образів. *Творчий аспект* музичної підготовки передбачає формування у студентів здатності до самостійного створення інтерпретації музики, досягнення у виконанні вираження власного, індивідуального ставлення до музики, виявлення оригінальності підходів до тлумачення музичних образів, звичайно, на основі дотримання авторських задумів та стильових характеристик музичного твору. *Педагогічний аспект* музичної підготовки орієнтує студентів на професійну модифікацію музичного досвіду, сприяє розвитку умінь застосовувати знання, уміння і навички з музичного мистецтва у відповідності із потребами художньо-виховної роботи з учнями. На професійне становлення студентів згубно впливає ізольованість естетичного, творчого і педагогічного спрямування музичної

підготовки.

Таким чином, у широкому значенні ми розуміємо музичну підготовку як системну взаємодію фахово-музичного компонента з трьома означеними естетичним, творчим та педагогічним аспектами, які переплітаються, опосередковують один одного. Зміст використання поліхудожнього підходу для опосередкування означених компонентів полягає в тому, що під впливом цілеспрямованого поліхудожнього виховання цілісний процес музичної підготовки має виступати як переживання, усвідомлення справжніх художніх цінностей, які спроможні заохочувати студентів до засвоєння, реалізації та створення цінностей у музичній, естетичній, творчій та педагогічній сферах життєдіяльності. Аналіз системи вимог до музичної підготовки майбутніх учителів музики дозволяє зробити висновки щодо можливості удосконалення характеру їх інтегративного зв'язку в процесі освоєння музично-фахових дисциплін шляхом використання поліхудожнього виховного впливу у таких формах:

- послідовної форми, яка передбачає пріоритетність освоєння музичного мистецтва у синтезі, взаємодії із іншими його різновидами;
- синтетичної форми зв'язку, яка здатна розвивати „поліфонію” естетичного, творчого і педагогічного аспектів музичної підготовки студентів.

1.2. Сутність і функції поліхудожнього виховання в структурі музично-педагогічної освіти.

Визначення педагогічних резервів удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики спрямувало дослідження на вивчення проблеми сутності поліхудожнього виховання, його функцій та характеру впливу на процес освоєння музично-фахових дисциплін в структурі музично-педагогічної освіти. Покладення в основу змісту освітньої галузі “Мистецтво” принципу об'єднання різних видів мистецтва з метою формування у свідомості цілісної картини соціокультурного простору, вимагає від вищої музично-педагогічної освіти використання поліхудожніх підходів, застосування універсального системно-художнього впливу, заснованого на педагогічно спрямованій взаємодії, синтезі різних видів мистецтва.

Доцільно зупинитися на прикладах художніх модифікацій синтезу мистецтв, які в суспільно-історичному та історико-культурному аспектах завжди були підпорядковані меті виховання та організації суспільства відповідно до реалій дійсності щодо суспільних норм, цінностей та естетичних ідеалів (калокагатія у Древній Греції, гуманізм Відродження, гуманізація сучасної освіти тощо). На думку П.Флоренського, окремі мистецтва не є самодостатніми, їх зв'язок має глибокі генетичні корені. За своїм походженням всі мистецтва (й не тільки вони) – це різні прояви єдиної,

вищої діяльності людини - “просвітлення матерії, одухотворення речовини”. Філософ, богослов, вчений зазначає: „Изящные искусства – исторически суть выпавшие из гнезд или выскочившие звенья более серьезного и более творческого искусства - искусства Богоделания – Феургии. Феургия... была материнским лоном всех наук и всех искусств. Но когда единство человеческой деятельности начало распадаться, когда Феургия сузилась только для обрядовых действий... то деятельности жизни, выделившись из нее... стали плоски, поверхностны... Они тогда лишились истинной точки своего приложения, а потому – и прочной уверенности в безусловной нужности своей» [275,54-59].

О.І.Солженіцин у своїй Нобелівській лекції з літератури (1970р.) висловив тезу про невичерпаність „таємного внутрішнього світла” мистецтва, що випромінюється незалежно від спроб людства його розділяти, спрямовувати, реформувати, продавати, оновлювати. Вчений стверджує, що феноменальна сила впливу мистецтва як величезної духовної сили не може обмежуватись і вимірюватись ані можливостями певного виду мистецтва, ані окремим світовідчуттям художника-митця, його задумом або „роботою його пальців” [252].

Аналіз робіт „ноосферної орієнтації” В.І.Вернадського, М.Бахтіна, Г.Д. Гачєва, М.Реріха, П.Флоренського та ін. дозволяє зробити висновок про те, що проблеми взаємодії, синтезу, спорідненості мистецтв не є “новим словом” в філософії, естетиці, історії культури [31;56;65; 275;290]. Це було у давні часи, у Середньовіччі, всюди, де різні мистецтва розташовувались навкруги “єдиного священного центру” [112,31]. Генезис взаємодії різних видів мистецтв сягає давнини, ранніх етапів розвитку первісної людини, яка від рівня “туманних уявлень” про світ піднялася до спроби пояснити для себе його устрій за допомогою створення художньо-цілісної (міфологічної) картини світового порядку.

Вивчення питання взаємодії різних видів мистецтва неможливе без з’ясування естетичної, мистецтвознавчої, педагогічної наукової думки про вузлові поняття «синтезу», «комплексу», «взаємодії». „Синтез”- філософський термін давньогрецького походження, зустрічається в трактатах Аристотеля, Олександра Афродійського, Філона як аналог „мисленнєвого поєднання частин предмету, на які він був розподілений в процесі аналізу та встановлення взаємодії й зв’язків між частинами, пізнання цього предмету як єдиної цілності” [258,8-9]. У ХІХ ст. німецькі вчені, брати Шлегелі „транспонували” поняття синтезу у лінгвістику, звідки воно почало свою еволюцію в інших сферах мистецтва, культури [258,10].

Взаємодія виступає загальним поняттям по відношенню до синонімічних понять синтезу і комплексу та відображає складний двосторонній процес: з одного боку - взаємодії мистецтв у естетичному й загальнокультурному значенні з урахуванням всіх причинно-наслідкових, об’єктивно-суб’єктивних зв’язків між ними, а з другого - між синтетичними комплексами мистецтв та естетичним розвитком особистості.

О.Ф.Лосєв зазначає, що такі амбівалентні підходи ефективні для вирішення складних комплексних проблем, між окремими частинами яких існують певні види зв'язків, зокрема (найсуттєвіші з них) – корелятивні та інтеграційні [141,100]. Корелятивний зв'язок презентує таке поєднання видів мистецтва, при якому кожний вид може бути легко заміщений іншим. При такому типі зв'язку можлива дія випадкових факторів, які впливатимуть на співвідношення складових компонентів. Інтеграційний зв'язок є більш глибоким, в ньому кожен вид мистецтва вступає у взаємодію, підпорядковуючись єдиному задуму, драматургії, цілісній композиції з метою створення нерозривного художнього синтезу [258;294]. Тобто цілісність досягається не простою сумою складових компонентів (зовнішні зв'язки), а наявністю *внутрішньої взаємодії* цих компонентів на генетичному, морфологічному, функціональному рівнях [46].

Первісне мистецтво було синкретичним за своєю суттю, поглинаючи всі мистецькі види й жанри у зародку, біфункціональним за призначенням, поєднуючи в собі як художнє (емоційне, образне), так і нехудожнє (утилітарне). На ранньому етапі розвитку людського суспільства у мистецькому синтезі відбувалося перехрещення специфічних особливостей кожного з мистецтв (“взаємне проникнення” за М.С.Каганом), відбувався відбір художніх засобів кожного виду мистецтва у внутрішньому просторі загального синкретичного мистецького цілого [102]. Подальша диференціація мистецтв не зняла питання синтезу, а сприяла зародженню нових типів взаємовпливу і взаємозв'язку, адекватних субординації цінностей наступного етапу історії розвитку людства.

Антична епоха – початок сучасних досліджень про комплексний, синтетичний вплив мистецтва (Піфагор, Платон, Аристотель). Значна увага в теоретичних дослідженнях приділялася формуванню цілого з окремих компонентів, частин. Здійснювався пошук струнких, чітко визначених параметрів композиції кожного конкретного мистецтва (в тому числі і музики) та їх взаємодії у загальній художній системі, що визначалася поняттям “розмірність” і відповідала головній формі прекрасного [120,53-57]. Саме в цей час були сформульовані основні положення музичного мистецтва, теорії музичної творчості і музично-естетичного виховання. Розуміючи мистецтво як засіб формування гармонійної особистості, Аристотель вказував, що всі види мистецтва мають єдину основу відображення дійсності – мімізис. Різниця полягає в об'єкті, способі відображення, специфіці мистецької мови. Виховний вплив повинен здійснюватися при допомозі “барв та образів, наслідуючи природу, з допомогою голосу чи слова, гармонії і звуку” [140,237].

У процесі формування середньовічного світогляду принципово змінювалися художнє мислення, система художніх образів. Середньовічний тип єдності різних видів мистецтв можна охарактеризувати як повністю підпорядкований практичній меті – використанню у релігійному культі. Про синтез мистецтв у храмовому дійстві писав П.Флоренський як про

“мистецтво вогню, запаху, диму, одягу, пластики і ритму, своєрідною хореографією священнослужителів, вокалу, поезії, архітектури, що створюють єдину “музичну драму” і підпорядковані меті: верховному ефекту катарсису”[275].

Центральною метою епохи *Відродження* була така сукупність видів мистецтва, яка здатна до виразу всезагальної гармонійності (як світової, так і людської) і виховання всебічно розвиненої особистості, “універсальної людини”. На відміну від середньовічного розуміння мистецького синтезу, “принципи ренесансного синтезу побудовані на своєрідному рівноправ’ї кожного з видів мистецтва” [112,117]. Тенденція до виокремлення музики з мистецького синтезу була пов’язана з концептуальними змінами у системі музичного виховання. Музика починає вивчатися не тільки як наука, але й як мистецтво, мета навчання музиці вбачалася у ній самій: музика повинна була заповнити дозвілля людини, бути предметом вільних від повсякденних турбот занять. У контексті нашого дослідження підсумуємо найголовніші, на нашу думку, підходи до педагогічної інтерпретації досягнень естетичної та мистецтвознавчої думки епохи *Відродження*: осмислення унікальності особистості музиканта-митця (структуризація комунікативної основи взаємодії мистецтв, її ланок – деміургічної, інтерпретуючої та сприймаючої) та визнання творчої волі виконавця-інтерпретатора.

В процесі становлення естетичної та мистецтвознавчої думки *XVII-XVIII ст.* сформувалися два принципових підходи до проблеми взаємозв’язку різних видів мистецтва. Згідно з першим (Г.Лессінг, Г.Гегель), відокремленість різних видів художньої творчості (живопис, музика, поезія) зумовлено багатогранністю дійсності, розмаїттям її явищ, що відтворюються в мистецтві. Інший підхід (Е.Кант) пояснює існування різновидів мистецтва єдиною фізіологічною природою людини, наявністю у неї різних органів почуттів (за вдяки зору виник живопис, слух сприяв появі музики і т.д.). В контексті нашого дослідження кожна з даних позицій може мати педагогічну інтерпретацію, уможливаючи винайдення ефективних засобів впливу на розвиток естетичної свідомості студентів. Перший підхід сприяє окресленню закономірності педагогічної опори на виявлення різних граней художнього сприймання і оцінки мистецтва в залежності від специфіки образних і формотворчих його характеристик. Другий підхід орієнтує на активізацію і розвиток індивідуальних проявів естетичної свідомості студентів – їх естетичних почуттів, ідеалів, смаку, поглядів.

Романтична епоха XIX ст. ознаменувала активне експериментально-пошукове та наукове заглиблення у виражальну сферу кожного виду мистецтва (особливо музичного). Художня творчість романтиків вимагала наукового осмислення проблеми трансформації одних мистецтв в інші, розширення меж впливу кожного виду мистецтва, які визначаються специфікою створення художнього образу та наявністю можливостей проникнення в інші види, збагачуючи й розширюючи їх зображально-виражальні можливості шляхом прямого чи непрямого відображення. Важливе значення

для розуміння “спільного знаменника” для поєднання мистецтв наприкінці XIX ст. в єдине ціле має “Заповіт” Огюста Родена, який, підсумовуючи свої роздуми про сутність всіх видів мистецтва, підкреслює: “Нехай усі ваші фарби, усі ваші форми служать вираженню почуття” [135,371]. Педагогічний висновок з аналізу типів взаємодії мистецтв у романтичну епоху полягає у принциповій можливості взаємопроникнення різних способів освоєння навколишньої дійсності (у системі як окремої національної культури, так і сукупності національних феноменів), можливості формування здатності до взаємопов’язаного освоєння видів мистецтва різних національних культур на основі образно-ціннісного, емоційно-почуттєвого їх осягнення, яке спричиняє зміни у характері і структурі ментально-художнього мислення особистості.

Взаємодія мистецтв у *сучасній картині світу* обумовлена еволюцією естетичної і наукової парадигм у XX ст. Теоретичне підґрунтя взаємодії мистецтв розробляється в працях з естетики сучасних філософів: Ю.Б.Борєва, В.В.Ванслова, А.Я.Зися, І.А.Зязюна, М.С.Кагана, Л.Т.Левчук, В.І.Мазепи, В.П.Міхальова, М.Ф.Овсянникова, В.П.Передерія, С.Х.Раппопорта та ін. Багатоманітність видів мистецтва та засобів їх взаємодії логічно пояснюється різноманітністю та динамічною взаємодією реальних об’єктів у сучасному світі, специфікою художньо-естетичного сприйняття сучасної людини, особливостями художньої практики опанування смислами, формами предметів та явищ оточуючої дійсності [39;40;50; 92;93;95;102;134;147;170; 187;198;225].

Сьогодні класичне мистецтво з його вічно неперехідними цінностями-ідеалами залишається недостатньо затребуваним та морально й матеріально незахищеним під зливою ринкових інтересів, комерціалізованих цінностей і ідеалів. У вік соціальних катаклізмів, екологічних катастроф, війн, коли, за есхатологічними міркуваннями мислителів (Е.Фромм, І.Хейзінг, О.Шпенглер, К.Ясперс та ін.) виховання засобами мистецтва в цілому вичерпало свій потенціал, інші мислителі-культурологи (М.Бердяєв, Д.С.Лихачов, О.Ф.Лосєв) констатують зміцнення позицій мистецтва як протидії знеціненню „святого трепету перед людським життям і моральними цінностями” [134,59]. На нашу думку, ця позитивна спрямованість має дуже важливі об’єктивні докази своєї істинності: по-перше, історія розвитку естетичного ставлення людини до світу свідчить про те, що ієрархія видів мистецтва, які у своїй єдності є трансляторами моральних, а ширше, духовних цінностей певної епохи, не є сталою величиною, але їх взаємопов’язане існування на всіх етапах суспільного розвитку можна розглядати як явище абсолютне; по-друге, соціальний простір завжди визначається певною системою цінностей (індивідуальні та загальні), які існують на різних рівнях взаємодії та синтезу мистецтв (окремого твору, художнього стилю та ін.); по-третє, однією з найважливіших проблем сучасної музично-педагогічної освіти є розробка теоретичної бази поліхудожнього виховання на основі вивчення всіх аспектів взаємодії і синтезу мистецтв, а також створення конкретних організаційно-

практичних механізмів його впровадження у процеси фахової музично-педагогічної підготовки.

Аналіз мистецтвознавчої, філософської, художньо-естетичної літератури щодо взаємозв'язків між видами мистецтва в сучасній художній культурі дозволяє зробити висновки про те, що процеси, які М.Реріх назвав "світовими" (диференціації та синтезу мистецтв) набувають своїх крайніх проявів. Рушаться бар'єри між видами мистецтва, але посилюється увага до специфіки кожного з них. Асиміляція у реальному бутті цивілізаційних та культуротворчих тенденцій актуалізує розвиток складної системи художньої реальності, в якій треба орієнтуватися майбутньому вчителю музики. Без її розуміння неможливо чітко визначити та педагогічно осмислити „напрямки звукового потоку” (високе музичне мистецтво європейської традиції, фольклорні феномени, маскультура) та моделі “перехідних”, синтетичних мистецьких форм (мистецтво джазу, рок, мюзикл, естрадні пісні різних жанрів, в яких присутня індивідуально-загострена інтонація) [78]. Орієнтація студентів на загальні тенденції розвитку сучасного синтезу мистецтв, визначення його актуальних й репрезентативних ознак, виділення універсальних поліхудожніх закономірностей дозволить забезпечити умови формування певних установок, принципів, ціннісних орієнтацій, необхідних для успішного здійснення музичної підготовки, цілісного розвитку особистості, впровадження у професійне життя власних педагогічно цілеспрямованих й планомірних впливів.

Дослідники ХХ ст., продовжуючи пошук закономірних засад взаємодії мистецтв, наголошують на принциповій можливості взаємопроникнення різних способів художнього освоєння дійсності на основі не лише зовнішньо-тематичних, а й внутрішніх закономірностей мистецького синтезу. Серед найгрунтовніших - концепція мистецтва як цілісного духовного феномену у Ф.І.Шмідта, ідея нерівномірного видового розвитку, актуального та репрезентативного видів мистецтва у М.С.Кагана, Ю.Б.Борєва, В.П. Міхальова, типологія тематичних та внутрішніх зв'язків мистецтв А.І.Бурова, групи синтезу мистецтв А.Я.Зися та ін.

Кожний цикл розвитку мистецького синтезу за теорією мистецтвознавця, вченого Ф.І.Шмідта (1919-1925рр.) характеризується певними особливостями образного мислення, але всі вони обов'язково минають дві стадії: загальні та одиничні художні уявлення суспільства [299, 66-67]. У процесі оволодіння загальними та одиничними художніми уявленнями суспільства образне мислення послідовно опановує “шість проблем” – *форму, композицію, рух, світло, простір та момент зміни*, після чого відбувається повернення до вирішення у тому ж порядку цих вічних проблем, причому кожній наступний цикл перетворює на більш удосконаленому рівні попередні художні завоювання. Це означає, по-перше, що Ф.І.Шмідт висловлює тезу про спорідненість всіх циклів в історії мистецтв та, по-друге, говорить про можливість своєрідного вирішення комплексу проблем засобами акцентування якоїсь однієї (декількох) з них. У

такому контексті стає зрозумілою пануюча позиція одного (декількох) видів мистецтв у тому чи іншому історичному періоді. Наприклад, на перше місце реалізм висуває образ, сповнений руху, а імпресіонізм – момент сприйняття. Аналіз концепції Ф.І.Шмідта дозволяє зробити висновок, що він розумів мистецтво як цілісний духовний феномен, який можна розглядати з позиції визначених внутрішньо системних характеристик.

На думку багатьох дослідників (А.С. Канарський, О.Ф.Лосев та ін.) в системі мистецтв кожної історичної формації існують мистецтва *репрезентативні (синтезуючі)* та *актуальні (провідні)*, завдяки яким досягається запрограмований суспільством ефект художнього впливу [103; 104; 140]. Репрезентативні види визначають внутрішньо-ціннісну спрямованість всіх інших видів та основний конструктивний принцип мистецтва пануючої формації у всій єдності його видів. Актуальні – виражають розповсюджені форми людського спілкування. Так, якщо репрезентативним видом мистецтва в античну епоху була пластика, у Середньовіччі – архітектура, в епоху Відродження ним стає живопис, в якому виявляється зв'язок з пластикою, архітектонікою театру, готичною архітектурою, музикою. Внутрішня закономірність мистецького синтезу, в якому існує домінуючий вид мистецтва, передбачає можливість педагогічного моделювання інтеграції провідних та допоміжних змістовних ліній (видів мистецтва) у поліхудожньому розвитку особистості (Л.М.Масол), у комплексній взаємодії мистецтв в духовному розвитку особистості (Г.П. Шевченко) відповідно сучасним реаліям розподілу видів мистецтва на репрезентативні та актуальні [154; 294; 295].

Ми поділяємо думку сучасних науковців про необхідність розуміння характеру і механізмів сучасного мистецького синтезу. У час піднесення ринкових інтересів, ринкового мистецтва, комерціалізованих цінностей і ідеалів у вік соціальних катаклізмів, екологічних катастроф, війн, невиліковних хвороб відбувається духовне “обайдуження” людини до “вузьких”, “неглобальних” проблем одного людського життя, пошуку особистісних смислів та цінностей. Тому зрозумілими стають і характер, і механізми сучасних видів мистецького синтезу – агресивне “захоплення” сфер впливу (за сумарною реакцією всіх органів почуттів), трансформація простору через часові характеристики і навпаки (наукові концепції четвертого виміру, паралельного існування, “теорії струн” і т.д.). Всупереч світовій глобалізації проблема збереження творчої індивідуалізації особистості та шляхи її вирішення є найактуальнішими у мистецькій педагогіці, яка обстоює позицію виховної ролі мистецтва як протидії втрати моральних цінностей. Важливого методологічного значення у розробці теоретичних основ виховання засобами мистецтва набуває думка М.С.Кагана про те, що мистецтво повинно виступати способом цілісного виховання духовного світу особистості, а не лише художнього і естетичного виховання, як це часто стверджується [102].

За останні десятиріччя суттєво змінився науковий контекст проблеми взаємозв'язку і синтезу різних видів мистецтва: уявлення про еклектичне, випадкове, пасивно-механістичне їх поєднання в педагогічному процесі змінюється тезою про активну інтеграцію мистецтв у єдиному естетичному полі. Учені обґрунтували положення про неоднозначність змісту музичного (художнього) твору, принципову можливість множинності його виконавських, музикознавчих і слухацьких інтерпретацій. Зведення суті виховного впливу мистецького синтезу до єдиної гносеологічної функції витіснене розумінням його багатфункціональної природи [232,21]. В Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України, дослідженнях Л.М.Масол, Г.П.Шевченко, Б.П.Юсова [115;154;155;295;307;308] взаємодія мистецтв в педагогічному процесі трактується як особлива форма залучення учнів до художнього пізнання творчості, що дістала назву поліхудожнього виховання. Мету поліхудожнього виховання вчені вбачають в тому, щоб дати можливість учням усвідомити витoki різних видів художньої діяльності і набути знань, умінь і навичок в галузі кожного мистецтва.

Концепція поліхудожнього розвитку Б.П.Юсова (1987, Лабораторія комплексної взаємодії мистецтв Дослідницького Центру художньої освіти російської академії освіти) – принципово новий науковий інтегрований підхід до проблеми культурного розвитку особистості, опанування основами мистецтва, який вимагає розвитку внутрішніх, образних, духовних зв'язків різних видів мистецтва, поєднання занять з мистецтва з регіональними, географічними, кліматичними, культурогенними факторами. Але треба пам'ятати, що залучення комплексу мистецтв до естетико-виховної роботи з учнями шкільного віку має давні історичні традиції, які започаткувалися у Києво-Могилянській академії й здобули свій подальший розвиток у педагогічній діяльності П.Є.Козицького, М.Д.Леонтовича, М.В.Лисенко, Я.С.Степового, К.Г.Стеценка та багатьох інших видатних діячів національної культури і освіти [164]. Сучасні дослідники (В.Микитась, В.М.Нічик, З.І.Хижняк та ін.) відзначають існування спадкоємних зв'язків між традиціями музичної освіти в Києво-Могилянській академії та концепцією поліхудожнього виховання як найперспективнішого напряму реформування вищої педагогічної освіти, що ґрунтується на відродженні національних та загальнолюдських цінностей, їх синтезі з інноваційними педагогічними технологіями, науково-технічними досягненнями та використанням можливостей розгалуженої системи масової комунікації інформаційної епохи початку ХХІ ст. Так, В.М.Нічик, досліджуючи наукові курси професорів ХУІІ –ХУІІІ ст., зазначає „високий рівень викладу як загальних, так і спеціальних питань художньої творчості викладачів, енциклопедичний характер їх курсів, ілюстрування теоретичних положень прикладами з різних галузей знань: міфології, літератури, різних видів мистецтва”[164,4-5], що свідчить про існування традиції наполегливого розвитку особистих мотивацій звернення до синтезу різних видів мистецтва в активному діалозі з

наукою.

Загальнонаукову методологічну основу сучасної концепції поліхудожнього виховання складають насамперед ключові поняття і положення таких провідних теорій сучасної педагогічної науки, як ідея ролі мистецтва в розвитку творчого потенціалу особистості дитини, його уяви і фантазії, в формуванні його духовного світу [62], ідея комплексної взаємодії мистецтв в духовному розвитку особистості та концепція розвитку творчого потенціалу особистості [295], теорія сензитивних видів мистецтва [62;281], особистісно-діяльнісний підхід до навчання і виховання [12;136;199].

Аналіз наукової літератури з проблем комплексної взаємодії мистецтв (Н.В.Аніщенко, Н.Є.Миропольська, Б.М.Неменський, Г.П.Шевченко та ін.) свідчить про необхідність організації поліхудожнього виховання студентів на основі самовизначення особистості у безмежному полі художньої культури, що передбачає занурення майбутнього вчителя музики в коло різних художніх ідей, поглядів, теорій, особистого їх розуміння й прийняття. Все це робить неприйнятним будь які однобічно орієнтовані пропагандистські підходи нав'язування єдиної вірної концепції музичної діяльності та формує ціннісну свідомість вчителя, збагачує її, дозволяє йому вільно обирати педагогічні та художні ідеї на основі визначення їх смислової єдності або відмінності, семантичного розмаїття [16;166-168;181;295].

З точки зору такого підходу реалізація мети, завдань і принципів поліхудожнього виховання студентів вищих педагогічних закладів має бути заснована на таких важливих критеріях:

а) відповідній позиції вузу щодо виховної функції та організації поліхудожнього виховання у послідовній та синтетичній формах (реалізація “наскрізних” – в процесі викладання окремих дисциплін музичного циклу та цілісних поліхудожніх експериментальних програм, спеціальних курсів);

б) фіксації наслідків поліхудожнього виховного процесу у вигляді рівнів засвоєння студентами художніх цінностей, засобів їх привласнення та вміння відповідно діяти в умовах музично-педагогічної реальності.

Мистецька педагогіка вивчає різні аспекти засвоєння художніх цінностей студентами вищих педагогічних навчальних закладів. Реалізація виховного потенціалу мистецько-творчої діяльності шляхом цілісних уявлень про художню культуру – один з пріоритетних напрямків сучасної мистецької педагогіки [154;193;194;207;224;293;304], який зумовлює необхідність поліхудожнього виховання майбутніх спеціалістів та розглядає традиційний процес музичного навчання і виховання як суттєвий, але підпорядкований компонент. Пізнання музичного твору у такій системі не обмежується традиційним комплексом дій, а доповнюється пізнанням „художньої картини світу” та „пізнанням самого себе” [72], тобто збагачується баченням контекстуальних рівнів твору та результатами процесу самозаглиблення.

Педагогічний розгляд проблеми взаємодії мистецтв у даному напрямку стосується не лише узагальнених шляхів художньо-естетичної освіти особистості на культурологічних засадах, а й виокремлених, конкретних

засобів реалізації зв'язків між окремими художніми дисциплінами [20;50;52; 83;92;166;264].

Проблеми взаємодії літератури і музики, музики і образотворчого мистецтва висвітлюються в працях В.В.Ванслова, Н.О.Дмитрієвої, А.Я.Зися, В.І.Тасалова. Розглядаючи питання специфіки кожного з цих видів мистецтва, дослідники визначають, що обмеженість мистецтва слова полягає у відсутності зорової передачі художнього образу, образотворчого – у його позачасовому розгортанні, статиці, музики - у неможливості змалювання конкретних наочно-зорових образів оточуючого світу, безпосередньому викладенні думок, почуттів, уявлень, які активізують різні сфери людської психіки. Сильні сторони літератури полягають у змалюванні конкретних образів реальної або віртуальної дійсності, безпосередньому викладенні думок, почуттів, уявлень, які активізують процес мислення. Особлива емоційна глибина, динамізм, активність, процесуальність, завдяки яким досягається грандіозний вплив на внутрішній світ людини та можливість передачі найвитонченіших естетичних переживань, багатозначності складних почуттів – це сильні сторони музики. Спільними засобами виразності літератури і музики дослідники називають ритм, метр, модуляцію, інтонацію, темп, тембр, динаміку, агогіку, лад, тональність.

Посилення уваги студентів до єдності виразових можливостей означених мистецтв у вокально-хоровій виконавській практиці оптимізує їх майбутню педагогічну діяльність, спрямовану на виховання в учнів глибокого розуміння і адекватного оцінювання музики, управління їх емоційним станом. Доцільно згадати слова М.І.Глінки, які стосуються питання взаємного посилення виразових можливостей музики та мистецтва слова при виконанні вокального твору: „В музыке, особенно вокальной, ресурсы выразительности бесконечны. Одно и то же слово можно произнести на тысячу ладов, не переменяя даже интонации, ноты в голосе, а применяя только акцент, придавая устам то улыбку, то серьезное, строгое выражение. Учителя пения обыкновенно не обращают на это никакого внимания, но истинные певцы, довольно редкие, всегда знают эти ресурсы” [66].

Зв'язок музики із образотворчим мистецтвом дослідники [19;20] вбачають у стилістичній єдності, загальному емоційному навантаженні через вираження в музиці наочно-зорових образів, посилення в музиці рис зображальності, картинності (особливо у романтичному мистецтві). Надання інформації про зовнішній світ при звертанні до найповнішого аналізатора людини – зору – це найсильніша сторона живопису. Зображальними засобами в музиці виступають прийоми звуконаслідування, моторно-ритмічні модулі руху реальних явищ, прийоми, що відтворюють просторові, кольорові асоціації. М.А.Римський-Корсаков так висловлювався про *аналогії* між кольором в живопису та гармонією і тембром в музиці: “Оркестровка і тембри взагалі – це блиск, сіяння, прозорість, туманність, блискавка, світло, захід сонця, матовість, темрява” [227,216]. Треба підкреслити, що однією з найважливіших форм оптимізації процесу визрівання інтерпретаційного

задуму музичного твору у музичній педагогіці та виконавській творчості є аналогія. Аналогія, що виникає у свідомості за асоціацією, виконує в процесі пошуку необхідних технічних та виконавських навичок роль підказки, що зв'язує відоме з невідомим, усвідомлене з неусвідомленим, інтелектуально-раціональне з підсвідомо-інтуїтивним. Поліхудожній підхід до музичної підготовки студентів збагачує асоціативно-художній тезаурус студентів, полегшує та поживляє процеси творчого пошуку аналогій, що відбивається на якості виконання музики.

Численні прояви взаємодії музики і танцювального мистецтва розглядаються в науковій літературі в історичному (А.І.Іваницький, В.М. Холопова, Б.Л.Яворський та ін.), мистецтвознавчому (Р.Арнхейм, В. Медушевський та ін.) художньо-естетичному аспектах (О.В.Волкова, В.Зобов , А.М.Мостепаненко та ін.) [9;20;98;159;160;280;309]. “Сукупність метричних та ритмічних рис здатна відтворювати будь-які рухи – рівні, розмірені або нервові, неупорядковані, нерівномірні”, - зазначає В.Медушевський [158]. В мистецтві танцю, танцювальних музичних жанрах відточувалися емоційно виразні рухи, створювалися динамічні стереотипи всіх можливих елементів руху (маса тіла, що рухається, інерція і темп руху, траєкторія у просторі, фізичний опір середовища, уповільнення і прискорення та ін.).

Таким чином, знахідки науковців у сфері розгляду специфічних особливостей виразної мови кожного окремого виду мистецтва та в галузі пошуку узагальнюючих, спільних моментів у комплементарній взаємодії різних видів мистецтва свідчить про накопичення фундаментального естетичного потенціалу, який у системі музично-педагогічної освіти, опосередкований фахово-музичним, творчим та педагогічним компонентами, складає основу естетичного компоненту музичної підготовки майбутніх вчителів музики.

Т.Й.Рейзенкід виявляє **естетичні засади** взаємодії мистецтв, підкреслює можливості комплексного підходу в пробудженні образного мислення студентів [226]. Дуже важливо, що вихідна передумова здійснення поліхудожнього виховного впливу – розуміння багатозначності образного змісту творів різних видів мистецтва. Художній образ виступає універсальною категорією у процесі взаємодії та синтезу мистецтв і має амбівалентну природу символу-повідомлення та багатошаркового тексту, що у різний час може бути сприйнятий по-різному навіть однією людиною. Методичного значення набуває визнання філософами невичерпності художнього твору, багатозначності його змісту, специфічності інформації художнього тексту, яка полягає у здатності розширюватися і збагачуватися завдяки включенню її у новий контекст - індивідуальний або суспільний. Б.П. Юсов виділяє п'ять можливих контекстуальних рівнів (структура видів художнього прояву), опанування кожним з яких відбувається „з найнижчого” та знаменує вільний перехід до наступного, вищого:

1. Рівень „узагальнених картин”, „побутовий театр спілкування”, на якому існує тиражне, масове мистецтво, „карнегіанство”,

- що є „сном розуму”, але насичує особистість інформацією.
2. Рівень звуко-руховий, який об'єднує танець, рух, театр (жест, міміка).
 3. Знаковий рівень: усна мова, живе слово, поезія, проза літературна, легендарна (усна традиція), ручна писемність, мальований знак.
 4. Візуально-символічний рівень: форма (малюнок), колір (живопис), простір (архітектоніка).
 5. Резонансний рівень, який об'єднує аромат (структура, композиція), звук-ритм (вібрація, інтонація), світло-райдугу-колір.

Кожний музичний твір, включений у певний художній контекст, з одного боку, уявляє собою естетичну цінність, якісну визначеність, відносно замкнену художньо довершену систему, унікальну й неповторну художню модель дійсності, що осмислюється й опановується специфічно-виражальним, оригінальним способом. Але ця специфічність й незамінність, з іншого боку, є певним обмеженням у намаганні цілісно охопити дійсність, окреслюючи певне протиріччя, яке можливо вирішити лише за допомогою культурно-естетичного виявлення одного мистецтва через інше. Таким чином, кожний вид мистецтва діалектично уявляє собою одичне, окреме та одночасно є носієм загального. Опанування загальними художньо-естетичними закономірностями дозволяє охопити сутність будь-якого художньо-естетичного явища також у його оригінальній, неповторній специфіці. Враховуючи це, педагог не може ставити мету знайти якийсь еталонний зразок інтерпретації смислів у музичному творі без включення його певний контекст мистецькій взаємодії. Тому поліхудожній підхід відрізняється від сутності міжпредметних зв'язків дисциплін естетичного циклу, де одне мистецтво лише ілюструється прикладами іншого (Д.Б.Кабалевський, Б.М. Неменський, „культурний фон епохи”).

Естетично значущі риси в творах мистецтва як прояв опредмечування людської сутності знаходять своє вираження у формуванні духовності майбутнього вчителя музики, у стимулюванні потреби самовдосконалення, духовного піднесення. При спілкуванні з мистецтвом у єдності його видів в процесі виконавської музичної підготовки ця потреба задовольняється більш якісно, виникає яскраве емоційне переживання, духовна насолода, що є втіленням саме естетичного. Психологічна основа цього процесу зумовлюється природою особливого сполучення органів чуттів в процесі асоціювання їх продуктів (чуттєве пізнання), які інтегрують різні способи відтворення єдиної цілісної життєвої реальності та формують узагальнену естетичну чуттєвість. Різні види мистецтва стимулюють дію (одночасну, послідовну або одночасно-послідовну) різних аналізаторів, які опосередковано тренуються, набувають витонченості, більшої чуттєвості, на якісно новому рівні концентрують естетичні переживання та різні емоційні стани особистості.

За останніми даними нейрофізіології, на рівні входження у мозок імпульси від всіх органів чуттів втрачають свою модальність, тобто перестають бути зоровими, слуховими і т.д., тоді ми відчуваємо, наприклад, різні якості музичних звуків на основі зв'язку зорових, звукових, дотикових уявлень (звучання може бути тупим, гострим, бархатним, світлим, прозорим і т.д.). Тому одним з бажаних наслідків поліхудожнього впливу на музичну підготовку майбутніх вчителів музики можуть стати навички опосередкування фахової мистецької діяльності системою естетичних категорій як в послідовній, так і у синтетичній формах поліхудожнього виховання. Опосередкованість системою естетичних категорій, які є вираженням уніфікованого погляду на красу (її складові та функціональні особливості) у контексті музично-педагогічної освіти набуває значення певної системи інтегруючих факторів (фундаментальні - „простір-час”, „рух-статика”, „форма-зміст” та ін., поліхудожні похідні - „симетрія”, „перспектива”, „ракурс”, феномен „фігура-фон”, „консонанс-дисонанс”, „кадр” та ін.). Ця система має використовуватись майбутніми вчителями музики для виявлення естетичних засад мистецької взаємодії [196;226;295] та конкретизації особистісно-ціннісного ставлення до творів мистецтва, що безпосередньо вивчаються (особливо з дисциплін виконавського циклу) або залучаються до художньо-образного контексту.

Опосередкованість виконавської підготовки студентів поліхудожніми підходами дозволяє оптимізувати навчально-виховний процес зсередини, формуючи особливу групу вмінь, які „дають змогу осягнути цілісний світ ху дожньої творчості як процес спілкування митця зі світом духовних цінностей та як практичне їх ствердження у суспільному житті” [190,56]. О.П. Рудницька зазначає, що формування таких вмінь залежить від рівня ху дожньо-естетичної освіченості студентів та якості категоризації добутої перцептивної інформації, тобто від опосередкованості „первинного” (мимовільного, емоційного) осягнення музичного твору „вторинними”, узагальнюючими підходами [190]. У цьому випадку у майбутніх викладачів музики формується адекватна вимогам програм з циклу музичних дисциплін виконавська стратегія, зміст якої полягає у визнанні первинності художнього образу. Педагогічна практика Ф.Бузоні свідчить, що вивчення музики через „перевтілення у почуття самих різних індивідуальностей” та формування попереднього узагальнено-художнього образу музичного твору – це дуже складне, але необхідне завдання музиканта-виконавця [200,93].

За естетичними показниками інструментальна цінність поліхудожнього підходу є схожою з методологією, що була знайдена у середині романтичного століття Е.Т.А.Гофманом (новела „Повелитель бліх”). Це „маленьке збільшене скло”, яке у романтизованій формі презентує реальний метод дослідження, що є адекватним ретельному аналізу деталей, їх взаємозв'язків у єдиному цілому шляхом проникнення скрізь зовнішню поверхню-оболонку та збільшенню „умовного зображення” (крупним планом) їх сутнісних зв'язків. Виконавська діяльність студентів без застосування

поліхудожнього впливу обмежується установкою спілкування з музичним твором як цінністю прикладного характеру (фіксація окремих сторін звукової тканини - мелодії, гармонії, ритмічних зворотів, темпу, тембру та ін.) без усвідомлення їх як особистісних. Усвідомлення узагальнених художніх цінностей поза своїм „Я”, поза межами свого духовного світу неминуче приводить студента до необхідності естетичного осягнення прикладних цінностей даної композиції у співвідношенні з її концептуальним смислом (вищі концептуальні естетичні цінності) [87,32-33].

З такого розуміння взаємодії і синтезу мистецтв (як способу реалізації естетичного ставлення) випливає важливий методологічний висновок: чим більшу цінність має мистецтво у сукупності всіх його видів для особистості, тим повніше актуалізується естетичне ставлення до музики у процесі сприймання, виконання та музичної творчості. Означені процеси супроводжуються почуттям переживання цінності, що означає *вибірковість* ставлення до музичних творів, залежність соціального існування музики як способу пізнання внутрішнього світу людини від її ціннісної орієнтації, світогляду.

Якщо цілі опанування основами мистецької діяльності полягають сьогодні в акцентуванні насамперед світоглядно-виховних аспектів, у формуванні художньо-образного мислення, майбутні вчителі музики мають орієнтуватися на оволодіння специфічною мовою музичного мистецтва як на важливий засіб, “інструмент духовного осягнення змісту мистецьких цінностей” [155] та як на своєрідну систему мовних засобів, що втілює універсалізм світосприйняття так само у формі художніх образів, як й інші види мистецтва за допомогою своїх характерних мовних засобів.

Введення засобів поліхудожнього виховання у структуру музично-педагогічної освіти сьогодні означає виявлення внутрішніх, образних, духовних зв'язків слова, звука, кольору, простору, руху, форми, жесту в процесі осягнення змісту всіх музично-фахових дисциплін не лише шляхом теоретичного опанування системою узагальнено-естетичних категорій і понять, а й на рівні **творчого процесу**. В.І.Дряпіка вбачає ознаки сформованої установки творчої діяльності особи в музичній сфері в усвідомленні „майже всіх сторін ціннісно-цільової установки сприймання, формування якої розпочинається з осягнення справжніх цінностей музичного твору і віддзеркалення тут особистісних сенсів людини” [87,33].

Поліхудожнє виховання, активізуючи формування „особистісних сенсів” в розширеній художній сфері, уможлиблює посилення ефекту особистої участі студентів у музичному творі, що є об'єктом виконавської діяльності, посилює потребу спілкування з мистецтвом з точки зору можливої акумуляції виразових можливостей різних його видів.

Т.Б.Стратан пов'язує проблему взаємодії мистецтв в навчально-виховному процесі з можливостями активізації творчої діяльності студентів [260]. Поліхудожнє виховання передбачає залучення студентів до різних видів мистецтва в особливій формі художнього пізнання творчості. В разі виявлен

ня нестандартного мислення в системі загального естетичного поля, виникнення у студентів оригінальних асоціацій, аналогій, зв'язків між окремими видами мистецтва педагогічний процес у системі музично-педагогічної освіти набуває максимально індивідуалізованого забарвлення. Індивідуалізований процес передбачає творчу самореалізацію особистості, тому поліхудожнє виховання як індивідуалізований процес є творчим і естетичним (забезпечується стійкий зв'язок естетичного і творчого аспектів музичної підготовки). Естетична чуттєвість розширює межі художнього бачення, дозволяє у художній творчості використовувати узагальнюючі прийоми художньої виразності та зображальності.

Комплексний підхід до використання синтезу мистецтв у процесі розвитку творчих художніх здібностей обґрунтовують в своїх працях мистецтвознавці, зокрема музикознавці, які вивчають проблему художнього сприйняття: О.Г.Костюк, Є.В.Назайкінський, О.Я.Ростовський, А.М.Сохор, Б.М.Теплов та ін.[122;177;232;256;268]. Аналіз літератури дозволяє зробити висновки про наявність проблеми зміщення акцентів в сторону простого унаочнення, інтерпретації взаємодії мистецтв у якості засобу для розвитку мови (розповідь за картиною і т.д.), що формує характер творчих художніх здібностей у межах “наївного реалізму”.

Активізація внутрішніх, образних, духовних паралелей між різними видами мистецтва на рівні творчого процесу передбачає включення у навчально-виховний процес з музичних дисциплін (предмети теоретичного, виконавсько-інтерпретаційного циклів) різноманітних видів синтетичних творчих завдань, спрямованих на поєднання музичної творчості з елементами творчості літературної, театральної, танцювальної тощо (літературно-музичні композиції, сценарії святкових програм, міні-концерти, театральні постановки та ін.). У такий спосіб студенти оволодівають більш досконаліми вміннями з розкриття авторських смислів музичного твору на основі глибокого занурення у світ його художньої образності та вираження до нього особистісного творчого ставлення.

Саме продуктивні зміни у рівні творчого розвитку особистості Б.П. Юсов покладає в основу критеріальної характеристики результатів поліхудожнього впливу: швидкості включення в творчий процес, варіативного та багатоманітного продукування художніх образів і дій, наявності творчої уяви і фантазії з „випереджальним значенням мрії”, здатності творчо поєднувати можливості різних мистецтв, вільному розгортанню і згортанню художнього простору („переведення” звуку в колір і рух, згортання звуку, кольору та руху – до графіки та ін.).

Природа творчого процесу також простежується в особливому стані активної уяви, притаманній майбутньому вчителю музики, яка стимулює розвиток способу вираження того, що є зрозумілим (процес доходження висновку). Загальний висновок (наукове, художнє відкриття) народжується за вдяки інтеграції подібних-протилежних за своєю формою або змістом елементів через “чудернацький синтез” [311;312] непримітних для

стороннього ока деталей, наслідком яких є упорядкування розрізнених ланок у цілісну поліхудожню картину навколишньої дійсності. Доходження висновку, яке відбувається в активній вербальній формі, є зовнішнім проявом, критерієм вільного оперування способами вираження: понятійним апаратом (слова, знаки-тексти), мистецькою символікою (узагальнений сенсорний знак), логікою розгортання особистісних відчуттів, дій (рух, міміка, жест, танець) та художніх образів, що може свідчити також про сформованість педагогічного компоненту музичної підготовки студентів та можливість засобами поліхудожнього виховання активізувати безпосередні зв'язки між творчим, естетичним та педагогічним компонентами музичної підготовки майбутніх вчителів музики.

Досліджуючи систему професійної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до художньо-естетичної освіти школярів, О.П.Щолокова наголошує на тому, що пізнання різновидів мистецтва у їх взаємодії регулює педагогічну діяльність та визначає професійний рівень її розвитку [304]. Інші дослідники [145;208;224;260;293] зазначають, що інтеграція мистецтвознавства і педагогіки в процесі поліхудожнього виховання сприяє формуванню власної методологічної бази для пошуку шляхів передачі музичного досвіду, в якому високий професіоналізм поєднується з глибоким розумінням законів мистецтва взагалі й музики зокрема.

Поліхудожній підхід до виховання майбутніх вчителів музики вимагає вирішення проблеми ціннісного розвитку художньої свідомості, отримання студентами базових уявлень та навичок в галузі кожного мистецтва, які синхронізуються з ґрунтовною фаховою музичною підготовкою. Поєднання цих проблем у педагогічному аспекті відображає природній процес, в якому задіяний кожний вид мистецтва: виокремлення із синтетичного цілого, розвиток на шляху індивідуального поступу, намагання відновитися у синкретичній єдності художньої культури.

Виконавська діяльність у єдності з педагогічною уможлиблює виконання майбутнім вчителем музичні навчальні і виховні завдання. Регулювання педагогічного компоненту фахової підготовки майбутніх вчителів за допомогою засобів поліхудожнього впливу може відбуватися у напрямках, обґрунтованих у Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України [115, р.ХІ–забезпечення реалізації концепції], теоретичних та організаційно-практичних роботах Л.М.Масол, Г.М.Падалки, Г.П.Шевченко, Б.П.Юсова [154;155;194;294;307;308]:

а) напрямок посилення взаємозв'язку між смисловим та художнім простором музичного твору засобами амбівалентної характеристики якісно нових художніх образів мистецького синтезу: висвітлення загальної емоційно-смислової спрямованості поліхудожнього образу та спрямування художнього мислення особистості на продукування власних смислів, концепцій, інтерпретацій на основі особистісно-ціннісної логіки символів, які панують у її внутрішньому світі;

б) напрямок розширення можливостей самореалізації творчої особистості майбутнього вчителя музики у сфері педагогічної інтерпретації музичного твору засобами вербальної комунікації (конструктивна ознака поліхудожнього впливу – усвідомлення множинності значень слова), розширення значення слова як універсального вербального знака, який опосередковує всі несловесні типи художньої творчості;

в) напрямок розвитку системно-класифікаційних підходів до педагогічної організації виконавського репертуару для музичної навчально-виховної роботи в школі (на всіх рівнях виконавської діяльності – сольному виконанні, акомпануванні, грі в ансамблі, творчому музикуванні та ін.);

г) напрямок опанування історією еволюції ідеї комплексного впливу мистецтв, педагогічних пошуків шляхів розвитку художньо-творчих здібностей дітей (П.П.Блонський, М.Д.Леонтович, С.Т. Шацький, Б.Л. Яворський, пізніше – Н.Л.Гродзенська, Д.Б.Кабалевський, Є.В.Квятковський, Л.М.Масол, Б.М.Неменський, Г.П.Шевченко, О.П.Щолокова, Б.П.Юсов та ін.);

д) напрямок узгодження виконавської та педагогічної діяльності студентів: врахування вродженої полімодальності інтересів і потреб дитини, т.т. одночасного інтересу до різних видів мистецтва та бажання висловити свій внутрішній стан через опосередкування пісні, танцю, слова, малюнка і т. д. Це підтверджує концепцію цілісної художньої свідомості дитини та її знаходження в єдиному художньому просторі, в якому немає розподілу на різні художні дисципліни. Цілісні художні образи формуються механізмами вищих інтелектуальних рівнів психіки суб'єкта, вимагаючи від нього і емоційно-споглядального переживання, і раціонального осмислення художніх вражень, тобто цілісного процесу взаємодії певних рівнів психіки [57;61;79]. Дана концепція дозволяє зробити важливий педагогічний висновок щодо необхідності якомога раніше переходити у роботі з дітьми від інтуїтивного до усвідомленого сприйняття комплексу мистецтв, формувати з перших кроків навчання “розумово-почуттєву” активність учнів, спрямовуючи їх на глибоке інтелектуальне осягнення змісту та виразної форми творів у їх цілісній єдності.

Українська загальноосвітня школа має значні резерви для інноваційних змін. З метою підвищення ефективності художнього виховання в школі дедалі ширше впроваджуються інтеграційні підходи. В основу обґрунтування змісту освітньої галузі та розробки відповідної типової навчальної програми для загальноосвітніх навчальних закладів покладено принцип взаємозв'язку мистецтв, координації отриманих знань, що забезпечить формування в учнів основ цілісної картини світу. Все це уможливило впровадження поліхудожніх підходів у модель навчально-виховного процесу в школі з уроками музики, де художньою домінантою, яка визначає педагогічну доцільність використання інших видів мистецтва, є музичні твори. Звернення до комплексу мистецтв є доцільним в процесі художнього розвитку дітей, що підтверджується практичними розробками експериментальних програм (

Масол Л., „Мистецтво: навчальна програма для 4-річної початкової школи”, Щолокова О.П. „Світова художня культура. Програма для шкіл різного типу (1 – 11 кл.)” та ін.) [155;305;308]. Програми структуровані у логічній послідовності концепції поліхудожнього розвитку дитини, в якій визначається основне завдання учня - активне опанування оточуючого світу, засвоєння, запам'ятовування, осмислення, усвідомлення, привласнення знань та будь якої навчальної інформації. Інший важливий момент побудови програм – збереження “культурного середовища” (Д.С.Лихачов), що створювалася предками упродовж багатьох поколінь. Все це відбувається в процесі сходження до витоків синтезу мистецтв, виділенню їх єдиного стрижня – художнього образу. Мистецтво розглядається як поліформатний потік відомостей про навколишній світ (в його художній, образній, духовній, емоційній формах), а його опанування відбувається через предметно-просторове середовище та діяльність в ньому (світло-колір-форма-простір-архітектура-середовище).

Розрізняються програми за ступенем складності навчальної інформації, рівнем інтеграції різних видів мистецтва, глибиною дослідження і узагальнення результатів розвитку художнього образу з врахуванням оточуючого його середовища (образи героя, предмета, явища і т.д.), інтенсивністю розвитку самостійної творчої роботи зі створення цілісного художньо-організованого середовища в залежності від потреби кожної окремої людини або призначення створюваних нею предметів. Цілком слушним є висновок авторів про те, що поліхудожній підхід до викладання певного виду мистецтва готує свідомість учня до адекватного сприйняття творів інших видів мистецтва та збільшує шанси на успішність реалізації художнього образу у будь-якому мистецтві. Прогресивним і новим є залучення до широкого спектру мистецької взаємодії (література, музика, живопис, декоративно-ужиткове, архітектура, театр) сучасних видів мистецтва – ди зайну, інсталяцій тощо.

Аналіз наукової літератури, програм поліхудожнього спрямування дозволяє зробити висновки щодо **сутності, функцій і місця поліхудожнього виховання** в загальній структурі музично-педагогічної освіти.

Якщо кожний вид мистецтва (музика, живопис, театр, поезія і т.д.) має власне естетичне поле, яке ґрунтується на певній традиції, то художня діяльність у цій сфері визначається активізацією об'єднаного естетичного поля, тобто є по суті діяльністю поліхудожньою. Зіставляючи категорії “естетичного і художнього” виховання, ми поділяємо справедливу думку, що естетичне за своєю сутністю набагато ширше від художнього: “Мистецтво діє через естетичну модальність, оскільки включає її різноманітні символічні форми” [272,4]. Категорія “поліхудожнього” в цій системі є важливою зв'язуючою та систематизуючою ланкою між специфікою художньої діяльності в естетичному полі кожного мистецтва та її узагальнено-естетичним модальним усвідомленням.

Поліхудожнє виховання визначаємо як процес формування у студентів “естетичного розуму” [311;312] як властивості збалансованої психіки (гармонія у розвитку сенсорної та інтелектуальної сфер особистості) та естетичного ставлення до різних видів мистецтва на основі усвідомлення їх художньо-універсальних і специфічних закономірностей образного вираження предметної сутності явищ дійсності. Сутність поліхудожнього виховання у структурі музично-педагогічної освіти полягає у **гармонізації компонентів вищого рівня музичної підготовки студентів, а саме естетичного, творчого і педагогічного.**

Сутність поліхудожнього виховання розкривається у змісті взаємопов'язаних мети, завдань і принципів даного феномену. *Мета поліхудожнього виховання* визначається змістом запиту сучасного суспільства до особистих та професійних характеристик майбутнього вчителя музики і полягає (в самому широкому сенсі) в розвитку й саморозвитку творчих сил особистості, що забезпечують стійкий зв'язок між естетизацією та індивідуалізацією виховання. **Мета** поліхудожнього виховання майбутнього вчителя музики забезпечується фундаментальністю мистецької освіти через структуру поліхудожніх явищ як універсального засобу пізнання єдності навколишнього світу у складній поліфонії мистецьких специфік. У конкретизованому вигляді вона передбачає формування у студентів: а) ґрунтовних світоглядних уявлень та особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва і процесу художньої творчості; б) естетичного ставлення до різних видів мистецтва на основі усвідомлення їх художньо універсальних і специфічних закономірностей образного відтворення дійсності; в) у стимулюванні творчого потенціалу особистості, потреби й здатності до художньо-творчої, педагогічної самореалізації та духовного самовдосконалення; г) орієнтації на спрямування музичної діяльності на педагогічні потреби шкільної практики.

Основні завдання поліхудожнього виховання зумовлюються його метою, дією законів диференціації-інтеграції мистецтв та психології художньої творчості, умовами й метою організації виховного процесу:

1. Розширення загально-мистецької ерудиції студентів та художньо-естетичного тезаурусу, накопичення досвіду спілкування з різними видами мистецтв у контексті системних рівнів інтеграції – духовно-світоглядного, естетико-мистецтвознавчого, психолого-педагогічного.

2. Забезпечення багаторівневої координації знань студентів: а) міжпредметні зв'язки у межах традиційного викладання музичних дисциплін; б) викладання музичних дисциплін на поліхудожній основі із залученням аналогів з інших видів мистецтв; в) комплексна система поліхудожнього виховання та взаємодії мистецтв за змістом та тривалістю занять на кожному етапі професійного становлення майбутнього вчителя музики, яка завершується спеціальним курсом “Музика та поліхудожнє виховання особистості”.

3. Виховання здатності сприймати, інтерпретувати й оцінювати художні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументувати свої думки й оцінки та розуміти зв'язки мистецтва з природним і культурним середовищем, життєдіяльністю та психологією людини, сучасною наукою, технікою, засобами масової інформації.

4. Виховання художніх інтересів, смаків, морально-естетичних ідеалів, потреб у художньо-творчій самореалізації, духовно-естетичного самовдосконалення відповідно “індивідуалізованому механізму конкретної людини” (М.Бердяєв).

5. Розвиток музичних, художніх і загальних здібностей, інтелектуальної та емоційно-почуттєвої сфер, стимулювання художньо-образного мислення, збудження асоціативної уяви, інтуїції, які зумовлюють перехід від рівня підсвідомого інтуїтивного процесу сприймання до рівня свідомого (сприяння поглибленню змісту естетичної оцінки). До загальних здібностей у першу чергу відносимо володіння певним об'ємом словникового запасу, яке безпосередньо визначає експресивність, виразність, образність мови й логічну стрункість художньо-естетичних суджень.

Узагальнення **принципів** поліхудожнього виховання базується на визначенні поліхудожніх підходів у сучасній мистецькій педагогіці (Л.М. Масол, Л.М.Предтеченська, О.П.Рудницька, Т.Б.Стратан, Б.П.Юсов, О.П. Щолокова та ін.) та психології, результатах експериментальної практики вчителів-новаторів, особистому досвіді викладання музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін у педагогічному вузі:

1. Принцип «діалогу культур» (М.Бахтін, В.Біблер, Ю.Лотман). Принцип історичної, культурологічної, психологічної діалогічності пронизує всі рівні підготовки майбутнього вчителя музики та має тенденцію до ускладнення на етапі формування позиції особи щодо суб'єкта сприйняття, коли спілкування з мистецтвом набуває характеру обміну цінностями між “двома свідомостями”. Методологічно цінними стають думки М.Бахтіна, який відмовляється розуміти художній твір поза тим, як “розумів його автор, не виходячи за межі його розуміння”, лише потім включаючи його у сучасний контекст [129].

2. Принципи сенсорного насичення уявлень та дій, що передбачає комплементарне використання поліфункціонального потенціалу кожного мистецтва у єдності конкретного і абстрактного, “живого” і технічно трансльованого мистецтва, активної участі суб'єкту виховання у процесі спілкування з мистецтвом, цілісності сприймання та творчої діяльності. За концепцією поліхудожнього виховання Б.П.Юсова всебічний розвиток здійснюється згідно з формуванням “ієрархічної багаторівневої системи вербальних, пластичних, кінестетичних, зорових, нюхових, звукових та кольорових модальностей образу” [307].

3. Принцип єдності подачі готових знань та поліхудожньої самопідготовки, цілісності інтегративно-диференціальних підходів до інформативної, психологічної та феноменологічної частин процесу

поліхудожнього виховання (моно- та поліцентрична інтеграція, виділення “домінуючих змістовних ліній”, модульність, генералізація, структуризація, опора, диференційоване навчання на оптимальному рівні складності, на рівні сформованості особистісних особливостей художнього сприйняття або за превалюванням домінантного типу музично-художньої діяльності).

4. Принцип психологічної комфортності та активності передбачає контроль мотивації поліхудожньої діяльності студентів та її ментальну відповідність, стимулювання створення експериментальних методик.

Дія вищезначених принципів спрямовує процес поліхудожнього виховання на вирішення конкретних практичних професійних завдань, що забезпечує злиття у свідомості майбутнього вчителя музики художніх цінностей та засобів їх привласнення, формування власного музичного та художньо-естетичного професійно спрямованого досвіду.

Визначення мети, завдань та принципів поліхудожнього виховання дозволяє обґрунтувати основні **функції** поліхудожнього виховання:

- *мотиваційно-когнитивна*, що передбачає формування у студентів потреби до спілкування з різними видами мистецтва на основі розширення їх мистецької компетентності, ерудиції, усвідомлення загальних закономірностей художнього пізнання і специфічних засобів окремих видів мистецтва,

- *компенсаторно-образна*, що сприяє подоланню однобічної установки студентів на ізолюване від інших видів художньої діяльності музичне пізнання, утворенню цілісних художньо-образних уявлень, досягненню можливості доповнити слухові враження зоровими, пластичними і т.п.,

- *емоційно-оцінювальна*, спрямована на розширення художньо-сенсорного досвіду студентів, надання їм можливості переживання і естетичної оцінки образного відтворення дійсності засобами мистецтв,

- *художньо-творча*, що активізує образну уяву студентів завдяки ознайомленню їх з можливостями різних видів мистецтва у відображенні дійсності (художнє вирішення певної проблеми, втілення однієї теми, відтворення одного явища в різних видах мистецтва тощо),

- *практично-педагогічна*, зміст якої полягає в розширенні палітри художньо-педагогічних дій студентів в процесі майбутньої професійної діяльності, розвитку у майбутніх вчителів умінь використовувати на уроках музики різні види мистецтва.

Музичне мистецтво не може існувати без слухачів, і саме вчитель музики має взяти на себе благородну місію виховання аудиторії, відкритої для сприйняття музики високої традиції (зі споживачами масової музики таких проблем не виникає), в надрах якої містяться найвищі естетичні й етичні цінності суспільства. Поліхудожнє виховання майбутніх вчителів музики оптимізує їх діяльність у галузі музичної пропаганди та освіти: стимулює до використання спеціальних прийомів узагальнення художніх вражень та структурування навчальної інформації, методів зацікавлення, переконання й активізації слухацького інтересу, досягнення певного рівня

довіри і згоди в дитячій аудиторії.

Для реалізації цілей та завдань поліхудожнього виховання майбутнього вчителя музики не завжди оптимальними є підходи, прийнятні у логіці лише музичного (або будь-якого іншого мистецтва): не завжди логіка професійної класифікації діяльності “перекладається” на педагогічну мову. Тому й виникає потреба експериментального пошуку нових видів інтеграції художньої діяльності, нових підходів до активізації духовного світу людини, які б сприяли „професійній підготовці педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства” [Концепція педагогічної освіти, 1998р.]. Поліхудожнє виховання, об’єднуючи та систематизуючи виховні впливи різних мистецтв, сприяє ефективному естетичному розвитку особистості і визначається синтезом знань і вмінь, навичками їх творчого „транспонування”- переносу, взаємозбагачення та застосування у педагогічній практиці.

Висновки до першого розділу

Аналіз теоретичних засад вирішення проблеми удосконалення музичної підготовки студентів засобами поліхудожнього виховання дозволяє зробити такі висновки:

1. Під змістом музичної підготовки студентів педагогічних університетів слід розуміти систему історико-теоретичних та виконавських знань, умінь і навичок студентів, необхідних для здійснення професійних функцій вчителя музики в школі.

2. Класифікація різних напрямів і підходів, висвітлених в науково-методичній літературі, дозволяє з’ясувати основні вимоги до музичної підготовки студентів педагогічних університетів. Основний блок становлять спеціальні музичні знання, уміння і навички. Вищий рівень музичної підготовки мають забезпечувати *естетичний, педагогічний і творчий її аспекти*, що спрямовують навчальний процес з музичних дисциплін відповідно на розвиток естетичної свідомості, активізацію творчих проявів студентів, орієнтацію їх музичної діяльності на педагогічні потреби шкільної практики.

3. Теоретичний аналіз основних вимог до музичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах педагогічного профілю засвідчили, що вузькофаховий підхід до музичного навчання має поступитися місцем забезпеченню його професійного спрямування, провідними аспектами якого виступають естетичний, творчий і педагогічний.

4. Поліхудожнє виховання визначається в дослідженні як процес формування у студентів естетичного ставлення до різних видів мистецтва на основі усвідомлення їх художньо універсальних і специфічних закономірностей образного відтворення дійсності на основі усвідомлення їх художньо-універсальних і специфічних закономірностей образного вираження предметної сутності явищ дійсності. Поліхудожнє виховання на відміну від

монохудожнього передбачає залучення студентів до різних видів мистецтва (поняття “вид мистецтва” трактується як художньо-історична категорія).

5. Естетико-філософське осмислення художньої сутності кожного виду мистецтва і різних типів мистецького синтезу дозволяє виявити інтеграційні зв'язки між поліхудожніми та специфічними закономірностями різних видів мистецтва (основні „проблеми” кожного мистецтва, “предметний” і “непредметний” характер змісту, діалектичний зв'язок засобів художньої виразності, типологія взаємозв'язків між видами мистецтва, групи синтезу мистецтв та ін.). Педагогічна інтерпретація філософських основ взаємодії і синтезу мистецтв передбачає наявність таких підходів до удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики, які орієнтують на врахування можливих змін в характері і структурі художнього мислення особистості, формуванні у студентів здатності до взаємопов'язаного освоєння різних видів мистецтва.

6. Обґрунтовано цільове призначення поліхудожнього виховання в процесі викладання музичних дисциплін, яке полягає в забезпеченні якісно нової основи засвоєння музичного матеріалу завдяки розширенню у студентів художньо-образних і художньо-формотворчих уявлень в різних видах мистецтва. Сутність поліхудожнього виховання у структурі музично-педагогічної освіти, на нашу думку, полягає у гармонізації компонентів вищого рівня музичної підготовки студентів, а саме естетичного, творчого і педагогічного.

7. Визначення мотиваційно-когнітивної, компенсаторно-образної, емоційно-оцінювальної, художньо-творчої та практично-педагогічної функцій поліхудожнього виховання має орієнтувати музичну підготовку студентів на формування потреби спілкування з різними видами мистецтва, доповнення музичних вражень „іншомовними” художньо-образними уявленнями, підсилення емоційно-оцінного ставлення до музики, спонукання до її творчого опрацювання, моменту цілісного осягнення в загальнокультурному і педагогічному контекстах, збагачення музично-педагогічних дій студентів поліхудожніми знаннями.

8. На відміну від існуючих підходів наша педагогічна позиція передбачає стимулювання у студентів, насамперед, внутрішнього, особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва взагалі, до музики зокрема, а не перенесення зовнішніх вражень від художніх образів різних видів мистецтва до музичної діяльності. Процес ефективної реалізації впливу поліхудожнього виховання на удосконалення музичної підготовки студентів має супроводжуватись створенням спеціального комплексу педагогічних умов, які могли би забезпечити найбільш ефективний шлях досягнення поставленої мети гармонізації всіх її складових компонентів.

РОЗДІЛ II. ЗМІСТ І РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ПО УДОСКОНАЛЕННЮ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ПОЛІХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ

2.1. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І ДІАГНОСТИКА РЕАЛЬНОГО СТАНУ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ (Констатуючий експеримент).

В контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговують естетичні, творчі і педагогічні аспекти музичної підготовки, поза якими музичні знання, уміння і навички студентів не можуть вважатись достатніми. Отже, *критерії музичної підготовки студентів*, розроблені в дисертації, стосуються насамперед її естетичної, творчої і педагогічної спрямованості і включають такі, як міра здатності майбутніх вчителів до:

- адекватної естетичної оцінки художніх достоїнств твору та візуалізації її структури-моделі;
- вербального педагогічного тлумачення змісту музики;
- творчого вирішення інтерпретаційних завдань.

Визначення даних критеріїв як “мірил, створених для виявлення ступенів просування, зміни предмета” [131,24] повинно відображати сутнісну стійку характеристику досліджуваного предмету, в нашому випадку – якості музичної підготовки майбутніх вчителів музики. Адекватна оцінка художніх достоїнств твору має на меті створення майбутніми вчителями музики цілісно-смыслового образу та викладення його у візуалізованій формі. Педагогічне тлумачення змісту музики має на меті створення яскравого одномірного образу, що актуалізується у вербальній формі. Творче вирішення інтерпретаційних завдань знаменує вихід сформованого багатомірного смыслового образу у зовнішньо-демонстраційний план.

Основною категоріальною одиницею констатуючого етапу психолого-педагогічного експерименту виступає *музичний твір*. Феномен музичного твору розглядається в працях мистецтвознавців О.Котляревської, Ю.Кочнева, І. Малишева, В.Медушевського, В.Москаленка, С.Назайкінського, Є.Руч'євської, В.Холопової та ін. [124;125;150;157;174;178;240;280], продукуючи різні наукові визначення: єдність створених виконавцями семіотичних конструкцій з поліваріативністю їх значень, що виникають внаслідок інтерпретації і відбивають багатоманітний специфічний життєвий зміст, втілений композитором (І.Малишев), матеріально зафіксований ідеальний художній об'єкт, здатний зберігати інваріантну структуру, завдяки виконавцям, слухачам і конкретним умовам - пристосовуватися до ситуації та історично розвиватися (С.Назайкінський), єдність авторського тексту, безкінечних виконавських інтерпретацій та слухачьких сприймань (Ю.Кочнев), самостійна інтонаційна концепція, цілісність якої складається з рухливо-інваріантної основи і потенціальної безкінечності особистих та колективних інтерпретацій (В.Москаленко).

Музичний твір з естетичної точки зору розглядається як єдність об'єкта і суб'єкта, що реалізується у ціннісному відношенні, у його соціальній значущо

сті для суспільства та індивіда. Об'єктивна цінність музичного твору остаточно визначається у соціально-культурному контексті, в суспільно-історичній практиці.

Саме “відкрита система” музичного твору, на матеріалі якого перевіряється гіпотеза нашого дослідження, була запропонована учасникам діагностичного експерименту у якості об'єкта для виконавської та вербальної педагогічної інтерпретації.

В констатуючому експерименті взяли участь учителі музики, що два-три роки тому закінчили музично-педагогічні факультети (42 особи), а також студенти випускного курсу музично-педагогічних (145 осіб) і педагогічних з спеціалізацією “Музика” (106 осіб) Бердянського державного педагогічного університету, Мелітопольського державного педагогічного університету, музично-педагогічного факультету (Інституту мистецтв) НПУ ім. М.П. Драгоманова. Загалом було охоплено **293 особи**.

Для проведення експерименту було організовано установчу конференцію, у процесі роботи якої сформульовані висновки щодо вірного розуміння музично-художнього тексту музичного твору та існування його варіативного потенціалу.

На конференції були оголошені мета (діагностика реального стану музичної підготовки вчителя музики), завдання (виконання при незалежній експертній комісії одного-двох музичних творів і здійснення вербального педагогічного тлумачення одного з них) та умови участі в експерименті (обмеження зовнішніх впливів, повна самостійність у вирішенні творчих завдань).

На основному етапі діагностичного експерименту кожен з учасників студентського контингенту (251 особа) виконував у присутності експертної комісії два музичних твори: обраний і вивчений самостійно (програма з музики для початкової та основної школи) та другий музичний твір, вивчений за програмою основного інструменту під керівництвом педагога у випадку, якщо виконавська інтерпретація самостійно вивченого твору визначається експертною комісією невиразною, концептуально не осмисленою. Учасники експерименту викладацького контингенту (42 особи) презентували лише самостійно вивчений музичний твір. Після виконання самостійно вивченого твору за умовами експерименту здійснювалось його вербально-педагогічне інтерпретування.

Зіставлення результатів експертного аналізу інтерпретації творів, розучених студентами самостійно і під керівництвом викладача, експертна оцінка вербальних версій музичного твору виступають у дослідженні *основними показниками* музичної підготовки, в яких опосередковано проявлялися визначені критерії (адекватна естетична оцінка художніх достоїнств твору, вербальне педагогічне тлумачення музично-художнього тексту, творчо-концептуальне вирішення інтерпретаційних завдань).

При визначенні *основних показників* ми керувались такими міркуваннями: вербальні відповіді реципієнтів дещо маскують справжнє відношення до художніх явищ, а в процесі інтерпретації твору студент-виконавець виявляє як

істинність власного естетичного ставлення до музики, так і власні можливості до творчості. Інтерпретація твору може об'єктивно свідчити про естетичні та творчі характеристики музичної підготовки студентів за умов, по-перше, вилучення будь-яких втручань “ззовні”, по-друге, доступності твору технічно-виконавським можливостям студента.

Якість *інтерпретації* оцінювалася в дослідженні за такими параметрами:

- а) відповідність стильовим засадам творчості композитора, глибина розкриття змісту музики ;
- б) виявлення особистісного ставлення до художнього образу (образів) твору, емоційність виконання, артистизм ;
- в) оригінальність інтерпретаційної версії, творчі підходи до тлумачення музичних образів ;
- г) образність, максимальна інформативність і доступність виконавської інтерпретаційної версії віковим можливостям музичного сприйняття дітей.

Усна *вербальна форма* коментування мала свідчити про досягнення педагогічної спрямованості музичної підготовки студентів та оцінювалася за параметрами:

- а) образність і змістовність пояснень;
- б) залучення широкого спектру поліхудожніх асоціацій;
- в) відповідність віковим можливостям сприймання музики учнівською аудиторією;
- г) дотримання певної смислової та емоційної драматургії у подачі матеріалу.

Для окреслення загальних підходів до діагностування рівня педагогічної спрямованості необхідно з'ясувати сутність поняття “*зміст музики*”. Під змістом музики розуміємо значення і смисл, які викликає у свідомості слухачів музично-звукова форма, що підкоряється багатьом універсальним законам і містить численні елементи, які мають безумовні або умовні значення і сприймаються всіма однаково. Разом з тим у сприйнятті різних людей одна й та ж музична форма викликає різні смислові відгуки. Ця специфічна риса музичного (художнього) твору пов'язана з тим, що його форма “звертається” до індивідуально-неповторного досвіду кожного слухача, його особистих образів уявлення, асоціацій, почуттів, мотивів, цінностей тощо. Зміст музичного твору визначимо як єдність об'єктивних ознак твору та його пізнавальної суб'єктивності.

Тому до уваги приймалися також додаткові показники (**додатковий експеримент**) музичної підготовки, а саме:

- а) обізнаність студентів щодо музичного репертуару, якісні характеристики особистісного досвіду сприймання і виконання музики різних стилів й жанрів;
- б) загальна мистецтвознавча ерудиція майбутніх вчителів музики.

Для визначення цих ознак художньо-музичної підготовки ми застосували методи інтерв'ювання, анкетування та моделювання. На *першому етапі* додаткового експерименту – інтерв'юванні - було запропоновано відповісти на запитання №№1-5 у трьох напрямках: “музичному, “літературному” та

“образотворчому” (Див.Додаток№1: Додатковий експеримент).

Відповідь на перше запитання мала свідчити про рівень активності у процесі використання різних видів мистецтв на уроках музики. Позитивна відповідь на всі три “перших” питання приймалася за величину 100%-го рівня активності.

Друге запитання мало на меті прояснити рівень художньо-творчих інтересів, загально-естетичних схильностей учасників експерименту. Максимальна оцінка (5 балів) передбачала наявність сформованого інтересу до різних видів мистецтва та вміння трансформувати їх художньо-естетичні переваги у єдиний поліхудожній об’єкт діяльності (як показник опанування прийомами мистецького синтезу у власній педагогічній практиці).

Відповіді на третє та четверте питання інтерв’ю мали свідчити про здатність до продукування різноманітних асоціацій, ідей, що виникають з приводу будь-якого художньо-естетичного стимулу та про широту категоризації (максимальна оцінка 5 балів).

Мета п’ятого запитання - з’ясувати здатність учасників експерименту до оригінальних творчих дій при роботі з мистецькими творами сучасних авторів: вільного інтегрування їх смислів, композиційних особливостей, техніко-виконавської специфіки у традиційну методику викладання музики в школі. Повна й переконлива відповідь на всі три “п’яті” питання приймалася за величину 100%-го рівня розкриття творчих здібностей у поєднанні трьох основних компонентів музичної підготовки.

Другий етап додаткового експерименту підпорядковувався загальній логіці виявлення мистецтвознавчої ерудиції студентів і вчителів та їх художньої інтуїції. Рівень теоретичної інформованості у сфері мистецтва визначався на основі аналізу відповідей на питання №№ 6-10 інтерв’ю у музичному, літературному й образотворчому напрямках. Максимальна оцінка за правильну і повну відповідь – 3 бали.

Третій етап додаткового експерименту відбувався у триєдиному руслі музичного, літературного та образотворчого анкетування і мав зафіксувати „ступінь усвідомленості, повноти і згорнутості виконуваних операцій” [270,51] з слухової та візуальної атрибуції у студентів. “Музична” анкета містила звучання окремих творів (їх фрагментів), “образотворча” - репродукції художніх картин, “літературна” - зразки поетичних творів, уривки художньої прози. Студентам пропонувалося з’ясувати стильову та авторську належність творів та, виявляючи власне оцінне ставлення до художніх ознак презентованих творів, скласти декілька моделей асоціативно-творчих “ланцюжків”, які пов’язують за певним критерієм (підлягає обов’язковому самостійному визначенню) твори з усіх трьох анкет.

У якості *показників загально-мистецтвознавчої ерудиції* в системі цілісної, особистісно- і професійно орієнтованої музичної підготовки ми визначили слідуєчі ознаки:

- оригінальність (незвичність, дотепність) у виявленні зв’язків між ознаками мистецьких творів ;

- особливе інтуїтивне бачення головного, суттєвого для утворення асоціативно-творчих “ланцюжків” ;

- синтетичність, комплексність у баченні хаотичних перехрещень ознак, які формально ізольовані і між якими немає наочного зв'язку.

В результаті комплексної (основний та додатковий експерименти) діагностики за визначеною методикою було виявлено три рівні музичної підготовки реципієнтів.

Високий (креативний) рівень (20%) продемонстрували учителі і студенти, виконавська інтерпретація якими обраного твору відповідала визначеним параметрам оцінки. Реципієнти виявили здатність до виразного виконання, уважне ставлення до стильових ознак творчості композитора, прагнення якнайповніше розкрити авторський задум, об'єктивний зміст музичних образів. В цілому експертна комісія дійшла висновку, що музиканти-виконавці використовують стратегію первинності виконавського задуму, формуючої волі інтерпретатора (за К.Мартінсенем), який підпорядковує собі власне виконавський процес. Так, наприклад, цілісне і переконливе враження залишилося у експертній комісії від процесу і результату виконавської інтерпретації викладачів Н.Д, Р.Л., О.І, студентів І.М., І.О., Д.Ю та ін., які вирізнялися присутністю творчого самовладання, єдністю суб'єктивного підходу та об'єктивного змісту музичного твору. Слід відзначити концептуальний підхід викладача О.І. до виконання фрагменту «Лицарський танець» з балету С.Прокоф'єва «Ромео і Джульєтта», побудований на суб'єктивному спостереженні й переживанні об'єктивного контрасту художніх образів твору, який збагатився новим світом відчуттів індивідуальності виконавця.

Інтенаційні, динамічні, темпоритмові, агогічні та інші інтерпретаційні барви виконання відтворювали яскраве емоційне ставлення до музики. Наприклад, виконання вчителем К.П. (кафедра музичного виховання та хореографії БДПУ) Менуету сі-бемоль мажор В.Моцарта стало вираженням найрізноманітніших відтінків та граней зміни провідного емоційного стану – від витончено-спокійного до схвильовано-драматичного, від енергійно-урочистого – до світлого, таємничого. Такий широкий обсяг задіяного спектру емоційних переживань завжди вирізняє гру майстра від виконання більш низької кваліфікації.

Експертний аналіз виконання музичних творів виявив також творчі підходи до втілення смислу музики, його своєрідного відчуття та тлумачення в межах хорошого смаку. Так, наприклад, студентка О.Д.(ф-т підготовки вчителів початк.класів БДПУ) виконала джазовий твір Ю.Чугунова “Північне літо” емоційно стабільно, але такий підхід виявився проекцією філософської думки про швидкоплинність всього у житті, а не лише короткого північного літа. Цікавим підходом до виконання “Місячної” сонати Л.Бетховена вразила вчитель Т.І.(ф-т підготовки вчителів початк.класів БДПУ), сумістивши у своїй інтерпретації своєрідний погляд на минуле, докласичний музичний образ (прелюдійна імпровізація у першій частині), романтичну ідею ілюзорності щастя (у другій частині) та класицистське протистояння долі, стихії, що вирує навколо

людини (у третій). Матеріалізувалася так звана “формула Набокова”, у якій письменник закодував потрійність людського життя: „невозвратимость, несбыточность, неизбежность”.

Співвіднесення художнього образу, створеного в процесі виконавської інтерпретації, з особливостями дифузного дитячого світосприймання унаочнювалося у свідомому застосуванні виконавцями методу художнього перебільшення, що виявлялося у реалістичнім загостренні і підкреслюванні особливо характерних засобів музичної виразності. Підкреслено-виразна подача музичного матеріалу дозволила виконавцям досягти контрастності, гармонійності, чіткості виділення смислових ліній в музиці, яскравості підведення до кульмінаційних моментів.

Наприклад, інтерпретація студента Г.М.(музично-педагогічний факультет НПУ ім. М.П. Драгоманова) “Танцю з кубками” П.Чайковського повністю відповідала методичній вказівці Д.Кабалевського, хрестоматійність якої підтверджує Г.М.Падалка у „Музичній педагогіці”: “При виконанні “Танцю з кубками” на фортепіано рекомендується в першій і третій частині підкреслювати важкий крок, а в середній – легку танцювальність з тим, щоб діти краще вслуховувались в цю музику і самі визначали, що в ній поєднуються танець з маршем” [194,73].

Викладач О.Р. (ф-т підготовки вчителів початк.класів БДПУ) запропонувала інтерпретацію “Етюд” В.Косенка (тв.80, №10, до-дієз-мінор), яка відзначалася феноменальною енергетичною насиченістю, повною самовіддачею, що забарвлювала світлі і скорботні образи твору та виявилася формоутворюючим чинником єдиної емоційної драматургії своєрідного моноспектаклю.

Серед розмаїття музичних творів, обраних для демонстрації учасниками експерименту, переважали зразки класичного (І.С.Бах, В.Моцарт, Л.Бетховен, М.Лисенко та ін.) і романтичного стилю у всій різнобарвності їх національних проявів (Е.Гріг, Ф.Ліст, Дж.Фільд, П.І.Чайковський, Ф.Шопен, Ф.Шуберт, Р.Шуман та ін.). До сфери музичних інтересів реципієнтів увійшли твори українських композиторів-романтиків (П.Ніщинського, І.Рачинського, Д.Січинського, Я.Степового, К.Стеценко, П.Щуровського), а також сучасних авторів - Г.Саська, А.Лепіна, І.Шамо, Ф.Богданова, Л.Дичко. Серед жанрових пріоритетів – фортепіанна мініатюра, хоча були презентовані й «велика форма», варіації, поліфонічні твори, віртуозні концертні п'єси, фортепіанні цикли, вокальні твори. Творчий вибір музичного репертуару означив позитивну тенденцію зближення змісту музичних дисциплін педінституту і шкільного предмету “Музика”(ця тенденція в цілому зберігалася й при доборі музики для виконання всіма учасниками експерименту).

Вербалізація емоційного відношення до музичного образу за змістом співвідносилася із особливостями вікового сприймання музики школярами, рівнем їх підготовки, характеризувалася образним тлумаченням твору, виразністю мовлення, хоча була дещо обмежена предметно-сюжетними підходами, переважана зайвими несуттєвими деталями, невиправдано розтягнута у часі. Найкращі вербальні інтерпретації музичного змісту вирізнялися епізодичним

залученням поліхудожніх асоціацій, культурологічних підходів, наявністю змістової та емоційної драматургії, тобто свідчили про досить високий рівень педагогічної спрямованості музичної підготовки студентів та викладачів музики (Див. Додаток №2: Вербальні педагогічні коментарі).

Одним з найпоширеніших недоліків вербальних педагогічних коментарів даної групи учасників експерименту слід зазначити традиційність осмислення змісту музичного твору у межах предметних, сюжетних, психологічних (85% від загальної кількості) підходів. Майже зовсім не враховувалася синкретична природа сприйняття, приєднання у цьому процесі до слухового аналізатору людської чуттєвості всіх інших каналів здобуття інформації про навколишній матеріальний світ, тобто результатів діяльності *всіх органів почуттів*. К.Д. Ушинський зазначав, що педагог, який бажає щось міцно закарбувати у свідомості учнів, „повинен спиратися у своїй роботі на результати взаємодії всіх органів почуттів своїх вихованців”[271,136].

В констатуючому експерименті 15% учасників з високим креативним рівнем музичної підготовки виявили здатність до симілятивно-образного, звукоматеріального підходів у даному виді діяльності, що було зафіксовано у залученні зорово-наочних, тактильних, м'язомоторних асоціацій в процесі використання впливу на органи чуття різних видів мистецтв. Наведемо приклад влучного вербального образу Менуету Ля-бемоль-мажор з опери “Черевички” П.І.Чайковського, створений викладачем П.О. (музично-педагогічний факультет НПУ ім.М.П.Драгоманова): “Чарівні вишукані звуки переливаються у ніжних малинових барвах, їх присутність відчувається в один і той самий час і зовсім поруч, ясно і блискуче, і вдаліні, ніби за сірою димкою”. У даному випадку відмітимо обізнаність викладача у матеріалі розповіді Б.Асаф'єва про оперу “Черевички” [27,56], що, безперечно, фіксує перспективний напрямок роботи кожного викладача музики – *вивчення класичних взірців* словесної інтерпретації музики.

Аналіз музичної підготовки за додатковими показниками засвідчив достатню обізнаність реципієнтів в музиці різних стилів та загальну мистецьку ерудованість, що виявились у повних відповідях на питання інтерв'ю, “музичної”, “образотворчої” та “літературної” анкет (Див.Табл.1).

Відповіді на перше запитання засвідчили середній рівень активності у 68% учасників експерименту в процесі використання різних видів мистецтв на уроках музики. Характерно, що у свідомості учасників існує розбіжність між ідеальним уявленням про високий рівень музичної підготовки (єдність музичного, загальнокультурного і педагогічного компонентів) та її реальним станом, що у даному випадку “замкнений” на власному музичному досвіді (недооцінка важливості поліхудожнього компоненту).

Друге запитання, відповідь на яке зафіксувала рівень художньо-творчих інтересів, загально-естетичних схильностей учасників експерименту, виявило наявність яскраво вираженого інтересу до різних видів мистецтва, але контурно сформованого вміння трансформувати їх художньо-естетичні переваги у єдиний поліхудожній об'єкт діяльності (як показник опанування прийомами мистецького синтезу у власній педагогічній практиці). Так, улюбленими вида

ми діяльності, які б поєднували в собі операційні дії з синтезу видів мистецтва (15 балів за відповідь на три варіанта питання), назвали лише 20% опитуваних.

Відповіді на 3-4 питання інтерв'ю засвідчили здатність до продукування учасниками експерименту різноманітних ідей, що виникають з приводу конкретного художньо-естетичного стимулу, достатню широту категоризації, цікаву віддаленість та несподіваність асоціацій (максимальну оцінку - 15 балів – отримали 85% від загальної кількості опитуваних). Така несподівана розбіжність показників відповідей на друге та третє-четверте запитання пояснюється, на нашу думку, несформованістю вміння здвоєння-виокремлення вербальної та описової інформації, інтеграції тематичної і термінологічної лексики в сукупності знань про види мистецтва, їх жанри, техніки виконання і т.д., тобто відсутності їх систематизації у процесі музичної підготовки.

Відповіді на п'яте запитання виявили здатність учасників експерименту до оригінальних творчих дій при роботі з мистецькими творами сучасних авторів (інтегрування їх смислів, композиційних особливостей, техніко-виконавської специфіки у традиційну методику викладання музики в школі), але недостатню інтенсивність її практичної реалізації (96%). Причину таких результатів ми вбачаємо у недостатньо розвинутій практичній спрямованості музичної підготовки опитуваних на діалогічний активний характер спілкування з учнями.

Аналіз мистецтвознавчої ерудиції студентів і вчителів (питання №№6-10) та їх художньої інтуїції засвідчив високий рівень теоретичної інформованості у сфері мистецтва й миттєве інтуїтивне проникнення до сутності альтернативних питань “музичної”, “літературної”, “образотворчої” частин інтерв'ю (88% правильних відповідей, 40 балів з максимально можливих 45-ти).

Результати слухової і візуальної атрибуції зафіксували специфіку музичного (художнього) сприймання реципієнтів (евристичність, симультанність), якість згорнутості мистецтвознавчого тезаурусу, особистісно-оцінне ставлення до художніх ознак презентованих творів. Вміння слухової атрибуції, яке полягає у визначенні гіпотетичної належності твору (його фрагменту) до певного стилю, відповідно до концепції М.Михайлова – стилю історичного, “епохального”, національного, індивідуального, оцінювалося експертною комісією за критерієм правильності (90%). Правильність відповідей у процесі візуальної атрибуції “літературної” та “образотворчої” анкет була оцінена у межах, відповідно, 72% та 66%.

Високий рівень результатів моделювання асоціативно-творчих “ланцюжків”, що пов'язують за певним критерієм твори з усіх трьох анкет, визначався їх різноманітністю, оригінальністю, глибиною. Так, наприклад, викладач О.І. (ф-т підготовки вчителів початк.класів БДПУ) визначила хронологічні, життєві, творчі зв'язки між такими художніми творами: В.Калінніков. Перша симфонія, 1 частина - О.Кольцов. “Разлука” - Ф.Васильєв. “Перед дощем”. Студентка К.Е. (музично-педагогічний факультет НПУ ім. М.П.Драгоманова) за критерієм ідентичності музично-літературно-образотворчого простору об'єднала твори: Ф.Шопен. Балада №3 - А.Матісс. “Червоні риби” - Г.Гейне. “Самотній кедр”, а студент П.Д. – твори Й.Гайдна (Соната для клавіра №54, 3 частина)- І.Токубоку

(Збірка “Жменя піску”) – Рафаеля (“Сікстинська мадонна”) за подібністю ознак художньої симетрії у їх тричастинній побудові.

В цілому експертна комісія констатувала наявність синтетичності, комплексності бачення хаотичних перехрещень формально ізольованих ознак в художніх об’єктах вивчення учасниками експерименту цієї групи. Вони вільно оперували варіантними підходами у виявленні оригінальних зв’язків між художніми творами різних видів мистецтва та засвідчили потенційну здатність визначати загальний критерій об’єднання творів в асоціативно-творчі поліхудожні ланцюжки.

Середній рівень музичної підготовки (49%) виявили студенти, у яких інтерпретація самостійно розучених творів відзначалась нестабільними показниками за визначеними параметрами оцінки. В ряді випадків було зафіксовано яскраве виявлення власного емоційного ставлення до музики на фоні недостатньої уваги до нотного тексту, в інших – скрупульозне намагання відтворити в інтерпретації авторські і редакторські вказівки водночас з нехтуванням творчими підходами до виконавського розкриття образів. Найрозповсюдженішими були такі вади, як невміння самостійно розібратися в образно-сміслових характеристиках твору, творча скутість, інформативна невизначеність створеного музичного образу.

У вербальній інтерпретації була зафіксована недостатність орієнтації на сприймання музики дитячою аудиторією, перевантаженість несистематизованим фактологічним матеріалом. Наприклад, при коментуванні загальних рис творчості І.С.Баха студентка О.Ж. (ф-т підготовки вчителів початк.класів БДПУ) ретельно перелічила кількість творів композитора у кожному з жанрів, хоча доречніше було б зазначити, що митець створив понад 1000 музичних творів у всіх існуючих на той час музичних жанрах (окрім опери), включаючи органі (виконувалась Токката і фуга ре-мінор).

Аналізуючи у своєму вербальному педагогічному коментарі п’єси з фортепіанного циклу М.П.Мусоргського “Картинки з виставки”, викладач М.Б.(кафедра музичного виховання та хореографії БДПУ) вдається до їх стереотипного стилістичного порівняння з ескізними, дещо манірними малюнками архітектора і художника В.Гартмана. Але за силою експресії, ясністю смислових акцентів, новаторській сміливості і технічній досконалості порівнювані явища не можуть стояти поруч, більшого ефекту можна досягти у порівнянні з шедеврами І.Білібіна, В.Васнецова, В.Перова, І.Рєпіна.

Плануючи вербальний педагогічний коментар для учнів початкових класів, студент Р.Е.(музично-педагогічний факультет МДПУ) обрав для демонстрації фортепіанну мініатюру Г.Саська “Блюз”. Заплутана характеристика стилістичних особливостей цього жанру була зумовлена певними вадами художнього мовлення студента, відсутністю єдиного тематичного стрижня повідомлення, але виконання засвідчило розуміння інтерпретатором ностальгічної сутності блюзу.

Додаткові показники засвідчили стійкий інтерес до мистецтва, різних його видів і жанрів. Спорадичну присутність на уроках музики літературних, образотворчих творів 50% учасників експерименту пояснюють їх відволікаючою

функцією щодо основної музичної теми, 35% опитуваних мотивують це пріоритетами щодо власної виконавської музичної діяльності, яку вважають провідною в музичній підготовці, а решта 15% - необхідністю чіткого дотримання програмних вимог.

Учасники анкетування продемонстрували високий рівень художньої інтуїції (при відповіді на питання розширеного, альтернативного типу), але якість їх музикознавчого *тезаурусу* бажала би бути вищою. Наприклад, з відомих музичних інтерпретацій міфу про Орфея було визначено опери Я.Пері і Дж.Каччіні, К.Монтеверді та К.В.Глюка, симфонічну поему Ф.Ліста. Опера-балет Л.Россі, концерт для ф/п з оркестром Л.Бетховена, оперета “Орфей в аду” Ж.Оффенбаха, мімодрама Роже-Люкаса, опера “Нещастя Орфея” Д.Мійо, “Орфей і Еврідіка” Е.Кшенека залишилися поза увагою опитуваних.

Зазначимо, що термін “тезаурус”, виходячи з прийнятої у багатьох наукових працях термінології, означає наявність знань, уявлень, відповідного асоціативного фонду, необхідних для узгодження, гармонізації всіх компонентів музичної підготовки. Деякі дослідники вказують на залежність якісних характеристик педагогічного впливу вербального коментування від обсягу тезаурусу педагога, інші (О.Я.Ростовський) – на їх непрямолінійну залежність [232]. Розгляд суб’єктивних інтерпретацій твору слухачами повинен враховувати фактори їх чуттєвого й життєвого досвіду, особистих знань і вмінь, тому питання про оптимальну інформативність вербального коментарю ми розглядаємо також з точки зору відповідності музичного твору прагненням і психічному стану дитячої слухачької аудиторії.

Аналіз результатів III-го етапу додаткового експерименту (слухової та візуальної атрибуції) виявив репродуктивно-евристичну спрямованість музичного (художнього) сприйняття реципієнтів. Правильність відповідей у процесі слухової та візуальної атрибуції “літературної” та “образотворчої” анкет була оцінена у межах, відповідно, 74%, 59% та 62%. Моделі асоціативно-творчих “ланцюжків”, які пов’язують за певним критерієм твори з трьох анкет, будувалися на основі визначення культурологічних, психологічних, сюжетних, предметних “вузлів” тощо.

В цілому якість основних і додаткових показників музичної підготовки учасників експерименту цієї групи засвідчила розбалансованість та недостатню мобільність її компонентів, домінування позицій абсолютизації музичної або педагогічної компетентності.

Низький рівень (31%) музичної підготовки продемонстрували студенти, які виявили надто слабку здатність до самостійного створення виконавської інтерпретації. Було виявлено поверхове розкриття художнього смислу музики: без диференціації його відтінків і нюансів, за допомогою оперування переважно динамічними або темповими засобами виразності. Інтонаційні барви інтерпретації, агогічні нюанси, виражене фразування майже відсутні. Стильові ознаки композиторської творчості студентами цього рівня підготовки майже не беруться до уваги, будь-які творчі підходи відсутні.

Вербальна інтерпретація музики, призначена для учнівської аудиторії, відзначалась або сухим, музикознавчо заакадемізованим переказом змісту або

довільним тлумаченням музики, “міфотворчістю” (за Б.В.Асаф’євим) тощо. Наприклад, у розповіді студентки Н.Г. (виконувалась перша частина “Патетичної” сонати Л.Бетховена) домінували описові процеси аналізу музики тема за темою, розділ за розділом, що доводило самоцінність побудови музичного твору, не наближаючи музику до слухача.

Аналіз додаткових показників музичної підготовки учасників експерименту цієї групи засвідчив нестабільний інтерес до інших видів мистецтва, до можливості використання їх у музично-педагогічній діяльності. Рівень мистецтвознавчого тезаурусу виявився посереднім, за відповіді на кожне питання II-го етапу інтерв’ю (№№6-10) у середньому було одержано по 5 балів. III-й етап експерименту викликав найбільші складності, особливо у сфері візуальної атрибуції. Якщо твори “музичної” анкети атрибутувалися майже зі 100-відсотковою достовірністю (помилки на стадії визначення автора твору у зразках №№7,9,10), повних вірних відповідей на питання “літературної” та “образотворчої” анкет виявилося близько 20% від їх загальної кількості.

Зв’язки між видами мистецтва фіксуються на сюжетному рівні: М. Лисенко. Опера “Тарас Бульба”, увертюра - М.Гоголь. “Тарас Бульба”, уривок (опис батальної сцени) - О.Мурашко. “Проводи кошового”; К.Дебюссі. “Сади під дощем” - Ф.Васильєв. “Перед дощем” - Г.Гейне. “Самотній кедр”; Што кхаузен. “Спіраль” - Антуан де Сент-Екзюпері. “Маленький принц”, розділ XVI - К.Карра. “Одночасність”; Л.Дичко. Симфонія “Веснянки”, варіація 9 - Т. Шевченко. “Село” - К.Білокур. “Буйна”.

Важливість аналізу додаткових показників констатуючого експерименту унаочнюється у Таблиці №1:

Таблиця 1. Додаткові показники.

Рівні сформованості	Результати інтерв’ю і анкети (бали, %)	Група 1 (м-п/фак, осіб / %)	Група 2 (п/фак, осіб / %)	Група 3 (викл-чі, осіб / %)	У цілому за результатами експ-ту (%)
Низький (репродуктивний)	I №1- 68% №2 - 10-12б №3-4 – 14б №5 – 9б II 25б; 55,5% III 67-46-48%	27/29,7%	49/53,8%	15/16,4%	31%
Середній (евристичний)	I №1- 51% №2 – 9,5 №3-4 - 11 №5 – 74%	46/31,9%	41/28,4%	57/39,5%	49%

	II 326; 71,1% III 74-59-62%				
Високий (креатив- ний)	I №1- 68% №2 - 11 №3-4 - 14 №5 – 96% II 406; 88% III 90-72-66%	19/32,7%	15/25,8%	24/41,3%	20%

Висновки щодо співставлення віртуальних і реальних показників музичної підготовки майбутніх вчителів музики також наводимо у вигляді таблиці (Див.Табл.2):

Таблиця 2. Педагогічні резерви удосконалення музичної підготовки.

Вимоги до музичної підготовки студентів	Педагогічні резерви удосконалення музичної підготовки	Реальний стан музичної підготовки студентів
--	--	--

<p>1. Вміння аналізувати, оцінювати художні закономірності музичного твору, комплекс його виражальних засобів на основі особистісного поліхудожнього і життєвого досвіду, розуміння системи моделей культури як “індикатора” стилю, виражальних засобів, художніх закономірностей твору.</p> <p>2. Вміння прогнозувати та транслювати емоційний вплив музичного твору як поліхудожнього об’єкту у процесі сприймання та виконання музики (розвиток образної стратегії мислення школярів).</p>	<p>I Художньо-естетична спрямованість викладання фахових дисциплін.</p>	<p>1. Наявність шаблонів та стереотипів у виконавських інтерпретаціях, відсутність вміння самостійного концептуального узагальнення виконавського тлумачення музики студентами</p> <p>2. Обмеженість вміння “підключати” до сфери музичного сфери особистісного життєвого досвіду.</p> <p>3. Несформованість вміння видозмінювати, трансформувати музичний об’єкт в поліхудожній продукт діяльності.</p> <p>4. Недостатній рівень розвитку вміння визначати елементи новизни у процесі оцінювання художніх моделей музичних творів.</p>
<p>1. Сформоване вміння еоретичного і практичного дослідження залежностей процесу і результату сприймання музичного твору від педагогічних впливів і умов сприймання.</p> <p>2. Пріоритет активних практичних форм музикування, опанування закономірностями, принципами та методами педагогічного керування цим процесом.</p>	<p>II Педагогізація музичної навчальної діяльності.</p>	<p>1. Стихійний підхід до організації музичного сприймання школярів, нездатність до аналізу факторів, що сприяють або перешкоджають даному процесу.</p> <p>2. Демонстрація самоцінності виконавських вмінь, їх слабка підпорядкованість педагогічним завданням “зараження” музичним мистецтвом.</p>

<p>3. Артистичне донесення змісту музики до слухацького контингенту учнів.</p>		
<p>1. Вміння моделювати дисоціативно-асоціативні “ланцюжки” образів для поєднання знань з галузі різних мистецтв та особистого життєвого досвіду. 2. Володіння методами стимулювання емоційної сфери школярів у поєднання свідомого та підсвідомого засобами емоційно-образної мови мистецтва.</p>	<p>III Стимулювання творчих підходів до складу дій музичної підготовки.</p>	<p>1. Відсутність вміння систематизованого викладу актуалізованих знань художнього тезаурусу. 2. Несформованість вміння адекватної вербалізації емоцій, співставленості композиторської та виконавської версій музичного смислу твору.</p>

Таким чином, зіставлення вимог і реального стану музичної підготовки реципієнтів виявило такі *педагогічні резерви її удосконалення*, як:

- забезпечення художньо-естетичної спрямованості викладання фахових дисциплін,
- підсилення педагогічної зорієнтованості навчальної музичної діяльності
- ,
- посилення уваги до творчих підходів у сприйнятті і виконавському тлумаченні музики студентами.

Зазначимо, що подальший науково-методичний пошук містить у собі два кола взаємопов'язаних питань, що відповідають концепції сучасної музичної підготовки – удосконалення реального стану підготовки музикантів-педагогів у її співвіднесеності із завданнями та змістом масового музичного виховання дітей. Удосконалення реального стану музичної підготовки у визначених напрямках, на нашу думку, відбуватиметься у процесі удосконалення творчо-синтетичних результатів взаємодії між музичним, загальнокультурним та педагогічним компонентами професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

2.2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, МЕТОДИ І ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВПЛИВУ ПОЛІХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ НА МУЗИЧНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ (Формуючий експеримент).

2.2.1 Розширення мистецької ерудиції майбутніх учителів музики в процесі вивчення спецкурсу „Музика і поліхудожнє виховання”

Важливою умовою удосконалення музичної підготовки ми вважаємо розширення та переструктурування загальнохудожньої ерудиції студентів (ерудиція - від лат. *eruditio* – вченість, пізнання) як активізацію запасу глибоких різнобічних знань з мистецтва, широкого діапазону обізнаності у художній проблематиці. Загальнохудожня ерудиція є одним з найвагоміших показників ціннісних орієнтацій студентів, що характеризує художньо-естетичний світогляд майбутнього вчителя музики, його знання і досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність художніх інтересів і потреб, характерні риси поведінки в різних ситуаціях музичної діяльності.

Результат процесу розширення мистецької ерудиції полягає у створенні мобільної інформаційної бази майбутнього вчителя музики (художньо-естетичного тезаурусу), яка має відповідати таким характеристикам, як розуміння і вироблення ціннісного ставлення до змісту до змісту художніх образів (внутрішня засвоєність знань в якості переконань особи); вільному оперуванню отриманими знаннями та навичками їх переносу [132,29].

Складність проблеми формування широкого і структурованого об'єму мистецької ерудиції студентів зумовлюється спорадичністю, емпіричністю даного процесу, невизначеністю педагогічних умов, оптимальних для розв'язання основного протиріччя проблеми – наявності традиційного підходу методики трактування музики як майбутнього ремесла, виключаючи її самоцінність як унікального феномену у шереху собі подібних – інших видів мистецтва.

У наукових дослідженнях (О.Абдулліна, В.Сластьонін) поняття *педагогічних умов* синонімізується з термінами психолого-педагогічних, організаційно-педагогічних, дидактичних умов формування певних умінь, що різняться за своєю структурою і змістом. Ми користуємось узагальненим висновком щодо сутності педагогічних умов, яка полягає у сукупності факторів, оптимальних для розв'язання основних протиріч проблеми [4; 250]. Б.Г. Ананьєв довів, що, оскільки ключем до зрушень в розвитку мислення й загального розвитку є формування синтезу знань, умінь, навичок, їх переносу та використання у різних галузях навчання, то необхідною умовою є наявність взаємодії старих і нових знань, взаємодія і збагачення знань „з різних систем” [11]. Тому у контексті нашого дослідження ми використовуємо такий підхід до процесу розширення мистецької ерудиції студентів, який спрямовано на пізнання не лише музичних творів, а і створення в свідомості майбутніх учителів музики узагальненої „художньої картини світу”. Педагогічним стрижнем забезпечення мотивації студентів до пізнання різних видів мистецтва, а не тільки музики, виступає активізація їх естетичного ставлення до художніх образів.

З цією метою запропоновано спеціальний курс „Музика і поліхудожнє виховання особистості”, зміст якого ґрунтується на інтегративному підході до вивчення різних видів мистецтва при збереженні пріоритетної уваги до процесу удосконалення музичної підготовки студентів (Див. Додаток №3: Спецкурс „Музика і поліхудожнє виховання особистості”).

Сучасні типові характеристики загальнономистецької ерудиції майбутнього вчителя музики зумовлюються її широким діапазоном в межах сформованого цілісного культурологічного мислення. З іншого боку, парадигма сучасної мистецької освіти, орієнтуючись на розвиток особистості, зміщує акценти з передачі інформації на розвиток індивіда, який „створює сам себе” [34;248] та актуалізує такі поняття, як стимулювання самостійних підходів до усвідомлення сутності художньої проблематики, врахування індивідуальних типологічних властивостей особистості. Тому оптимізація музичної підготовки студентів педагогічних університетів повинна відбуватися як екстенсивним шляхом (розширення системи поліхудожніх знань), так і на основі згортання-інтеріоризації художніх смислів відображення дійсності в процесі музичного навчання. На нашу думку, це можливо з реалізацією таких напрямків роботи:

а) підпорядкування завдань поліхудожнього виховання оптимізації музичної підготовки студентів, організації єдиного процесу музичного і поліхудожнього виховання студентів;

б) забезпечення взаємодії між отриманням готових інваріантних знань студентами та їх самостійним пошуком;

в) сприяння формуванню пізнавальних вмінь, які характеризуються усвідомленістю, згорнутістю та мобільністю.

Мета впроваджуваного в процесі експериментального дослідження спецкурсу „Музика і поліхудожнє виховання” полягала в розширенні і упорядкуванні загальнохудожньої компетентності студентів, в орієнтації поліхудожніх знань студентів на потреби майбутньої художньо-виховної роботи зі школярами. Зміст спецкурсу ґрунтувався на інтегративному ознайомленні студентів з різними видами мистецтв при збереженні пріоритетної уваги до музики і передбачав усвідомлення студентами певних переваг в кожному з видів мистецтв в художньому освоєнні дійсності засобами, притаманними саме йому. Системний розгляд узагальнених художніх закономірностей мав поєднуватись із шкільною проблематикою.

Основні завдання курсу полягали у тому, щоб навчити студентів:

- вільно орієнтуватись у специфічних особливостях змісту і виражальної мови кожного виду мистецтва;
- мобілізувати художньо-естетичний тезаурус загальнономистецької ерудиції для вирішення проблем музичної підготовки студентів.
- спонукати студентів до застосування комплексного мистецького підходу до майбутньої музично-виховної роботи в школі.

Весь навчальний матеріал було розподілено на логічно завершені цілісні смислові блоки-відрізки програми, кожен з яких як певний модуль містив у собі інформативну та практичну частину і проводився у формі лекцій з елементами семінару або дискусії.

Для систематизації художньо-естетичного тезаурусу ми враховували необхідність: а) комплексного поєднання узагальнених художніх закономірностей різних видів мистецтва; б) вибіркового підходу до навчального матеріалу та зіставлення мистецьких творів в процесі цілеспрямованого навчання. В процесі викладу лекційного матеріалу широко застосовувалась опора на досвід студентів в галузі музичного мистецтва. В процесі засвоєння студентами лекційного матеріалу практикувалось узгодження різних форм групового та індивідуального охоплення інформації. Особливого значення надавалось самостійній аналітичній та практичній діяльності студентів.

У відповідності до вказаних вище засад зміст поліхудожньої підготовки студентів-музикантів мав включати:

1. Фундаментальні поняття теорії, історії художньої культури, в тому числі терміни і лексику, що відносяться до особливого шару понять, синтезуючих термінологічний апарат різних мистецтвознавчих наук. При цьому акцентуються ті знання, які є професійно значущими для вчителя музики, наприклад, „стиль”, „жанр”, „художній образ”, „драматургія” тощо.

2. Закони і категорії, що розкривають зв'язки між різними видами мистецтва (наприклад, єдність закономірностей діалектичного співвідношення форми і змісту в літературі, музиці, живопису);

3. Загальні та часткові теорії, що пов'язані з усвідомленням феномену єдності художньої культури (наприклад, теорії походження мистецтв, основних „проблем мистецтва”, теорії типології культури, „стилю епохи” та ін.).

Логіка змісту десяти модулів спецкурсу при збереженні умов їх дидактичного узгодження, дотримання законів послідовності і системності ґрунтувалася на інтегративному вивченні основних видів мистецтва при забезпеченні пріоритетної уваги до музики. *Тематична організація* курсу базується на досягненнях сучасної психолого-педагогічної, культурологічної, мистецтвознавчої думки і передбачає:

- розгляд універсальних закономірностей художньо-образного вираження предметної сутності явищ дійсності і специфіки кожного з мистецтв у цьому процесі (теми №1-2: „Мистецтво як засіб духовного становлення особистості”, „Види мистецтва”);

- визначення художнього образу як форми мислення в мистецтві, універсального засобу вираження, який розглядається через призму специфічних можливостей мови різних мистецтв (тема №3: „Художній образ в мистецтві”);

- розгляд закономірностей художнього формотворення кожного виду мистецтва та визначення універсальних властивостей, прийомів виразності, принципів художнього розвитку, що є загальними для всіх видів мистецтва (тема №4: „Закономірності художнього вираження (формотворення)”);

- проекцію закономірностей художнього формотворення на методику моделювання різних типів мистецького синтезу у художньо-виховній роботі в школі (тема №5: „Принципи моделювання типів мистецького синтезу для художньо-виховної роботи в школі”);

- класифікацію порівняльних дій на основі жанрово-стилістичних особливостей різних видів мистецтва та системних рівнів взаємодії мистецтв (тема№6: „Художньо-порівняльний аналіз творів в різних видах мистецтва та видів мистецтва як компонентів цілісного мистецького синтезу”);

- посилення уваги до механізмів вивільнення художньої інтуїції та синхронізації художніх явищ на основі аналізу особливостей асоціативного мислення (тема№7: „Мистецтво і творчість”);

- знайомство з методичними знахідками поліхудожнього виховання, з системою жанрових й образних пріоритетів українських композиторів у контексті розгляду феномену українського художнього (музичного) менталітету (тема №8: „Національне в мистецтві”);

- визначення ролі, поліхудожньої сутності, компонентів та закономірностей, функцій об'єкту вербальної художньо-педагогічної інтерпретації музики у навчально-виховній діяльності (тема№9: „Естетика педагогічного слова”);

- розгляд сучасного образу світової музичної культури у контексті проблеми традиції і новаторства в мистецтві, місця музичних уподобань в структурі ціннісних орієнтацій сучасних школярів (тема№10: „Проблемні питання розвитку музики в контексті сучасного мистецтва”).

Оперативне усвідомлення теоретичної, тематично організованої інформації забезпечується *інваріантним* підходом до її традиційно-лекційного викладу, де увага студентів концентрується на провідних, узагальнених напрямках цілісного повідомлення завдяки зоровому унаочненню, візуалізації. При конструюванні системи ми використовували *загальні методи логіко-сислової трансформації* інформації у процесі навчальної діяльності: розщеплення – розподіл теми на частини при визначенні набору координат – K1, K2 і т.д.; координування – розміщення координат у багатомірному поліхудожньо-сислового просторі; гранулювання – визначення вузлових питань у кожній частині теми – v1, v2 і т.д.; аранжування – обґрунтоване розміщення опорних вузлів на кожній координаті; матрицювання – виявлення зв'язків та відношень між опорними вузлами за допомогою матриць зв'язку; перекодування для згортання інформації при кожному опорному вузлі за допомогою узагальнюючих понять, метафор або аббревіатур [301].

Розгляд інваріантів знань з теми кожного модуля спецкурсу здійснюється за допомогою схематичної форми інваріанту – *логіко-сислової моделі (ЛСМ)* координатного типу (Див.Додаток №4: ЛСМ). ЛСМ, на нашу думку, є ефективним дидактичним інструментом (підтримують процеси моделювання і конструювання знань), універсальною мнемосхемою (трансляє одночасно зміст і логіку навчального предмету), засобом оптимізації синтезу та розширення об'єму знань, їх алгоритмізації і деперсоніфікації (Див.: Детальний розгляд ЛСМ у Додатку №4).

В процесі експериментального дослідження було апробовано активні *форми організації навчальної діяльності студентів* в процесі усвідомлення змісту обмеженого за часом спецкурсу. Найрезультативнішими було визначено такі:

Форма № 1: „Активізація самостійної думки студентів в процесі викладу лекційного матеріалу”.

Впровадження цієї форми передбачало:

а) постановку питань до аудиторії після викладу певної змістовної частини теми з метою кращого її усвідомлення студентами. Ця загалом традиційна форма дістала в процесі експерименту певної модифікації, що полягала у орієнтації студентів на проведення паралелей між вже відомими їм знаннями з курсу історії і теорії музики і новими відомостями поліхудожнього змісту. Так, при розкритті теми: „Художній образ в мистецтві” студентам були запропоновані питання щодо інтонаційної природи музичного мистецтва, специфіки музики як виду мистецтва, впливу інших видів мистецтв на розвиток музики тощо (Див. Додаток №3, тема№3). Типовим прикладом відповіді на питання: ”Які ознаки театрального мистецтва вплинули на розвиток музики в епоху класицизму?” було визначено таку: „В епоху класицизму розвиток театрального мистецтва мав пріоритетне значення. Виразальні засоби театру, такі як портретні характеристики персонажів, що виявляються в процесі розвитку дійства, знайшли опосередковане відтворення в творчості композиторів Ф.Куперена, Ж.Рамо, яскравість мелодичних тем яких, зокрема, в галереї жіночих портретів Ф.Куперена – „Граціозна”, „Кокетлива”, „Ніжна”, „Наївна” і т.п. - нагадує театральних героїв. Симфонії і сонати Й.Гайдна і В. Моцарта також ніби несуть на собі відбиток театральних засобів виразності. Зіставляючи головну і побічну теми, розвиваючи їх протягом звучання музики, композитори свідомо віддають данину театральному мистецтву, законам драматизації;

б) зіставлення різних підходів до проблеми взаємодії мистецтв. Мета цієї діяльності – спонукати студентів до самостійних висновків в умовах різного вирішення тієї самої проблеми. Таким чином, наприклад, було проведено за заняття щодо виявлення спільного і особливого в різних видах мистецтва. Викладач запропонував студентам зіставити вислів Р.Шумана: „Освічений музикант може з такою ж корисністю вчитись на Рафаелевій Мадонні, як художник на симфонії Моцарта...” [303] із думкою С.Савшинського про те, що музика говорить сама за себе і не потребує ніяких підтекстовок [116]. Наводимо типовий приклад відповіді: „У вислові Р.Шумана явно простежується думка щодо спільних законів розвитку мистецтва. Савшинський, навпаки, обстоює думку про винятковість музичного вираження. Я більше схилиюсь до першого вислову, оскільки розгляд музики як мистецтва, що не має спільного з іншими, виводить її взагалі за межі закономірностей художнього освоєння світу. Разом з тим, Савшинський має рацію, підкреслюючи неповторність, незамінність виразальних засобів музики у порівнянні із виразальними засобами інших видів мистецтва”;

в) актуалізація власного досвіду шляхом спонукання студентів до наведення музичних прикладів відповідно до теоретичних положень, що були висвітлені в лекції. Застосування такого характеру роботи має узгодити знання музичного матеріалу із набутими студентами відомостями полі художнього змісту. Наведемо типовий приклад. При розкритті питання щодо можливості і

доцільності проведення художніх паралелей між різними видами мистецтва викладач запропонував студентам навести приклади з власного музично-виконавського досвіду до поетичних рядків: /О,знаю я, багато ще промчить/ Злих хуртовин над головою в мене, / Багато ще надій із серця облетить, / Немов од вітру листячко зелене./ (Л.Українка) з теми: ”Ліричні образи поезії і музики” . Студенти, на наш погляд, навели вдалі приклади, називаючи як музичні аналоги до поезії Л.Українки „Момент розпачу” М.Лисенка, ”Прелюдію” сі-мінор Б.Лятошинського, „Сумну пісеньку” П.Чайковського.

Форма № 2: „Мистецьке опонування”.

Розроблена в процесі експерименту ця форма опрацювання зі студентами лекційного курсу мала на меті розвинути аналітичне мислення студентів, звільнити його від стереотипів, шаблонного тлумачення матеріалу. Зміст цієї форми роботи полягав у тому, щоб спонукати студентів до логічно обгрунтованого спростування невірних положень, тлумачень матеріалу, критики певних позицій тощо. Заняття за такою формою проходили в такий спосіб. Перед студентами висувалась певна теза чи положення, вони були попереджені про те, що це – хибне твердження. Далі студентам пропонувалось довести за допомогою самостійно віднайдених аргументів неправомірність висловленої викладачем позиції.

Типовим прикладом може слугувати експериментальне заняття, на якому обговорювалось питання гуманістичної сутності поліхудожнього виховання. Викладач запропонував для спростування тезу: „Гуманістична сутність впровадження різних видів мистецтва в систему виховання, насамперед полягає в тому, щоб прикрасити життя дітей, урізноманітнити його, розважити школярів. Саме з цією метою прикрашається інтер’єр шкільних приміщень, до навчального плану введено уроки музики і образотворчого мистецтва, проводяться різноманітні виховні заходи з допомогою мистецтва.” В ході „мистецького опонування” було висловлено різні думки щодо неточної думки, вміщеної в наведеній тезі. Правильними було визнано такі аргументи, що їх застосували студенти : „Мета художнього розвитку школярів полягає не тільки в розважанні дітей засобами мистецтва”, „Головне завдання художньої діяльності , до якої залучаються школярі – у їх духовному розвитку”. „Урізноманітнити шкільне життя за допомогою мистецтва – слушне завдання, але головне – за допомогою мистецтва сприяти вихованню гуманних життєвих орієнтирів учнівської молоді”. Поступове ускладнення завдань при використанні форми „Мистецьке опонування” полягало у підвищенні ступеню завуальованості неправильної думки, що мало спонукати студентів до критичного осмислення інформації, розвитку здатності відділити істину від неправильних тлумачень.

Форма № 3: „Згортання інформації, забезпечення мобільності знань студентів”.

Розробляючи цю форму в процесі проведення експерименту, ми мали на меті уникнути непродуктивного нарощення ерудиції студентів, перевантаження їх додатковими знаннями. Ми виходили з того, що орієнтація насамперед не на численні факти, а на смисли і цінності художньої культури людства дозволить створити напружене поле зростання студентів як фахівців. З цією метою

широко застосовувалась класифікація матеріалу, групування прикладів, наведення схем лекційного матеріалу. В процесі проведення експериментальних занять ми широко залучали студентів до такого роду роботи. Так, після викладення теми : „Види мистецтва” студентам було запропоновано в кінці лекції скласти її план. Було розглянуто різні варіанти. Ряд студентів зосередив увагу на виявленні різновидів мистецтва, прийнявши за головне в лекції – висвітлення окремих ознак художньої літератури, образотворчого мистецтва, музики, театру тощо. Інші (ми вважали це вищим ступенем опрацювання матеріалу) виділили такі підтеми, як зображальні, виражальні і синтетичні мистецтва. У такому підході до виконання завдання простежувалась вже тенденція до певної класифікації матеріалу. Найкращим було визнано такий підхід до систематизації матеріалу лекції, де було відмічено змістовні ознаки матеріалу на зразок: „ Сутність художнього образу. Раціональні і емоційні способи відтворення дійсності. Специфіка музики як різновиду мистецтва”. Порівняння складених студентами планів лекції дозволило систематизувати їхні знання, „згорнути” отриману в ході лекції інформацію, доповнити і упорядкувати її.

Форма № 4: „Поліхудожній діалог” переслідувала мету заохочення студентів до вільного висловлювання думок в процесі обговорення проблем поліхудожнього виховання. Заняття проходило в такий спосіб. Загал студентів, присутній на лекції, розподілявся на групи, кожна з яких „відстоювала” ту чи іншу позицію. Так, в процесі експериментального застосування форми „Поліхудожнього діалогу” в процесі обговорення теми: „Художньо-порівняльний аналіз творів в різних видах мистецтва” одна група студентів зосередилась на розгляді пріоритету образних зіставлень, друга – на можливості тематичних порівнянь між різними видами мистецтва, третя – на продуктивності жанрових і стильових аналогій в різних видах мистецтва. Після обговорення викладач підвів підсумки, окреслив правильність чи хибність дискусійних положень, висловлюваних різними групами.

Особливого значення ми надавали *формі № 5 „Педагогічна проєкція поліхудожніх знань”*, яка сприяла узгодженню лекційного матеріалу з потребами майбутньої професійної діяльності студентів, подоланню схоластики у поліхудожньому вихованні студентів. Форма „Педагогічна проєкція поліхудожніх знань” була застосована не тільки в процесі читання лекцій на теми, безпосередньо пов’язані зі шкільною роботою, а і як засіб активізації педагогічного мислення майбутніх учителів під час розгляду суто мистецьких проблем. Впровадження цієї форми передбачало актуалізацію особистих вражень студентів з періоду шкільного навчання, дитячих років тощо, проведення паралелей між лекційним матеріалом і можливостями його трансформації у вчительській роботі, педагогічну „обробку” наукових повідомлень і т.п. Наприклад. студентка Д.І. (ф-т підгот.вчителів початк.класів БДПУ) запропонувала такий виклад матеріалу для семикласників щодо полімистецького принципу контрасту після його педагогічної модифікації: „Принцип контрасту – зіставлення різних образів або їх елементів широко застосовувався композиторами, художниками, літераторами. Придивіться, як

контрастують між собою насичені кольори осені у зображенні гірських лісів і прозорого блілого неба над ним на картині Й.Бокшая „Осінь в горах” (Див. Додаток №9: репродукція №08), усвідомте характер протиставлення між правдою і неправдою у сонеті В.Шекспіра: /Перед надсилою художество німіє, /А дурень мудрому відмірює права/. І правда спутана, безпомічна дуріє, /А добрий в найми йде, а ледар процвіта.../, прислухайтесь, як зіставляє Моцарт головну і побічну партію в соль-мінорній симфонії, і ви не просто зрозумієте, а і відчуєте роль контрасту у розвитку художніх образів”

В процесі експерименту було також розроблено *контрольні завдання і запитання* до лекційного матеріалу, які виконують функцію гармонізації мистецької ерудиції студентів. Для підготовки відповідей студент, використовуючи потенціал інваріантів, залучає вже накопичений арсенал знань з певної проблеми у систематизованому вигляді та здійснює самостійну пошукову роботу з розширення об’єму відомої інформації, включаючи нові знання у структуру інваріанту.

Завдання для самостійної роботи виконують компенсаційну (нейтралізація небажаних наслідків взаємодії елементів та явищ) та керуючу (виявлення напрямків впливу на певні параметри музично-педагогічного процесу) функції у змісті спецкурсу.

Як наслідок, розширення та переструктуризація мистецької ерудиції майбутніх вчителів музики відбувається у єдності таких елементів навчального процесу, як пізнання (фаза наукового пізнання нового явища), переживання (фаза емоційного та художньо-естетичного опанування певного явища) і оцінювання (фаза опанування явища шляхом фіксації його особистісно-ціннісного значення); включає такі дії студентів, як вирішення поставлених завдань, оцінку результатів та творчого експериментування. Цільність та неподільність елементів ми вважаємо певною системою формування поліхудожнього компоненту музичної підготовки майбутніх вчителів музики. Продуктивне нарощення поліхудожньої ерудиції у контексті поліхудожнього компоненту музичної підготовки сприятиме розкриттю універсально-художніх і специфічних ознак музичного мистецтва за основним принципом структурної організації – специфічні ознаки різних видів мистецтва порівнюються, а універсально-художні узагальнюються.

При опануванні студентами курсу суттєво синхронізується навчальна діяльність, вирівнюється якість запам’ятовування, вивільнюється від необхідності утримання в пам’яті певної кількості інформації частина усвідомленого мислення, зменшується напруження у процесі викладу матеріалу завдяки наочності систематизованої інформації. Так, процес осягнення музичної творчості композиторів різних народів крізь призму поліхудожнього підходу набув змістовності, глибини осягнення, тому що моделювався цілісний поліхудожній об’єкт. Прикладом можуть слугувати паралелі: Ф.Шуман - А. Міцкевич; Р.Шуман –Е.Т.Гофман; Е.Гріг – Г.Ібсен; М.Глінка – О.Пушкін; О. Скрибін – М.Врубель – О.Блок; С.Прокоф’єв –В.Маяковський – М.Шагал, В. Калінніков –Ф.Васильєв – О.Кольцов, П.Чайковський –А.Чехов – І.Левітан.

Зміст моделювання поліхудожнього об'єкту будувався у відповідності з трьома класичними єдностями часу, місця та дії, які зумовлювали наявність родових художньо-естетичних відношень у його структурі. Істотним чинником зафіксовано перенесення в естетичну сферу індивідуального життєвого досвіду студентів у формі поліхудожнього відображення автобіографічних моментів (оповідання, драма, малюнок, фотомонтаж, відеофільм), що стимулювало переосмислення власного досвіду, формувало відчуття динаміки актуальності власного „Я” у певному історико-художньому контексті.

2.2.2. Активізація естетичного ставлення студентів до сприймання і оцінки музики на основі проведення художніх паралелей між різними видами мистецтва.

Мистецька ерудиція як теоретична основа реалізації впливу поліхудожнього виховання на музичну підготовку у вищому педагогічному навчальному закладі повинна співвідноситись з процесом формування естетичного ставлення до сприймання і оцінки художніх творів безпосередньо в практиці музичного навчання студентів.

Естетичне ставлення – категорія, що інтегрує різні сторони естетичного виховання особистості [49;95;110;191]. Отже, формування естетичного ставлення до музики ми розцінюємо як важливу умову професійного, зокрема, музичного становлення майбутніх вчителів музики. Користуючись висновками науковців про існування у структурі естетичного ставлення двох видів діяльності (естетичне відображення та естетичне перетворення), ми фокусуємо увагу на специфіці формування естетичного ставлення в практиці музичного навчання.

На етапі *естетичного відображення* формується конкретно-почуттєвий образ предмету (явища) дійсності. При сприйнятті мистецтва діяльність уяви та здатність до асоціювання виступають ключовими здібностями, оскільки художні образи спеціально розраховані на „співавторство”, „домислювання”. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо *художній образ* як процес, ланцюг образно-сміслових асоціацій, через який виражається зміст художньої ідеї. Асоціація - зв'язок між елементами психіки, внаслідок якого поява одного елемента за певних умов викликає появу іншого, з ним пов'язаного, суб'єктивний образ об'єктивного зв'язку між предметами і явищами [274,30]. Таким чином, повне сприймання художнього образу уподібнюється до сприймання навколишньої дійсності, що відображається у головному мозку не в окремих проявах, а цілісно, у єдності зорових, слухових, дотикових, м'язо-моторних, нюхових та ін. вражень [12;62;268;310].

Класифікаційний підхід до проблеми цілісної реакції свідомості на твори різних видів мистецтва М.С.Кагана, А.Я.Зися, А.Н.Сохора, Ю.А.Кремльова, В.В.Ванслова дозволяє узагальнити різні погляди та погодитись з висновком про неможливість безпосереднього відображення дійсності у п'яти відчуттях жодним з мистецтв, але здатність кожного з видів мистецтва засобами прямого

і опосередкованого відображення викликати певні асоціації, впливаючи на різні органи сприймання. спричиняє цілісну, ініціативну людську свідомість (суб'єкт художнього спілкування) до активної дії [50;92;102;126;256]. В результаті асоціативний комплекс утворюється з:

- а) минулого досвіду ставлення людства до дійсності;
- б) практики взаємодії людини з реальними предметами і явищами, що дає інформацію про об'єкти, які втілюються в творі;
- в) досвіду сприйняття створеної митцем вторинної реальності;
- г) практики спілкування з мистецькими творами, яка формує інформацію щодо законів зображення та особливостей вираження дійсності в творах;
- д) особистого досвіду людини, що залежить від її суб'єктивних властивостей, специфіки психічного стану.

Така „добудова” образного змісту художніх творів і викликає естетичне переживання, коли в уяві відбуваються різні перетворення отриманих вражень, певна трансформація уявлень, конкретизація твору у свідомості суб'єкту художнього спілкування-співтворчості [26;61;122;205;225]. На основі асоціацій робиться висновок про можливу схожість предметів або явищ за схожістю деяких часткових їх ознак. Аналогія (трандукція) існує як одна з основних форм асоціювання, сутність якої складає „перехід думки від одного до іншого часткового, проминаючи загальне” [54,34].

Принцип проведення художніх паралелей об'єднує множинність часткового, що групується за основними видами асоціацій між елементами різних видів мистецтва. Поняття „художня паралель” використовується нами у значенні переносу, транспонування певного знання з однієї художньої моделі на інші з метою їх цілісного осягнення. Це поняття не є синонімічним до поняття „художня аналогія”, оскільки остання передбачає проведення паралелей між тими творами мистецтва, які мають певну подібність у образному змісті, формотворчих засобах тощо. Наприклад, між образом Ленського у О.С. Пушкіна і П.І. Чайковського можна провести художні паралелі, але художньої аналогії тут немає. Оскільки загальна лірична спрямованість образу Ленського у Чайковського не аналогічна трактовці цього образу Пушкіним, у якого прослідковується явно іронічне ставлення героя. Основні принципи проведення художніх паралелей ґрунтуються на певних видах асоціативних зв'язків, достатньо опрацьованих в мистецькій педагогіці: а) за тотожністю; б) за суміжністю; в) за контрастом [194;246;260;294].

У нашому дослідженні ми активізуємо використання художніх паралелей і аналогій у контексті проблемно-пошукового методу, діалогової методики навчання [166;181;294;295] на таких системних рівнях: а) рівень окремих творів, б) рівень окремих митців, в) рівень художніх шкіл, г) рівень культурних епох [260,82]. Трандуктивне мислення реально розширює видові межі різних мистецтв, зокрема надає можливість студентам у межах музичного мистецтва розрізняти „позамузичні елементи” (зорові образи, сюжети, символічні фігури, кольорові плями та ін.), різноманітні асоціативні зв'язки (міжхудожні, внутрішньо-системні, міжсистемні).

Таким чином, педагогічний аспект утворення асоціативних комплексів та використання художніх паралелей у нашому дослідженні полягає у: а) можливості збагачення музичного образу певними ознаками асоційованих образів інших видів мистецтва; б) засвоєнні різних видів естетичних образів, які відрізняються ступенем узагальнення; в) сприянні активному продукуванню уявлень, пошуку художніх аналогій як фактору активізації естетичного ставлення студентів до сприймання і оцінки музичних творів. Зазначимо, що пошук художніх паралелей, аналогій може відбуватися на основі розвинутого когнітивного компоненту музичної підготовки, так як вимагає ерудованості й освіченості, знань з різних галузей мистецтва, особливо – володіння спеціальною мовою кожного окремого виду мистецтва як у подальшому взаємодіючих начал.

Механізм асоціювання залишається ведучим й у діяльності з оцінювання студентами певного предмету або явища дійсності, *другого етапу естетичного відображення*, на якому здійснюється співставлення результату сприйняття з естетичною потребою (вимоги до образів-уявлень – норм і ідеалів). Інформація про цінність предмету подається безпосереднім зв'язком, асоціацією предмету з образами інших предметів і явищ, в яких якості, що сприймаються, мають максимум вираження (т.т. за якими в мистецькій практиці закріплено певне емоційно-позитивне або негативне значення). Педагогічний аспект такої оцінки полягає у залежності глибини оцінного судження від адекватного аналізу своїх почуттів і сприйняття, від сформованих вмій мотивувати оцінку, від сформованого вміння синхронізувати специфічне, часткове у мистецтві та продукувати оригінальні художні аналогії. На нашу думку, співставлення, порівняння, встановлення художніх аналогій сприяють не стільки накопиченню знань, скільки формуванню художньо-естетичних смаків, поглядів, оцінок, що надають можливість відчувати органічні зв'язки музики з іншими мистецтвами та з життям. Важливо знайти засоби поєднання двох важливих моментів оцінки, а саме: збереження емоційно яскравої реакції одночасно з цілеспрямованим впливом на змістовну сторону оцінювальної діяльності з позицій нормативних уявлень про прекрасне, класичних художніх аналогій між різними видами мистецтва [253].

На етапі *естетичного перетворення* естетичне ставлення майбутніх викладачів музики набуває предметної форми, в якій естетична мета формується як образ цінного предмету. Результати перетворювальної діяльності, втілюючи у собі естетичний смак й ідеал творчої особистості, певний рівень його спеціальних вмій і навичок у створенні конкретної моделі досконалості, виступають у якості універсального комплексу образних асоціацій. Враховуючи ієрархію мистецької взаємодії, встановлюється певний порядок використання мистецтв у синтезі, завдяки якому з ланцюжка асоціативних відчуттів формуються динамічні стереотипи цілісно-ціннісного відношення до системи взаємодії мистецтв, що і забезпечує єдність всіх етапів формування естетичного ставлення.

Активізація естетичного ставлення до мистецтва – необхідна умова удосконалення музичної підготовки студентів, тієї професійної діяльності, у

якій безпосередньо віддзеркалюється система індивідуального естетичного ставлення фахівця до дійсності. Опора на положення самоцінності мистецтва, яке складає ядро нової технології педагогіки мистецтва (поліхудожнє виховання), дозволяє активізувати естетичне ставлення студентів до сприймання і оцінки музичних творів (музичного образу) в умовах цілеспрямованої інтеграції образів різних видів мистецтва у єдиний поліхудожній образ.

Поліхудожній образ на основі проведення художньо-образних паралелей різних видів мистецтва виконує у нашому дослідженні функцію „гострої моделі”, в якій сукупність інтегрованих художніх засобів (у процесі різних видів порівняння, асоціювання) характеризується більш унаочненою, доступною формою сполучення умовного та безумовного, існуючого та суб’єктивно означеного в музиці. Поліхудожній образ набуває нової якості, оновлених змісту й форми, в результаті чого підсилюється його вплив на особистість. Нова синтетична якість поліхудожнього образу сприяє природному перекладу того, що сприймається у звуковій формі, у вербальну думку, ідею, естетичну концепцію. Взаємодія різних специфічних засобів мистецтва дає можливість через співставлення музичного та поліхудожнього образів „відточувати” всі грані естетичного ставлення особистості до світу, розвивати всі канали її сенсорного пізнання.

Застосування діяльнісного аналізу в контексті дослідження дозволяє визначити і систематизувати склад дій, виконання яких підлягає оптимізації в процесі проведення художніх аналогій. Це у першу чергу - сприйняття і оцінка музики [192;203;232;238].

Процеси сприйняття пронизують як слухацьке пізнання музики (сприйняття її на слух), аналітичне (сприйняття на рівні теоретичному), так і виконавське осягнення музики (сприйняття її в процесі виконання). З розуміння художнього сприйняття як способу реалізації естетичного ставлення до мистецтва (В.Остроменський, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька та ін.) випливає висновок: художні аналогії, що виникають у процесі сприйняття, здатні викликати особливе інтуїтивне бачення головного, суттєвого для „майбутнього перетворення” художнього образу, віддзеркалюють спонтанність сприйняття світу таким, яким він є у даний момент, дозволяють актуалізувати для подальшої виконавсько-інтерпретаційної діяльності істинне ставлення до мистецтва взагалі.

В процесі проведення художніх аналогій, синхронізуючих художніх паралелей (свідомого співставлення різних образних ознак, художніх елементів, предметів у прямому та переносному значенні, різноманітних асоціацій з при воду навіть незначного стимулу) відбувається активізація естетичного ставлення і до *оцінки* музики. Дослідження доводить, що при образно-художньому освоєнні музики активізуються асоціативні ланцюжки сприйняття, завдяки яким абстрактно-іраціональна форма вираження музичного образу набуває у свідомості необхідної конкретизації у вигляді „вузлових моментів” [238], що є основою естетичної оцінки. При впровадженні педагогічно доцільних методів, заснованих на проведенні художніх паралелей, аналогій, ми

виявляємо підвищення уваги до елементів загальної художньої форми, що стимулює естетичні реакції студентів та встановлення її загальних законів на цілісно- поліхудожньому, більш досконалому рівні.

Підсумовуючи важливість процесу створення поліхудожнього образу на основі проведення синхронізуючих паралелей (художніх аналогій) у різних видах музичної підготовки студентів, зазначимо, що він здійснюється поетапно: від розрізнення вражень (слухових, зорових, рухових та ін.), через упорядкування, поглиблення, усвідомлення, поєднання у стійкі асоціативні зв'язки - до злиття художнього і виконавського досвіду, що веде до естетичного перетворення, стає передумовою цілісного художнього сприйняття, творчої музичної діяльності [309,312-313]. В нашому дослідженні етап активізації естетичного ставлення студентів до сприймання і оцінки музики на основі проведення синхронізуючих художніх паралелей між різними видами мистецтва мав на меті систематизацію фактологічних знань з мистецтва студентів за принципами образно-асоціативного, жанрово-стильового, емпатійно-гедоністичного співставлення художніх образів та стимулювання позитивного естетично-оцінювального ставлення до музичних творів.

Характер педагогічного впливу на цьому етапі дослідження виявлявся у відпрацюванні моделі діяльності викладача, який спрямовує орієнтацію естетичного сприйняття студентів у певне русло. Таке ознайомлення мало своїм підґрунтям яскраву емоційну реакцію на навчальний матеріал і було опосередковане чіткою визначеністю оцінки художніх образів різних видів мистецтва, що співставляються, порівнюються, певним чином групуються. Це уможлиблювалося за умов наявності у викладача сформованого власного естетичного ставлення до сприйняття і оцінки музики у контексті поліхудожнього підходу та існування певної моделі очікуваних реакцій з боку студентів, заснованої на вивченні результатів самодіагностики їх жанрово-стилістичних пріоритетів.

Грунтуючись на теоретичних дослідженнях педагогічного потенціалу художніх аналогій у поліхудожньому вихованні, нами розроблено методи, що дозволяють спрямувати процес і результат спілкування з мистецтвом на активізацію естетичного ставлення студентів до музичних образів.

Образно-асоціативний метод передбачає збагачення естетичних переживань на основі утворення і сприймання студентами художньо-образних зв'язків між різними видами мистецтва. Рівень емоційно-естетичного співвіднесення образів поза аналітичним заглибленням в закономірності художньої форми виступає в дослідженні чинником стимулювання внутрішнього, безпосередньо-емоційного і невимушеного відчуття мистецьких образів. Емоційний заряд, що міститься в художніх образах поезії, живопису, театру ефективніше за будь-які словесні пояснення впливає на почуттєву реакцію студентів, інтенсифікує емоційно-естетичні переживання музики. Завдяки створенню узагальненого емоційно-художнього фону сприймання враження від творів інших видів мистецтва інтерферують, накладаються одне на одне, підсилюючи емоційно-естетичну реакцію студентів на художні образи.

Образне асоціювання особливо активно стимулювалось у студентів на основі ознайомлення з тими художніми образами певного виду мистецтва, які пов'язано із враженнями митця від сприймання іншого виду мистецтва. Так, в процесі експерименту студентам пропонувалось ознайомитись із поезіями Ліни Костенко:

Відмикаю світанок скрипичним ключем.

Чорна ніч інкрустована ніжністю.

Горизонт піднімає багряним плечем

День –

Як нотну сторінку вічності.

Поліхудожній образ, створений поетесою, викликав у студентів музичні і живописні асоціації, стимулюючи особливе естетичне ставлення до мистецтва.

Яскравим прикладом поліхудожнього асоціювання може стати художня творчість М.Чюрльоніса, де живописні полотна породжують музичні асоціації, а музика, створена композитором, звертається до зорових уявлень слухачів і виконавців.

В процесі виконання експериментальних завдань на добирання творів, що викликають поліхудожні асоціації з образом, створеним поетесою, студенти назвали такі, наприклад, як картину „Музикантки” невідомого нідерландського художника першої половини XVI ст., картину П.Шардена „Натюрморт”, хореографічне прочитання фольк-опери Є.Станковича „Цвіт папороті”, вірші В. Сосюри про музику тощо.

Наведемо приклад практичної роботи, де зіставлялись традиційні підходи з експериментальними. Студентам, які працювали в класі фортепіано над сонатою №1 С.Прокоф'єва, було запропоновано три тексти пояснювально-ілюстративного характеру. Один з них містив літературно-образну характеристику музики С.Прокоф'єва, дану талановитим письменником І. Еренбургом: „Одним з перших Прокоф'єв передав в музиці бурі свого часу. Він виріс в дореволюційні роки, він знав назубок азбуку класичної гармонії, він любив справжню гармонію. Та ще більше він любив правду в мистецтві: він вмів слухати час. Багато де в чому його творчий шлях близький шляху Пабло Пікассо; Сергій Прокоф'єв теж вмів працювати в різних манерах, протирічити собі на кожному кроці, все пробувати і все відкидати і завжди лишатись вірним своєму покликанню і своєму художньому сумлінню”. Другий текст представляв характеристику, дану музиці С.Прокоф'єва видатним піаністом Генріхом Нейгаузом: „Відбиток мужності, енергії, якоїсь інтелектуальної невтомності при найглибшій здатності до лірики лежить на всій музиці Прокоф'єва ... Вражаючі ритми Прокоф'єва, мужні, карбовані, гострі і в той же час міцні, як граніт, ритми, що вселяють в душу слухача радісні, жваві думки і почуття”. Третій текст знайомив студентів із поезіями І.Драча, написаними під впливом музики С.Прокоф'єва:

Сонато, візьми мене на крила своїх

Вогняних мелодій. Дай мені наточити

З скрипкового смичка, дай мені наточити

В серце прокоф'євського весняного соку.

Дай на мою долю блакитного музичного
Вітру. Фаготи і валторни, за ваше прокоф'єйське здоров'я!

Порівняння студентами різних текстів призвело до виникнення різних думок і міркувань. Студенти відзначили особливо точну характеристику ритмам музики Прокоф'єва, дану Г.Нейгаузом; було також високо оцінено вміння І.Еренбурга яскраво окреслити новаторські устремління композитора. Та особливе враження на студентів все ж таки справили вірші І Драча. Студенти переймалися їх яскравою образністю, незвичайністю порівнянь, підкреслювали дивні асоціації, що їх пробуджувала музика Прокоф'єва у поета.

В процесі експерименту ми переконались, що проведення студентами асоціацій між різними видами мистецтва навіть на самому узагальненому рівні здатні підсилювати художні враження студентів, активізувати естетичне ставлення до мистецтва. В результаті багаторазового проведення роботи з художнього асоціювання між різними видами мистецтва було зафіксовано більш рельєфне естетичне ставлення студентів до музичних творів, розучуваних в класі. На перший погляд здавалось би, що віддалені асоціації, які не мають безпосереднього відношення до розучуваного твору, не здатні вплинути на естетичну реакцію студента, проте експериментальна практика дозволила пересвідчитись у протилежному. Студенти під впливом поліхудожніх вражень починали інакше ставитись до естетичного сприймання музики. Суто музичні враження від сприймання конкретного звучання піднімались на вищий щабель естетичного споглядання. В свою чергу естетична оцінка сприяла одухотворенню, образно-естетичному забервленню музичної реакції. Так, розширене поле художнього сприймання допомагало підсиленню емоційної оцінки музичного твору, більш яскраве естетичне ставлення до мистецтва взагалі активізувало образне прочитання музики студентами.

Застосування образно-асоціативного методу ґрунтувалося на цілеспрямованому зіставленні споріднених і контрастних за змістом образів. При апробації методу ми враховували такі умови продукування асоціацій: загальний психологічний стан сприймаючого, оточуючі обставини, правильне стимулювання, ступінь загальної підготовленості до музичного сприйняття (досвід, якість мисленнєвої діяльності та ін.).

В ході дослідження та апробації методу було виявлено низку актуальних для сьогодення художніх тем і проблем, до кожної з яких добирався зоровий та звуковий ряд. В ході апробації методу були опрацьовані теми: „Проблема війни і миру у творах мистецтва”, „Вічні закони духовності”, „Гумор, іронія, гротеск” , „Голоси вулиці”, „Світ самотності та місячне сяйво”, „Замріяне відчуття осінньої природи”, „Сновидіння і реальність”, „Подорож картинами старовинних палаців”, „Пугнічні образи в мистецтві”, „Великий бал масок”, „Вічне кохання”, „Міфи і реальність”, „Дитяча тема в мистецтві”, „Світ натяків у казці”, „Плин часу”, „Далекі космічні зірки”, „Відчуй настрої (відображення психічних станів в творах мистецтва)”, „Тема творчості і мистецтва”, „Мистецтво і монархія”, „Пейзажні замальовки”, „На межі вибору”, „Сцени з народного життя”, „Один день звичайної людини” та ін.(Див.Додаток №7:

Тематичні добірки студентів).

Емоційно-образна спорідненість художніх творів різних видів мистецтва дозволяла студентам зосередити увагу на переживанні найтонших нюансів, відтінків художнього образу в межах єдиного емоційного настрою. Наприклад, "Осінь пісня" П Чайковського з циклу „Пори року”, асоційована з поетичними рядками Ліни Костенко:

Красива осінь вишиває клени
Червоним, жовтим, рябим, золотим.
А листя просить: Виший нас зеленим!
Ми ще побудем, ще не облетим, -

викликає подібні, аналогічні художні враження, спонукає студентів до віднайдення особливо виразних відтінків втілення музичного образу. Контрастні ж зіставлення в процесі вирішення певної художньої проблеми сприяли в процесі експериментальної роботи окресленню студентами укрупнених, узагальнених художніх переживань. Наприклад, асоціювання тієї ж „Осіньної пісні” П. Чайковського, але вже з контрастним образом осені у вірші Ліни Костенко „Осінь дикунська”:

„Кошлатий вітер-голодранець
В полях розхристує туман,
Танцює юродивий танець,
Б'є в бубон сонця, як шаман”, -

спричиняло у студентів відчуття цілісного печально-задумливого образу музики на відміну від враження розгульного, свавільно-дикунського образу осені, змальованого поетесою у наведеному вірші.

Аналітико-формотворчий метод спрямувався на порівняння виразальних і зображальних засобів видів мистецтва з метою усвідомлення студентами універсальних і специфічних художніх закономірностей. Розвиток естетичного ставлення до музики відбувався у процесі встановлення зв'язків між елементами форми при зорієнтованості студентів на виявлення її значення в створенні художнього образу. Цілісний підхід до художньо-порівняльного аналізу, де зміст і форма образів мистецтва розглядається у нерозривній єдності, виступає принциповим моментом запропонованого методу.

Художньо-формотворчі зіставлення в різних видах мистецтва згруповано за напрямками: а) аналогії між окремими засобами виразності (Див. Додаток №7: Таблиця №1); б) жанрові аналогії (Див. Додаток № 7: Таблиця №2); в) стилістичні аналогії в музиці й інших видах мистецтва.

Проведення аналогій між окремими засобами виразності в різних видах мистецтва ґрунтується на актуалізації художньо-формотворчого досвіду студентів і передбачає усвідомлення майбутніми учителями спорідненості між музикою і іншими видами мистецтва не тільки в самій сутності мистецтва як образного відображення дійсності, а і навіть в засобах виразності. Нехай живописець користується фарбами, поет – словами, музикант оперує звуками – непрохідних меж між характером застосування засобів виразності немає. Темброві барви музики як елемент форми може бути зіставленим з насиченістю кольоровою гамою в живопису, а також із „словесною інструментовкою” в

мистецтві поезії, закономірності ритму як чергування подібних елементів простежуються не тільки в музиці, а і в поезії, театральному мистецтві і навіть в образотворчому мистецтві, мелодія як засіб виразності може бути уподібнена лінії-рисунок і т.п. В процесі роботи над окремими творами при застосуванні формотворчих аналогій виникає можливість активізувати естетичне ставлення студентів до музики. Глибше усвідомлюючи красу формотворчих ознак, їх значення в створенні і розкритті образного змісту художнього твору завдяки мистецьким аналогіям, студента починають яскравіше реагувати на музику, естетичне ставлення до розучуваних творів в виконавських класах набуває інтенсивності.

Наведемо типові приклади експериментальної роботи такої роботи в цьому напрямку. При розучуванні „Мазурки” des-dur В.Косенка студент виявив індиферентне ставлення до тембрових барв виконання. З метою активізувати темброві відчуття студента, надати їм естетичного забарвлення, було проведено художні аналогії із твором М.Глуценка „Весна” (Див.Додаток №9: репродукція №10). Увага студента спрямовувалась на невизначеність, розпливчастість, „імпресионістичність” його мазка, на акварельні, м'які, прозорі барви картини, що створює враження тремтливості повітря, трепетності природи, загалом - прагнення художника зафіксувати плинність весняної краси. Постійне звертання до актуалізації реакції студента на вказані характеристики картини поступово сприяло пом'якшенню тембрового звучання фортепіано, пошуку студентом „пастельного” туше, „прозорого” забарвлення виконання. Ритмові аналогії, проведені між виконанням романсу Ф.Надененка „Гаї шумлять...” і поезіями П.Тичини, на вірші якого написано цю музику, дозволили студентці не тільки зрозуміти, а і художньо пережити естетичний зміст примхливості ритму, неповторність його барв у зіставленні акомпанементу і мелодії.

В активізації естетичного ставлення студентів до мистецтва взагалі і до музики зокрема відіграє проведення художніх жанрових аналогій. Жанрові характеристики як один із елементів форми спрямовує художню думку студентів в рідше усвідомленого сприйняття естетичних закономірностей формотворчих елементів твору, відчуття її естетичної досконалості. Міжмистецькі аналогії сприяють активізації художньої реакції студентів не тільки на образний зміст твору, а і на формальні його ознаки, спричиняючи тим самим повноту естетичного ставлення студентів до музики. Наприклад, в процесі проведення експериментальних занять ми переконались, що студентам цікаво було дізнатись про „літературне” походження цілого ряду музичних жанрів. З інтересом студенти проводили паралелі між жанром „балади”, „поєми”, „казки” в літературі і в музиці, між „етюдом” в живопису і в музиці, між „картиною” в образотворчому мистецтві і музикою тощо. Жанрові аналогії розширювали „межі” музичного сприймання, наповнювали процес осягнення музики поліхудожніми уявленнями, робили його повнішим, багатограннішим. Результати експерименту засвідчили, що жанрові аналогії не справляють прямого, безпосереднього впливу. Педагогічний ефект тут досягається опосередковано, реакція студентів виявляється не зразу, естетичне забарвлення ставлення до музики досягається шляхом систематичної роботи.

Проведення стильових аналогій між творчістю в різних видах мистецтва – надзвичайно дієвий прийом аналітико-формотворчого методу, сутність якого полягає у зіставленні формотворчих особливостей на основі історико-культурологічного узагальнення засобів виразності у різних видах мистецтва. Цей напрямок аналітико-формотворчого методу має свою логіку:

а) виявлення історико-біографічного контексту створення музичного твору і характеристику розвитку в цей час інших видів мистецтва. Відомості про час створення музичного твору узагальнюються до ступеня характеристики загального художнього стилю епохи;

б) розкриття типових засобів виразності, притаманних музичному стилю і зіставлення їх художніми аналогами у інших видах мистецтва;

в) визначення стильової своєрідності музичного твору на основі порівнянь з іншими видами мистецтва;

г) стильові зіставлення як основа можливого вираження стильових переваг студентів.

Прикладом подібної роботи можуть бути заняття в вокальному класі, де відбувалось ознайомлення студентів із циклом Ф.Шуберта „Прекрасна мельничиха”. Розгляд стильових особливостей музики відбувався на тлі ознайомлення із характерними ознаками стилю романтизму в різних видах мистецтва. На конкретних прикладах із поезій Джорджа Байрона, одного з найромантичніших поетів світової літератури, пейзажів Тьорнера в мистецтві живопису - студенти засвоювали формотворчі особливості стилю романтизму: піднесеність почуття, його індивідуалізація, що знаходить вираження в ретельній виписаності окремих деталей, контрастне зіставлення тону в живопису і яскрава самотність мелодії і акомпанементу в музиці, увага до ритмових побудов в музиці і літературі, де ритми трактується як важливий засіб передачі авторських почуттів – спокійно-замріяних чи бурхливо-піднесених.

Таким чином, порівняння виражальної сутності елементів форми в різних видах мистецтва має на меті, з одного боку, виявлення їх спорідненості. З іншого – сприяє усвідомленню специфіки музичної творчості. Аналітико-формотворчий метод, його опора на жанрово-стильову систему мистецтва доповнює емоційне сприйняття естетичним переживанням стильових ознак, гарантує збереження гармонії оцінної діяльності з індивідуальними особливостями переваг студентів в галузі художньої формотворчості.

Емпатійно-гедоністичний метод полягає в активізації відчуття естетичної насолоди у студентів у процесі спілкування з різними видами мистецтва. Доповнення музично-звукового образу зоровими, поетично-смысловими, пластичними уявленнями стимулювало формування цілісної картини художніх вражень студентів, сприяло досягненню особливого стану їх внутрішньої причетності, «входженню» в обставини, що відтворені мистецькими засобами. Емпатійність переживання (чинник гедоністичного забарвлення естетичної оцінки художнього твору) та міжмистецька асоціативна домінанта стимулювали катарсичне сприйняття музичних образів, підіймаючи на вищий ступінь естетичну вдоволеність студентів від результатів музичної діяльності.

Педагогічне забезпечення емпатійно-гедоністичної дії поліхудожнього виховання відбувалося на основі створення навчальних ситуацій, де вирішення художніх проблем вимагало від студента активно-творчого виявлення власного художнього «Я». В ході апробації даного методу результативним, зокрема, виявилось залучення майбутніх вчителів до вибору і творчого опрацювання саме тих художніх творів, які співзвучні характеру їх особистого сприймання. Ситуація вибору у даному випадку виконувала функцію засобу активізації вибірково-оцінної реакції студентів щодо необхідності прийняти рішення, яке б мало ціннісне значення.

Педагогічне керівництво процесом активізації відчуття естетичної насолоди ґрунтувалося на опосередкованому стимулюванні і передбачало:

а) формування установки на самодіагностику темпераменту та відповідних художніх уподобань;

б) переважне включення до індивідуальних програм кожного студента музичних творів, що відносяться до улюбленого жанру чи стилю.

Акцентуація жанрово-стильового фактору не означала виключення з індивідуальної музичної програми студента інших, визначених загальною програмою музичних жанрів і стилів. В рамках застосування емпатійно-гедоністичного методу ми спостерігали кількісний «перерозподіл» різних жанрів і стилів згідно з проявами художнього «Я» студента при збереженні якісної різноманітності музичних вражень і художнього досвіду студентів. Самодіагностика темпераменту дозволила кожному студенту науково обґрунтувати свої художньо-жанрові уподобання.

Усвідомлення студентами універсальних закономірностей художнього освоєння дійсності через проведення змістовно-образних і формотворчих аналогій, активізацію асоціативного і аналітичного мислення, забезпечення емпатійно-гедоністичного спрямування сприймання і оцінки мистецтва створює можливість педагогічної регуляції індивідуального естетичного ставлення студентів до музичного мистецтва. Реалізується суттєва риса естетичного ставлення – бути вираженням певної цілісності, гармонічно організованої системи взаємовідносин між різними видами мистецтва. В досліджуваному випадку носіями ознак такої цілісності виступають художні виражальні засоби, жанри та стилі художньої творчості.

2.2.3 Стимулювання творчих засад музично-інтерпретаційної діяльності студентів в процесі залучення студентів до пізнання різних видів мистецтва.

Активізацію творчих основ музичної підготовки студентів педагогічних університетів ми вважали необхідною умовою її удосконалення. Поряд із формуванням естетичного ставлення майбутніх учителів музики до мистецтва і орієнтацією студентів на перспективи застосування набутих в процесі навчання знань, умінь і навичок в художньо-виховній роботі зі школярами творче спрямування виступає складовою частиною цілісного підходу до вирішення провідної проблеми дослідження.

Активізацію творчої діяльності ми вважаємо однією з важливих сторін професійної музично-педагогічної підготовки вчителів музики, оскільки спосіб пізнання внутрішньої природи людини, її саморозвитку і самозмінювання у межах оточуючої дійсності є важливими чинниками реалізації виховного потенціалу художніх творів. У нашому дослідженні ми користуємось висновками філософів про творчість як процес самореалізації кожної особистості [34], її предметного утвердження в світі, як розкриття її здібностей і талантів [102] та психологів про інтерпретацію творчості як універсального механізму розвитку [204].

Важливо пам'ятати, що особливість музично-педагогічної діяльності полягає у присутності художньо-творчого начала, зумовленого творчою природою музичного та інших видів мистецтва, які залучаються до творчої музично-інтерпретаційної діяльності [22;201;231;265;304]. Ми вважаємо, що у першу чергу творчі установки мислення майбутнього вчителя музики мають формуватися і проявлятися саме у складній структурі процесу музичної інтерпретації [77;148;152;162;174].

Активізація творчих засад музично-інтерпретаційної діяльності студентів засобами поліхудожнього виховання передбачає застосування спеціальної методики, основними напрямками якої виступають:

а) створення у студентів художньо-пошукової мотивації, інтересу до творчої діяльності в галузі інтерпретації музики;

б) стимулювання творчої уяви і фантазії студентів в процесі перспективного планування інтерпретації;

в) опору на інтуїтивний пошук студентами виконавських засобів виразності в процесі втілення інтерпретаційного задуму в реальне звучання.

Вказані аспекти різнобічно охоплюють процес інтерпретації художнього твору від виникнення бажання до такої діяльності, передбачення її результату або уявлення ідеального інтерпретаційного образу і, нарешті, до втілення задуму в реальному звучанні. Виявлені нами етапи інтерпретаційного процесу співвідносяться із періодизацією творчого процесу, визнаною сучасною психологічною наукою [204].

Створення художньо-пошукової мотивації як один із методів активізації творчих засад інтерпретаційної діяльності студентів ґрунтується на впровадженні варіативних підходів і передбачає широке ознайомлення майбутніх учителів музики із можливостями варіантного вирішення творчих задач в різних видах мистецтва. Застосування варіантного підходу розкриває перед студентами можливості різного художньо-образного втілення теми. В процесі ознайомлення з художніми образами в різних видах мистецтва і зіставлення їх з музичними творами увага майбутніх учителів має спрямовуватись на оригінальність, варіантність художнього „бачення” теми, використання специфічних засобів того чи іншого мистецтва для її розкриття. Наведемо типовий приклад роботи зі студентами на основі опори на варіантне тлумачення певної теми.

В класі постановки голосу в процесі роботи над „Весняними водами” С. Рахманінова студентці було запропоновано провести порівняльні зіставлення

музики із віршами Л.Українки: /Стояла я і слухала весну,/Весна мені багато говорила,/ Співала пісню дзвінку, голосну,/ То знов таємно-тихо шепотіла./Вона мені співала про любов,/Про молодощі , радощі,надії,/Вона мені переспівала знов Те, що давно мені співали мрії./ а також із живописним образом весни з картини С.І.Васильківського „Весна на Україні” (Див.Додаток №9: репродукція №11). Разом із студенткою В.(експерим.група) було з’ясовано, що та сама тема весни знаходить зовсім різне втілення в наведених прикладах музики, поезії і живопису. Бурхливий, радісний , бентежний образ С.Рахманінова відтворює образ весни як оновлення природи, як яскраву, стрімку життєдайність.

Використані композитором засоби виразності підпорядковані створенню саме такого відчуття весни. Натомість поезії Л.Українки виражають лірично-замріяні почуття, весна у поетеси асоціюється із світлими надіями, із дівочими таємницями, сподіваннями на щастя. Ще інший образ весни постає перед нами з картини С.І.Васильківського, - світла, тиха радість, спокій, гармонія природи , відтворені на полотні художника, ніби промовляють до глядача: „Весна – прекрасна пора року, що пробуджує у кожного передчуття щастя”.

Усвідомлення можливості по-різному відтворити ту саму тему у відповідності із певним образним задумом виступає опосередкованим стимулом до власних пошуків студентки, дозволяє їй по-новому відчувати рахманіновський образ, нові нюанси музичного вираження та усвідомити власні підходи до його розкриття.

В даному випадку було запропоновано використання синхронізуючих художніх паралелей та художніх аналогій за контрастом. В процесі подібного порівняння студенти легко схоплюють відмінність, несхожість образного відтворення теми. Для того, щоб привернути увагу студентів до творчо-пошукової роботи, в процесі експерименту застосовувались також художні паралелі, аналогії за суміжністю, де та чи інша тема втілювалась в подібних, не контрастних образах. Усвідомлення, відчуття різниці між подібними за емоційною спрямованістю образами, між схожим художньо-образним втіленням теми виявилось особливо результативним. Необхідність „вловити” найтоніші нюанси образного відтворення певної теми спонукало студентів не тільки до глибокого переживання образів, а і опосередковано стимулювало бажання до пошуку тих барв інтерпретації музики, які б найповніше виражали власні виконавські устремління студентів. Так, студентці Б.(експерим.група) в процесі формуючого експерименту було запропоновано розучування фортепіанного твору М. Дремлюги „Дума”. З метою спонукання студентки до самостійного пошуку інтерпретаційних засобів виразності, створення мотивації до творчого опрацювання музики було запропоновано різні варіанти вирішення теми козаччини, історії українського народу не тільки в музиці, а і в живопису, і в поезії. Музична п’еса М.Дремлюги зіставлялась із картиною В.Касіяна „Гай дамаки”(Див.Додаток №9: репродукція №09) і поетичними рядками із ”Перебенді” Тараса Шевченка: / На могилі кобзар сидить/ Та на кобзі грає/Кругом його степ, як море/ Широке синіє;/За могилою могила,/ А там - тільки мріє./Сивий ус, стару чуприну/ Вітер розвіває;/ То приляже та послуха,/ Як кобзар співає./Як серце сміється,сліпі очі плачуть.../ Ліричний настрої музичної п’еси М.Дремлюги зіставлявся із тривожно-задумливим художнім

образом В.Касіяна і епічно-розповідальним тоном поезії. Проводячи художні аналогії між схожими образами, викладач-експериментатор прагнув „наштовхнути” студентку до думки про можливість віднайдення окремих від тінків, надзвичайно тонких нюансів у вирішенні тієї самої теми. В результаті дещо одноманітне виконання п'єси М.Дремлюги в процесі роботи збагачувалось відтінками різного настрою, яке студентка самостійно, без допомоги викладача намагалась знайти, опрацьовуючи музичну тканину твору.

У контексті нашого дослідження залучення студентів до актуалізації вражень від різних видів мистецтва в процесі музично-інтерпретаційної діяльності відбувається як фрагментарно (розшифровки музичних знаків шляхом тлумачення знаково-семантичних структур), так і цілісно (виявлення глибинного смислу твору), що зумовлює розв'язання проблеми стимулювання творчих засад інтерпретування крізь призму синергетичного розуміння взаємодії логосу і хаосу (Є.М.Князев, С.П.Курдюмов, О.М.Олексюк), виконання окремих деталей інтерпретації через вибір головного варіанту рішення [109]. В цьому процесі приймають участь всі творчі установки мислення, які в самому узагальненому вигляді характеризуються: продукуванням багатоманітності художніх образів-гіпотез, намаганням уникати загальноприйнятих і очевидних рішень, критичною оцінкою початкової різноманітності версій вирішення художньої проблеми, самобудовою цілого із частин в результаті самоускладнення цих частин [188].

Враховуючи „моменти самобудови”, студент-інтерпретатор повинен відчувати „інтонаційну модель” музичного твору, яку ніби приховано в авторському тексті [174;188]. Прикладом подібної роботи може слугувати зіставлення вокальних творів, написаних на один поетичний текст. В процесі експерименту студентці О. було запропоновано порівняти романс О. Даргомижського і романс В.Косенка на слова М.Лермонтова „Сумний я”/”Мне грустно”. Порівняння було спрямовано на характер інтонаційного відтворення того самого поетичного тексту в музиці різних композиторів. Студентка спочатку виразно прочитала текст, спробувавши самостійно знайти найвиразніші інтонаційні барви. Потім порівняла власні віднайдення з композиторськими, пересвідчилась у можливості інтонаційно багатобарвного відтворення поетичного тексту засобами музики. При такій роботі у студентки не тільки зросла якість і адекватність художнього оцінювання, а і створювались умови для активізації мотиваційних засад музично-творчої діяльності студентки над інтерпретацією романсу. Поліхудожня пізнавальна діяльність відбувалась на основі порівняння музики, поезії, виразного читання. На основі поглиблення поліхудожньої пізнавальної активності студентів спостерігалось якісно нове вслуховування у комплекс авторських смислів, що стимулювало ретельний відбір, відсікання „зайвого”. Така форма творчого опрацювання музичного твору сприяла кристалізації творчого пошуку, мотивації до самобудови виконавського образу.

Створення пошукової мотивації в процесі формуючого експерименту йшло пліч-о-пліч із стимулюванням творчої уяви і фантазії студентів засобами поліхудожнього виховання, адже досягнення виразної трактовки музичних

творів при самостійній роботі не може оминати опори на яскраву уяву і фантазію інтерпретатора.

Стимулювання творчої уяви і фантазії студентів в процесі образного моделювання інтерпретації на основі актуалізації міжмистецьких зв'язків – другий важливий напрямок розробленої в процесі дослідження методики активізації творчих аспектів музичної підготовки студентів.

Необхідним компонентом творчості в будь-яких різновидах художньої діяльності є попереднє продумування плану, внутрішнє уявлення образного змісту. Не складає винятку і інтерпретація музики, яка в дослідженні трактується як істинно творчий процес. Процес образного моделювання трактовки під час музичного навчання студентів значно інтенсифікується на основі поліхудожнього виховання. Внутрішнє відчуття змістовної основи творів в різних видах мистецтва стають опорними моментами активізації фантазії і уяви студентів. В процесі експериментальної роботи ми дійшли висновку, що найрезультативнішим в цьому плані стає зіставлення окремих творів з різних видів мистецтва. Робота над тим чи іншим музичним твором у порівнянні з живописними образами, поетичними рядками, театральною постановкою чи, скажімо, хореографічною композицією має суттєву педагогічну перевагу над узагальненими поліхудожніми асоціаціями тому, що активізує художню діяльність студентів в цілком певному напрямку. При зіставленні окремих творів в різних видах мистецтва уява студента отримує цілком певну основу для розвитку, для польоту фантазії в потрібному напрямку. Віддалені мистецькі асоціації стимулюють також творчу діяльність, проте їх застосування в роботі над образним змістом конкретного музичного твору може призвести до художньо некоректного тлумачення змісту того твору, який саме зараз знаходиться у студента в процесі роботи. Під час експерименту нами було одержано ряд негативних результатів при застосуванні узагальнених художніх асоціацій при художньо-інтерпретаційному моделюванні конкретного розучуваного твору. Наприклад, актуалізуючи художні уявлення студентів посиленнями на лірику В.Сосюри при розучуванні „Прелюдії” Л. Ревуцького *fis –moll*, ми спричинили не зовсім відповідне автоському змісту її музичне тлумачення. У виконанні студента ліричний, схвильований накал об разу прелюдії перетворився на лірико-бентежне, з відтінком трагедійності і навіть скорботи, відчуття музики. На питання експериментатора про витoki саме такого розуміння образу, студентка відповіла, що при посиленні на лірику В.Сосюри в її пам'яті зринув вірш поета „Троянди” /Я Вас любив, а Ви ніколи/ Мене любити не могли/ І от, погасло сонця коло/Й мої троянди одцвіли/. Так невизначеність завдання, посилення на загальне уявлення про творчість поета в даному випадку, спричинили довільність в трактовці студенткою музичного образу.

Отже, застосовуючи метод стимулювання творчої уяви студентів засобами актуалізації міжпредметних зв'язків, ми наголошуємо на продуктивності таких художніх аналогій, які стосуються виокремлених зразків художньої творчості. Як типовий приклад наведемо такий. При роботі над „Мазуркою” В.Косенка *des-dur* експериментатор запропонував студенту із серії пейзажів Ф.Глуценка

вибрати саме той, який найбільше асоціюється з розучуваною мазуркою. В результаті вибору асоціативних зв'язків, „примірювання” їх до конкретного твору було зупинено увагу на полотні „Весна іде”. На питання про відповідність образних асоціацій живописного і музичного твору студент слушно відповів, що їх єднає вираження трепетної зворушливості, загадковості і неспівної, непевної радості, що надають і музиці, і картині своєрідного, неповторного, притаманного саме цим творам, звучання.

Вдалими аналогіями між окремими творами з різних видів мистецтв виявились такі, як П.Чайковський „Масляна” – Б.Кустодієв „Масляна”; хор Д.Шостаковича „Страченим” – офорт Б.Пророкова „Геть війні!”; романс М.Дремлюги на слова П.Тичини „Ви знаєте, як липа шелестить” – В.Орловський „Затишшя”; В.Сильвестров „Музика сріблястих тонів” – Л.Костенко „Послухаю цей дощ” і т.п.

Проведення художніх паралелей між окремими творами з різних видів мистецтва в нашій експериментальній роботі доповнювалось творчою роботою студентів по підбиранню поетичних епіграфів до музичних творів. Експериментальні заняття проходили таким чином. Спочатку студентам надавались приклади музичних творів, до яких композитори самі добирали поетичні епіграфи, такі, наприклад, як у Б.Лятошинського „Прелюдії” або у П.Чайковського „Пори року”. Коли студент усвідомлював, що сенс такої роботи полягає у конкретизації художньо-творчих асоціацій, йому пропонувалось самому дібрати відповідні змісту музичного образу поетичні епіграфи. Так, студент В. в процесі експериментальних занять в класі баяну визначив як поетичний епіграф до сюїти І.І.Миськіва „За Україну” поетичні рядки М.Рильського: /Збулись твої слова пророчі/ І час оновлення настав/ І темні просвітилися очі/ Вчорашній раб всесильним став/, усвідомивши образний стрижень сюїти як праведний заклик до волі, свободи, гордості за Вітчизну. Добирання поетичного епіграфу до музичного твору спрямовує широкий діапазон асоціацій у цілком певне річище, допомагає студентам емоційно і виважено вибудувувати образну спрямованість власної інтерпретації музики.

Активізація інтерпретаційно-формотворчої діяльності студентів на основі художньої інтуїції.

Художній задум інтерпретації має бути втілений в реальне звучання. Виконавець повинен відібрати відповідні засоби музичної виразності. Як відбувається цей процес? Досліджуючи навчальну діяльність, ми звернули увагу на те, що процес створення трактовки музичних образів у студентів відбувається не тільки раціональним шляхом. Студент, який слідує лише вказівкам викладача і не виявляє власних підходів до розуміння музики, майже завжди грає мало емоційно, сухо, невиразно. В наших дослідженнях експериментальне журі кваліфікувало таку гру як маломузикальну. І навпаки, якщо студент виявляє власну творчість в реалізації виконавського задуму, в доборі виконавських засобів виразності, його виконання сповнюється живим відчуттям музики, емоційністю, образністю. Більше того, добір виконавських засобів виразності не завжди до кінця усвідомлюється студентом. На питання експериментатора: „Чому Ви вибрали саме такий темп виконання?”, „Чим

пояснити ритмові відхилення в Вашій трактовці?”, „Чому Ви вважаєте обрану Вами динаміку найвідповіднішою у виконанні даного твору?” студенти, що показали високі результати у самостійному створенні інтерпретації, не завжди могли дати повну відповідь. Вони говорили про те, що „саме так відчують музику”, що „їм хотілось так співати”, що „важко пояснити словами вибір тих чи інших засобів виразності”, „ все відбувається наче само собою”.

Неспроможність дати пояснення щодо характеру і способів власної виконавсько-творчої діяльності далеко не завжди свідчить про відсутність аналітичного мислення. Головна причина полягає у сутності творчого процесу, який значною частиною ґрунтується на неусвідомлюваних компонентах психіки. П.В.Симонов підкреслює: „...повна усвідомлюваність творчості, можливість її формалізації зробили би творчість неможливою” [214]. Поряд із свідомістю існує величезний простір для підсвідомого в художній творчості. Вивчаючи закономірності творчого процесу, В.І.Вернадський підкреслював: „...натхнення... не викликається ні науковою, ні логічною думкою, не пов’язане зі словом і з поняттям в своєму генезисі” [56]. Відомий дослідник психології музичної творчості Л.Л.Бочкарьов підкреслює, що творча особистість характеризується здатністю використовувати свої підсвідомі функції значно вільніше, ніж інші люди [44].

Сучасна психологія, філософія, мистецтвознавство (Княжук О.П., Князева О.М., Костандов Е.О., Курдюмов С.П. та ін.) центральною ланкою творчого процесу проголошують інтуїцію [108;109;120]. Вивчаючи роль інтуїції в процесі інтерпретації музики, психологи і музикознавці (Катрич О.Т., Левін В.А., Мелік-Пашаєв А.А., Мостова І.В., Москаленко В.Г.) неспростовно доводять величезну роль опори саме на інтуїтивний спосіб віднайдення виконавських засобів виразності [105;133;163;173;174]. Враховуючи досягнення психології і мистецтвознавства, сучасна музична педагогіка орієнтує процес виконавського розвитку студентів на використання методів опосередкованого педагогічного впливу на активізацію творчої діяльності. „Оскільки цілий ряд компонентів інтерпретаційної творчості не піддається прямим розпорядженням ні зовнішнього, ні внутрішнього порядку, - підкреслює Г.М.Падалка, - необхідно шукати такі засоби педагогічного впливу на студентів, які б опосередковано спонукали студентів до самостійних творчих пошуків”[196]. Досліджуючи проблему підсвідомого в музичній педагогіці, Торопова А.В. доводить пріоритет непрямих підходів до творчого розвитку учнів [269].

В наших дослідженнях ці положення відіграють надзвичайно суттєву роль. Спираючись на педагогічні принципи опосередкованості в активізації творчих дій студентів, ми вважаємо, що поліхудожнє виховання містить великі можливості опосередкованого впливу на студентів. Якщо логічні доведення безсилі в стимулюванні інтуїтивних процесів, то враження від сприймання художніх образів в інших видах мистецтва, сповнені емоційно-образної сили, можуть стати тим чинником активізації інтуїції, що опосередковано сприяє її „виманюванню”(термін К.Станіславського).

Досліджуючи процес актуалізації художніх вражень від інших видів мистецтва в процесі навчання студентів, ми з’ясували, що прямі зіставлення

окремих творів не дають бажаного результату. Скажімо, проводячи художні аналогії між „Хоральною прелюдією” Й.С.Баха фа-мінор, віршами К.Ушакова „Мне дорог Бах...”, фрескою Мікеланджело „Створення людини”, ми стимулюємо творчу уяву і фантазію студентів на етапі виношування інтерпретаційного задуму. Коли ж йдеться про втілення задуму в реальне звучання, конкретизація художніх уявлень гальмує інтуїцію, стримує творчий пошук відповідних засобів виразності у виконанні. Прямі зіставлення впливають на виникнення безпосередніх аналогій. Інтуїтивне начало пошуку при цьому відсувається на другий план.

Вважаючи художні аналогії між окремими творами в різних видах мистецтв малоефективними на етапі втілення інтерпретаційного задуму в звучання, ми розробили інший шлях. Педагогічний смисл його полягає у активізації віддалених, узагальнених асоціацій не стільки в образному змісті творів, скільки в *в галузі виражальних засобів різних видів мистецтв*.

Досліджуючи проблеми взаємодії і синтезу мистецтв, вчені дійшли висновку про можливість зіставлення виражальних засобів різних видів мистецтва [20;83;92;93;121;170;226;269]. Кожен із видів мистецтва має притаманні саме йому виражальні засоби, проте між ними не існує непрохідних меж. Мистецтво літератури оперує словесними барвами, а живописець користується фарбами. Здавалось би, що між ними важко знайти спільність. Разом з тим дослідження виражальної пророди мистецьких засобів дає підстави для проведення художніх аналогій.

В процесі проведення експериментального дослідження було застосовано прийом проведення художніх паралелей між такими засобами виразності в різних видах мистецтва:

- між тембром музичного звучання – кольором в живопису – „словесною інструментовкою” в поезії;
- між мелодією в музиці – лінією в образотворчому мистецтві – виразністю інтонаційного піднесення тексту в мистецтві виразного читання;
- між поліфонічним жанром і багатоплановістю зображення персонажів в живопису чи скульптурі;
- між ритмом в музиці - ритмом чергувань повторних моментів на живописному полотні – ритмовою структурою потичних рядків.

Як видно з наведених прикладів, увага студентів фіксувалась на формотворчих засобах. Такий підхід логічно витікав із педагогічного завдання - спонукати студентів до самостійного віднайдення найвиразніших елементів форми (темпу, тембрового забарвлення, характеру виконання ритму, мелодії і т. ін.) при виконавському втіленні в звучання інтерпретаційного задуму. Студентам пропонувалось, наприклад, актуалізувати кольорові враження з метою знайти відповідні темральні фарби звучання (густий, темний, оксамитний тембр тощо), провести аналогії між мелодією і характером лінії-малюнка (різка або закруглена лінія тощо), знайти спільне в ритмових асоціаціях в поетичних рядках і музиці (ритм чіткий, стрімкий, мужній чи примхливий, непевний і т.п.).

При віднайденні і опорі на формотворчі аналогії в різних видах мистецтва важливим чинником забезпечення педагогічно доцільних порівнянь ми вважаємо обов'язкове дотримання відповідності між змістом і формою зіставлюваних образів. Студенти мали чітко орієнтуватись в тому, що форма в мистецтві невіддільна від змісту художніх образів, що їх виразність і переконливість досягається на основі нерозривного зв'язку між змістом і формою мистецького творіння. Наведемо типові приклади роботи зі студентами в цьому напрямку, що були зафіксовані в експериментальному дослідженні.

Студент К., працюючи над „Гавотом” ре-мінор Ж.Б.Люлли, не міг знайти відповідного характеру виконання мелодичної лінії, музика звучала або трохи різкувато, або занадто розпливчасто. Викладач, оминаючи пряму підказку, спробувала опосередковано наштовхнути студента на пошук відповідного звучання. Студенту було запропоновано згадати (в даному випадку ознайомитись із репродукціями картин С.Ботічеллі „Весна”, „Народження Венери”), звернути увагу на характер лінії в роботах великого італійського художника. Разом із студентом було з'ясовано, що рельєфність, чітка окресленість лінії малюнка не переходить в різкість, загострене окреслення персонажів картин. Вишуканість, м'якість лінії на картинах С.Ботічеллі сприяють досягненню загального ліричного настрою, надають образам особливої жіночності, передають граціозність і м'якість їх рухів. Узагальнені асоціації з формотворчими засобами С. Ботічеллі опосередковано спонукали до знаходження художньо виправданого звучання мелодичної лінії п'єси.

Темброво-кольорові аналогії між творчістю М.Врубеля і О.Скрябіна сприяли інтуїтивному знаходженню відповідних тембрових барв, доречної педалізації у виконанні студенткою О. однієї з „Прелюдій” О.Скрябіна. Уникнути навмисне підкресленого, неприродно виділеного звучання теми в хорових творах М.Леонтовича, усвідомити поліфонію як жанр, що передбачає одночасне звучання кількох мелодичних ліній студенту Р. допомогли асоціації з полотнами Катерини Білокур, де яскраво виписані квіти і інші предмети не „заважають” одне одному, створюючи цілісне об'ємно-просторове враження. Загалом, проведені в процесі формуючого експерименту спостереження підтвердили думку про те, що опора на інтуїтивний пошук студентами виконавських засобів в процесі втілення інтерпретаційного задуму в реальне звучання стимулюється досвідом співвіднесення форми і змісту художніх образів в різних видах мистецтва, актуалізацією віддалених асоціацій в цьому напрямку.

2.2.4. Забезпечення педагогічних аспектів музичної підготовки студентів.

Як уже зазначалось, важливим напрямком удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів в педагогічних університетах має стати педагогічна її спрямованість. Експериментальне розширення діапазону художньо-виховних дій майбутніх вчителів відбувалося в процесі індивідуальних музичних занять, сприяючи досягненню органічного зв'язку між музично-навчальною діяльністю і потребами майбутньої професійної

роботи студентів.

При підготовці уроку майбутній вчитель має опікуватися організацією ефективної, педагогічно доцільної взаємодії образів музики, літератури і образотворчого мистецтва. На формування художньої культури дитини орієнтує і сама програма з музики, яка інтегрує тематично-творче використання засобів виразності образів музики, літератури та образотворчого мистецтва.

В теорії і методиці музичного навчання студентів вищих закладів педагогічної освіти цим питанням присвячено ряд ґрунтовних досліджень (Арчажнікова Л.Г., Падалка Г.М., Ростовський О.Я. та ін.). В цих роботах увагу зосереджено переважно на тих аспектах майбутньої професійної діяльності студентів, які стосуються музичного виховання школярів [23;24;195;221;231]. В роботах Щолокової О.П. простежується дещо інший, більш розширений підхід. В полі зору дослідниці – підготовка студентів до реалізації завдань художнього розвитку школярів засобами комплексної опори на різні види мистецтва, підготовка майбутніх вчителів до здійснення поліхудожнього виховання школярів [304]. Продовжуючи цю лінію дослідницького пошуку, ми поставили перед собою мету - розробити такі засоби удосконалення педагогічних аспектів музичної підготовки студентів, які б безпосередньо торкалися її проекції на поліхудожнє виховання школярів. В нашому дослідженні ми зосередили увагу на розробці методики, що дозволяє студентам засвоїти особливості застосування різних видів мистецтва в майбутній роботі зі школярами. Підкреслимо, що сутність цієї методики ґрунтується на активізації художніх паралелей між музикою і іншими видами мистецтва. Розширення діапазону художньо-виховних дій майбутніх учителів відбувалось в процесі індивідуальних музичних занять, сприяючи досягненню органічного зв'язку між музично-навчальною діяльністю і потребами майбутньої професійної діяльності студентів.

При конструюванні методики ми виходили з положення про послідовність як важливу закономірність ефективного освоєння студентами узагальнених художньо-виховних дій. Розроблена і апробована в процесі дослідження методика включала виконання студентами трьох серій завдань, які , поступово ускладнюючись , сприяють удосконаленню професійної підготовки студентів в досліджуваному напрямку.

Першу серію завдань (ознайомлювальну) було спрямовано на вивчення студентами досвіду залучення різних видів мистецтв до музично-педагогічної діяльності (Див Додаток №7). Ознайомлення з літературно-методичними джерелами, спостереження практики дають змогу студентам увійти в контекст майбутньої професійної роботи, розширюють їх педагогічні уявлення. Індивідуальна форма музичних занять, об'єктивна можливість досягнення особливого психологічного контакту з викладачем фахових дисциплін (з постановки голосу, гри на музичному інструменті, в класі диригування) давали змогу не тільки вибудувати довірливі стосунки, атмосферу психологічного комфорту при обговоренні шкільної проблематики, а і активізувати формування внутрішніх компонентів оцінного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності. Розгляд проблем

поліхудожнього виховання школярів в процесі індивідуальних занять розгадалось нами в даному випадку як чинник особистісного і професійно-функціонального спрямування музичної підготовки студентів.

Обговорення зі студентами результатів практичних спостережень та вивчення методичної літератури в процесі музичних занять при постійному прагненні викладача до створення невимушеної обстановки має підпорядковуватись завданням цілеспрямованості, досягнення певної мети. Основними питаннями проведення професійно-функціональних бесід мають стати такі: цільова призначеність опори на інші види мистецтв в процесі проведення уроку музики; характер застосування художніх аналогій, їх доречність в процесі опрацювання зі школярами музичного матеріалу; образна відповідність мистецьких аналогій, що пропонуються дітям; організаційні підходи до поліхудожнього виховання на уроках музики тощо.

Відомо, що застосування різних видів мистецтва в процесі проведення уроків музики далеко не завжди сприяє результативності музичного виховання. Так, відомий педагог-дослідник Н.Л.Гродзенська застерігала вчителів музики від надмірного спонукання школярів до зорових асоціацій, поетичних паралелей в процесі занять музичним мистецтвом, вважаючи, що перебільшене застосування інших видів мистецтва на уроках музики може відволікати учнів від сприйняття змісту власне музичних образів [73]. Почуття міри, що виростає з усвідомлення педагогічної мети залучення живопису, літератури та ін. має відзначати діяльність учителя музики. Якщо художні образи підкріплюють музичні враження школярів, тоді опора на поліхудожні асоціації стає ефективним методичним засобом. Якщо ж залучення інших видів мистецтв заходить за межі педагогічно доцільного впливу, їх використання руйнує музичне сприйняття учнів.

Обговорюючи в індивідуальному класі результати педагогічної практики (на етапі її спостереження і аналізу) студенти мають виявити власну думку з приводу правомірності використання художніх аналогій на уроці музики. Ти повим прикладом проведення такого обговорення може слугувати наступний. На питання викладача-експериментатора: „Чим мотивувалось використання інших видів мистецтв на уроці музики, який Ви спостерігали?” студентка висловила міркування про те, що „ілюстрування” народної пісні „Їхав козак на війноньку”, яку розчували семикласники, картиною М.І.Кривенка „Їхав козак на війноньку” (Див.Додаток №9: репродукція №07) не тільки пожвавило процес роботи, а й сприяло емоційності виконання школярів, їх зацікавленню піснею. Живописні асоціації, доповнюючи музичний образ, допомагали учням уявити цілісну картину прощання дівчини з козаком.

Обговорення результатів практичних педагогічних спостережень не мають займати багато часу на індивідуальних заняттях. Основна увага, без сумніву, має приділятися проблемам розвитку музичної майстерності студентів. Разом з тим зацікавленість викладача зі „спеціальності” проблемами майбутньої професійної діяльності студентів надзвичайно сприяє зростанню престижу педагогічної професії. Навіть короткі репліки мають велике значення в спрямуванні студентів на художньо-виховну роботу зі школярами.

Важливим предметом обговорення мають стати питання щодо доречності проведення художніх аналогій. Спостереження практики свідчать про те, що далеко не завжди навіть досвідчені педагоги-практики звертають увагу на образну відповідність мистецьких асоціацій. В практиці ще подекуди можна, на жаль, зустрітись з випадками, коли вчитель проводить художні аналогії між творами, що присвячені одній темі, але образний зміст, емоційний настрій цих творів зовсім різний. Так, наприклад, студентка звернула увагу на недоречність художнього асоціювання, застосованого вчителькою літератури у восьмому класі, між образами Мазепи в поемі О.Пушкіна і в „Етюді” Ф.Ліста „Мазепа”. Студентка зауважила, що літературний образ, створений великим російським поетом, який трактує Мазепу як підступного зрадника аж ніяк не може і не мав би бути асоційованим, як це зробила вчителька на уроці, із героїчним, піднесеним музичним образом Ф.Ліста. Наводячи цей приклад, ми хотіли б підкреслити, що предметом обговорення можуть стати не тільки позитивні приклади, а й критичне осмислення результатів практичних спостережень студентів. Значною мірою такий підхід стосується взаємовідповідності аналогій між музикою і іншими видами мистецтва.

Поліхудожнє виховання – відносно нова галузь естетичного розвитку учнівської молоді, через те серед розмаїття методичних пошуків в літературі і практиці студенти можуть зустрітись як із вдалим, так і недоречним прикладами застосування мистецтва в художньо-виховній роботі. Аналіз „чужого” досвіду спонукає студентів і до власного поглибленого усвідомлення можливих підходів в цій галузі.

В процесі проведення експерименту ми переконались, що не тільки результати практичних спостережень мають стати об’єктом обговорення, а і результати ознайомлення з методичною літературою. Зіставлення методичних можливостей поліхудожнього виховання школярів, висвітлених в літературі, справляють позитивний вплив на власний поліхудожній розвиток студентів, що в свою чергу, відбивається на суто музичному і професійно-педагогічному становленні майбутніх учителів музики. Характерним прикладом звертання до порівняльного аналізу методичних матеріалів може стати наведений нижче фрагмент експериментальної роботи.

Студентці К. було запропоновано порівняти характер розкриття теми кохання в музичній моновиставі вчительки Київської школи № 204 С.Коханої під назвою: „Поетам всіх віків потрібна була Муза” і в методичній розробці уроку вчительки В.Шеметилло на тему: „Кохання – вічна тема мистецтва”, представлений в журналі „Мистецтво та освіта” № 19/2001 р. Як позитивні моменти моновистави „Поетам всіх віків потрібна була Муза” студентка назвала вибір музичних творів, що являють собою перлини музичної літератури, вишукане поетичне „оформлення” музичного матеріалу поезіями Ліни Костенко, вдалу театралізацію окремих мізансцен, застосування декоративних деталей в концерті. Як позитивні моменти уроку „Кохання – вічна тема мистецтва” студентка назвала послідовність у розкритті духовної сутності кохання, доречний вибір поетичних рядків, що не лише асоціюються з музичними творами, а і відтворюють характер світовідчуття семикласників,

сприяючи тим самим активізації особистісного переживання теми, запропонованої вчителькою. На питання експериментатора: „Чим пояснюється відмінності у розкритті теми кохання?” студентка відповіла, що характер проведення моновистави і шкільного уроку, їх організаційна специфіка спричиняють особливості застосування засобів інших видів мистецтв. На уроці ширше було застосовано відеоряд, вчителька мала змогу залучити учнів до активного переживання художніх образів в процесі виконання музики, в процесі уважного розглядання репродукцій. Натомість в демонстрації моновистави перевагами стали органічне поєднання театральних ефектів, музично досконалого виконання, виразного читання поезії, що сприяло виникненню у слухачів цілісних поліхудожніх уявлень.

В процесі вивчення досвіду студенти спонукались до класифікації поліхудожніх зв'язків, що встановлюються на уроках в школі за ступенем складності реалізації з методичної точки зору: а) при вивченні синтетичних музичних жанрів (опера, балет, жанри вокальної музики), літературне першоджерело якого добре відоме дітям, наприклад, балет Р.Щедріна „Горбоконики”, опера К.Стеценка „Лисичка, Котик і Півник”; б) при „програмуванні” асоціативних реакцій для створення певного емоційного настрою, наприклад, успішним є використання вірша С.Маршака „Впертий Фома” для підготовки сприйняття п'єси Д.Кабалевського „Впертий братик”; в) при розробці методики особливих домашніх завдань – добір літературних творів (синхронізованих за часом створення, за певними поліхудожніми ознаками або відповідаючих настрою музики) та ілюстрацій, які спрямовані на пробудження фантазії і моделюють нові образи на основі асоціативного творчого мислення; г) при міждисциплінарному підході, використанні художніх аналогій з тими літературними, образотворчими об'єктами, які вивчаються на уроках художнього циклу; д) встановлення тісних „зворотніх зв'язків” музики, літератури, образотворчого мистецтва із сучасним життям.

Відповідні визначеним сферам методи поліхудожнього виховання також були усвідомлені студентами як можливий шлях до реалізації розрізнених поліхудожніх знань школярів у галузі мистецтва в єдине ціле, враховуючи у змісті музично-виховної роботи зростаючі інтереси учнів до сучасних тенденцій розвитку мистецтва.

Педагогічна проекція музичної підготовки студентів в контексті доліджуваної проблеми передбачала усвідомлення майбутніми вчителями, що основна мета звернення до методів поліхудожньо-педагогічного впливу полягає в тому, щоб велетенський за своєю духовною сутністю матеріал мистецтва став для школярів цілісним, „живим”, необхідним, цікавим та підводив до певних морально-естетичних висновків на рівні особистісного духовного досвіду.

Друга серія завдань (вибіркова) має на меті залучення студентів до самостійного вибору творів мистецтва для реалізації завдань художньо-виховної роботи зі школярами (Див.Додаток№7). Педагогічна сутність завдань „на вибір” полягає у активізації оцінного ставлення студентів до методичних проблем застосування різних видів мистецтв в майбутній професійній діяльності. Особливо ефективними виявились завдання, що передбачали вибір

поліхудожнього навчального матеріалу на певну тему. До таких відносяться, наприклад, завдання вибрати музичні, поетичні, живописні твори на теми: „Жіночий портрет в мистецтві”, „Композитори, художники і поети про дітей”, „Колискова пісня”, „Іграшка в дитячому житті” тощо. При добиранні художніх образів з різних видів мистецтв на певну тему дає змогу студентам застосовувати порівняльні підходи. Це, в свою чергу, дозволяє майбутнім учителям збагнути непомічені раніше відтінки художнього вирішення певної проблематики і тим самим художньо виражено, загострено підійти до естетичного оцінювання. В процесі проведення експерименту ми також переконались, що тематика завдань на вибір і порівняння художніх творів має співвідноситись із потребами майбутньої діяльності студентів. В такому разі виконання завдання проходить значно активніше, ніж при опрацюванні академічно абстрагованих тем типу : ”Історичні витоки взаємодії музики і хореографії”, „Взаємовплив живопису і музики в мистецтві імпресионістів” тощо. Завдання на вибір художнього матеріалу, співзвучного з майбутньої педагогічною роботою, дає змогу студентам розширити художній кругозір, збагатити педагогічні уявлення, розширити діапазон художньо-педагогічних дій, і, головне, удосконалити естетичне відчуття музичних образів через призму їх поліхудожнього осмислення.

Так, наприклад, виконуючи завдання на вибір творів до теми : „Мистецькі образи дітей”, студентка М. звернулася до дитячих альбомів В Косенка, В. Кирейка, В.Сильвестрова, П.Чайковського, до творів М.Мусоргського та Д. Кабалевського, до картин К.Ларссона, Д.Веласкеса, Х.Рибери, І.Рєпіна, В. Серова та ін.(Див. Додаток № 9: репродукції № 01,02,04,06), до поезій М. Підгірянки, Л.Українки, С.Маршака, А.Барто, сучасних поетів. Зібраний матеріал дав змогу студентці пересвідчитись у різноманітності художніх підходів до мистецького вирішення проблеми дитинства. Студентка була вражена тим величезним інтересом, який виявляють видатні майстри до відтворення дитячих образів. Важливо також, що виконання завдання сприяло розширенню педагогічних поглядів студентки, спонукало її пильніше вдивлятись у основи педагогічної професії, зацікавитись багатобарвним світом дитячого життя, дитячих захоплень.

З великим інтересом студенти виконали завдання на вибір художніх матеріалів до теми : „Казка в музиці, поезії, живопису”. Величезна кількість зібраних творів спонукала студентів до необхідності їх класифікувати, певним чином згрупувати. Таким чином сформувалися підтеми, такі як „Фантастика в мистецтві імпресионізму”, „Легенди про русалок” (за мотивами Лорелеї у Ф. Ліста і Г.Гайне, Світезянки у А.Міцкевича і Ф.Шопена), „Українська мистецька казка” тощо. Процес відбирання матеріалу, його групування за блоками спонукають студентів до застосування порівняльних підходів. Процес усвідомлення художньої суті творів, їх образного змісту і формотворчої естетики справляють вплив на музичний розвиток студентів в його педагогічно-функціональному спрямуванні.

Третя серія завдань (професійно-діяльнісна) зорієнтована на педагогічно-творчу самореалізацію студентів (Див. Додаток № 8). Порівняно із

попередніми серіями завдань ознайомлювального і вибіркового характеру, завдання третьої серії вимагають від студентів високого рівня активності, що виявляється в творчих діях і передбачає залучення майбутніх учителів музики до таких форм роботи, як художньо-педагогічна інтерпретація музики, проведення рольових ігор художньо-педагогічного спрямування, розробка і виконання творів, об'єднаних в певні блоки (художньо-методичні композиції), проведення театралізованих міні-концертів і т.ін. Основу запропонованих форм складає музична діяльність, разом з тим поліхудожнє уявлення студентів розширюють образно-творчу палітру їх музичного сприйняття і виконання, активізують процес музичного розвитку студентів в контексті завдань майбутньої професійної діяльності.

Залучення студентів до художньо – педагогічної інтерпретації музики мотивується необхідністю удосконалення педагогічних аспектів їх музичної підготовки. За визначенням Г.М.Падалки, художньо-педагогічна інтерпретація передбачає таке виконання музичних творів, яке б при загальному збереженні його естетичних ознак враховувало можливість дитячого сприймання і потреби музичного розвитку дітей. Художньо-педагогічна інтерпретація музики передбачає розвиток у студентів вмінь музично-виконавської і словесної інтерпретації творів у їх органічному поєднанні, зумовленому змістом художніх творів, орієнтує на необхідність педагогічного спрямування виконавського і вербального тлумачення музики [194].

Художньо-педагогічна інтерпретація музики як вид навчальної діяльності в контексті нашого дослідження вимагає нових художньо-інтеграційних підходів, що ґрунтуються на безмежному потенціалі ситуативно-ігрового навчання (постановка проблеми, пошук шляхів її вирішення шляхом моделювання реальних ситуацій: концертного виступу студентів поліхудожнього характеру, різних форм художньо-виховної роботи зі школярами, включення ігрових моментів до процесу оволодіння методикою поліхудожнього виховання тощо); аналіз отриманих результатів, узагальнюючий висновок) у сфері різних видів мистецтва, активізації самостійного пошуку та виховання творчого методичного мислення студентів при створенні музично-методичних композицій (Див.Додаток № 8).

Студенти повинні усвідомити, що виконавська інтерпретація музики у системі педагогічної освіти має свою специфіку, зумовлену спрямованістю на дитячу аудиторію, тому насамперед ми визначили закономірності художньо-педагогічної інтерпретації музики, які мають засвоїти майбутні педагоги:

1. Яскраво-емоційне й доступне подання істотних, значущих деталей музичного твору, рельєфне підкреслення головного в музичному образі. Така манера інтерпретаційної подачі музичного твору повинна здійснюватися у межах естетично виправданого „ледь-ледь”, характерного для розвиненого естетичного смаку;
2. Синтез музично-інтерпретаційної діяльності зі словесними поясненнями у різноманітних формах навчальних музично-тематичних добірок;
3. Знання специфіки виконання репертуару, який включено до шкільних програм з музичного виховання (вміння виконувати не тільки цілком, а і

фрагменти, епізоди творів, зупиняючи увагу дітей на найбільш виразних або значущих моментах).

Метою визначення даних закономірностей було створення у майбутніх вчителів музики установки на виконання, яке відрізняється не лише виразністю, а й яскраво визначеною подачею образів, що зацікавлює дітей.

Спілкування з різними видами мистецтва має особливе формуюче значення для підкреслено-виразного виконання музичного матеріалу як на етапі зародження творчого виконавського задуму у загальній структурі виконавського процесу (освоєння музично-художнього тексту, створення індивідуалізованої виконавської концепції), так і практично-спрямовуюче на етапі втілення задуму, реалізації виконавської концепції (репетиційний процес та акт публічного виступу). Саме асоціативна поліхудожня діяльність на основі художньо-естетичного тезаурусу створювала можливість в мистецтві інтерпретації музики для дітей реалізувати підкреслено-виразну подачу музичного матеріалу, рельєфне виявлення головного в ньому.

В ході дослідження ми вивчали характер впливу різних видів мистецтва на активізацію креативних ознак в процесі музичної інтерпретації. Вплив образотворчого мистецтва на музичну інтерпретацію виявлявся у напрямку підкреслення зорових факторів сприйняття музики школярами. Студенти мали усвідомити необхідність регулювати силу впливу зорових асоціацій, використовувати їх лише з метою підсилення основної лінії почуттєвих переживань, актуалізованих музикою. Засоби образотворчого мистецтва – малюнок, колористика, світлотінь, перспектива, формат та ін., застосовані в процесі створення і виконання художньо-методичних композицій, мали спрямовуватись на те, щоб сприяти більш активному сприйманню музики школярами, стимулювали виникнення у них комплексних мистецьких уявлень. Серед вдалих розробок музично-методичних композицій, створених студентами в процесі експерименту, що спираються на застосування зорових асоціацій, можна назвати серію на тему: „Якби композитор був присутній на нашому концерті...” Зоровий ряд в таких композиціях обов'язково має бути представлений портретом композитора, зробленого відомим художником. Наприклад, студентка С., готуючи тематичну добірку творів для шкільного концерту на тему „Музика Модеста Мусоргського” запропонувала на задньому фоні сцени розмістити збільшений за допомогою проекційної апаратури портрет композитора, створений І.Репіним. Виконання фортепіанних і вокальних творів композитора відбувалось на фоні цього портрета, що створювало ефект присутності композитора на концерті. Художньо виразний портрет великого майстра пензля, підмічена і виражена на полотні неординарність особистості композитора-новатора мала, за задумом студентки, асоціюватись у школярів із неповторністю музики Мусоргського, його постійним прагненням до творчих новацій і музично-естетичних відкриттів. Проекція поліхудожнього підходу на майбутню професійну діяльність сприяла удосконаленню педагогічних аспектів музичної підготовки студентів.

Виразальні засоби інших візуальних мистецтв – скульптури й архітектури були здатні впливати на музичну інтерпретацію також з точки зору

її загальної форми, композиції, симетрії, пластики з'єднуючих фрагментів, рельєфного втілення позачасової фактурної опозиції „фігура – фон” (наявність провідного, перспективного планів).

Мистецтво слова (література, поезія), що є основою створення синтетичних видів мистецтва (театр, кіно, естрада, телебачення), обмежене у зоровій передачі художнього образу, але важко переоцінити його вплив на музичну підготовку студентів в плані підсилення програмності сприйняття, послідовності, сюжетності, узагальненості, театральності. Ми використовували сильні сторони літератури в процесі забезпечення педагогічної проєкції музичної підготовки студентів – можливість відображення конкретних образів оточуючого світу, безпосередність вираження думок, почуттів, уявлень людини, яка активізує процеси мислення та уяви. Художні аналогії з мистецтвом слова дозволяли стимулювати у студентів уважне ставлення до музично-осмисленого інтонування творів, адекватного особливостям дитячого сприймання, донесення до поки що мало досвідчених слухачів процесуально-динамічної сторони музичної форми, темпових, динамічних та метроритмічних особливостей музичного твору.

Для засвоєння студентами методичних особливостей застосування різних видів мистецтва в музично-виховній роботі важливим є зосередження уваги на вмінні розповідати учням про зміст музичних творів з врахуванням суб'єктивних властивостей сприйняття школярів. В залежності від типу сприйняття музики (емоційне переживання, актуалізація життєвих подій, активізація понятійного мислення, увага до процесу музичного розвитку, „опредмечування” музичної форми) школярами музично-педагогічна підготовка студентів повинна передбачати методи оволодіння відповідними засобами словесної інтерпретації музичного змісту. У цьому контексті ми акцентуємо увагу на таких моментах: 1. Слово виступає посередником між мовою різних мистецтв; 2. Студенти повинні мати уявлення про принципові можливості словесної інтерпретації музичного твору, яка опосередковує процес поліхудожнього осягнення музичного образу.

В ході експериментальної роботи ми дійшли висновку щодо оптимального використання такої класифікації рівнів опосередкування виражальних можливостей різних видів мистецтва вербальними засобами [298]:

1. *Звукоматеріальний рівень* вербальної інтерпретація передбачає наявність стійких асоціацій матеріальних властивостей звукової стихії музичного мистецтва та властивостей матеріальних засобів інших мистецтв (світлі, темні, густі, блискавичні; гострі, тугі, гладкі, шершаві; пружні, тверді, піддатливі звуки і т.і.);

2. *Предметний рівень* враховує досвід цілісного „слухо-зоро-тактильно-моторного” сприйняття, т.т. спирається на єдність усіх джерел чуттєвого сприйняття, встановлення певних означень музичного предмету-образу: а) просторових (високе-низьке, близьке-далеке, масивне-невагоме звучання), б) часових (рівномірний, механістичний або пластично-мінливий, переривчастий або плинний, с прискоренням чи уповільненням), в) просторово-часових або енергетичних (сильний-слабкий, потужний-немічний, інтенсивний-

екстенсивний);

3. *Психологічний рівень* ґрунтується на здатності всіх видів мистецтва відображати своїми специфічними засобами якість і градації різних психічних станів людини та на здатності справжнього витвору мистецтва транслювати риси психічного складу його творця. Вербальна інтерпретація цього рівня передбачає: а) відображення психічних станів людини - спокою, зосередженості, апатії, збудження, схвильованості, екстазу тощо; б) трансляцію особистісно-типологічної характеристики музичного образу згідно з типологією темпераментів людини; в) розмежування двох планів емоційного змісту музики – емоцій задоволення (приємність, захоплення, насолода, радість) та особливих образно-художніх переживань;

4. *Сюжетний рівень* передбачає наявність у вербальній інтерпретації стійкої асоціації музичної теми (як специфічної побудови музичної форми) з образом певної персони, героя, а метаморфоз й перетворень даної теми – з подіями, що відбуваються з даною персоною. Усі появи тем-героїв музичного твору (найчастіше це багаточастинні твори інструментальної музики – сонати, концерти, симфонічні увертюри, поеми, фантазії, картини) можна об'єднувати єдиною сюжетною канвою, акцентуючи увагу школярів не стільки на „вчинки персонажів”, як на характеристики їх переживань;

5. *Культурологічний рівень* передбачає відтворення у вербальній інтерпретації музичного образу оцінку жанрових рис музичного твору та жанрових аналогів в інших видах мистецтва у контексті їх функційного значення у суспільному житті. Такий підхід допомагає утворенню в школярів системи уявлень про художні жанри;

6. *Сим'ятивно-образний рівень* (як найвищий, синтетичний) вербальної інтерпретації передбачає вільне оперування образами різних мистецтв на основі широкої ерудиції студентів та вміння їх гармонічно синтезувати, не втрачаючи, власне, музичного смислу. Художні образи для вербального трактування мають бути „конгеніальними”, витримувати в плані стилістики, смислових акцентів, сили експресії, новаторської сміливості, технічної досконалості інтенсивний процес паралельних та перехресних зіставлень.

В процесі виконання завдань третьої серії ефективних результатів було досягнуто шляхом застосування такої форми роботи, як театралізовані міні-концерти. Поліхудожнє їх забезпечення стосувалось головним чином перетворення музикознавчого тексту на театралізовані діалоги між дійовими особами, тобто ведучими концерту. Так, при підготовці концерту хорової музики для школярів, музикознавчі тексти про життя і творчість геніального українського диригента і видатного діяча національного мистецтва Олександра Кошиця було представлено як сценічні діалоги між двома дійовими особами. Перший ведучий, що виступав в ролі О.Кошиця „писав” вголос листи до друга Василя Беневського, коментуючи хорові твори, ділячись враженнями про Америку і т.п., а другий ведучий входив у образ Василя Женевського, „відповідав” на листи тощо. При підготовці діалогів було використано книгу Л.Пархоменко „Листи до друга”, видану в 1998 році видавництвом „Рада”, де упорядковано переписку між О.Кошицем і В.Беневським. У подібний спосіб в процесі експерименту

було підготовлено міні-концерти про життя і творчість Соломії Крушельницької, про творчу спадщину Р.Шумана, М.Равеля, українських композиторів В.Косенка, Б.Лятошинського і т.п.

При підготовці театралізованих міні-концертів в процесі музичної підготовки протягом експерименту студенти широко залучали різноманітну мистецьку атрибутику для оформлення сцени, фіксували увагу на композиційній вибудові концерту, створенні окремих музично-театральних мізансцен. Підготовка студентами театралізованих міні-концертів стала дійовим стимулом заохочення до педагогічної діяльності майбутніх педагогів. Поліхудожня наповненість такого роду навчальної роботи активізувала також мистецькі установки студентів (Див.Додаток№8).

Насамкінець підкреслимо, що саме певні вміння як результат опанування індивідуальних способів виконання дій є показниками засвоєності студентами методичних особливостей полі художнього виховання школярів за усіма на прямками окреслених завдань. Ми виділяємо 5 умінь, які виступають у дослідженні у якості цих основних показників:

1.Вміння впізнавати, визначати і означувати у відповідних термінах і лексиці генетичні, морфологічні та функційні зв'язки між музичним та іншими видами мистецтва;

2.Вміння заглиблюватись в ідейно-емоційну атмосферу художніх творів шкільної програми через дію психологічних механізмів емоційного уподібнення;;

3.Вміння трансформувати музичний твір або ряд музичних творів у поліхудожній продукт діяльності школярів на основі визначених і означених мистецьких зв'язків;

4.Вміння використовувати різні форми взаємодії мистецтв у музично-виховній роботі зі школярами;

5.Вміння моделювати педагогічні завдання з розвитку образного мислення школярів, активізації і розвитку їх уяви та фантазії на основі проведення аналогій між музикою і іншими видами мистецтва.

2.3. Хід та аналіз результатів формуючого експерименту.

Психолого-педагогічний експеримент виступає у нашому дослідженні одним з основних методів. Психолого-педагогічний експеримент у широкому значенні ми трактуємо як специфічний метод пізнання, завдання якого полягає у перевірці наукової гіпотези, а у вузькому – як організацію пробного досвіду, спробу моделювання певних музично-педагогічних ситуацій для реалізації діагностичних, прогностичних, навчальних, розвиваючих, виховних завдань дослідження.

В цілому експериментальна програма була реалізована на двох рівнях: як “наскрізна” у процесі викладання індивідуальних дисциплін музичного циклу та як цілісна у вигляді спецкурсу “Музика і поліхудожнє виховання особистості”. У зв'язку з цим формувалися ближня та дальня перспективи у вирішенні завдань експерименту. Загальний задум напрямку дослідження

викристалізувався на першому етапі дослідження (1997 рік), коли гіпотеза ще не набула визначеності, а методика – цілеспрямованості. У процесі констатуючого експерименту селекціонувалися методи, доцільні для успішного опанування визначеного об'єкту, були розроблені нові методи, які раніше не використовувалися у музично-педагогічних дослідженнях, але їх впровадження виявилось необхідним й доречним. Формуючий експеримент, проведений на базі основної (експериментальної) та додаткової (контрольної) груп, дозволив виявити ефективність впровадження дворівневої програми поліхудожнього виховання в процесі музичної підготовки студентів (1997-2003рр.).

У вузькому значенні психолого-педагогічний експеримент використовувався для організації пробного досвіду: поліхудожні підходи відпрацьовувалися в процесі вивчення узагальнюючих тем на заняттях з окремих виконавських дисциплін, проведення різних форм контролю, моделювання фрагментів уроку музики в школі.

В результаті діагностичного етапу експерименту було визначено провідні напрямки розширення поліхудожніх уявлень студентів, що виявилися адекватними завданням удосконалення їх музичної підготовки (забезпечення художньо-естетичної спрямованості викладання фахових дисциплін, підсилення педагогічної зорієнтованості навчальної музичної діяльності, посилення уваги до творчих підходів у сприйнятті і виконавському тлумаченні музики студентами).

Періодизація навчальної методики передбачала збереження на кожному наступному етапі педагогічних засобів попереднього і доповнення їх новими завданнями. Так, метою першого спонукально-репродуктивного (інформаційно-евристичного) етапу основного експерименту (перший, другий курси навчання) стало усвідомлення студентами теоретичних засад художнього пізнання та накопичення досвіду сприймання різних видів мистецтва, їх емоційно-естетичної оцінки, проведення художніх аналогій, синхронізуючих художніх паралелей між музикою та іншими видами мистецтва.

Реалізація завдань першого етапу експериментального дослідження ґрунтувалась на змісті трьох напрямків формування необхідних вмінь студентів та враховувала аналіз результатів додаткового діагностичного експерименту за ступенем інформованості та операційного оволодіння інформацією. Про виконання завдань наприкінці першого етапу формуючого експерименту мали свідчити такі форми контролю:

1. Виявлення ознак жанрово-стилістичних особливостей творів різних видів мистецтва (Див. Додаток №5: інтерв'ювання після I-го курсу навчання);
2. Класифікація асоціацій в музиці (Див. Додаток №5: поліхудожнє анкетування після II курсу навчання, 1 серія завдань);
3. Пошук художніх аналогій на різних системних рівнях мистецтва (Див. Додаток №5: анкетування після II курсу навчання, 2 серія завдань; Додаток №7: Таблиці №1-2).

На першому етапі проводились робота, спрямована на активізацію інтересу студентів до різних видів мистецтва, його жанрів і стилів, а також

оволодіння системними знаннями із трьох основних видів мистецтва як у ін формаційно-фактологічному, так і знаково-символічному напрямках. Робота спрямовувалася таким чином, щоб звертати увагу на рівень активності, зацікавленості студентів у навчальній діяльності (формування установки на сприйняття творів мистецтва різних видів, жанрів, стилів), слідкувати за діалектичним поєднанням їх виражальних засобів у мистецькому синтезі, в умовах взаємодії різних видів мистецтва.

Організаційні форми роботи на першому етапі експериментального дослідження використовувалися індивідуально-консультативні, діалогові, групові. Застосовувались методи навчання, побудовані на принципах співтворчості, проблемності, передбачали проблемний виклад навчального матеріалу, проведення бесід, дискусій, театралізованих діалогів. У нашому експериментальному дослідженні ми активізували використання синхронізуючих художніх паралелей, художніх аналогій у контексті проблемно-пошукового методу, діалогової методики навчання на системних рівнях окремих творів, окремих митців, художніх шкіл, культурних епох. На цій основі ми спостерігали утворення асоціативних комплексів у студентів з минулого досвіду ставлення до дійсності, практики взаємодії з реальними предметами і явищами, що дає інформацію про об'єкти, які втілюються в творі; досвіду сприйняття створеної митцем вторинної реальності; практики спілкування з мистецькими творами, яка формує інформацію щодо законів зображення та особливостей вираження дійсності в творах; особистого досвіду, що залежить від специфіки психічного стану. В результаті активізації естетичного ставлення до сприймання і оцінки музики на основі проведення синхронізуючих паралелей між різними видами мистецтва студенти на індивідуальних заняттях здійснювали систематизацію фактологічних знань з мистецтва за принципами образно-асоціативного, жанрово-стильового, емпатійно-гедоністичного співставлення художніх образів та стимулювання позитивного естетично-оцінювального ставлення до музичних творів.

Враховуючи існування у структурі естетичного ставлення двох видів діяльності (естетичне відображення та естетичне перетворення) провідними ми визначили образно-асоціативний, аналітико-формотворчий та емпатійно-гедоністичний методи навчання. Їх логічне поєднання зумовлюється природовідповідністю синтезу у поліхудожньому вихованні процесів утворення, сприйняття та означування художньо-образних зв'язків між різними видами мистецтва, усвідомлення універсальних і специфічних художніх закономірностей на основі порівняння художніх засобів музичного й інших мистецтв, активізації відчуття естетичної насолоди від спілкування з різними видами мистецтва.

В ході експериментальної апробації даних методів було виявлено низку актуальних для сьогодення художніх задач, тем, проблем, до кожної з яких студенти добирали зоровий та звуковий ряд. „Звуковий ряд”(1) складала музичні твори у запису та власному виконанні, „візуальний ряд”(2) – твори образотворчого мистецтва, скульптурні й архітектурні твори на діапозитивах, репродукціях, у відеозапису, „літературний ряд” (3)– прозові та поетичні твори,

„синтетичний ряд” (4) - фрагменти художніх кінофільмів, документальних фільмів, мультфільмів, театральних постановок, концертів у відеозапису (див. Додаток №7 „Тематичні добірки студентів”).

Аналіз першого етапу експерименту (I-II курс навчання) засвідчив, що найбільші зрушення відбулися у змісті загальнокультурного компоненту музичної підготовки студентів. Активізація естетичного ставлення до сприйняття та оцінки музичних творів на основі проведення художніх аналогій між різними видами мистецтва сприяла розширенню сфери пізнавальних інтересів, сфери фактологічних знань студентів у галузі мистецтва. До позитивних результатів слід віднести зрушення в оцінювальних підходах до творів музичного мистецтва в цілому та до музичних творів, задіяних в активній виконавській практиці зокрема. Відмічено прагнення студентів до усвідомлення особистісного естетичного ставлення в процесі проблемно-пошукової діяльності з образної синхронізації творів мистецтва. Студенти починають проявляти інтерес до проведення художніх аналогій, синхронізуючих художніх паралелей, самостійно розширюючи активний запас мистецької ерудиції для поглибленого пізнання музичного твору, розпочинають роботу над твором з свідомого моделювання поліхудожнього об'єкту на основі одного музичного твору або групи творів з власного виконавського репертуару.

Проведення самодіагностики жанрово-стильових уподобань у виконавському мистецтві відповідно до типу темпераменту (за класифікацією типів Хейманса-Ле Сенна) показало, що серед студентів основної групи (10 чоловік) визначилось двоє з нервовим типом темпераменту (20%), один – з сентиментальним (10%), один – з бурним (дуже діяльніший) (10%), один – з пристрасним (10%), троє – сангвініків (30%) один флегматик (10%), жодного – з аморфним (безтурботним) типом темпераменту, один – з апатичним (10%). Розподіл за типами темпераменту студентів додаткової групи виявив таку картину: нервовий тип – 15%, сентиментальний – 14%, бурний – 10%, пристрасний – 15%, сангвіністичний – 23%, флегматичний – 10%, аморфний – 3%, апатичний – 10%. Аналіз жанрово-стилістичних уподобань студентів до зволив виявити музичні твори, вибір яких зумовлено саме проявами певного типу темпераменту (див.Додаток №6: Жанрово-стилістичні уподобання студентів).

Але у виконавських завданнях студенти не завжди могли реалізувати теоретично осмислені жанрово-стилістичні аналогії та паралелі між виражальними засобами різних видів мистецтва. У сфері творчо-виконавської діяльності спостерігалися найнижчі результати, що спонукало нас вивчати та відбирати ефективні педагогічні засоби для стимулювання творчих засад музично-інтерпретаційної діяльності студентів.

Другий, операційно-інтегрований етап (III курс навчання) було присвячено максимальному спонуканню студентів до творчості в процесі виконавської інтерпретації музики (індивідуальні творчо-практичні заняття). В процесі індивідуально-творчих занять формувалися вміння музично-естетичного рівня: „озвучування” поліхудожнього образу музичного твору, заснованого на інтегративних взаємозв'язках різних видів мистецтва. Такий тип

музичної інтерпретації поєднав у собі ознаки художньо-змістової, асоціативно-візуальної, інтегральної інтерпретації, чому сприяло виконання цілої серії виконавських прийомів: живе виконання, художній вплив, контактнo-дистанційне спілкування, переведення уваги, асоціативні зв'язки та проведення художніх аналогій (Див. Додаток №7: Таблиці №1-2). Істотним у цій роботі було те, що поряд з удосконаленням техніко-маніпуляційних музичних вмій, в ній на основі стимулювання творчих засад вдосконалювався загальнокультурний компонент музичної підготовки та формувався компонент поліхудожній.

В процесі роботи студенти, поєднуючи теоретичні знання з живою практикою, усвідомлювали специфіку виконавської інтерпретації музики у системі педагогічної освіти, зумовлену спрямованістю на дитячу аудиторією та її основні закономірності: яскраво-емоційне й доступне подання істотних, значущих деталей музичного твору, рельєфне підкреслення головного в музичному образі; синтез музично-інтерпретаційної діяльності зі словесними поясненнями; знання специфіки виконання репертуару, який включено до шкільних програм з музичного виховання тощо. Ми впевнилися, що саме асоціативна поліхудожня діяльність на основі художньо-естетичного тезаурусу створювала можливість студентам в мистецтві інтерпретації музики для дітей реалізувати підкреслено-виразну подачу музичного матеріалу, рельєфне виявлення головного в ньому.

Аналіз другого етапу зафіксував зросло активність студентів у творчому самовиявленні: збільшення частки самостійності в формуванні концепції музичної інтерпретації, пропонування поліваріантних підходів до тлумачення художніх смислів асоційованих творів мистецтва. Творча активність позначилися на покращенні якостей виконавської інтерпретації за параметрами артистизму та емоційної виразності виконання, що мало відображення в результатах різних форм академічної звітності, концертних виступах. До позитивних результатів треба віднести також виявлення підвищеної схильності студентів до образного тлумачення змісту музичних творів, використання художніх аналогій у процесі „самонаведення” на виконавське інтерпретування, пошуку вірних аргументів у мистецьких дискусіях щодо тлумачення музичних образів. Студенти почали усвідомлювати широкі можливості збагачення музичного образу певними ознаками асоційованих образів інших видів мистецтва різного ступеня узагальнення, що сприяло активному продукуванню уявлень, пошуку художніх аналогій як фактору активізації їх естетичного ставлення до сприймання і оцінки музичних творів.

В результаті апробації методів художньо-пошукової мотивації та поліхудожнього відкриття музичної форми, стимулювання творчої уяви і фантазії студентів в процесі перспективного планування інтерпретації, опори на інтуїтивний пошук студентами виконавських засобів виразності в процесі втілення інтерпретаційного задуму в реальне звучання в цілому покращилися показники креативності музично-інтерпретаційної діяльності: посилювався інтерес до творчих пошуків, творча мобільність, єдність і взаємодія раціонально-логічних та інтуїтивних підходів; покращилися параметри творчої уяви і фантазії, евристичної інтуїції, які набули більш широкої категоризації;

посилились рухливість мислення, гнучкість та оригінальність мислення; набула завершеності, переконливості, внутрішньої стрункості загальна художньо-естетична спрямованість виконавської інтерпретації та здатність до естетично-творчого самоаналізу.

Незначні успіхи на даному етапі спостерігалися у галузі виявлення уваги до деталей виконавської інтерпретації, що не дозволяло студенту-виконавцю реалізувати цілісну інтерпретаційну концепцію, в якій всі виражальні засоби спрямовані на досягнення однієї мети, а найбільш важливі з них використовуються для створення декількох виражальних ефектів. Відзначалося неухильне ставлення до виконавських деталей на рівні фальшивого інтонування, використання суцільної педалі, нівелювання темпових і метро-ритмічних нюансів та ін. Спостерігалось також поверхове опрацювання вербального тлумачення музики у режимі художньо-педагогічної інтерпретації та моделювання педагогічних завдань для школярів. Вербальні педагогічні інтерпретації студентів характеризувалися дещо сухим викладом, наявністю незначних історичних й стильових помилок, відсутністю лаконічного викладу, понятійно-термінологічної чіткості.

Студенти в процесі самостійного планування роботи над музичною інтерпретацією відчували недостатність рівня розвитку педагогічного компоненту музичної підготовки в галузі шкільного репертуару, невміння захопити дітей власним виконанням, слабкого впливу розповіді про музику, що сприяло вдосконаленню мотиваційних підходів до музичної діяльності.

Причиною таких результатів ми вбачали недостатню професійну орієнтацію, педагогічну спрямованість музично-виховного процесу на музично-педагогічному факультеті. Загальна картина впорядкування всіх компонентів музичної підготовки студентів різко змінилася тільки після з'ясування наслідків роботи над її педагогічним та поліхудожніми компонентами у процесі осягнення студентами змісту узагальнюючого спеціального курсу „Музика і поліхудожнє виховання особистості” (Див.Додаток№3). Тому найзначущим ми вважали третій, інтерпретаційно-презентативний етап (четвертий і п'ятий курси навчання), оскільки саме тут формуються професійно значущі вміння студентів – здійснювати музичний розвиток школярів у єдності з їх поліхудожнім вихованням. Переважний вплив на педагогічний компонент музичної підготовки студентів у цей період не руйнує його зв'язків з іншими у загальній структурі досліджуваного феномену, який є цілісним особистісним надбанням.

Третій етап формуючого експерименту (*IV-V курси навчання*) передбачав реалізацію знань і вмінь зі створення єдиного поліхудожнього образу та його адекватного музичного інтерпретування в умовах, максимально наближених до педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. Поєднання практичного напрямку роботи студентів над опрацюванням методики створення музично-методичних композицій, театралізованих міні-концертів (та інших форм музично-виховної роботи в школі) з теоретичним узагальненням поліхудожньої інформації та формуванням вміння оперувати цією інформацією на описовому і оцінювальному рівнях мало на меті удосконалення професійних підходів до художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів.

Експертна оцінка вербальних педагогічних коментарів музики та моделювання форм музично-виховної роботи (у єдності виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації) виступали на заключному етапі експерименту основними показниками удосконалення музичної підготовки студентів. Експериментальне вивчення внутрішніх та зовнішніх факторів удосконалення музичної підготовки студентів засобами різних видів мистецтва виявило таку їх взаємодію: зовнішні впливи (підказки і допомога викладача) поступово поступаються місцем активізації внутрішніх резервів естетичного ставлення особистості до дійсності в процесі сприймання, оцінки, виконання музики.

В процесі експериментального дослідження ми дійшли висновку щодо оптимального використання вербальних засобів опосередкування виражальних можливостей різних видів мистецтва. Визначилися такі рівні вербальної інтерпретації, як звукоматеріальний, предметний, психологічний, сюжетний, культурологічний, симілятивно-образний (синтетичний). Вербальні засоби удосконалення педагогічних аспектів музичної підготовки студентів виявилися важливими для її проєкції на поліхудожнє виховання школярів.

Методика засвоєння особливостей застосування різних видів мистецтва в майбутній роботі зі школярами включала в себе три послідовних серії завдань (ознайомлювальна, вибіркова, професійно-діяльна), в результаті виконання яких студенти вивчали досвід залучення різних видів мистецтв до музично-педагогічної діяльності, класифікували поліхудожні зв'язки, що встановлюються на уроках в школі за ступенем складності реалізації з методичної точки зору, самостійно обирали твори мистецтва для реалізації завдань художньо-виховної роботи зі школярами, здійснювали художньо-педагогічну інтерпретацію музики, створювали художньо-методичні композиції, проводили рольові ігри, театралізовані міні-концерти тощо. Основу запропонованих форм складала музична діяльність, разом з тим поліхудожні уявлення студентів розширювали образно-творчу палітру їх музичного сприйняття і виконання, активізували процес музичного розвитку студентів в контексті завдань майбутньої професійної діяльності.

Контроль за процесом усвідомлення студентами методичних особливостей поліхудожнього виховання школярів відбувався за визначеними показниками, які відповідали п'яти способам виконання дій (п'яти вмінням, що виступали у дослідженні у якості основних показників). У студентів поступово формувалися такі вміння: впізнавати, визначати і означувати у відповідних термінах і лексиці генетичні, морфологічні та функційні зв'язки між музичним та іншими видами мистецтва; заглиблюватись в ідейно-емоційну атмосферу художніх творів шкільної програми через дію психологічних механізмів емоційного уподібнення; трансформувати музичний твір або ряд музичних творів у поліхудожній продукт діяльності школярів на основі визначених і означених мистецьких зв'язків; використовувати різні форми взаємодії мистецтв у музично-виховній роботі зі школярами; моделювати педагогічні завдання з розвитку образного мислення школярів, активізації і розвитку їх уяви та фантазії на основі проведення аналогій між музикою і іншими видами

мистецтва.

В процесі впровадження спеціального курсу „Музика та полі художнє виховання особистості” було експериментально апробовано та доведено адекватність завданням поліхудожнього виховання системи активних форм організації навчальної діяльності студентів в процесі усвідомлення змісту спецкурсу: „Активізація самостійної думки студентів в процесі викладу лекційного матеріалу”, „Мистецьке опонування”, „Згортання інформації, забезпечення мобільності знань студентів”, „Поліхудожній діалог”, „Педагогічна проекція поліхудожніх знань”.

Експериментальні заняття проводились в основній (експериментальній) групі (10 осіб) при регламентованих умовах під керівництвом дисертанта і в додатковій групі (контрольній), що складалася з 270 осіб і працювала під керівництвом викладачів, що отримали спеціальні інструкції. Спостереження за музичною підготовкою студентів в основній групі дали змогу індивідуально простежити динаміку зростання досліджуваного явища. Експеримент в додатковій групі мав на меті з'ясування ефективності запропонованих підходів в умовах розширеного спостереження.

Порівняльний аналіз отриманих результатів учасників експерименту з основної та додаткової груп свідчить про утворення у студентів основної групи специфічного підходу до пізнання естетичної цінності музичного твору. Більшої ваги набувають поліхудожні витоки оцінювання музичних творів, стильових засад усвідомлення змісту і форми музичної образності у процесі музичної та художньо-педагогічної інтерпретації, що в цілому сприяє більш мобільному оперуванню музичним матеріалом майбутнім вчителем музики.

Підсумки музичного навчання учасників експерименту оцінювались „педагогічним консилиумом”, до складу якого входили компетентні, досвідчені викладачі, за визначеними показниками (адекватна естетична оцінка художніх достоїнств музичного твору, креативність музично-інтерпретаційної діяльності, художньо-педагогічне тлумачення музики). Тривалість експерименту була зумовлена терміном навчання у вищих навчальних закладах – п'ять років.

Методи діагностування (анкети, інтерв'ю, спостереження, описово-порівняльний аналіз, якісний аналіз результатів дослідження), метод статистичної обробки дали змогу одержати порівняльні дані, які свідчать про зростання якості підготовки майбутніх вчителів музики. Показники рівнів музичної підготовленості студентів, визначені в результаті констатуючого і формуючого експериментів, наведено у таблиці №5:

Таблиця №3. Рівні музичної підготовленості студентів.

Рівні	Констатуючий експеримент				Формуючий експеримент			
	Основна група (експериментальна)		Додаткова група (контрольна)		Основна група (експериментальна)		Додаткова група (контрольна)	
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%

Високий	2	20	53	19,6	4	40	108	40
Середній	5	50	132	48,9	6	60	154	57
Низький	3	30	85	31,5	-	-	8	2,9

Основний експеримент дозволив визначити три рівня розвитку музичної підготовленості студентів – низький, середній, високий. Зосередимось на характеристиці кожного з них:

1. Низький рівень музичної підготовки виявився у студентів з обмеженими знаннями у сфері мистецтва, що носять випадково-епізодичний характер. Ця група студентів в цілому надавала перевагу простим за формою та визначеним за образним змістом художнім об'єктам, не виявляючи інтересу до творів сучасного мистецтва, не намагаючись самостійно розібратися у новому і складному. Аналіз результатів свідчить про репродуктивний характер виявлених зв'язків між ознаками мистецьких творів, відсутності інтуїтивного бачення суттєвого для утворення асоціативно-творчих “ланцюжків” та певної комплексності у баченні хаотичних перехрещень ознак художніх явищ.

Результати творчих виконавських завдань вибірково-оцінювального типу характеризувалися низьким рівнем поліхудожньої креативності при аргументації вибору в межах „подобається-не подобається”. Студенти пояснювали це обмеженістю фактологічних знань, неусвідомленням аргументованих підходів до художньо-педагогічної інтерпретації з точки зору комплексу музичного, загальнокультурного, педагогічного і поліхудожнього компонентів. Виконавська інтерпретація вирізнялась присутністю індиферентного ставлення до музики, але дотриманням в цілому об'єктивно-нормативних параметрів тексту твору та його жанрово-стилістичних особливостей.

Художньо-педагогічна вербальна інтерпретація музичного твору мала формальні ознаки співвіднесення з параметрами дитячого світосприймання, категоріально-понятійне означення зв'язків між музичним та іншими видами мистецтва не досягало достатнього ступеня узагальненості. Спостерігалось обмежене оперування формами взаємодії мистецтв на різних рівнях вербального художньо-педагогічного узагальнення (переважно послідовна форма). Співвіднесення музичної та художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору мало непереконливий, розмитий характер.

Студенти впізнавали, визначали, але відчували розгубленість у процесі означування у відповідних термінах і лексиці генетичних, морфологічних та функційних зв'язків між музичним та іншими видами мистецтва. Вони трансформували музичний твір або ряд музичних творів у поліхудожній продукт діяльності школярів на основі найпростіших мистецьких зв'язків (звукоматеріальні, предметні, сюжетні); спорадично використовували форми взаємодії мистецтв у музично-виховній роботі зі школярами; моделювали педагогічні завдання з розвитку образного мислення школярів, активізації і розвитку їх уяви та фантазії на основі проведення стереотипних аналогій між музикою й іншими видами мистецтва.

2. Середній рівень музичної підготовки виявився у студентів, здатних до інтуїтивного вибору спільних ознак між творами різних видів мистецтва при володінні достатнім об'ємом художньо-інформаційного фонду. Не фіксується прагнення до систематичного поповнення мистецьких знань, розширення мистецької ерудиції. Узагальнення хаотично перехрещених ознак художніх творів не завжди було достатньо аргументованим, а використання естетичних та поліхудожніх понять – доцільним і доречним (спостерігалися „термінологічні джунгли”, з яких було важко „вибиратися”). Трансформація музичного твору (групи музичних творів) у поліхудожній продукт діяльності відбувалася на більш складній основі мистецьких зв'язків, опосередкованих словом - психологічного, культурологічного рівнів; активно (у 52% випадків) студенти використовували різні форми взаємодії мистецтв у музично-виховній роботі зі школярами, моделювали педагогічні завдання з розвитку образного мислення школярів, активізації і розвитку їх уяви та фантазії на основі проведення художніх аналогій та синхронізуючих художніх паралелей між музикою й іншими видами мистецтва.

Музична інтерпретація самостійно вивченого твору відзначалася окремими вадами (емоційні перебільшення або занадто заакадемізоване виконання). Достатньо високий ступінь креативності виявлялася у відчутті загальної драматургії музичного твору, співвіднесеної з можливостями виражальних засобів інших видів мистецтва.

Естетичні прояви в педагогічній діяльності виявилися нестабільними, відповідність художньо-педагогічної інтерпретації дитячому світосприйманню враховувалась або на рівні яскравої оцінки образного змісту асоційованих художніх творів, або на рівні чіткого дотримання понятійно-категоріальної логіки. Оперування формами взаємодії мистецтв спостерігалось в цілому вільне, але існували складності у моментах їх „переключення”- переведення з однієї в іншу. Співвіднесення музичної та художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору відзначалося природністю, логічністю, драматургічною і педагогічною виправданістю, дотриманням всіх вимог до художнього педагогічного слова.

3. Високий рівень музичної підготовки було зафіксовано у студентів, здатних здійснювати поліхудожній підхід до сприйняття і оцінювання музики у єдності свідомої аргументації та художньої інтуїції, вільного асоціювання у сфері художніх образів. Студенти володіють багатим запасом взаємопов'язаних фактологічних знань, виявляють сталий інтерес до явищ художньої культури. Музична інтерпретація студентів виявляла єдність суб'єктивно-індивідуального відчуття підтексту і об'єктивно-художнього контексту твору.

Спостерігалась певна стабільність у виконанні, відсутність похибок, артистизм, рельєфне відтворення просторових компонентів музичного образу, зосередженість на суттєвих ознаках образу. У студентів відзначалося постійне прагнення до розширення виконавського репертуару, збагаченого музичними творами різних жанрів, стилів та національної належності. Свідомо поповнювався художньо-естетичний тезаурус сучасними здобутками різних видів мистецтва. Заслуговує на увагу обізнаність студентів у шкільному репертуарі та свідоме прагнення його розширення за рахунок сучасних

музичних творів.

Художньо-педагогічна вербальна інтерпретація музичного твору була свідомо орієнтована на втілення єдності естетичних, творчих, педагогічних і поліхудожніх засад. Музично-методичні композиції студентів вражають своєю цілісністю, смисловою наповненістю, відповідністю вербального і музичного тлумачень загальній динаміці розвитку поліхудожнього образу.

Аналіз отриманих результатів засвідчує досить виразну динаміку музичної підготовки студентів. Проведена робота сприяла розвитку здатності майбутніх вчителів до самостійного створення виразної, стилевідповідної трактовки музики. Під впливом розширення творчих контактів з живописом, поезією тощо у студентів підвищилась адекватність естетичної оцінки музики, спроможність творчо вирішувати інтерпретаційні завдання, педагогічно і художньо доречно спиратись на художні образи різних видів мистецтва в словесних поясненнях музичних творів. Було відмічено зрослою кількістю студентів, музична підготовка яких була охарактеризована як підготовка високого і середнього рівня, а число студентів, віднесених до низького рівня музичної підготовленості значно зменшилось в додаткових експериментальних групах, в основній – звелось до нуля. Отже, результати формуючого експерименту засвідчили ефективність розроблених в дисертації педагогічних умов удосконалення музичної підготовки під впливом поліхудожнього виховання студентів. Все це загалом підтвердило висунуту нами гіпотезу і дозволило зробити такі висновки.

Висновки до другого розділу

У другій главі визначено критерії якісної музичної підготовки студентів, відповідні їм показники, проаналізовано результати констатуючого експерименту, визначено типові вади музичної підготовки студентів педагогічних університетів, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови, методи і етапи удосконалення музичної підготовки студентів в процесі педагогічно організованого їх спілкування з різними видами мистецтва.

1. Критеріями музичної підготовки студентів педагогічних університетів визначено такі, що стосуються її естетичної, педагогічної і творчої спрямованості і включають міру здатності майбутніх учителів музики до:

- адекватної естетичної оцінки художніх достоїнств твору;
- творчого вирішення інтерпретаційних завдань;
- педагогічного тлумачення змісту музики.

Показниками якісної музичної підготовки виступали результати зіставлення характеристик інтерпретації музичних творів, розучених студентами самостійно і під керівництвом викладача та експертна оцінка словесного коментарію до музичного твору, що мала визначити образність змістовності пояснень; відповідність віковим можливостям сприймання музики учнівською аудиторією; виразність подачі словесного матеріалу.

2. В результаті констатуючого експерименту визначено три рівні музичної підготовки студентів, які відрізняються здатністю до самостійного створення виразної інтерпретації музичного твору, виявленням творчих ознак в процесі його виконавського тлумачення, умінням педагогічно зорієнтованого

образного тлумачення змісту музики. Студенти високого рівня підготовки продемонстрували уважне ставлення до відтворення стильових ознак творчості композитора, продемонстрували емоційне ставлення до виконуваної музики, здатність до створення цікавої розповіді про виконуваний твір; студенти середнього рівня продемонстрували нестабільні показники по визначених параметрах оцінки; студенти низького рівня підготовки виявили слабку здатність до самостійного, без допомоги викладача, створення виконавської трактовки музики, відсутність емоційно-творчих підходів до інтерпретації, довільним або сухим, заакадемізованим тлумаченням змісту музичних образів в процесі розробки словесного коментарію.

3. Визначено мету і завдання, які необхідно розв'язати в процесі реалізації змісту спецкурсу „Музика та поліхудожнє виховання особистості”: а) розширити загальну ерудицію студентів в різних видах мистецтва; б) сприяти вільному орієнтуванню у специфічних особливостях образного змісту та виражальної мови кожного виду мистецтва; в) надати рекомендації щодо принципів відбору музичних і творів інших видів мистецтва для художньо-виховної роботи в школі; г) ознайомити з можливостями художньо-порівняльного аналізу в різних видах мистецтва; д) висвітлити естетичні засади педагогічного слова про мистецтво. Концентровано-системне охоплення поліхудожньої інформації складає теоретичну базу художньо-порівняльних зіставлень між музикою та іншими видами мистецтва.

4. Розширення сфери художнього пізнання студентів спрямовується на підсилення естетичних, творчих і педагогічних аспектів їх музично-фахової підготовки. Необхідними педагогічними умовами удосконалення музичної підготовки в практиці проведення індивідуальних занять зі студентами виступають:

- активізація естетичного ставлення студентів до сприймання і оцінки музики на основі проведення художніх паралелей між різними видами мистецтва;

- стимулювання творчих засад інтерпретаційної діяльності в процесі залучення студентів до пізнання різних видів мистецтва;

- забезпечення педагогічних аспектів музичної підготовки студентів.

5. В результаті експериментального дослідження виявлено методи, що ефективно сприяють реалізації означених педагогічних умов. Образно-асоціативний метод передбачає підсилення емоційно-естетичних переживань студентів на основі цілеспрямованого зіставлення споріднених і контрастних за змістом образів. Художні паралелі в даному випадку передбачають порівняння емоційно-образної суті творів. Аналітико-формотворчий метод застосовується з метою порівняння формотворчих засобів в різних видах мистецтва, допомагаючи студентам усвідомити універсальні і специфічні художні закономірності. Художньо-формотворчі зіставлення в різних видах мистецтва згруповано в дослідженні за такими напрямками: а) аналогії між окремими засобами виразності; б) жанрові аналогії; в) стилістичні паралелі. Емпатійно-гедоністичний метод передбачає активізацію у студентів відчуття естетичної насолоди в процесі спілкування з різними видами мистецтва.

6.Методика стимулювання творчих засад музично-інтерпретаційної діяльності студентів передбачає, по-перше, створення у студентів художньо-пошукової мотивації в процесі ознайомлення з можливостями варіантного вирішення творчих задач в різних видах мистецтва; по-друге, стимулювання творчої уяви і фантазії студентів в процесі образного моделювання музичної інтерпретації на основі актуалізації між мистецьких зв'язків; по-третє, активізацію інтерпретаційної формотворчої діяльності на основі стимулювання опосередкованими засобами художньої інтуїції студентів.

7.Забезпечення педагогічної спрямованості музичного навчання майбутніх учителів музики досягається шляхом застосування спеціально розроблених поліхудожніх завдань. Перша їх серія (ознайомлювальна) передбачає такі види роботи, як вивчення і аналіз досвіду застосування різних видів мистецтва в музично-виховній роботі зі школярами на основі вивчення літературно-методичних джерел та спостереження практики. Друга серія завдань(вибіркова) має на меті залучення студентів до самостійного вибору творів різних видів мистецтва для музично-вихованої роботи зі школярами. Розроблені в процесі дослідження пошуково-вибіркові завдання вибудовано з урахуванням їх послідовного ускладнення, а саме: 1) вибір творів з різних видів мистецтв, співзвучних за образним змістом одному з музичних творів шкільної програми; 2) вибір художніх творів, не тільки споріднених за змістом із музичним, а і таких, що є адекватними можливостям сприймання школярів певного віку; 3) створення варіантів словесного коментування художніх образів і вибір найвдалішого. Третя серія завдань (професійно-діяльнісна) зорієнтована на педагогічну самореалізацію студентів і передбачає застосування рольових ігор художньо-педагогічного спрямування, розробку і виконання художньо-методичних композицій, проведення театралізованих міні-концертів тощо.

8. Періодизація розробленої методики передбачає збереження на кожному наступному етапі педагогічних засобів попереднього і доповнення їх іншими завданнями. Перший етап підготовки спрямовано на усвідомлення студентами теоретичних засад художнього пізнання та накопичення досвіду сприймання різних видів мистецтва, їх емоційно-естетичної оцінки, проведення художніх паралелей між музикою і іншими видами мистецтва. Другий етап присвячується максимальному спонуканню студентів до творчості в процесі виконавської інтерпретації музики засобами використання опосередкованого впливу художніх образів із різних видів мистецтва. Третій етап підготовки передбачав забезпечення педагогічної орієнтації музичної підготовки, сприяння розвитку музично-педагогічної майстерності студентів.

9.Аналіз отриманих в результаті формуючого експерименту даних засвідчує досить виразну динаміку музичної підготовки студентів. Під впливом творчих контактів із різними видами мистецтва було зафіксовано підвищення адекватності естетичної оцінки музики, здатності до творчого самостійного вирішення музично-інтерпретаційних завдань, а також удосконалення педагогічних умінь залучення різних видів мистецтва до музично-виховної роботи зі школярами. Таким чином, ефективність запропонованої методики удосконалення музичної підготовки студентів засобами поліхудожнього

виховання знайшла підтвердження в процесі проведення формуючого експерименту.

Загальні висновки

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми удосконалення професійної музичної підготовки студентів вищих навчальних закладів педагогічної освіти. В результаті теоретико-експериментального дослідження визначено педагогічні умови і розроблено методику ефективної реалізації впливу поліхудожнього виховання на підвищення навчально-виховного процесу з музичних дисциплін.

1. Теоретичний аналіз проблеми музичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах педагогічного профілю засвідчив, що при всій багатогранності поглядів дослідники сходяться на визнанні необхідності, але недостатності суто музичного розвитку майбутніх вчителів для здійснення мистецько-виховної роботи в школі на рівні сучасних вимог. Вузко-фаховий підхід до музичного навчання студентів має поступитись місцем забезпеченню його професійного спрямування, провідними аспектами якого виступають естетичний, творчий і педагогічний. Естетичний аспект передбачає розвиток естетичного ставлення студентів до музики, творчий – активізацію творчих засад їх музичної навчальної діяльності, педагогічний – орієнтацію майбутніх вчителів на потреби художньо-виховної роботи зі школярами.

2. Визначено критерії музичної підготовки, які стосуються її естетичних, творчих і педагогічних вимірів і відповідно передбачають міру здатності студентів до адекватної естетичної оцінки художніх достоїнств твору, творчого вирішення музично-інтерпретаційних завдань та педагогічного тлумачення змісту музики, яка об'єктивно може бути виявлена шляхом зіставлення результатів оцінки якості інтерпретації творів (музично-виконавської і словесної), зробленої студентом самостійно і під керівництвом викладача. В результаті порівняння вимог до музичної підготовки майбутніх вчителів музики, представлених в науково-методичній літературі та діагностики її реального стану було виявлено однобічність мистецьких установок студентів виключно на музичне пізнання, переважне зосередження викладачів на спеціально-фахових завданнях музичного розвитку студентів за рахунок естетичного, творчого і педагогічного його спрямування, що позначається на якості самостійного тлумачення студентами музики як виконавськими, так і словесними засобами. Серед найпоширеніших недоліків було зафіксовано такі, як поверховість у розкритті об'єктивного змісту твору (авторський задум, стильові ознаки) і недостатність виявлення суб'єктивного емоційно-оцінного ставлення до музики

3. Проведеним дослідженням підтверджується доцільність поліхудожнього виховання студентів, яке дається нами не як окремий компонент професійної підготовки, що стоїть поруч з музичними дисциплінами, а як фактор, дія якого відбувається, “розчиняється” в контексті музичної підготовки. Цільове призначення поліхудожнього виховання в процесі викладання музичних дисциплін полягає в подоланні “однобокості” музичної

підготовки студентів, забезпеченні якісно нової основи засвоєння музичного матеріалу завдяки розширенню у студентів художньо-образних і художньо-формотворчих уявлень в різних видах мистецтва. Визначення мотиваційно-когнітивної, компенсаторно-образної, емоційно-оцінювальної, художньо-творчої і педагогічно-практичної функцій орієнтує музичну підготовку відповідно на формування у студентів потреби у творчих контактах не тільки з музикою, а і з іншими видами мистецтва, доповнення музичних вражень художньо-образними уявленнями студентів з інших видів мистецтва, підсилення емоційно-оцінного ставлення до музики, спонукання до її творчого опрацювання, збагачення музично-педагогічних дій студентів полі художніми знаннями.

4. Теоретично обґрунтовано і експериментально перевірено педагогічні умови удосконалення музичної підготовки студентів в процесі педагогічно організованого їх спілкування з різними видами мистецтва. Розширення сфери художнього пізнання студентів спрямовано на підсилення естетичних, творчих і педагогічних аспектів їх профільної підготовки. Суто музичне навчання при такому підході тісно переплітається з формуванням у студентів естетичного ставлення до мистецтва, з активізацією творчих проявів майбутніх вчителів в процесі музичної діяльності, з набуттям досвіду методичної проєкції узагальнених художніх уявлень в сферу музично-виховної роботи зі школярами

5. Доведено необхідність концентрованого охоплення студентами полі художньої інформації, яка має стати теоретичною основою художньо-порівняльних зіставлень між музикою і іншими видами мистецтва. З'ясування зв'язків і стосунків між видами мистецтва має спрямовуватись не на розмивання мистецько-видових меж в свідомості студентів, а на виявлення їх рухливості, можливості образної і формотворчої модифікації. Непродуктивного нарощення поліхудожньої ерудиції можна уникнути на основі дотримання такої логіки викладу поліхудожніх знань, яка підпорядковується розкриттю універсально-художніх і специфічних ознак профільного мистецтва (музики) із іншими його різновидами.

6. Виявлено, що формування естетичного ставлення студентів до музики має спиратись на розроблені в дослідженні образно-асоціативний, аналітико-формотворчий і емпатійно-гедоністичний методи, які різнобічно охоплюють процес поліхудожніх контактів студентів. Образно-асоціативний метод передбачає порівняння змістовного наповнення образів в різних видах мистецтва, аналітико-формотворчий орієнтує на зіставлення елементів форми, емпатійно-гедоністичний сприяє досягненню ефекту естетичної насолоди на основі емпатійного переживання студентами художніх образів.

7. Методика активізації творчих засад музичної діяльності, представлена в дисертації, спирається на можливість опосередкованого педагогічного впливу, що передбачає створення у студентів художньо-пошукової мотивації, інтересу до творчої діяльності на основі усвідомлення можливостей варіантного тлумачення однієї теми в різних видах мистецтва; стимулювання творчої уяви і фантазії шляхом залучення студентів до моделювання музичної інтерпретації

під впливом художніх образів різних видів мистецтва; опора на інтуїтивний пошук студентами виконавських засобів в процесі втілення інтерпретаційного задуму в реальне звучання, який зумовлюється досвідом співвіднесення форми і змісту художніх образів в різних видах мистецтва.

8. Оволодіння студентами методами і прийомами залучення художніх творів з різних видів мистецтв до музично-виховної роботи зі школярами розцінюється в дисертації як необхідна умова досягнення педагогічної спрямованості музичної підготовки. В дисертації розроблено три серії навчальних завдань, що послідовно ускладнюються і орієнтують студентів на глибоке усвідомлення і критичне осмислення існуючих методик поліхудожнього виховання школярів; самостійний вибір художніх творів, адекватних педагогічним завданням музичного розвитку школярів; педагогічно-творчу самореалізацію майбутніх вчителів в процесі підготовки і проведення художньо-виховних заходів в школі.

9. Результатом експериментально-дослідної роботи стало визначення етапів творчих контактів студентів з різними видами мистецтв. Послідовному удосконаленню музичної підготовки майбутніх вчителів сприяє збагачення поліхудожніх знань і художньо-сенсорного досвіду студентів (перший етап), застосування впливу художніх образів з різних видів мистецтва на активізацію творчих засад виконавської інтерпретації музики (другий етап), педагогічна проекція набутих в процесі навчання поліхудожніх уявлень про закономірності мистецького відтворення дійсності (третій етап).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1990. – 186с.
2. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 112с.
3. Абдуллина О.А. Педагогика / Авт. О.А. Абдуллина, В.С. Аранский, Ю. Бабанский и др. – М.: Просвещение, 1976. – 511с.
4. Абдулін Е.Б. Методологія – шлях до творчості. Вища освіта: проблеми та перспективи розв'язання / Академічні читання. – К., 1995. – С.122-123.
5. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 672с.
6. Авдиевский А.Т., Пронь И.И. Хоровой класс и практикум по руководству хором / Программы педагогических институтов (проект). - Тернополь, 1982. – 20с.
7. Авдієвський А.Т., Болгарський А.Г., Гадалова І.М., Жофчак З.З. Програми з музики для середньої школи та позакласна робота з музики в 1-4 класах. – К., 1994.
8. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. – М.: Музыка, 1978. – 285с.
9. Алфеевская Г.С. История советской музыки / Программы педагогических институтов. - Сб. №15 - М.: Просвещение, 1987. – 135с.
10. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя / Сост.: Е.С. Полякова, Э.Ф. Печерская, С. М. Сапаров. – К.: Освіта, 1991. – 111с.
11. Ананьев Б.Г. О преемственности в обучении / Советская педагогика – М., 1957. – №2. – С.28-58.
12. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 485с.
13. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1960. – 486 с.
14. Андрущенко Т.І. Українська культурна традиція та її роль у формуванні світоглядних орієнтацій сучасної молоді (соціально— філософський аналіз): Дис...канд.філос.наук: 09.00..03 / Дніпропетровський держ.ун-т. – Д., 1998. – 197с.
15. Андрущенко В.П. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей к музыкально-эстетической деятельности: Дис...канд.пед. наук: 13.00.04 / Южноукраинский гос.педагогический ун-т им. К.Д. Ушинского – Одесса, 2000. – 208с.
16. Аніщенко Н.В. Формування художнього сприйняття молодших школярів засобами комплексної взаємодії мистецтв: Дис...канд..пед.наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім.Т.Г.Шевченка. – К.,1993.—200с.

17. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1983. – 224с.

18. Арановская И.В. Эстетическое развитие учеников начальных классов средствами музыки как компонент его профессиональной подготовки: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 1990. – 22с.

19. Арановский М.Г. О психологических предпосылках предметно-пространственных представлений / Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – С.260-270.

20. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Сокр. пер. с англ. В.Н. Самохина, общ. ред и вст. ст. В.П. Шестакова. – М.: Просвещение, 1974. – 392с.

21. Арчажникова Л.Г., Евсеева Т.И. Основной инструмент – фортепиано. / Программы педагогических институтов. – Сб. №14. – М.: Просвещение, 1983. – 71с.

22. Арчажникова Л.Г. Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения: Межвузовский сб. науч. тр./Л.Г. Арчажникова (отв. ред.); – М.: МГЗПИ, 1991 – 112с.

23. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.

24. Арчажникова Л.Г. Совершенствование процесса профессиональной подготовки учителя музыки в условиях высшего педагогического образования: Сб. науч. тр./Л.Г. Арчажникова (отв. ред.); М.: МГЗПИ, 1982 -170с

25. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., Музыка, 1973. – 211с.

26. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музыка, 1971. – 376с.

27. Асафьев Б. Об опере: Избранные статьи / Б. Асафьев. – Л.: Музыка, 1976 – 336с.

28. Асафьев Б. О музыке Чайковского. Избранное. – Л.: Музыка, 1972. – 376с.

29. Асафьев Б. О симфонической и камерной музыке: Пояснения и приложения к программам симфонических и камерных концертов. – Л.: Музыка, 1981. – 216с.

30. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 151с.

31. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет / Бахтин М.М. – М.: Худ. литература, 1975. – 502с.

32. Бачинин В.А. Искусство и мифология. – М.: Знание, 1983. – 63с.

33. Белобородова В.К., Ригина Г.С. и др. Музыкальное восприятие школьников / Ред. М.А. Румер. – М.: Педагогика, 1975. – 160с.

34. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: В 2-х т. – М.: Искусство, 1994. – Т.1.-542с. Т.2.-509с.

35. Березан В.І. Підготовка майбутніх педагогів до естетичного виховання школярів засобами сучасної музики масових жанрів: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 1998. – 164с.

- 36.Березовчук Л. Интерпретатор и анализ // Музыкальная академия, 1993. - №2. – С.134-138.
- 37.Библер В.С. Мышление как творчество. /Введение в логику мысленного диалога/. – М.: Политиздат, 1975. – 399с.
- 38.Бом Д. Роль инвариантов в восприятии // Хрестоматия по ощущению и восприятию / Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Михалевской М.Б. – М.: МГУ, 1975. – С.34-56.
- 39.Борев Ю.Б. Онтологический статус произведения (проблемы художественной коммуникации) / Теории, школы, концепции. Художественная коммуникация и семиотика. – М.:Наука, 1986. - С.49-70
- 40.Борев Ю.Б. Художественное общение и его языки / Теории, школы, концепции. Художественная коммуникация и семиотика. – М.:Наука, 1986. - С.5-48.
- 41.Бочкарев А.А., Вотчин И.С. Характер как совокупность социально обусловленных свойств личности: Учебно-методич.пособие для студентов психологических факультетов, психологов, педагогов, социальных работников. – Новосибирск, 2000. – 109с.
- 42.Бочкарев Л.Л. Исследование структуры музыкальности в современной психологии (обзор литературы) // Психологический журнал, 1986. – №4. - С. 138—148.
- 43.Бочкарев Л.Л. Психологические аспекты публичного выступления музыкантов-исполнителей // Вопросы психологии. - 1975. –№1.
- 44.Бочкарев Л.Л. Психологические механизмы музыкальных переживаний: Автореф.дис. ...д-ра психол.наук. – К.,1989. – 40с.
- 45.Брылин Б.А. Педагогические основы музыкально-творческого развития учащихся старших классов в современных формах досуга: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Винницкий гос.педагогический ин-т. – Винница, 1997. – 450с.
- 46.Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры. – М.: Искусство, 1975. – 175с.
- 47.Бутенко В.Г. Развитие эстетической активности школьников; Пособие для учителя / АПН Украины, НИИ педагогики. Херсонский гос.пед.ин-т им. Крупской: Под ред. В.Г.Бутенко. – К., 1992. – 176с.
- 48.Бутенко В.Г. Формирование эстетического отношения к искусству: В 6т./АПН СССР. Херсонский обл. ин-т усовершенств. учителей; Редкол.: И.А.Зязюн (председатель) и др. – М.,1991.
- 49.Бутенко Л.Л. Виховання загальної культури студентів засобами мистецтва: Автореф.дис...канд.пед.наук: 13.11.12 / Харківський педагогічний ун-т ім.Г.Сковороди. – Х.,1994. – 24с.
- 50.Ванслов В.В. Изобразительное искусство и музыка: Очерки. – 2-е изд. – Л.: Художник РСФСР, 1983. – 232с.
- 51.Васильев А. Жанр как явление художественной культуры // Искусство в системе культуры. – Л.:Наука, 1987. – С.167-176.
- 52.Васина-Гроссман В.А. Музыка и поэтическое слово. – М.:Музыка, 1972 . – 150с.
- 53.Васюріна А.О. Соціально-естетичний аналіз масової музичної культури: Дис...канд.філос.наук: 09.00.08 / Київський ун-т ім. Т.Шевченка. –

К.,1996. – 183с.

54.Ващенко Г.Г. Твори / Всеукраїнське педагогічне товариство ім.Г. Ващенка. – К.:Школяр, 2000. – С.5-104.

55.Вендрова Т.Е. Художественно-педагогический анализ на уроке музыки // Музыка в школе. – 1989. - №3. – С.10-16.

56.Вернадський В.И. Размышления натуралиста. В 2-х кн. -М., 1977, кн..2. - С.111.

57.Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. – К.: Муз.Україна, 1978. – 256с.

58.Виноградов Г., Красовская Е. Занимательная теория музыки. – М.:Музыка, 1991. – 156с.

59.Волков А.И. История русской классической музыки/Программы педагогических институтов.-Сб.№14– М.:Просвещение,1987. – 134с.

60.Волкова Е.В. Эстетический анализ художественного произведения. – М.:Знание, 1974. – 47с.

61.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн.для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93с.

62.Выготский Л.С. Психология искусства/ Под ред. М.Г.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344с.

63.Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М, 1966.- С.3-29.

64.Гатальская Г.В., Крыленко А.В. В школу – с радостью. Практическая психология для учителя. – 2-е изд., перераб.и доп. – Мн.:Амалфея, 2000. – 272с.

65.Гачев Г.Д. Жизнь художественного сознания. Очерки по истории образа. Ч.1. – М.: Искусство, 1972. – 200с.

66.Глинка М.И. Литературное наследие. – Т.2. – М.-Л.,1953. - С.602.

67.Головинский Г.Л. Композитор и фольклор: Из опыта мастеров XIX-XX веков. – М.: Музыка, 1981. – 279с.

68.Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и в науке. – М:Прогресс, 1991 – 179с.

69.Горанов К. Содержание и форма в искусстве. – М.:Искусство, 1962. – 272с.

70.Горемычкин А.И. О специфике курса гармонии на музыкально-педагогических факультетах педагогических вузов. Методические рекомендации для преподавателей музыкально-теоретических дисциплин и студентов. – Мелитополь, МГПИ, 1987. -16с.

71.Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства // Музыка в школе. – 1987. - №1. – С.35-42.

72.Грінчук І.П. Формування музично-аналітичних умінь майбутніх вчителів музики: Дис...канд.пед.наук:13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. –К.,1997. – 201с.

- 73.Гродзенская Н.Л. Беседы о музыке на уроке // Музыкальное воспитание в школе: Сб.ст./ Сост. О.А.Апраксина. – Вып.10. – М.:Музыка, 1975. – С.183-192.
- 74.Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. – М.: Просвещение, 1969. – 77с.
- 75.Грум-Гржимайло Т. Музыкальное исполнительство. – М.:Знание, 1984. – 158с.
- 76.Гунько Е.И. Хороведение (экспериментальная программа) / Программы педагогических институтов. – М.,1985. – 14с.
- 77.Гуренко Е. Исполнительское искусство: методологические проблемы. – Новосибирск, 1985. – 86с.
- 78.Давыдов В.В.Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986.–240с.
- 79.Данилевская Л. Основные принципы музыкального воспитания Н.Л. Гродзенской // Музыкальное воспитание в школе: Сб.ст. / Сост. О.А. Апраксина. – Вып.10. – М.:Музыка, 1975. – С.46-71.
- 80.Дебелая Ж.М. Дирижирование /Программы педагогических институтов .-Сб.№18.– М.:Просвещение, 1984.-101с.
- 81.Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІст.”). – К.: Радуга, 1994.- 61с.
- 82.Дзвінка Р.І. Естетичне виховання студентів педвузу засобами українського музичного фольклору: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / Бердянський пед.ін-т ім.П.Осіпенко. – Б., 1995. – 182с.
- 83.Дмитриева Н.А.Изображение и слово.–М.: Искусство, 1962. – 314с.
- 84.Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1989. – С.51-187.
- 85.Додонов Б.И. В мире эмоций. – К.:Политиздат Украины, 1987. – 141с.
- 86.Дремов А.К. Пейзаж как развивающаяся форма воплощения авторской концепции. – М.:МОПИ, 1984. – 135с.
- 87.Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта. – К.- Кіровоград, Ужгород „Ліра”,2000. – 228с.
- 88.Завадська Т.М. Педагогічні аспекти формування музично-естетичного досвіду студентів педвузів / Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред.кол.: Н.В.Гузій (відп.ред.)та ін. – К., УДПУ, 1997. – С.77-80.
- 89.Задерацкий В. Мир, музыка и мы // Музыкальная академия. – М., 2001.- №6. – С.1-9.
- 90.Закон України „Про освіту”. – К., 1992.
- 91.Заруба Е.С., Толканьов В.І., Плєсніна Т.П. Програма з курсу „Диригування”/ Програми педагогічних інститутів.–К.:РНМК, 1992. – 40с.
- 92.Зись А.Я. Виды искусства. – М.:Знание, 1979. – 128с.
- 93.Зись А.Я. Конфронтации в эстетике: очерки о природе искусства. – М.:Искусство, 1980. – 239с.

- 94.Зобов В.А., Мостепаненко А.М.: О типологии пространственно-временных отношений в сфере искусства // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. – Л.: Наука. – С.11-26.
- 95.Зязюн І.А. Культурологічні аспекти педагогічної творчості // Культура і освіта: проблеми, пошуки, творчі знахідки. – Вінниця, 1995. – С.6-8.
- 96.Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти // Педагогіка толерантності. – 2000. - №3. – С.58-61.
- 97.Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер,2001. – 752с.
- 98.Іваницький А.І. Українська музична фольклористика: методологія і методика: Навч.посібн. – К.: Заповіт, 1997. – 391с.
- 99.Іванов А.П., Мельников А.И. Теория музыки и сольфеджио (экспериментальная) / Программы педагогических институтов / Ред. Безбородова Л.А.. – М.,1985. -15с.
- 100.Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца : Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 206с.
- 101.Кабалевський Д.Б. Як розповідати дітям про музику? – К.:Муз. Україна, 1981. – 320с.
- 102.Каган М.С. Музыка в мире искусств. – СПб.: Ut, 1996. – 232с.
- 103.Канарский А.С. Диалектика эстетического процесса: Генезис чувственной культуры. – К.: Вища школа, 1981. – 191с.
- 104.Канарский А.С. Диалектика эстетического процесса: Диалектика эстетического как теория чувственного познания. – К.: Вища школа, 1979. – 215с.
- 105.Катрич О.Т. Індивідуальний стиль музиканта-виконавця (теоретичний та естетичний аспекти): Дис... канд.мистецтвозн.: 17.00.03 / Національна музична академія України ім. П.І.Чайковського. – К., 2000. – 173с.
- 106.Кедров Б..М. Диалектика и логика. Законы мышления. – М.:Изд. Академии наук СССР, 1962. – 336с.
- 107.Кір'ян М.М. Шляхи формування естетичних почуттів у майбутніх вчителів засобами комплексного впливу мистецтв // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб.наукових праць / Ред.кол.Н.В.Гузій та ін. – К., НПУ, 2001 – В.5. – С.216-221.
- 108.Княжук О.П. Інтуїція в контексті евристичної функції мистецтва: Дис ...канд.філос.наук: 09.00.08 / Київський ун-т ім. Т.Шевченка. – К.,1997. – 182с
- 109.Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодистраивание // Вопросы философии, 1993. - №2. – С.112-116.
- 110.Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: Автореф.дис...д-ра пед.наук: 13.00.01 / Киевский ун-т им.Т.Шевченко, 1991. – 48с.
- 111.Козир А.В., Куненко Л.О. Проект програми з хорового диригування для студентів заочного відділу 3-х річного навчання. – К:НПУ ім.. Драгоманова, 2002. – 52с.

112. Колпинский Ю.Д. Введение // Всеобщая история искусств: Т.3. – М., 1962. – Т.3. – С.31.
113. Комплект интегрированных полихудожественных программ по изобразительному искусству для дошкольных и общеобразовательных учебных заведений (авторы И.Клюева, Л.Савенкова, Е.Зуйкова, Е. Ермолинская). – М., 2000.
114. Конен В.Д. Театр и симфония. Роль оперы в формировании классической симфонии. Изд.2-е – М: Музыка, 1975. – 376с.
115. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України // Шкільний світ. – 2002. - №9(137).-С.1-16.
116. Корній Л. Історія української музики: Підручник для вищих музичних навчальних закладів. / Національна музична академія України ім.П.І. Чайковського. – К.; Х.: Вид-во М.П.Коць, 1996, 1998, 2001.– Ч.1.-314с. Ч.2.-387с. Ч.3.- 477с.
117. Корыхалова Н. Интерпретация музыки. – Л.:Музыка, 1979. – 123с.
118. Корыхалова Н. Самарий Ильич Савшинский //В фортепианных классах Ленинградской консерватории. – Л.:Музыка,1968. -С.86-123.
119. Костандов Э.А. Функциональная асиметрия полушарий мозга и неосознанное восприятие. – М.:Наука, 1983.
120. Костогрыз Т.А. Освоение студентами педагогического вуза пространственных компонентов музыкального образа в условиях взаимодействия искусств: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / РАО, Исследовательский центр эстетического воспитания. – М., 1996. – 196с.
121. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Пролієнко. – К.:Радянська школа, 1989. – 608с.
122. Костюк О.Г. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. – К.: Муз.Україна, 1986. – 186с.
123. Костюк О.Г. О мелодической ориентации музыкального восприятия // Восприятие музыки. – М.:Музыка, 1980. – С.112-126.
124. Котляревська О. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування: Автореф.дис...канд.мист-ва. – К., 1990. – 18с.
125. Кочнев Ю. Музыкальное произведение и интерпретация // Сов.музыка . – М., 1969. - №12.
126. Кремлев Ю.А. О месте музыки среди искусств. – М.:Музыка, 1966. – 63с.
127. Крижанівська Т.І. Методика комплексного використання мистецтв у професійному розвитку художньої культури молодших школярів на уроках музики: Дис...канд.пед.наук:13.00.04/ КДУКІМ. – К., 1998. – 172 с.
128. Критский Б.Д. Хоровая аранжировка / Программы педагогических институтов.-Сб.№18.– М.:Просвещение, 1984.-101с.
129. Крымский С. Строй культуры: хронотипы и символы // Collegium, - 1993. - №1. – С.21-22.
130. Кудин В.А. Эстетическое воспитание студентов. – К.: Вища школа, 1984. – 301с.

131. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд. Ленингр. ун-та, 1970. – 114с.
132. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – С.20-58.
133. Левин В.А. Воспитание творчества. – М., 1977. – С.3-152.
134. Левчук Л.Т. Эстетика: Підручник / Л.Т. Левчук, Д.Ю. Кучерюк, В.І. Панченко; За заг. ред. Л.Т. Левчук. – К.: Вища школа, 2000. – 399с.
135. Левчук Л.Т., Гриценко В.С., Єфименко В.В., Живоглядова І.В., Кучерюк Д.Ю. та ін. Історія світової культури. – К.: Либідь, 2000. – 519с.
136. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304с.
137. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48с.
138. Лещенко М.П. Технології підготовки вчителя до естетичного виховання за рубежом (на матеріалі Великобританії, Канади, США): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1997. – 53с.
139. Лихачев Д.С. Развитие русской литературы X-XVII веков. Эпохи и стили. – Л.: Наука, 1973. – 254с.
140. Лосев А.Ф. История античной эстетики. – М.: Искусство, 1975. – 776с.
141. Лосев А.Ф. Миф-Число-Сущность. – М.: Мысль, 1994. – 919с.
142. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики // Из ранних произведений. – М.: Правда, 1990. – С.195-390.
143. Лосев А.Ф. Строение музыкального мироощущения // Форма-Стиль-Выражение / Сост. А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1995. – 944с.
144. Лутаєнко В. Естетичне мистецтво як фактор формування творчого мислення // Етика, естетика і теорія культури. – К.: КДУ, 1992. – Вип.36. – С.3-10.
145. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в процесі підготовки майбутнього учителя музики: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2001. – 20с.
146. Мазель Л. Вопросы анализа музыки. – М.: Сов. комп., 1991. – 375с.
147. Мазепа В.И. Художественная культура и эстетическое развитие личности / В.И. Мазепа, А.В. Азархин, В.П. Михалев и др.; Отв. ред. В.И. Мазепа; АН УССР, Ин-т философии. – К.: Наук. думка, 1989. – 292с.
148. Малиновская А.В. Вопросы музыкального исполнительства и педагогика / Сб. ст., Ред. А.В. Малиновская. М-во культуры РСФСР. Управление учебных заведений. МПИ им. Гнесиных. Труды. – Вып.24. – М., 1976. – 287с.
149. Малыгина Е. Развитие художественно-эстетического вкуса студентов // Педагогика. – 2000. – №4. – С.102-106.
150. Малышев И. К определению понятия „музыкальное произведение” // Эстетические очерки. – Вып.3. – М., 1978. – С.24-48.
151. Маринчук Т.Т. Про роль вивчення музичних жанрів в процесі підготовки вчителя початкових класів // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. – К., НПУ, 2001. – Вип.5. – С.244-

247.

152. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на ф-но. – М.: Музыка, 1977. – 128с.

153. Марутаев М.А. О гармонии мира // Вопросы философии, 1994. - №6. – С.71-81.

154. Масол Л.М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій // Мистецтво і освіта. - №1. – 2001. – С.2-5.

155. Масол Л.М. Мистецтво: навчальна програма для 4-річної початкової школи // Початкова школа. – К., 2003. - №2. – С.13-19.

156. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208с.

157. Медушевский В.В. Интонационно-фабульная природа музыкальной формы: Автореф. дис... д-ра искусствовед. – М., 1983. – 46с.

158. Медушевский В.В. К проблеме семантического синтаксиса // Сов. музыка. – 1973. - №3. – С.20-29.

159. Медушевский В.В. Новый ракурс проблемы // Советская музыка. – М., 1986. - №2. – С.105.

160. Медушевский В.В. О динамическом контрасте в музыке // Эстетические очерки: Сб.ст. Вып.2. – М.: Музыка, 1976. – С.213-244.

161. Медушевский В.В. Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия) // Художественное творчество: вопросы комплексного изучения. – Л.: Наука, 1986. – С.81-99.

162. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96с.

163. Мелик-Пашаев А.А. Психологические основы способностей к художественному творчеству. – М.: Знание, 1994.- С.21-49.

164. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори. – А.: Абрис, 1994. – 288с.

165. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста. – М.: Музыка. – 1986. – 125с.

166. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія, практика / АПН України. Інститут проблем виховання. - К.: Парламентське видавництво, 2002.-204с.

167. Миропольська Н.Є. Театр в школі: Книга для вчителя / Упор. Н.Є. Миропольська. – К.: Рад. школа, 1990. – 155с.

168. Миропольська Н.Є. Художня культура світу. Європейський культурний регіон: Навч. пос. для загальноосвітніх навч. закладів України / Н.Є. Миропольська, Е.В. Белкіна, Л.М. Масол, О.І. Оніщенко: Інститут проблем виховання АПН України. – К.: Вища школа, 2001. – 191с.

169. Михайлова А.Я. Современный ребенок и сказка: проблемы диалога. – М.: ВЦХТ, 2002. – 160с.

170. Михалев В.П. Видовая специфика и синтез искусств. – К.: Наукова думка, 1984. – 99с.

171. Мішедченко В.В. Формування музично-педагогічної культури майбутнього учителя початкових класів і музики: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 2002.

– 19с.

172. Морозова С.Н. Хороведение / Программы педагогических институтов. -Сб. №18. – М.: Просвещение, 1984.-101с.

173. Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутніх вчителів музики: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / Полтавський держ.педагогічний ін-т ім. В.Короленка. – П., 1998. – 188с.

174. Музичний твір як творчий процес: Зб.статей / Упор. В.Г.Москаленко. – К.: Національна музична академія України ім. П.І.Чайковського, 2002. – 280с.

175. Мурина Е.Б. Проблемы синтеза пространственных искусств: Очерки теории. – М.: Искусство, 1982 – 192с.

176. Муцмакер В.И. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано: Учеб.пос. – М.: Музыка, 1984.-С.3-23.

177. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 367с.

178. Назайкинский Е.В. Проблемы комплексного изучения музыкальных произведений // Музыкальное искусство и наука. – М., 1978. – Вып.3. – С.23-80.

179. Науменко С.И. Формирование музыкальности у младших школьников в процессе индивидуального обучения // Вопросы психологии. – 1987. - №4. – С.71-76.

180. Нейгауз Г.Г. Искусство фортепианной игры. – М.: Музыка, 1967. – 253с.

181. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Кн. для учителя. 2-е изд., перераб.и доп. – М., 1987. – 255с.

182. Никандров Н.Д., Кан-Калик В.А. Подготовка учителя к творчеству // Сов.педагогика., 1987. - №6. – С.105-108.

183. Никольская К.Ф., Живов В.Л., Соколова О.П. Хоровой класс и практикум работы с хором / Программы педагогических институтов.-Сб. №18. – М.: Просвещение, 1984.-101с.

184. Ніколаєнко П.М. Програма спецкурсу „Методика викладання хорового диригування”. – К.: УДПУ, 1995. -24с.

185. Новикова Э.Ф., Верхолаз Р.А., Кулясов И.П. Основной музыкальный инструмент / Программы педагогических институтов.- Сб. №10– М.: Просвещение, 1989. – 71с.

186. Обучение и воспитание школьников средствами массового музыкального искусства. – М.: Мин.просв.РСФСР НИИ школ, 1981. – 90с.

187. Овсянников М.Ф., Смирнова З.В. Очерки истории эстетических учений. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. – 452с.

188. Олексюк О.М. Синегретичний підхід до формування творчої особистості фахівця-музиканта // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред.кол.: Н.В.Гузій. – К., УДПУ, 1997. – С.75-77.

189. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Автореф.дис...д-ра пед.наук: 13.00.01; 13.

- 00.04 / Київський ун-т ім.Т.Шевченко. – К.,1997. – 50с.
- 190.Основи викладання мистецьких дисциплін / Заг.ред О.П.Рудницької.. – К., 1998. – 184с.
- 191.Основы эстетического воспитания: пособие для учащихся / О.Б.Алиев , Г.Т.Ардамирова и др./ под ред.Н.А.Кушаева. – М.: Просвещение, 1986. – 240с.
- 192.Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. – К.: Муз.Украина, 1975. – 198с.
- 193.Падалка Г.М. Естетична культура майбутніх вчителів та умови її формування // Вища і середня педагогічна освіта. – К., 1991. – Вип.15. – С.56-62.
- 194.Падалка Г.М. Музична педагогіка / За ред.В.Г.Бутенка. – Херсон, 1995 . – 104с.
- 195.Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. – М.: Знание, 1987. – 112с.
- 196.Падалка Г.Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки: Дис...д-ра пед.наук: 13.00.01 / КГПИ им. М.Горького, - К., 1989. – 368с.
- 197.Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Укл.Н.В.Гузій. – К., ІЗМН,. 2000. – 168с.
- 198.Передерій В.Ф. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах. – К.: Вища школа, 1976. – 207с.
- 199.Петровский А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы / Учебное пособие. – М.: МГУ, 1986. – 303с.
- 200.Петрушин В.И.Музыкальная психология.–М.:ВЛАДОС,1997.– 384с.
- 201.Печерская Е.П. Совершенствование музыкально-эстетического развития младших школьников / На материалах работы музыкальных кружков при общеобразовательных школах : Автореф.дис...канд.пед.наук: 13 .00.02. – М., 1984. – 16с.
202. Побережна Л.Л. Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики: Дис...канд.пед.наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім.М.Драгоманова. – К., 2001. – 183с.
203. Побережная Г.И., Любан-Плоцца Б., Белов О.Б. Музыка и психика. – К.: АДЕФ-Украина, 2002. -200с.
- 204.Пономарев Я. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. -280с.
- 205.Португалов К.П. Серьезная музыка в школе. – М.: Просвещение, 1980. – С.8-79.
- 206.Практикум по школьному репертуару / Сост.Болдина Л.Ф., Иванов А. П. – М.,1985. – 18с.
- 207.Предтеченская Л.М. Изучение художественной культуры в курсах новой и новейшей истории: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1978. – 167с.
- 208.Предтеченская Л.М., Щербаков Н.Ю. Методика преподавания художественной культуры в 8-м классе. Пособие для учителя. – М.: Изд-во

НИИ школ, 1987. – 132с.

209.Провозина Н.М. Формирование музыкально-исторических знаний студентов в педагогических институтах: Автореф.дис...канд.пед.наук: 13.00.02. –М, 1982. – 16с.

210.Программы педагогических институтов. Музыкальный инструмент (баян, аккордеон) / Сост.Бранковский В.И. – М, 1985.-23с.

211.Программы педагогических институтов. Постановка голоса / Сост. Гунько Е.И., Мурий О.И. – М, 1985.-15с.

212.Програма з курсу „Основний музичний інструмент” (Скрипка)” для студентів музично-педагогічних факультетів ІМНОУРСР; РНМК / Укл.Ю.А. Соколовський. – К.:РНМК, 1991. -44с.

213.Програма з курсу „Основний музичний інструмент” (Фортепіано)” для студентів музично-педагогічних факультетів / МО України, НПУ ім.М. Драгоманова; Авт.Т.І.Гризоглазова, Н.П.Гуральник. – К.:НПУ, 1997. – 31с.

214.Програми педагогічних інститутів. Вокальний клас / Укл. Юцевич Ю. Є. – К.: РУМК, 1991. – 25с.

215.Програми педагогічних інститутів. Диригування / Укл. Заруба Е.С., Толканьов В.І., Плесніна Т.П. – К.:РУМК, 1992. – 41с.

216.Програми педагогічних інститутів. Оркестровий клас / Укл. Бай Ю..М., Овод Ю.М. – К.: РУМК, 1992. –301с.

217.Програми педагогічних інститутів. Основний муз.інструмент (ф-но) для спец.03.05.00 „Музика” / Республіканський навчально-методичний кабінет загальної середньої і пед.освіти / Г.М.Падалка (укл.), Н.І.Плешкова (укл.). – К.: РНМК, 1991. – 28с.

218.Програми педагогічних інститутів. Хоровий клас і практикум роботи з хором: Для музично-педагогічних факультетів / Респ.навч.-метод.каб.заг.-серед.і пед.освіти / Укл.:А.Ф.Кречківський. – К.,1992. – 20с.

219.Програми педагогічних університетів: Основний музичний інструмент – гітара / М-во освіти і науки України, НПУ; Укл.В.Й.Козлін. – К.,2000. – 21с

220.Пустовит В И Концертмейстерський клас /Программы педагогических институтов.-Сб.№14– М:Просвещение,1987. – 134с.

221.Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: Просвещение, 1989.- С.3-11.

222.Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: Автореф.дис...докт.психол.наук.– М., 1993. – 70с.

223.Разлогов К. Коммерция и творчество: враги или союзники? – М.: Прогресс, 1992. – 287с.

224.Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки. – М.: МГПИ, 1991. – 135с.

225.Раппопорт С.Х. Искусство и личность // Искусство и школа: Кн.для учителя / Сост. А.К.Василевский. – М.: Просвещение, 1981. – С.215-229.

226.Рейзенкинд Т.И. Теория и практика комплексного подхода к проблеме взаимодействия искусств в профессиональной подготовке учителя музыки / М-во образования Украины. Ин-т сист.исследов.образования.-К.: ИСПО,

1995. – 199с.

227.Римский-Корсаков Н.А. Музыкальные статьи и заметки. – СПб.: Типография Стасюлевича, 1911. – 233с.

228.Родин В.А. Основной инструмент – баян / Программы педагогических институтов.-Сб.№18.– М.:Просвещение, 1984.-101с.

229.Ройтерштейн М.И. Анализ музыкальных произведений / Программы педагогических институтов. –Сб.25. –М.:Просвещение, 1979.-143с.

230.Ройтерштейн М.И. Полифония / Программы педагогических институтов.-Сб.№14– М:Просвещение,1987. – 134с.

231.Ростовський О.Я. Музична педагогіка: навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали. – Ніжин, 2001. – 112с.

232.Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 248с.

233.Ростовський О.Я.; Марченко Р.О., Хлебнікова Л.О., Бервецький З.Т. Музыка. Програми та поурочні методичні розробки для загальноосвітніх шкіл. 1-4 класи. – Тернопіль, 2000.

234.Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье: Кн.для учителя. – М.:Просвещение, 1989. – С.11-23.

235.Ротенберг Е.И. Введение // Всеобщая история искусств: В 6 т. – М., 1963. – Т.4. – С.23-30.

236.Рубаха О. Музична інтерпретація/Навч.-методичний посібник. – К.: КНУКМ, 2003. – 70с.

237.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. -416с.

238. Рудницкая О.П. Формирование эстетических оценок студентов педагогических вузов. На материале музыки: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / КГПИ им. М.Горького. – К., 1977. – 164с.

239. Рудницька О.П. Творча діяльність учителя і рефлексія // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Збірник наук.праць / Ред. кол.: Гузій та ін. – К., УДПУ, 1997. – С.14—17.

240.Ручьевская Е.А. Слово и музыка. – Л.:Музгиз, ЛО, 1960. -56с.

241.Руубер Г.Э. О закономерностях художественного визуального восприятия. – Таллин: Валгус,. 1985. -344с.

242.Савченко О.Л. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи // Початкова школа, 2001. - №1.

243.Савченко О.Л. Сучасний урок у початкових класах. – К.:Магістр-S, 1997. – 256с.

244.Сагач Г. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя: Автореф.д-ра пед.наук: 13.00.01 / Український ДПУ ім.М.Драгоманова. – К., 1993. - 44с.

245.Сегеда Н.А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації: Автореф.дис...канд.пед.наук: 13.00.04 / К.,НПУ ім.М. Драгоманова, 2002. -18с.

246.Селиванов В.В. Восприятие искусства. Общ-во „Знание”РСФСР. Ленинградская организация. Метод.пособие в помощь лектору.– Л., 1970. –

20с.

247.Сивицкая Е.Б. Хоровой класс а практикум руководства хором (экспериментальная программа)/Программы педагогических институтов. – М .,1985. -21с.

248.Симонов П.В. Сверхзадача художника в свете психологи и нейрофизиологии.//Психология процессов художественного творчества. -Л. :Наука, 1980.- С.40.

249.Скорик Т.В. Формування естетичного досвіду студентів засобами музики: Дис...канд.пед.наук: 13.00.14 / АПН України, Інститут педагог.і психолог.освіти. – К., 1998. – 169с.

250.Сластенин В.А. Учитель в инновационных образовательных процессах // Известия РАО. – 2000. - №3. –С.73-79.

251.Сморж Л.О. Естетична цінність мистецтва. Т-во „Знання” Української РСР.Наук.-метод.кабінет на допомогу лекторові.–К.,1972.-48с.

252.Солженицин А.И. Публицистика: Статьи и речи. – Вермонт; Париж: УМСА-Пресс, 1989. – 594с.

253.Соллертинский И. Музыкально-исторические этюды. – Л.: Музгиз, 1956. – С.16-36.

254.Солодухо В.Я., Якушкина Л.А. Сольфеджио / Программы педагогических институтов.-Сб.№14– М.:Просвещение,1987. – 134с.

255.Сопіна Я.В. Формування естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів: Автореф.дис...канд.пед.наук: 13.00.04 / Луганський державний пед..ун-т ім.Т.Шевченко. – Л,2003. – 20с.

256.Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура. – М.: Сов.комп., 1975. – 202с.

257.Старобинский С.Л. Урок музыки – урок искусства // музыка в школе, 2003. - №2. – С.22-27.

258.Степанов Г.В. Композиционные проблемы синтеза искусств. – Л.: Художник РСФСР, 1984. – 308с.

259.Степняк Ю.В. Эстрадно-джазовый компонент в профессиональной подготовке учителя музыки // На материале учебной работы музыкальных факультетов педагогических ВУЗов: Автореф.дисс... канд.пед.наук. – М., 2000. – 18с.

260.Стратан Т.Б. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва: Дис...канд.пед.наук: 13.00.04 / УДПУ ім.М.Драгоманова. – К., 1996. – 204с.

261.Тарапата Л.Г. Музыка как модель мироустройства (опыт культурологического исследования): Дис...канд..философ.наук: 09.00.04 / Харьковский гос.ун-т. – Харьков, 1997. – 197с.

262.Тарасов Г.С. Сенсорно-перцептивные процессы и личность / Вопросы психологии. – 1980. - №4. – С.60-68.

263.Тарасов Г.С. Учебно-творческая деятельность студента-исполнителя // Вопросы психологии. – 1983. - №3.

264.Тасалов В.И. Хаос и порядок: социально-художественная диалектика. – М.:Знание, 1990. – 63с.

265. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць/Ред.кол.:Н.В.Гузій(відп.ред.)та ін.–К.,УДПУ, 1997. – 319с.
266. Творчість, духовність, гуманізм в просторі освіти: Збірка доп.наук.-практ.конфер., м.Вінниця, 20-21 жовтня 1998р./Ред.Буяльська Т.Б., Держ.технічний ун-т. – В.:Універсум, 1998. – 194с.
267. Тельчарова Р.А. Уроки музикальної культури: Кн.для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1991. – 156с.
268. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. Труды: В 2-х т. Т.1.- М.:Педагогика, 1985. –335с.
269. Торопова А.В. Проблема бессознательного в музыкальной педагогике. – М., 1997. –С.5-30.
270. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. – 112с.
271. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання // Твори. В 6 т.- К.: Рад.школа, 1952. – т.5. – 432с.
272. Федорчук В.В. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи: Автореф.дис...канд.пед.наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім.М.Драгоманова. – К,2002. – 20с.
273. Философия культуры. Становление и развитие / ред.М.С.Кагана, Ю.В.Перова, В.В.Прозерского, Э.П.Юровской. – СПб.: Изд-во „Лань”, 1998. – 448с.
274. Філософський словник / За ред.В.І.Шинкарука. – К.:Гол.ред.УРЕ АН УРСР, 1973. – 600с.
275. Флоренский П. Храмовое действо как синтез искусств //Искусство в школе. - №1, 1992. – С.54-59.
276. Форма и стиль: Сб.науч.трудов / Ленингр. гос. консерв. им. Н.А. Римского-Корсакова// Ред.Е.А.Ручьевская и др. – Л.:ЛОЛГК, 1990. – 231с.
277. Фортунатов Н.М. Архитектоника чеховской новеллы. – Горький, 1975 . – 110с.
278. Халабузарь П., Попов В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания: Учебное пособие. – М.: Музыка, 1989. – 175с.
279. Хангельдиева И.Г. Взаимодействие и синтез искусств. – М.: Знание, 1982. – 62с.
280. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. / Моск.консерватория им.П.И.Чайковского.– М., 1990. Ч.1:Музыкальное произведение как феномен.– 140с. Ч.2: Содержание муз.произведения-122с.
281. Художественная культура и развитие личности: Проблемы долгосрочного планирования / Ю.У.Фохт-Бабушкин, В.Я.Нейгольдберг и др. – М.:Наука, 1987. – 222с.
282. Художня культура: історія, теорія, практика: Збірка наук.статей / В.Г. Чернець та ін.(ред.); Ін-т підвищення кваліфікації працівників культури, Київський ун-т ім.Т.Шевченка. – К., 1997. – 324с.
283. Художня культура світу: Європейський культурний регіон: Навч.. посібник для загальноосвітніх навчальних закладів України / Н.Є.

Миропольська, Е.В.Белкіна, Л.М.Масол, О.І.Онищенко: Інститут проблем виховання АПН України. – К.: Вища школа, 2001. – 191с.

284.Цыпин Г.М. Портреты советских пианистов. – М.: Сов.композитор, 1970.

285.Цыпин Г.М. Проблема развивающего обучения в преподавании музыки: Автореф.дисс...докт.пед.наук. – М., 1978. – 50с.

286.Цыпин Г.М. Святослав Рихтер. – М.:Музыка, 1987. -32с.

287.Чередниченко Т.В. Тенденции современной западной музыкальной эстетики. К анализу методологических парадоксов науки о музыке. – М.: Музыка, 1989. – 223с.

288.Чернявская М.С., Неменский Б.М. Методическая разработка к программе „Изобразительное искусство”. 2 класс: на основе эксперимент. программы „Изобразительное искусство и художественный труд”/ Б.М. Неменский, М.С.Чернявская,Н.Н.Фомина; НИИ школ.-М.,1987.–184с.

289.Шаляпин Ф.И. Искания в искусстве // Театральная жизнь. – 1964. - №12. – С.19-28.

290.Шапошникова Е. Николай Рерих. – М.:Прогресс, 1997. – 136с.

291.Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.:Педагогика, 1975. – 197с.

292.Швидковский О.Б. Гармония взаимодействия (Архитектура и монументальное искусство). – М.: Стройиздат, 1984. – 280с.

293.Шевнюк О.Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: Автореф.дисс...канд.пед.наук: 13.00.01 / Укр.пед.ун-т ім .М.Драгоманова. – К., 1995. – 22с.

294.Шевченко Г.П. Формирование у младших подростков представлений о художественном образе средствами комплексного воздействия искусств: Дис...канд.пед.наук: 13..00.01 / М.,1973. – 198с.

295.Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе. – К.: Рад.школа, 1985. – 144с.

296.Шевченко Л.М. Формирование готовности музыканта-педагога к инновациям в профессиональной деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ.пед.ун-т ім.К.Ушинського. – Одеса, 2000. – 20с.

297. Шеллинг Ф. Философия искусства. – М.:Мысль, 1966.- 496с.

298.Шип С.В. Як передати словами зміст музики? //Мистецтво і освіта, 2001. - №2. – С.8-12.

299.Шмидт Ф.И. Искусство. Основные проблемы теории и истории. – Л., 1925. С.66-154.

300.Шостак Г.В. Музыка масових жанрів як фактор формування музичної культури підлітків: Дис...канд.пед.наук: 13.00.04/Український держ. педагогічний ун-т ім.М.Драгоманова. – К.,1995. – 177с.

301.Штейнберг В.Э. Технология проектирования образовательных систем и процессов //Школьные технологии, 2000. - №2. – С. 3-25.

302.Шульгина В.Д.Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепиано:Учебн.пособие.–К.:КГПИ, 1982.–135с.

303. Шуман Р. Избранные статьи о музыке. - М.: Музыка, 1956. - С. 273
304. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх вчителів / УДПУ ім. М. Драгоманова - К., 1996. - 172 с.
305. Щолокова О.П. Світова художня культура. Програма для шкіл різного типу (1 - 11 кл.) / О.П. Щолокова, Л.М. Ващенко (укл.); Інститут змісту і методів навчання. - К., 1997. - 48 с.
306. Эскина Н. Об искусстве средневековья // Муз. жизнь, 1994. - №4. - С. 24-25.
307. Юсов Б.П. Принципи побудови інтегрованих поліхудожніх програм з образотворчого мистецтва // Мистецтво і освіта, 2001. - №3. - С. 40.
308. Юсов Б., Сухова Т., Савенкова Л. Живой мир искусства. Интегрированная полихудожественная программа по изобразительному искусству для 1-4 кл. - М., 1998.
309. Яворский Б.Л. Статьи. Воспоминания. Переписка. - М.: Сов. композитор, 1972. - 711 с.
310. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. - М.: Искусство, 1964. - 86 с.
311. Abbs P. Aesthetic Education: An Opening Manifesto // The Symbolic Order. - London, 1989.
312. Gibson R. The Education of Feeling // The Symbolic Order, - London, 1988
313. Fleming W. Art, music and ideas. New York, 1970.
314. Reid L. The Arts Within a Plura: Concept of Knowledge // The Symbolic Order, - London, 1989.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК № 1

I – II етапи додаткового експерименту – ІНТЕРВ'ЮВАННЯ. “Музичний” напрямок

1. Чи повинен вчитель музики володіти знаннями з основ інших мистецтв?

2. У якому виді музичної діяльності Ви здійснюєте найповнішу самореалізацію?

3. Чи враховуєте Ви асоціативну природу музичного мистецтва у педагогічному процесі? З якими засобами виразності в літературі та образотворчому мистецтві у Вас асоціюється музична інтонація?

4. У чому, на Вашу думку, проявляється зв'язок музики з літературою та образотворчим мистецтвом?

5. Коли у вас виникають складності у підготовці розповіді про музику: при знайомстві учнів з твором традиційного класичного репертуару або у процесі роботи з сучасними музичними жанрами (саунд-трек, мюзикл, естрадна або бардівська пісня, рок-музика, джаз і т.д.)?

6. Назвіть всі відомі Вам музичні інтерпретації давньогрецького міфу про Орфея. (опера Я.Пері і Дж.Каччіні, опера К.Монтеверді, опера-балет Л. Россі, опера К.В.Глюка, концерт для ф/п з оркестром Л.Бетховена, симфонічна поема Ф.Ліста, оперетта “Орфей в аду” Ж.Оффенбаха, мімодрама Роже-Люкаса, опера “Нещастя Орфея” Д.Мійо, “Орфей і Еврідіка” Е. Кшенека)

7. У Шекспіра це - “Буря”, у Диккенса – “Тайна Едварда Друда”, у Чехова – “Наречена”. А що у Моцарта? (“Реквієм” як останній твір митця).

8. Зображення цього геніального українського композитора поруч із зображенням М.Глінки включено до композиції пам'ятника 1000-річчя Русі у Новгороді. Що це за композитор? (Д.Бортнянський).

9. Який музичний твір написав П.І.Чайковський під впливом перебування у Римі, про що писав: “Рим – школа розвитку смаку до пластичних мистецтв, і я у цьому відношенні зробив крок уперед” (“Італійське капричіо”)

10. Творчість якого сучасного українського композитора поєднує в собі стихію вокальності, синтез всіх видів мистецтва, класичних традицій з сучасними технологіями і національним фольклором. (Леся Дичко)

“Літературний” напрямок

1. Чи допомагає Вам в музично-педагогічному процесі обізнаність у літературній галузі мистецтва?

2. Назвіть свій улюблений літературний жанр (жанри). Якій візуальній формі його втілення Ви надаєте перевагу? (безпосередній або опосередкованій кіно-, теле-, радіо-, музичним мистецтвом).

3. Які види асоціацій виникають у Вас при сприйманні літературних творів? Назвіть загальні для літератури і музики засоби виразності. (ритм, темп, модуляція, інтонація, тембр, динаміка і т.д.)

4. Які образи греко-римської міфології приваблюють Вас найбільше?

5. Які, на Вашу думку, існують позитивні і негативні наслідки сучасних видів екранізації літературних творів ?

6. Муза великого польського композитора, вона писала під псевдонімом Аврора Дюдеван. Назвіть її справжнє ім'я.
(Жорж Санд)

7. Образ цього українського поета ХУІІІст. увіковічений у живопису С.Васильківського, І.Жакевич, К.Трохименко, В.Касян, у скульптурі І. Кавалеридзе, В.Зноби, у поезії П.Тичини, М.Рильського, А.Малишка, Д. Павличко, І.Драча, Б.Олійника, у музиці Б.Лятошинського. Назвіть цього поета.
(Г.Сковорода)

8. В ряду тих, хто займався цим видом творчості, були Олдос Хакслі, Бернард Шоу, Е.Хемінгуей, У.Фолкнер, В.Маяковський. Але успіху досяг лише Маяковський. У якому ж виді творчості ? (реклама: “Нигде, кроме, как в Моссельпроме).

9. В назві якого твору Л.М.Толстой використав оксюморон ? (“Живий труп”)

10. Блок говорив, що він народився і живе у перших рядах алфавіту, тому багато хто вважає його гордовитим: “Крім мене у наших рядах тільки Андрій Білий та ...”. Кого ще згадав Блок? (Анну Ахматову).

“Образотворчий” напрямок

1. Які форми взаємодії музичного та образотворчого мистецтва Ви використовуєте на уроці музики?

2. Назвіть улюблений вид діяльності у сфері образотворчого мистецтва (малювання власних фантазій, перемальовування ілюстрацій, малювання на задану тему, споглядання, розповідь про улюблені твори).

3. Які види асоціацій виникають у Вас при сприйманні творів зображального мистецтва ? З якими засобами музичної виразності у вас асоціюються такі засоби виразності образотворчого мистецтва як колір та світло?

4. Чи допомагає Вам в педагогічному процесі обізнаність у образотворчому мистецтві ?

5. Які жанри образотворчого мистецтва Вас особисто приваблюють?

6. Назвіть національність художника А.Куїнджі. (українець)

7. Який твір образотворчого мистецтва знаменував народження нового стилю - імпресіонізму? (“Схід сонця” Е.Мане)

8. За досягнення у якому жанрі образотворчого мистецтва Т. Шевченко одержав звання академіка? (гравюра)

9. Яка художня виставка надихнула М.П.Мусоргського на створення відомого фортепіанного циклу? (виставка робіт В.Гартмана)

10. У порівняльній таблиці цінностей у відповідності з аналізом Сальвадора Далі цей художник оцінюється так: техніка – 12, натхнення – 17, колір – 10, сюжет – 17, геній – 19, композиція – 18, оригінальність, тайна – 19, автентичність – 20 балів. Хто цей художник? (Сальвадор Далі)

III етап додаткового експерименту.

Слухова атрибуція. “Музична” анкета.

Прослухайте уважно десять музичних фрагментів. Ідентифікуйте їх за стильовими ознаками: а) епохи, б) національної школи, в) творчості конкретного композитора:

1. Й.С.Бах. Концерт мі-мінор.
2. В.Калінніков. Перша сімфонія, 1 частина.
3. М.Лисенко. Опера “Тарас Бульба”, увертюра.
4. Ф.Шопен. Балада №3.
5. Р.Щедрін. “Дзвони”.
6. Й.Гайдн. Соната для клавiру №54, 3 частина.
7. К.Штокхаузен. “Спіраль”.
8. К.Дебюссi. “Сади під дощем”.
9. Л.Дичко. Симфонія “Веснянки”, варіація 9.
10. А.Г.Шнітке. Перший віолончельний концерт, I частина.

Слухова/візуальна атрибуція. “Літературна” анкета.

Прослухайте (прочитайте) уважно фрагменти з літературних (поетичних) творів письменників (поетів). Ідентифікуйте їх за стильовими ознаками: а) епохи, б) національної школи, в) творчості конкретного митця:

1. М.Бердяєв. “Самопізнання”, уривок.
2. О.Кольцов. “Разлука”.
3. М.В.Гоголь. “Тарас Бульба”, уривок (опис батальної сцени).
4. Г.Гейне. “Самотній кедр”.
5. Т.Шевченко. “Село”.
6. Ісікава Токубоку. Збірка “Жменя піску”
7. Антуан де Сент-Екзюпері. “Маленький принц”, розділ ХУІ .
8. А.Ахматова. “Пам’ять про сонце...”
9. Л.М.Толстой. “Война и мир”, уривок (танець Наташі).
10. В.Шекспір. “Гамлет”, уривок (монолог Тiні)

Візуальна атрибуція. “Образотворча” анкета.

Подивіться уважно на репродукції картин відомих художників. Ідентифікуйте їх за стильовими ознаками: а) епохи, б) національної школи, в) творчості конкретного митця:

1. М.Волошин. “Коктебель. Етюд”.
2. Ф.Васильєв. “Перед дощем”.
3. О.Мурашко. “Проводи кошового”.
4. А.Матісс. “Червоні риби”
5. Є.І.Волошинов “Місячна ніч”
6. Рафаель. “Сікстинська мадона”.
7. К.Карра. “Одночасність”
8. М.Сарьян. “Гори”.
9. К.Білокур. “Буйна”.
10. С.Далі. “ Сон, викликаний польотом бджоли”.

Вербальні педагогічні коментарі музичних творів (фрагменти)

1. Викладач С.Т., 2 роки педагогічного стажу.

Вступне слово до фортепіанного циклу А.Лепіна “Пригоди Буратіно” (ІУ клас, І чверть). Інформаційний блок **“Предметна екстраполяція”***

Всі ми любимо слухати казки. Це не тільки цікаво: завжди залишається відчуття якогось впізнавання – знайомих людей, їх характерів, поведінки в тій чи іншій ситуації. Музичні казки – не виключення. А.Лепін у фортепіанному циклі “Пригоди Буратіно” створив своєрідні музичні портрети казкових героїв, кожен з яких викликає в уяві знайомі образи.

Так, наприклад, у п’єсі “Карабас” повнозвучні дисонуючі акорди у низькому, гучному і темному регістрі фортепіано із щільно розташованими тонами, з міцним проголошенням кожного звуку викликають в уяві образи, можливо, наших дитячих жахів, неприємних та лякаючих ситуацій. Навпаки, швидкий, рівномірно-механістичний рух беззупинного звукового потоку в п’єсі “Буратіно”, його легке й природне з’єднання на сильних метричних долях з діатонічними гармоніями зумовлюють появу образу енергійного, але дещо безтурботного. Звичайно, якщо Ви уважно прислухаєтесь до музики “слухо-зоро-моторно”, Ви легко зможете впізнати, які ще музичні портрети прозвучать у фортепіанному циклі.

2. Студентка В.Л.(муз.-пед.фак-т МДПУ).

Вступне слово до фортепіанного циклу “Пісні без слів” Ф. Мендельсона-Бартольді (УІІІ клас, ІІІ чверть). Інформаційний блок **“Психічні стани в музиці”**.

Цей шедевр романтичної музики дихає тихими чарами місячного сяйва, здається живим втіленням строк В.Шекспіра: “Из вещества того же, что и сон, Мы сотканы, и жизнь на сон похожа, И наша жизнь вся сном окружена...” Ф.Мендельсон, коли сідав за рояль, ніколи не створював своїх творів заради поверхової, але ефектної віртуозності. Він немов би спілкувався зі своїми найпотаємнішими думками, знаходячи музичну форму для їх вираження.

Композитор за допомогою безлічі тонких варіацій звуковисотної лінії, гучності, тембрових кольорів, темпу, ритму, артикуляції розкриває безмежні психолого-виражальні можливості музики, музичної інтонації, яка, подібно до інтонації мовної, може розповісти про безмежно багатий світ людської психіки.

3. Студентка В.У.(муз.-пед.фак-т НПУ).

Вступне слово до фортепіанної транскрипції хору “Lacrimosa” В. Моцарта (У клас, ІУ чверть). Інформаційний блок **“Емоційна пам’ять”**.

Світлий і сонячний геній В.Моцарта подарував нам також чимало трагічних, сумних сторінок відображення оточуючої дійсності, але вони завжди осяяні авторським співчуттям, вірою у силу Краси, Гармонії, Розуму. Коли ми слухаємо трагічну музику Моцарта, “у глибині душі” ми відчуваємо задоволення. Чи доречна ця емоція в даному випадку? Цілком, бо вона спричиняється красою звучання інструменту, кожного голосу у їх

сплетінні, досконалістю інтонаційного вираження, чуттєвою привабливістю гармонічних співзвуч тощо.

На тлі емоції задоволення, радості, приємності, захоплення розгортаються й особливі образно-художні переживання – смуток, жаль, страждання, співчуття. І ми розуміємо, що наші художні переживання не зовсім тотожні справжнім життєвим афектам і мають дещо умовний характер. Усвідомлення одночасності розгортання різних емоційних станів дозволить кожному з вас відчути свою особливу тональність цього прекрасного й глибокого за змістом твору.

Д О Д А Т О К № 3

**СПЕЦКУРС “МУЗИКА І ПОЛІХУДОЖНЄ ВИХОВАННЯ
ОСОБИСТОСТІ”**

СПЕЦКУРС “МУЗИКА І ПОЛІХУДОЖНЄ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ”

Пояснювальна записка

На сучасному етапі розвитку суспільства в галузі культури і мистецтва спостерігається дія активних синтезуючих тенденцій до взаємодії виражальних засобів різних видів мистецтва. Педагогічна проблема полягає у тому, щоб навчити школярів розуміти специфіку виражальної мови кожного виду мистецтва, а також формувати установку на цілісне сприйняття художньої культури.

Набуття системного вигляду активного художньо-естетичного тезаурусу учнів неможливо без опанування студентами принципами вибіркового підходу до навчального матеріалу, механізмами взаємодії критеріїв педагогічної доцільності і доступності процесів інтеграції та дезінтеграції елементів різних видів мистецтва, методичними знахідками поліхудожнього виховання у педагогічній діяльності українських композиторів й виконавців, наукових досягнень сучасної педагогічної, культурологічної, мистецтвознавчої думки. Поліхудожнє виховання спрямоване на розвиток творчих здібностей школярів, формування цілісного культурологічного мислення.

Оскільки ефективність поліхудожнього виховання школярів залежить передусім від особистості майбутнього вчителя музики, особливого значення набуває вдосконалення теоретичної і практичної поліхудожньої підготовки студентів до музично-виховної роботи в системі педагогічної освіти. Це й визначає необхідність впровадження в практику вузівської музично-педагогічної освіти спеціального курсу, спрямованого на розкриття педагогічних основ поліхудожнього виховання школярів.

Мета спецкурсу – допомогти студентам оволодіти теорією і практикою поліхудожнього виховання школярів на рівні сучасних наукових уявлень про цей процес.

Основні завдання спецкурсу - аналіз методологічних, теоретичних і практичних проблем системи поліхудожнього виховання: розгляд його сутності й особливостей функціонування, обґрунтування системи педагогічних умов, які забезпечують його ефективність, виявлення логіки, суперечностей та залежностей процесу і результату поліхудожнього виховання від педагогічних впливів і умов, розкриття закономірностей, принципів і методів педагогічного керування цим процесом.

Зміст спецкурсу пов'язаний з дисциплінами історико-теоретичного та виконавсько-практичного циклів, для яких він являється базою формування високої професійної музично-педагогічної майстерності та основ художньо-творчого розвитку. Осягнення смислу музичного твору у всьому багатстві його поліхудожніх зв'язків дає можливість майбутньому вчителю музики залучати своїх вихованців до усього естетичного в діяльності, творчості за законами краси, моделювання нової реальності у відповідності з прогресивними потребами – особистісними та суспільними.

Програма розрахована на 17 годин лекційних, 3 – лабораторних і 12 годин контролюючої самостійної роботи (КСР). Використання викладачем

годин КСР передбачено для навчання студентів самостійній роботі. Спецкурс проводиться на випускних курсах для студентів денної і заочної форм навчання. Форма звітності – залік.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

№ №	Назва тем	Всього годин	Лекції	Лаб/р	КСР
1.	Мистецтво як засіб духовного становлення особистості	2	2		
2.	Види мистецтва	4	2		2
3.	Художній образ в мистецтві	2	1	1	
4.	Закономірності художнього вираження (формотворення)	4	2		2
5.	Принципи моделювання типів мистецького синтезу для художньо-виховної роботи в школі	4	2		2
6.	Художньо-порівняльний аналіз творів в різних видах мистецтва та видів мистецтва як компонентів цілісного мистецького синтезу	2	2		
7.	Мистецтво і творчість	4	2		2
8.	Національне в мистецтві	2	1	1	
9.	Естетика педагогічного слова	4	1	1	2
10.	Проблемні питання розвитку музики в контексті сучасного мистецтва (сучасних видів взаємодії мистецтв)	4	2		2

ВСЬОГО

32год. 17год. 3год. 12год.

ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ

1. Мистецтво як засіб духовного становлення особистості.

Зміст і завдання спецкурсу. Гуманістична сутність поліхудожнього виховання як гарант формування в контексті суспільної свідомості цілісної художньо-естетичної свідомості особистості, транслятор цілісності культури і життєвого досвіду людства. Поліфункціональність мистецтва (суспільно-перетворююча і компенсаторна, пізнавально-евристична і художньо-концептуальна, інформативна і комунікативна, виховна і сугестивна, естетична і функція передбачення). Виховний потенціал мистецтва як складової частини духовної культури суспільства. Феномен художньої цінності мистецтва як засобу комунікації, засобу передачі ціннісних орієнтацій від людини до людини. Віртуальна, актуальна та аксіологічна форми мистецтва. Взаємозв'язок категорій: міф-культура-мистецтво, людина – культура - світ.

Специфіка музичного мистецтва як соціального явища та форми вираження предметної сутності явищ дійсності. Музичне мистецтво і розвиток емоційної, інтелектуальної, вольової сфер особистості. Поліфункціональність музичного мистецтва (засіб просвітництва, передача навичок мислення, узагальнення системи поглядів, засіб пізнання світу і самопізнання особистості) як передумова домінуючої ролі музики у поліхудожньому вихованні особистості

Особливості виховного впливу музичного мистецтва на особистість, його посилення у взаємодії з різними видами мистецтва (примноження і поглиблення життєвого досвіду особистості через розширення його історичних та смислових меж; озброєння особистості художньо організованим, відібраним, узагальненим і осмисленим у різних мистецьких мовах досвідом; формування власних установок і ціннісних орієнтацій в єдиному полі художньої культури). Емоційно-естетична спрямованість педагогічного поліхудожнього впливу. Спрямованість поліхудожнього виховання на соціалізацію цілісної особистості й утвердження її самоцінності. Підвищення ролі музично-естетичного виховання в загальному процесі соціалізації як закономірність розвитку музичної культури Європи.

Духовність як специфічна потреба пізнання світу, самого себе, смислу і призначення свого життя, що виявляється у багатстві внутрішнього світу особистості, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитах, моральності, залученні до культурних цінностей. Категорії духовного становлення, духовного досвіду, духовної культури та духовного потенціалу особистості (О.М.Олексюк, О.П.Рудницька та ін.) як естетичні категорії вищого порядку.

Актуальність поліхудожнього виховання у світлі нових підходів до розвитку духовної культури особистості, розуміння пізнавального процесу як об'єднання участі різних органів сприйняття для оволодіння знаннями (К.Д. Ушинський). Загальнонаукова методологічна основа поліхудожнього виховання: ідея ролі мистецтва в розвитку творчого потенціалу особистості дитини, його уяви і фантазії, в формуванні його духовного світу (Л.С. Виготський), ідея комплексної взаємодії мистецтв в духовному розвитку особистості та концепція розвитку творчого потенціалу особистості (Г.П.

Шевченко), теорія сензитивних видів мистецтва (Л.С.Виготський, Ю.У.Фохт-Бабушкін), особистісно-діяльнісний підхід до навчання і виховання (В.Г. Ананьєв, О.М.Леонт'єв, А.В.Петровський), концепція поліхудожнього розвитку школярів (Б.П.Юсов).

Методологічний аналіз проблем поліхудожнього виховання (невичерпність художнього твору, багатозначності його змісту та генезис індивідуальної духовності (В.А.Бачинін); специфічність інформації художнього тексту, яка полягає у здатності розширюватися і збагачуватися завдяки включенню її у новий контекст (певного типу мистецького синтезу, індивідуальний або суспільний); множинність теоретичних, виконавських і слухацьких інтерпретацій та об'єктивність знакової системи художнього твору та ін.)

Самовизначення особистості у безмежному полі художньої культури як основа процесу поліхудожнього виховання, розвитку й саморозвитку творчих сил особистості, що забезпечують стійкий зв'язок між естетизацією та індивідуалізацією виховання. Мета та завдання поліхудожнього виховання (формування ґрунтовних світоглядних уявлень та особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва і процесу художньої творчості, розвиток художньо-образного мислення, загальних та специфічно-музичних здібностей, стимулювання творчого потенціалу особистості, потреби й здатності до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення та ін.).

Сучасні вимоги до поліхудожнього виховання школярів:

- забезпечення художньо-творчого розвитку кожної дитини у відповідності з її здібностями, можливостями і нахилами; формування особистості учня в єдності знань і умінь різноманітної художньої діяльності;
- виховання творчої і активної особистості, яка володіє високою індивідуальною художньою культурою;
- формування цілісного уявлення про мистецтво та місця й ролі у його загальній системі музичного мистецтва ; залучення учнів до музичної діяльності у тісному взаємозв'язку з іншими видами художньої діяльності;
- розвиток чутливості до мистецтва, потягу до осмислення музичних образів у просторових формах, розуміння світу добра і краси в творах різних видів мистецтва;
- орієнтування на осмислення єдиних витоків різних видів мистецтва та загальних принципів їх мистецького синтезу, на самостійну художню інтерпретацію художнього світу твору;
- стимулювання музичної діяльності, фантазії, творчого пошуку дітей у єдності всіх органів почуттів, навчання їх мислити, пізнавати природу музики у контексті загальної природи мистецтва та у зв'язку з життям.

Ключові слова: поліфункціональність мистецтва, самовизначення особистості, комплексна взаємодія мистецтв, поліхудожнє виховання, духовність, духовне становлення, духовна культура, духовний потенціал.

Контрольні завдання і запитання.

1. Чи згодні Ви з твердженням, що без розуміння і переживання мистецтва неможливе пізнання світу почуттів людини? Поясніть свою думку.

2. Як Ви розумієте таку закономірність: „Ефективність поліхудожнього виховання визначається відповідністю поставлених цілей художньо-естетичним потребам учнів?

3. Обґрунтуйте діалогічну природу явищ мистецтва з точки зору проблеми їх розуміння.

Завдання для самостійної роботи.

1. Уявіть таку ситуацію: на засіданні педагогічної ради школи вчитель математики заявив, що діти можуть обійтися без нової програми з музичного та поліхудожнього виховання, бо сучасне життя вимагає підготовки вузько-фахових спеціалістів. Подумайте: а) як Ви будете переконувати колег і як будете доводити головну думку; б) які приклади використаєте у даній ситуації.

2. Як Ви розумієте поетичні рядки Л.Костенко: „Блаженний сон душі мистецтву не сприяє”? Чи мають вони відношення, на Вашу думку, до особистості майбутнього вчителя музики? Зробіть добірку „крилатих” виразів про мистецтво.

2. Види мистецтва.

Еволюція взаємодії мистецтв від первісного синкретизму до сучасних моделей мистецького синтезу (історичний та мистецтвознавчий аспекти).

Дослідження видів як історичних форм мистецтва (А.С.Канарський) та ідея нерівномірного видового розвитку, актуального виду мистецтва у певні історичні епохи (М.С.Каган, Ю.Б.Борєв, О.О.Кривцун, В.П.Міхальов). Циклічна неформаційна теорія розвитку видів мистецтва І.Ф.Шмідта, визначення у її контексті поліхудожньої системи категорій (“шість проблем” – форма, композиція, рух, світло, простір та момент зміни).

Кожний вид мистецтва як діалектична єдність одиничного, окремого та загального. Виявлення оригінальної і неповторної сутності будь-якого мистецького явища у загальних художньо-естетичних закономірностях, рухливість видових меж кожного з них та безмежність варіантів їх синтезу (Н.О.Дмитрієва, А.Я.Зись, В.І.Тасалов та ін.). Взаємодія як відображення складного двостороннього процесу: з одного боку - взаємодії мистецтв у естетичному й загальнокультурному значенні з урахуванням всіх причинно-наслідкових, об’єктивно-суб’єктивних зв’язків між ними, а з другого - між синтетичними комплексами мистецтв та естетичним розвитком особистості.

Типологія зовнішніх (тематичних) та внутрішніх взаємозв’язків між окремими видами мистецтв (за А.І.Буровим): 1) генетичні, що визначаються загальною утилітарною природою їх походження, 2) морфологічні – зумовлені художньою будовою, структурою художнього образу та системи смислів, специфікою виражальних засобів, особливостями принципів розвитку, форми, методу, стилю, що виявляють загальні закономірності художньо-образного вираження предметної сутності явищ світу, 3) функціональні, що виявляються у наявності ряду суспільних функцій (естетичні, гедоністичні, комунікативні,

пізнавальні, аксіологічні та ін.) та в цілому відповідають рівню розвитку мистецтва та кожного його виду у певному суспільстві, у конкретній історичній формації.

Три основні групи синтезу мистецтв (А.Я.Зись): синтез просторових мистецтв, синтез як особливий тип художньої творчості, художній синтез окремих пар мистецтв. Концепція внутрішньої закономірності мистецького синтезу на основі домінування певного виду мистецтва (В.В.Ванслов, А.Я.Зись, Г.В.Степанов та ін.).

Корелятивні та інтеграційні типи зв'язків між різними видами мистецтва . Основні фактори інтеграції (за Г.П.Шевченко): загальні просторові орієнтації, поєднання вербальних та візуальних принципів відображення дійсності, фактор часу, взаємодія зображального і виражального в художній цілості. Рівні взаємодії різних видів мистецтв: 1) в межах окремого виду (“ситестезійність”); 2) між різними видами мистецтва та їх жанрами; 3) між синтезом мистецтв та соціальним буттям (В.В.Ванслов, А.Я.Зись, Г.П.Степанов, В.І.Тасалов). Типові різновиди взаємодії мистецтв (за Г.П.Шевченко): художньо-естетичне життєве середовище, меморіальні ансамблі, синтетичні види художньої творчості, екранізації літературних творів, синтезуючі різні види мистецтва художні композиції, “переклад” одного виду мистецтва на інший (трансформаційний синтез).

Асоціативна діяльність двох типів як психологічна основа художнього взаємозв'язку видів мистецтва (Б.Г.Ананьєв): асоціації однойменних відчуттів та асоціації різнойменних відчуттів. Утворення на основі їх взаємодії складних асоціацій за суміжністю, подібністю та контрасту - основної форми зв'язку між сприйняттям, уявленням, мисленням, відчуттям.

Характеристика „основних видів” (Н.В.Аніщенко) мистецтва, які використовуються в практиці загальноосвітньої школи за параметрами: матеріальна основа, спосіб існування (у просторі, часі), особливості сприйняття. Музичне мистецтво, візуальні та синтетичні мистецтва у програмах з художньої культури (Л.Масол). Специфіка різновидів мистецтва, сильні і слабкі сторони музичного, образотворчого мистецтва і літератури у їх конкретно-чуттєвому впливі на слухача, глядача, читача. Якісно нові художні образи як результат взаємодії мистецтв. Зображальні і виражальні типи образності, їх взаємообумовленість.

Роль і місце музики у процесах інтеграції і диференціації різних видів мистецтва (за Ю.Б.Борєвим), форми існування різних видів мистецтва (синкретизм, підпорядкування, симбіоз, колаж, опосередкування, концентрація, трансляційна співпраця).

Педагогічний смисл досягнення взаємодії мистецтв у навчальному процесі. Доцільність використання художніх творів різних видів мистецтва на уроці музики. Художня домінанта як основний принцип педагогічної доцільності. Завдання реалізації ідеї взаємозв'язку мистецтв: збагачення і систематизація знань про мистецтво, поглиблення сприймання музики, опанування основами художньої діяльності в різних галузях мистецтва, підвищення рівня художньої і естетичної культури учнів.

Мистецтвознавчі основи методики використання на уроці музики творів різних видів мистецтва: комплементарність, композиційна визначеність, виявлення внутрішніх зв'язків між мистецькими творами, визначення їх образної суті та своєрідності. Аналіз взаємодії та синтезу мистецтв за визначенням єдиного принципу художнього розвитку (Л.Мазель). Поглиблення вражень дітей як головний критерій доцільності звертання до творів літератури та живопису. Дозування нових вражень (С.Т.Шацький) при використанні ефекту „зараження” певним настроєм, спрямованість на постійний пошук нового.

Ключові слова: первісний синкретизм, тип мистецького синтезу, зображальний і виражальний тип образності, основні види мистецтва, художня домінанта.

Контрольні завдання і запитання.

1. В чому полягає особлива дієвість впливу на людину мистецького синтезу, взаємодії різних видів мистецтва? Розкрийте психофізіологічні передумови цього впливу.

2. Проаналізуйте кожний історичний етап еволюції взаємодії видів мистецтва з точки зору теорії існування репрезентативного та актуального виду мистецтва. Чи підтверджує істинність даної теорії структура сучасного комплексу взаємодії мистецтв?

3. Поясніть роль та значення музичного мистецтва у всіх історично визначених типах мистецького синтезу. У чому виявляється вплив музики на літературу? На образотворче мистецтво?

4. Розкрийте значення поліхудожнього підходу до музичного виховання підростаючого покоління. Підберіть у періодиці та методичній літературі приклади, які розкривають значення поліхудожнього виховання у формуванні особистості учня засобами комплексу мистецтв.

Завдання для самостійної роботи.

1. Поясніть, у чому полягає особливість синтетичних музичних жанрів – опери, балету, мюзіклу – з точки зору органічного поєднання різних видів мистецтва. Наведіть конкретні приклади улюблених творів у визначених жанрах та охарактеризуйте їх вплив на естетичний розвиток особистості.

2. Визначте рівні емоційного впливу різних форм мистецького синтезу – обрядової пісні, програмного музичного твору, середньовічного храму, естрадної пісні, балету, кінофільму, реального або інтерактивного і телебачення

3. Трансформуйте музичний твір (за вибором) у поліхудожній об'єкт, розкриваючи відповідну тему у різноманітній поліхудожній діяльності для вираження певного настрою.

3. Художній образ в мистецтві.

Художній образ як форма мислення в мистецтві, “клітинка” його світотворення (О.Дрьомов, К.Горанов, Г.Єрмаш, М.Овсянников, Г.П.Шевченко та ін.), особлива модель дійсності, специфічний засіб вираження, в якому

конкретно-чуттєве одиничне досягає високого рівня типізації дійсності (О. Михайлова), нової опоетизованої, одухотвореної цілісності уявлення про дійсність (єдність форми вираження предметної сутності та цілісного розуміння конкретним суб'єктом сприйняття) завдяки художньому узагальненню того, що безпосередньо відображається. Тлумачення художнього образу за філософським словником як "одне з основних понять, яким визначається сутність матеріального в ідеальному".

Єдність форми і змісту, емоційного і раціонального як характерні риси всіх форм людської духовної діяльності. Цілісність, самодостатність і адекватність - провідні ознаки художнього образу. Духовний зміст (першообраз) мистецького твору (образу), реальне буття першообразу у конкретній формі художнього явища (О.Ф.Лосев), зіставлення художнього образу та першообразу у процесі створення або сприйняття мистецтва. Рухливість художнього образу як його залежність від історичного етапу функціонування.

Діалектична єдність об'єктивного і суб'єктивного в художньому образі, врахування цього поєднання у процесі засвоєння – творчого акту, в якому активно відбираються, комбінуються й типізуються уявлення про предмети і явища навколишньої дійсності, а мистецький твір знаходить свою визначеність і завершеність.

Асоціативне мислення як психофізіологічна основа взаємодії мистецтв та створення художнього образу. Послідовна або одночасно-послідовна реалізація художнього образу у різних типах мистецького синтезу, "вертикальне", "горизонтальне" або "поліфонічне" асоціювання. „Синтаксис образу” (В.Медушевський) як система життєвих асоціацій (емоційних, рухових, сенсорних, мовних, ситуативних), що втілена у музичному матеріалі.

Проблема сприйняття художніх образів мистецтва у світлі естетико-педагогічної теорії (О.П.Рудницька, О.Я.Ростовський та ін.). Співтворчість як необхідна умова функціонування комунікативної системи мистецтва (автор – виконавець – реципієнт або автор - реципієнт). Здатність до розуміння художнього образу у залежності від типу мислення (В.П.Ягункова), наявності репродуктивної або творчої уяви як „вектору майбутнього” (Б.Юсов). Роль загальнокультурного і музичного досвіду у адекватному сприйнятті музичних й художніх образів.

Формування уявлення про поліхудожній образ як комплекс процесів: цілеспрямованого опанування основами специфічних мов мистецтва (накопичення сенсорної інформації), систематизація художніх знань, активна поліхудожня асоціативна діяльність, логічно-раціональне обґрунтування загальної концепції взаємодії художніх образів у конкретному творі мистецтва (її основні якості – несперечливість, гармонійність, переконливість, оригінальність), адекватна вербальна версія усвідомленої художньої концепції.

Розкриття художнього образу як процесу (в категоріях тотожності-відмінності, смислового спокою – руху, аналогії-контрасту, драматизму –споглядання, цілеспрямованості – розмитості, відторгненості – психологічної заглибленості та ін.) – основа мистецького синтезу в школі, який повинен розгортатися від виявлення загального образу-ідеї до визначення найбільш

конкретних первинних образів, що є безпосередньо даними у матеріальній структурі твору. Зворотна логіка розкриття художнього образу - від осягнення первинних образів до образів більш загального порядку, максимально – до образу-ідеї. Послідовність окремих ступенів освоєння художньої образності: емоційний, когнітивний, дієвий.

Основні педагогічні умови формування уявлень про музичний образ засобами мистецької взаємодії: а) розвиток сенсорного досвіду та асоціативного мислення, б) постановка пізнавальних завдань, що потребують поліхудожнього підходу до свого вирішення, в) пошук узагальнюючих форм художньої діяльності. Параметри уявлення про поліхудожній образ (Г.П.Шевченко): рівні розуміння, розвиненість уяви, образне бачення, здатність до асоціативної діяльності, відтворення художнього образу засобами специфічних мов різних мистецтв. Єдиний поліхудожній процес формування музичного образу як поєднання емоційно-естетичного відгуку, диференційованого відчуття звукового полотна та асоціативно-зорової активності (три константи за О.Г. Костюком).

Емоційна наповненість музичних образів. Л.Мазель та В.Цуккерман про естетичну основу художнього образу, яка складається з усіх проведень та перетворень подібного й контрастного тематичного матеріалу. Родова специфіка музичних образів (лірика, епос, драма). Музична тема як одна з можливих структурних форм музичного образу. Визначеність виразності, яскравості, впізнаваності теми її мелодією, ритмом, гармонією, тембром тощо. Структурно-інтонаційна реалізація образного розвитку – 4 типи тематичного розвитку: варіантний, продовжуючий, варіантно-продовжуючий та розробковий. Музична драматургія як принцип подачі образів у часовому розгортанні. Музична режисура як індивідуальна реалізація даного принципу згідно з естетикою уявлення інтерпретатора. Художній образ як емоційно-образне інтерпретування твору мистецтва.

Проблема адекватного сприйняття музичного образу. Адекватність як відповідність повноті розуміння задуму композитора і виконавця, соціокультурного контексту твору та його інтерпретації. Система потреб особистості та її загальнокультурний і музичний розвиток як фактори адекватності. Цілісність слухового образу (єдність звукоструктури із суб'єктивним сприйманням), роль аналізу і синтезу, асоціації і дисоціації у створенні цілісного суб'єктивного слухацького образу (компоненти: природа музичного мислення, культурно-історичний контекст, жанрово-стилістичні ознаки, естетичні інтереси і художній досвід слухача, комунікативна ситуація і т.д.).

Творча інтерпретація образного змісту музичного твору як готовність до сприйняття та показник загальнокультурного розвитку майбутнього вчителя музики (виявлення явного та глибинного смислів за О.А.Потебнею).

Ключові слова: художній образ, поліхудожній образ, “вертикальне”, “горизонтальне” та “поліфонічне” асоціювання, логіка розкриття художнього (поліхудожнього) образу, образний зміст, глибинний смисл, суб'єктивний слухацький образ.

Контрольні завдання і запитання.

1. Як Ви розумієте мету поліхудожнього виховання учнів? Як перелік знань, вмінь та навичок з розпізнавання складових елементів художнього образу? Як певний рівень розвитку, з позицій якого учень має можливість міркувати про оточуючий світ та про самого себе через пізнання художніх образів?

Поясніть свою думку.

2. Як Ви розумієте слова князя Трубецького щодо образу в мистецтві: „ в ньому ми знаходимо живе дієве зіткнення двох світів” ?

3. На прикладі музичного твору, який вивчаєте в класі основного інструменту (за вибором), розкрийте роль симультанного образу у поліхудожньому вихованні учнів.

4. Назвіть основні напрями дослідження образного змісту музичного твору в контексті процесу поліхудожнього виховання особистості. Наведіть приклади найбільш поширених видів музичних тем (тема-символ, інтонаційна формула, тема-мелодія, тема-ембріон та ін.) як можливих форм втілення музичного образу.

5. Поясніть логіку розкриття художнього образу на уроці музики в школі. Розкрийте зміст понять „музичний образ”, „художній образ”, „поліхудожній образ”.

6. Складіть „синтаксис героїчного музичного образу” як динамічної системи взаємопов’язаних елементів, які породжують почуття особливого піднесення, натхнення, спрямованості, створюють атмосферу великого напруження.

7. Які ознаки театрального мистецтва вплинули на розвиток музики в епоху класицизму?

Завдання для самостійної роботи.

1. Проаналізувати структуру художнього образу картини (модерн) А. Бьокліна „Острів мертвих” (текст, підтекст, контекст). Через який компонент художнього образу осмислює С.Рахманінов через навіяну картиною тему? В яких музичних творах образ вічності має інше смислове наповнення? Назвіть предмети (явища) дійсності, які асоціюються у Вас з плином часу, вічністю або швидкоплинністю.

2. Розкрийте логіку розгортання музичного образу „Варшавського концерту” англійського композитора Р.Адінзелла засобами виражальних можливостей літературної мови (мови образотворчого мистецтва). Обґрунтуйте Ваш вибір педагогічного синтезу мистецтв. Складіть таблицю відповідних динаміці розвитку музичного образу прикметників за методикою „ланцюг асоціацій”.

3. Створіть план-конспект уроку на тему „Хвилюючі образи в мистецтві” . Розкрийте поліхудожніми засобами етапи історико-смислової еволюції образів кохання, природи, війни і миру, тріумфальності , споглядальності (одна за вибором) в музиці.

4. Порівняйте естетику інтерпретації образу самотності С.Рахманінова (романс „Сон”), С.Танєєва (романс „Сосна”), І.Шишкіна (картина „Сосна на

півночі”). Яка інтерпретація, на Вашу думку, збігається з розумінням цього емоційно-психологічного стану А.Ахматовою („Память о солнце в сердце слабеет”)? Поясніть свою думку. Чому пейзажні образи О.Саврасова („Сосни”) та Ф.Васильєва („У кримських горах”) мають іншу емоційну модальність?

4. Закономірності художнього вираження (формотворення).

Діалектико-матеріалістичний принцип реалізації змісту у формі художнього твору. Форма як носій естетичних значень (Р.Арнхейм, В.В.Кандинський, І.Кант, Піфагор, Платон, В.С.Соловйов та ін.). Гармонія та дисгармонія формальних елементів як внутрішній стиль твору мистецтва, його самовиправдання і художня закономірність. Формотворення у світлі ідеї самоорганізації (синергетики). Різноманітність та повторність естетичних форм як умова активності художнього сприймання.

Формоутворюючі елементи художнього образу: манера викладу, структурне оформлення, порядок розміщення і зіставлення, прийоми розвитку у просторі і часі. Зв’язки між семантичними і формоутворюючими сферами виразності в кожному з видів мистецтва. Інтонаційна та формоутворююча сфери (семантика і драматургія) музичної виразності. Семіотична (система жанрів, стилів, мови) основа культури як джерело смислів інтонаційної форми музики. Становлення музичного образу через виявлення суперечностей різнохарактерного матеріалу на рівні зовнішнього конфлікту у формоутворенні. Зв’язок з рівнем розкриття внутрішнього конфлікту емоційно-образного плану, повноцінний вияв естетичної сутності музичного твору.

Універсальні художні (поліхудожні) категорії - ритм, час, простір. Їх специфічне втілення в музиці та інших видах мистецтва. Композиція як порядок у просторі, співмірність та визначеність елементів головної форми. Ритм вищого порядку як співвідношення окремих частин форми музичного, літературного, живописного творів в їх масштабності і пропорціях (композиційний ритм). Логіка композиційних функцій (імпульс-рух-завершення) у часі і загальні логічні функції в музичній формі (вступ, викладення теми, серединно-розвиваюча, зв’язуюча, заключна), їх співвідношення в конкретних структурних умовах та втілення у спеціально-музичних композиційних функціях.

Поліхудожнє значення метричних засад в музиці: монохронії (оперує ustalеними метричними вартостями) та поліхронії (оперує приблизними, невизначеними вартостями). Контрастне зіставлення різних ритмів як характерний засіб художнього розвитку (в послідовності або одночасі).

Метро-ритмічна організація поетичного тексту. Структурні одиниці поетичного тексту, їх відповідність музичній формі (строфічна будова як основа куплетної форми, що може поєднуватись з контрастністю, повторністю, наскрізним розвитком). Принцип співвідношення поетичного та музичного текстів – узагальнюючий (результуючий) або деталізований (послідовний). Аналог рифми в музиці – повторення окремого мелодичного звороту.

Моделі часу в художніх творах: лінійна, спіральна, циклічна, позачасова. Часова та „кристалічна” форми музичного твору (Б.Асаф’єв). Взаємодія мистецтв на основі просторових уявлень. Просторові компоненти - перспектива

, симетрія, позачасова фактурна опозиція „фігура-фон”.

Логіка засвоєння просторової структури музичного (поліхудожнього) образу від характеристики звуку, нейрофізіологічної специфіки сприйняття його хвильової природи, що формує думку про акустичний образ як про психічне уявлення звукового феномену (арсенал звукових стереотипів за Є.Ригер). Види та наукові класифікації музичного простору (О.Волкова, Е.Курт, В. Медушевський, Б. Яворський та ін.).

Фактура як проекція художньої перспективи музичного твору. Історичні типи музичної фактури у єдності просторових координат: вертикалі, горизонталі, глибинної координати (лінійна, поліфонічна, гомофонно-гармонічна, гетерофонічна, мікрополіфонічна та гіпербагатоголосна, топофонія, парафонія та ін.). Педагогічне опанування перспективи як індикатору стилю музичного (художнього) твору.

Симетрія як синонім гармонійності, пропорційності, співмірності у побудові композиції, форм, об'ємів та поєднанні елементів матеріальної основи кожного виду мистецтва. Симетрія послідовна (музика, література) та в одночасному співіснуванні (архітектура, живопис, скульптура). Точка золотого перетину як психологічно обумовлена “зона активного відпочинку” (Г.Руубер), зона, що корелює співвідношення всіх частин цілого в живопису, архітектурі, музиці, поезії, кіномистецтві та ін. Мистецтвознавча оцінка симетрії в музиці як структурно-формальної категорії, що має не стільки ціннісний, скільки емоційний зміст (В.Медушевський), “магічний” (Л.Мазель). Вплив симетрії та ритму на емоційну сферу при сприйнятті мистецтва (Р.Арнхейм, О.Абрамян). Зворотньопропорційна залежність симетрії та предметної наочності. Зменшення інформаційного навантаження прямопропорційно виявам симетрії (В.Копніц, Н. М.Фортунатов, С.В.Шип).

Естетичне навантаження понять “симетрія” та “асиметрія” (“спокій” та “динаміка”, моменти збереження та зміни). Структурні рівні симетрії в образотворчому мистецтві: композиційний та сюжетно-тематичний рівень, малюнок, світлотінь, колорит. Види симетрії в музиці: трансляційна, дзеркальна, симетрія подібності, ізометрична, криволінійна по відношенню до всіх елементів музичної мови (“симетрія ладів” Б.Яворського, симетрія масштабно-тематичних структур і типів мелодичного руху за Л.Мазелем, В.Цуккерманом, музичних звуків, діатонічних ладів, інтервалів, акордів за Г.Віноградовим, О. Красовською) та музичного образу. Педагогічний аспект симетрії.

Почуття форми як синтетична естетична здібність учнів, яка містить умовно виокремлені здібності сприймати, відстороняти та означувати форму за допомогою уяви та емпатії. Логіка засвоєння специфіки елементів музичного формотворення: від неспецифічно-музичних (поліхудожніх, естетичних), що виконують функцію „введення” в формотворчу і семантичну системи музики – до специфічно-музичних елементів.

Ключові слова: композиційний ритм, композиційні функції, монохронія, поліхронія, метро-ритмічна організація поетичного тексту, модель часу, фактура, симетрія, перспектива, художній простір, почуття форми.

Контрольні завдання і запитання.

1 Як Ви розумієте слова П.Бульоза: „Стиль, форма, експресія подібні вікну, з якого відкривається вид на пейзаж”? Чи поділяєте Ви думку про естетичну самоцінність художньої форми?

2. Наведіть приклади специфічної організації літературного та музичного простору за ознаками емоційного реагування („щільне”, „розріджене”, „напружене” та ін.).

3. Чим Ви можете пояснити безсумнівну схожість естетичних переваг або емоційно-естетичних реакцій по відношенню до естетичних об’єктів різного конкретного змісту дорослих і дітей різних рас, національностей, культурних регіонів? Які загальні умови в процесі сприйняття і оцінки вони можуть виокремлювати?

4. За якою послідовністю у системі модальностей художнього образу (за концепцією Б.П.Юсова) відбувається поліхудожній розвиток особистості?

5. Визначте рівні формування просторових уявлень, поясніть специфіку їх інтерсенсорного, рухливо-моторного, емоційного, абстрактного, психологічного і трансцендентного утворення.

Завдання для самостійної роботи.

1. Проаналізуйте особливості кінопростору в творчості режисерів: О. Довженка, Ю.Ілленко, А.Тарковського, С.Ейзенштейна, Ф.Фелліні. Як Ви можете охарактеризувати його на емоційному рівні? З точки зору розгляду просторових компонентів?

2. Як в музичному мистецтві осмислюються структурні праобрази (К. Юнг) – круг, трикутник, квадрат, спіраль, хрест? Поясніть слова О.Скрябіна з точки зору світовідчуття автора: „Форма повинна бути, як шар”.

3. Розкрийте у історичному аспекті роль формотворення у втіленні мрії символістів про повернення мистецтву значення сакрального (М.Бердяєв, Р. Вагнер, С.Маллярме, О.Скрябін, М.Чюрльоніс). Подумайте, як можна використати цей матеріал у музично-виховній роботі з школярами старших класів?

4. Подумайте, як Ви використаєте знання з побудови композиції в образотворчому мистецтві (діагональні типи: діагональ пасивна, активна, демонстраційна, діагональ входу, перехрещення двох діагоналей; дугоподібні та кругові структури) у конструюванні композиційної будови уроку музики? Чи можна порівняти діагональ з провідною темою у форматі уроку? Видом музичної діяльності? Сплануйте композиційну форму уроку музики (довільний вибір теми для початкових класів), що відповідає „системі жука” (від п’яти і більше променів у художній композиції).

5. Проаналізуйте картини М.Чюрльоніса „Соната моря”, „Соната весни”, „Фуга” з точки зору просторового відображення музичної форми. Зверніть увагу на формат, загальну композиційну побудову, взаємозв’язок просторових компонентів, колорит. Зробіть добірку музичних творів, написаних у варіаційній формі різних типів, зробіть їх графічне зображення (остінатні на незмінну мелодію та бас, класичні, вільні, подвійні варіації, розсереджений варіаційний

цикл).

5. Принципи моделювання типів мистецького синтезу для художньо-виховної роботи в школі.

Діагностика рівнів художньо-естетичного тезаурусу та орієнтація на його середній рівень у художній підготовленості учнів з врахуванням коректуючих індивідуальних завдань й особливостей дитячого сприймання.

Відсутність цілісного всебічного відображення дійсності у процесі ізолюваного впливу окремих мистецтв як головна передумова моделювання типів мистецького синтезу. Система взаємозв'язків між окремими видами мистецтва (А.І.Буров, Б.Т.Лихачов, Г.П.Шевченко) та сферами художньої свідомості і художньої практики як критерії доцільності використання мистецького синтезу у процесі педагогічного впливу.

Два рівня класифікації принципів моделювання: 1. Принципи, які виступають у якості вихідних вимог до змісту художньо-виховної роботи (системність, цілісність, що виявляються у взаємозв'язку між структурними компонентами, єдності поліхудожнього підходу до розробки змісту, зв'язку теоретичних, методичних, методологічних та практично-діяльнісних основ поліхудожнього виховання); 2. Принципи, що обумовлюють спрямованість і специфічний характер музичної підготовки учнів.

Типи художнього синтезу (за Ю.Б.Борєвим): синкретизм, „підпорядкування”, „колажна взаємодія”, симбіоз, опосередкування, концентрація, „трансляційна співпруга” та їх моделювання в процесі художньо-виховної роботи в школі.

Технологічний підхід до процесу моделювання мистецького синтезу в умовах викладання музики в школі на поліхудожній основі.

Історичний підхід до процесу моделювання (створення філософсько-культурологічного ракурсу бачення процесів формоутворення). Врахування теорії репрезентативних та актуальних видів мистецтва (Ю.Б.Борєв, О.Ф.Лосєв, В.П.Михальов та ін.) у контексті історичної трансляції духовно-змістовного смислу художніх цінностей. Виявлення конкретно-історичної сутності індивіда-творця (його психологічних, моральних якостей) як носія значень певної соціокультурної ситуації. Відтворення духовної атмосфери, яка споріднювала певні види мистецтва та насичувала їх зміст.

Принцип художніх аналогій (активізація всіх компонентів свідомості особистості). Реалізація єдності всіх видів мистецтва на основі їх джерела - навколишньої дійсності, об'єктивної реальності, що втілюється у художніх образах (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, Б.М.Теплов, П.М.Якобсон та ін.). Іконічні знаки як специфічні особливості повноти й характеру відтворення художніх образів в різних видах мистецтва (А.І.Буров, А.Я.Зись та ін.).

Моделювання за допомогою художнього „переведення” (включення взаємодії мистецтв у творчо-перетворювальну діяльність студентів). Проекція та інтродукція художнього образу, актуалізація всіх сфер самовиявлення особистості у процесі моделювання типів мистецького синтезу. Інсценізація пісні як взаємодія музики, поезії, пластичних рухів, образотворчого мистецтва (ескізи

костюмів для персонажів), театральної дії.

Вибірковий підхід до навчального матеріалу (співставлення адекватних за своєю аксіологічною сутністю творів світового мистецтва, баланс світового й національного, необхідний і достатній рівень узагальнення моделей мистецького синтезу та ін.).

Ключові слова: художньо-естетичний тезаурус, „підпорядкування”, „колажна взаємодія”, симбіоз, опосередкування, концентрація, „трансляційна співпраця”, технологія моделювання, іконічні знаки, принципи художнього „переведення”, художніх аналогій, історизму.

Контрольні завдання і запитання.

1. Визначте характерні риси взаємозв'язку загальних просторово-часових уявлень кожної історичної епохи та відповідної організації типів мистецького синтезу.

2. Розкрийте принципи вибіркового підходу до навчального матеріалу в процесі моделювання типів мистецького синтезу для художньо-виховної роботи в школі.

3. Прокоментуйте позицію Л.С.Виготського щодо можливості керування сферою емоційних переживань у процесі використання взаємодії і синтезу мистецтв на уроці музики.

Завдання для самостійної роботи.

1. Складіть синкретичну модель мистецького синтезу як основу позакласного художньо-виховного заходу „Музика української народної казки”. Сплануйте відповідну взаємодію різних мистецтв (музика, живопис, художнє слово, міміка, елементи хореографії, пантоміма, театралізація, гра та ін.) та форми музично-творчого розвитку дітей (ритмізація і мелодизація народних приказок, скоромовок, загадок; персоніфікований інструментальний супровід і вокальні фрагменти до розкриття головних образів та „вузлових” моментів казки; інсценізація, музично-пластичні рухи та ін.).

2. Визначте форми художньо-виховної роботи майбутнього вчителя музики в школі на основі симбіотичної та колажної моделей мистецького синтезу.

3. Складіть сценарій літературно-музичної композиції на основі домінування літературного сюжету (або іншого виду програмності) „Серце поета” як приклад моделі мистецького синтезу „підпорядкування”.

6. Художньо-порівняльний аналіз творів в різних видах мистецтва та видів мистецтва як компонентів цілісного мистецького синтезу.

Визначення категорій “одиничного” та “загального”, “одного” та “інакшого” як філософського підґрунтя до реалізації діалектичного підходу в професійній діяльності, з позицій якого відбувається будь-яка операція естетичного оцінювання.

Аналогія як одна з основних форм висновування (дедукція, інтуїція, аналогія за Г.Ващенком), трансдукція (за Штерном), перехід думки від одного

до іншого часткового, проминаючи загальне. Психологічні основи переваги трансдуктивного мислення у дітей.

Педагогічна класифікація порівняльних дій (за Г.М.Падалкою): порівняння естетичних об'єктів одного порядку, ряду однопорядкових естетичних об'єктів з естетичним еталоном, власного оцінного судження з думкою рівних партнерів спілкування, власних ідеальних уявлень про прекрасне з оцінною смаковою реакцією на даний художній об'єкт. Закономірності діалектичної взаємодії (спільного і особливого, віртуального і реального, одного та інакшого та ін.) на кожному з етапів порівняння художнього об'єкту.

Художньо-образна зорієнтованість зіставлень, їх поліхудожня сутність як основа реалізації принципу художніх аналогій на уроці музики в школі, активізації процесу вивчення музичних дисциплін, розвитку асоціативної сфери психіки особистості, яка є основою всіх складніших утворень психіки (Б.Г. Ананьєв, Л.С.Виготський, І.П.Павлов, Б.М.Теплов, П.М.Якобсон та ін.).

Педагогічна доцільність використання художніх аналогій, її ґрунтування на достатньому рівні ерудованості та освіченості студентів, знань з різних галузей мистецтва, володіння специфічною мовою кожного окремого виду мистецтва як у подальшому взаємодіючих начал. Ситуація вибору як засіб активізації вибірково-оцінної реакції учнів, її стимулююча роліса – необхідність прийняти рішення, яке б мало ціннісне значення для учня. Формулювання пізнавальних завдань, які вимагають поліхудожнього узагальнення та використання поліхудожніх засобів діяльності (малювання, художній дизайн, складання віршів та написання літературних творів, художня фотографія та ін.). Ситуація успіху як засіб підвищення рівня продукування художніх аналогій.

Тематичні, хронологічні, сюжетні, емотивні порівняння в різних видах мистецтва. Позачасові жанрові і стилістичні аналогії в мистецтві. Ознаки спільних жанрово-стилістичних особливостей, що є основою утворення асоціативних зв'язків, знаходження художніх аналогій: а) єдність світосприйняття і художнього бачення світу авторів; б) єдність творчого методу, способу художнього пізнання, образного втілення дійсності (зурахуванням специфіки виду мистецтва або якості мистецького синтезу, що виникає на основі інтеграції певних видів мистецтва); в) схожість за образно-емоційним змістом, засобами його вираження.

Системні рівні, на яких здійснюється взаємодія мистецтв у їх синтезі (окремих творів, окремих митців, художніх шкіл, культурних епох) та основні принципи проведення художніх паралелей, що ґрунтуються на певних видах асоціативних зв'язків (за тотожністю, за суміжністю, за контрастом).

Класифікація асоціацій в музичному мистецтві: а) „позамузичні елементи” (В.Ражников) або „позамузичні уявлення” (Б.Теплов), „позамузичні образи” (Г.Кечхуашвілі), „позамузичні засоби” (Г.Головинський); б) міжхудожні асоціації, що породжуються структурою художніх творів; в) внутрішньо-системні асоціації, які відображають суттєві зв'язки емоційно-образного змісту творів; г) міжсистемні асоціації, що складають опосередкований зв'язок різних художніх систем.

Ключові слова: аналогія (трансдукція); педагогічна класифікація порівняльних дій; тематичні, хронологічні, сюжетні, емотивні порівняння; позачасові жанрові і стилістичні аналогії; жанрово-стилістичні особливості; асоціація.

Контрольні завдання і запитання.

1. Доведіть важливість формування особистісного оцінного судження на основі аналізу педагогічної класифікації порівняльних дій у власній музичній діяльності. Яка простежується закономірність між існуючим у вчителя музики вмінням порівнювати художні об'єкти та його професійною компетентністю у сфері музичного мистецтва?

2. Покажіть залежність ефективності художньо-порівняльного аналізу від об'єктивних та суб'єктивних факторів навчально-виховного процесу.

3. Проаналізувати можливі рівні, на яких здійснюється взаємодія мистецтв у їх синтезі.

4. Які завдання і запитання активізують процес художнього порівняння? Яких завдань і запитань слід уникати на уроці музики?

5. Назвіть ознаки жанрово-стилістичних особливостей, на основі яких утворюються асоціативні зв'язки ?

Завдання для самостійної роботи.

1. Знайдіть образні аналогі в музиці поетичним образам Н.Турбіної: поранений птах, що біжить „по тонкому, гладкому льду” ; голос, що перетворився на рану; зірка, що блукає вовчою тропою; зламана лялька, кришталева кулька сміху.

2. Створіть власні поліхудожні проекти (один за вибором): „Асоціації”(колекція художньо-синхронізованих міжсистемних асоціацій на основі таких мистецьких видів і жанрів: образотворче мистецтво – портрет, музика – інструментальна мініатюра, література – поезія), „Брати і сестри” (асоціації на основі художньо-структурних аналогій в різних видах мистецтва), „Реінкарнація” (внутрішньо-системні асоціації певних образів у минулому і сучасності).

3. Згадайте художні засоби мови (евфонічні, лексичні, синтаксичні) та назвіть їх художні аналогі в музиці. Порівняйте зображувально-виражальні можливості музичних і мовних засобів.

4. Які жанрово-стильові аналогії виникають у Вас на основі образів кіноверсії мемуарів В.Шпільмана „Піаніст” (режисер Р.Поланскі)? Згадайте стародавній дидактично-алегоричний жанр літератури малої форми - притчу. З якими музичними жанрами асоціюються у Вас її апокаліптичні настрої, іносказання та есхатологічна тематика?

7. Мистецтво і творчість.

Творчість як організована діяльність за законами оновлення нормативів. Творча діяльність – пошук ідеалу, корекція традиційних норм. Естетична сутність мистецтва, реалізація естетичного у творчості як процес гармонічного

саморозвитку особистості. Естетичне як результат і умова творчості, хвилеподібний рух від гармонії першого порядку до гармонії другого порядку і т.д. Функціональна єдність теоретико-естетичних знань і творчості в мистецтві.

Творчість – основа художнього вираження дійсності у єдності всіх компонентів музичної підготовки студентів та процесу (і результату) дії комплексу певних стимулів, які опосередковано спрямовуються майбутніми вчителями музики на активізацію творчої енергії учнів (музично-творчі та методично-творчі).

Етапи і компоненти творчого процесу. Опосередкований педагогічний вплив як механізм розвитку творчих дій в мистецтві. Попередній художній досвід як основа творчості, що передбачає крок від відомого до невідомого, від традиційного до новаційного. Проекція теорії проблемного навчання (А.М. Матюшкін) на творчу діяльність в мистецтві.

Синергетичний підхід (за Є.М.Князєвим, С.П.Курдюмовим) до виховання творчого мислення – самобудова структури (образів, ідей, уявлень), де створення нового пов'язане з перебудовою, переструктуруванням знання чи виходом за межі вихідної системи. Педагогічне завдання у контексті синергетичного підходу - виховання мистецтва критичної оцінки початкової різноманітності версій вирішення художньо-естетичних завдань в процесі творчої музичної діяльності (розпізнавання художнього образу, відчуття „інтонаційної моделі” музичного твору, творче „домислювання” музичного твору – художня інтерпретація, імпровізація, елементи композиторської творчості та ін.) та вибір необхідної кількості елементів, семантичне поєднання яких дає бажану (передбачувальну) цілісну нову якість.

Інтегрування всіх параметрів оцінки початкової різноманітності версій вирішення музичних проблем в системі поліхудожнього виховання передбачає: а) стратегіальну організацію підсвідомості на продукування аналогів, мистецької комбінаторики та реконструкції в процесі творчого інтонування, „домислювання” музичного твору; б) активізацію пошуку в багатомірному поліхудожньому смисловому просторі конкретних вузлових орієнтирів, „найбільш інформативних точок” (А.Лурія), які впорядковують інформаційний потік, ведуть до остаточного визначення інтерпретації твору (музична або вербальна архітектоніка); в) вироблення індивідуальних вмінь, „засобів ініціювання процесів самобудови” (О.М.Олексюк), що створюють умови для спалаху творчої інтуїції, стану інсайту, осяяння на основі асоціативної концентрації елементів різних видів мистецтва та ведуть до їх об'єднання у єдине новаційне утворення.

Інтуїція як центральна ланка творчого процесу. Накопичення досвіду вибіркового спостереження педагогічної практики, „почуттєве проникнення” до індивідуально-неповторного світу дітей, їх сприйняття і оцінок; активізація образного педагогічного мислення, уяви, розширення спектру асоціацій, образних аналогій; використання синектики та ін.

Практичне значення інтуїції в творчій мистецькій діяльності (здатність студентів обрати головний варіант рішення творчого завдання, в якому відібрані та структуровані у певній ієрархічній послідовності всі необхідні

елементи, фрагменти знання).

Взаємодія спонтанно-інтуїтивних і логічно-обґрунтованих моментів в музично-творчій та методично-творчій діяльності студентів в процесі поліхудожнього виховання. Сфера планування: сюжетно-драматургічна „канва” уроку, емоційна „крива”, зовнішні атрибути. Сфера прояву імпровізації: темпоритм, часові межі „мізансцен”, інтонаційне наповнення мови. Класифікація творчих завдань (для сприяння музичному розвитку, завдання художньо-естетичної спрямованості). Параметри художньо-естетичних завдань: синтез мистецтв, багатофункціональність, портативність, незвичність і новизна.

Реалізація поліхудожнього розвитку в процесі творчої діяльності майбутнього вчителя музики. Художня інтерпретація й імпровізація як специфічні різновиди творчості в музиці. Співвіднесення музично-творчих завдань з методично-творчими, в розв’язанні яких поліхудожній підхід є провідним (розробки сценаріїв шкільних свят, тематичних вечорів, спортивних заходів, концертів-лекцій, бесід про музику, диспутів, театралізованих вистав, музичних вікторин, плану музичних ілюстрацій до фільмів, літературних композицій, живописних виставок, тематичних художніх „подорожей” тощо). Музично-тематична композиція як навчальний жанр (склад, часова тривалість, критерії, співвідношення слова і музичного звучання).. Види тематичних добірок (музичні колекції – монографічні, тематичні, пізнавальні та узагальнюючо-стильові, бесіди про музику, бесіди-концерти та ін.)

Естетична і поліхудожня спрямованість музично-педагогічної творчості студентів: співвіднесеність елементів форми і змісту опрацьованих сценаріїв, літературно-музичних композицій, музично-методичних монтажів за законами краси, досконалості, гармонії, симетрії, перспективи, композиції, загальної драматургії; підкреслення кульмінації режисерської форми виховного заходу доречним комплексом художніх засобів; оптимальна кількість музичних ілюстрацій; встановлення доцільних часових меж кожного композиційного етапу заходу.

Ключові слова: творчий процес, опосередкований педагогічний вплив, синергетика, художній досвід, поліхудожній смисловий простір, інтуїція, художня інтерпретація та імпровізація, музично-творчі та методично-творчі завдання.

Контрольні завдання і запитання.

1. Що Ви розумієте під процесом і результатом музично-педагогічної творчості вчителя музики?
2. Як здійснюється педагогічне керівництво творчими діями учнів на уроці музики?
3. Розкрийте теоретичне і практичне значення інтуїції в творчій мистецькій діяльності. У яких формах здійснюється взаємодія спонтанно-інтуїтивних і логічно-обґрунтованих моментів в музично-творчій та методично-творчій діяльності ?
4. Розкрийте значення художньої інтерпретації й імпровізації як специфічних різновидів творчості в музиці. Яким вимогам має відповідати

організація цих видів творчої діяльності на уроці музики в школі ?

5. Які психофізіологічні механізми дозволяють учням матеріалізувати свою творчу енергію в різних видах художньої діяльності ? Як впливає на духовний цілісний розвиток особистості можливість творчості у поліхудожньому просторі ?

Завдання для самостійної роботи.

1. Дослідіть феномен музичної імпровізації як предмет теоретичних досліджень. Проаналізуйте специфіку імпровізацій у фольклорному мистецтві, професійній та джазовій музиці, акцентуючи увагу на її поліхудожній природі її походження.

2. Охарактеризуйте музичні редакції опери „Борис Годунов” М.П. Мусоргського (М.Римського-Корсакова, П.Ламма, Д.Ллойд—Джонса) з точки зору перехрещення культуровідповідних та культуротворчих функцій музичної редакції як специфічної форми інтерпретації авторського тексту.

3. Наведіть приклади різних типів художньої інтерпретації літературного першоджерела композитором (узагальнено-сюжетний, деталізовано-відтворюючий, резюмуючий).

4. Згадайте музичні твори, які були написані композиторами під впливом сильних вражень від споглядання просторових видів мистецтва. Який вплив здійснюють зовнішні поліхудожні подразники на музичну творчість ?

5. Розробіть „пакет” творчих завдань для учнів початкових та старших класів (за визначеними параметрами), зміст яких складається із взаємодії видів мистецтв різного типу: музика – живопис (наприклад, „Картини зазвучали”, „Намалюй пісню”, „Почуття – колір – лад” та ін); музика – література –художня фотографія і т.д..

8. Національне в мистецтві.

Творча особистість як основа взаємозв’язку національного і загальнолюдського. Рівні розгляду теми національного в мистецтві: особа митця (людина, всебічній обдарованості і професійній підготовці якої завдячує своїм існуванням віртуальний мистецький синтез), особа інтерпретатора-виконавця (людина, всебічній обдарованості і професійній підготовці якої завдячує своїм існуванням реальний, актуалізований мистецький синтез) та реципієнт художнього сприймання (завдяки творчій активності якого відбувається остаточна естетична визначеність художнього цілого).

Лінія аналізу в сучасному музикознавстві та музичній естетиці, що розглядає змістовне наповнення мистецтва в залежності від національної ментальності (умови життєдіяльності певного народу мають вплив на вироблення національних особливостей музичної культури цього народу, і разом з тим сприяють виробленню у нього певних смаків, уявлень і критеріїв оцінки творів мистецтва) (Л.Л.Побережна, Л.П.Шеремет та ін.).

Психотипи народів (екстраверти, інтроверти, сенсорики, інтуїти, етики, логіки, раціоналісти, ірраціоналісти), визначення психотипу українського народу. Національний менталітет як форма закріплення і конкретизації

національної ментальності, певна система неусвідомлювано-функціональних норм практичної, моральної, релігійної, естетичної життєдіяльності народу, що становлять найбільш сталі структури мотиваційної сфери національного духу. Націоналізм як могутня сила, що формувала лице Європи ХІХст. Національний дух творчості композиторів, чії народи починали усвідомлювати свій історичний і культурний досвід (становлення національних музичних шкіл).

Музичний національний менталітет як сукупність психофізичних і соціальних особливостей українського народу, котра характеризується тим, що включає специфічні риси певного національного мелосу та загальне обґрунтування (на рівні неусвідомлених мотивів і зразків естетичної поведінки) жанрової структури мистецтва даного народу, загальноприйняті традиції спілкування з музикою.

Основні характеристики національної естетичної свідомості: софійність, символізм, соборність, висока етична орієнтація художньо-естетичної діяльності. Основні риси української (музичної, художньої) ментальності (екофільність, споглядальність та ін.). Образно-стильові засади української музики (багатобарвна психологічна палітра, філігранно виточені образи-настрої, героїчно-піднесені, драматичні образи).

Прояви національного характеру музичної мови: фольклорні витоки, народна інтонаційність, „сильний мелодизм” (Л.Корній), поліфонічне мислення. Національно-звукові (інтерпретаційні) ознаки виконання музики. Вітчизняна музична психологія (О.Г.Костюк) про мелодичну орієнтацію як об’єктивний компонент музичного сприймання. Естетичний напрям розгляду національних особливостей художньої мови, виконавсько-інтерпретаційних барв (трактування фортепіано як співучого інструменту, втілення естетично-мелодичного ідеалу, дотримання канонів пісенно-ліричного інструменталізму), художньо-музичного сприйняття, що вимагає цілісного охоплення знань, умінь, навичок студентів.

Художня багатогранність і жанрове розмаїття української музики, репертуарної школи формування внутрішньої прихильності до національного як важливого компоненту професійної музичної підготовки майбутніх вчителів музики (з врахуванням виконавських можливостей студентів), фактору емоційно-почуттєвого розвитку естетичної культури, музично-естетичної освіченості, поліхудожньої ерудиції. Широкі можливості жанрового принципу розгляду для художньо-педагогічного аналізу творів українських митців.

Аналіз жанрових інтересів українських композиторів:

1. Хорова музика (чотири пласти – докласичний: М.Березовський, Д. Бортнянський, А.Вахнянин, А.Ведель, І.Воробкевич, М.Дилецький, О. Нижанківський, П.Ніщинський, Д.Січинський, М.Леонтович та ін.; класичний: М.Лисенко, Я.Степовий, К.Стеценко; українська хорова музика ХХст.: М. Данькевич, К.Домінчен, М.Дремлюга, Г.Жуковський, В.Кирейко, Є.Козак, О. Кошиць, М.Колесса, А.Кос-Анатольський, Б.Лятошинський, С.Людкевич, Г. Майборода, Л.Ревуцький, І.Шамо та ін.; початку ХХІст.: В.Бібік, Л.Грабовський, В.Губаренко, Л.Дичко, Ю.Іщенко, М.Скорик, Є.Станкович та ін.);

2. Вокальна музика (романси, пісні-романси, дуети, обробки народних пісень: Г.Сковорода, М.Лисенко, О.Нижанківський, Я.Степовий, С.Людкевич,

М.Дремлюга, Л.Кос-Анатольський, Ю.Мейтус, Е.Рожавська та ін.);

3. Фортепіанна музика (форми європейської класичної традиції, фортепіанні мініатюри, побутово-танцювальні форми: В.Барвинський, О.Білаш, Ф. Богданов, І.Беркович, Я.Верещагін, М.Лисенко, Л.Дичко, М.Дремлюга, А. Коломиєць, Л.Кос-Анатольський, Б.Лятошинський, Є.Льонок, Л.Ревуцький, Г. Сасько, М.Сільванський, І.Шамо, Ю.Щуровський. та ін.).

Педагогічна діяльність українських композиторів. Розкриття національних витоків мистецтва через засвоєння студентами досвіду професійного середовища (Г.М.Падалка), ознайомлення з педагогічними поглядами відомих музикантів-виконавців, композиторів (М.Леонтович, К. Стеценко, М.Лисенко, Л.Ревуцький, Д.Січинський, Б.Лятошинський, Є. Станкович, М.Скорик та ін.). Прийоми поліхудожнього виховання в музичній педагогіці українських музикантів.

Поліхудожнє виховання особистості засобами національного мистецтва, усвідомлення стилеутворюючих ознак української музики – сплаву здобутків європейської школи з національною своєрідністю художніх образів і музичних засобів виразності. Проекція цієї ознаки у сферу інших видів національного мистецтва (український живопис, література, скульптура, архітектура). Інтерпретаційно-стильовий поліхудожній аналіз музичного твору. Стильове моделювання. Методи стильового моделювання (імітація, стилізація, варіація на стиль, вільне відтворення).

Робота майбутнього вчителя музики по підготовці до виконавської інтерпретації музичного твору на основі теоретичних знань про його національно-стильові особливості. Послідовність розв'язання виконавських завдань: з'ясування національно-стильових засад музично-образної основи твору, виявлення особистісного ставлення виконавця до музики на основі занурення у поліхудожній світ твору (накопичення засобів емоційно-виконавської виразності та приведення у відповідність до технічного рівня їх застосування), внесення коректив у власну інтерпретацію.

Ключові слова: національна ментальність, психотипи народів, музичний національний менталітет, жанри української музики, інтерпретаційно-стильовий поліхудожній аналіз, стильове моделювання.

Контрольні завдання і запитання.

1. Дайте визначення поняття „музичний національний менталітет”. Який зміст Ви особисто вкладаєте у це складне поняття ?

2. Як здійснюється поліхудожнє виховання учнів засобами національного мистецтва ?

3. Розкрийте особливості творчого методу поліхудожнього виховання М. Д.Леонтовича. Які методи його школи ми сьогодні використовуємо як традиційні, а які за своїм творчим потенціалом ще мають бути впроваджені в сучасну національну систему музичного виховання ?

4. Як у школі народна музика має поєднуватися з більш розвинутими формами сучасної музики ?

5.Продемонструйте послідовність розв'язання виконавських завдань у роботі по підготовці до виконавської інтерпретації музичного твору (клас диригування, вокалу або основного інструменту) з точки зору реалізації рис національної ментальності.

Завдання для самостійної роботи.

1.Визначте ознаки російського (французького, німецького та ін.) музичного менталітету. Наведіть приклади, що унаочнюють Вашу думку.

2. Окресліть форми соціокультурної діяльності, в яких можна використати мистецькі традиції Вашого рідного краю? Які з цих традицій Ви вважаєте найбільш цікавими? Чи можуть вони активізувати естетичне сприйняття школярів?

3. Складіть таблицю мистецьких символів різних країн світу за розділами, що відповідають стійким формам мистецтва. Яким Ви уявляєте собі пантеон шедеврів українського мистецтва?

4. Виконайте демонстраційний музичний твір зі зміною його національного характеру (засобами музичної орнаментики та ритмічної трансформації).

9. Естетика педагогічного слова.

Роль словесної інтерпретації художніх образів у виховній діяльності. Художньо-педагогічна інтерпретація музики як вид навчальної діяльності майбутніх вчителів музики. Функції вербальної художньо-педагогічної інтерпретації художніх образів (наведення, спостереження, естетична провокація, активізація та ін.) в організації навчально-виховної роботи на уроці музики в школі.

Зміст музики, що підлягає художньо-педагогічній інтерпретації: значення і смисл, які викликає у свідомості слухачів музично-звукова форма. Врахування вчителем суперечностей нерозривно пов'язаних між собою об'єктивно-суб'єктивних властивостей сприйняття. Типові підходи до індивідуальних форм сприйняття: інтерпретація музичної форми для усвідомлення свого внутрішнього емоційного світу, поштовху до роботи фантазії й уяви, активізації понятійного мислення, асоціювання з життєвими подіями художніх героїв, зосередження уваги на самому процесі розгортання музичної форми.

Художньо-педагогічна інтерпретація музики в системі виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Формування відповідних підходів до осмислення та словесної характеристики музичного змісту: звукоматеріальний, предметний, психологічний, сюжетний, культурологічний, симілятивно-образний (С.Шип).

Класичні взірці інтерпретації музики (відгуки майстрів художнього слова, висловлювання видатних музикантів-публіцистів, лекторів-промовців, літературно обдарованих композиторів та музикантів-виконавців). Роль вивчення класичних взірців (створення картотеки художньо-естетичних відгуків на музичні твори) як педагогічний стимул музичної підготовки майбутніх

вчителів музики.

Упорядкування виконавського репертуару студентів за тематичними блоками: стильовий, монографічний, образно-тематичний, пізнавально-творчий, спрямовано узагальнюючий образи дитячого світу. Вербальна характеристика кожного з блоків

Музикознавчий аналіз як обов'язковий компонент змісту художньо-педагогічної інтерпретації музики, підпорядкований естетично-захоплюючому цілому розповіді про музику. Тривалість слова по відношенню до часу звучання музики. Відображення метафористичного бачення в мові (холодні-теплі кольори, м'яке звучання та ін.) як механізм переносу понять з однієї сенсорної модальності в іншу. Відповідність слова критеріям лаконізму, образності, доступності для сприймання певною аудиторією. Створення певного емоційного настрою для слухання, допомога у поглибленні розуміння і переживань школярів краси й довершеності художніх образів як мета словесної інтерпретації.

Мовленнєва культура учителя музики, її складові - спрямованість, комунікативні якості (володіння прийомами активізації інтересу і уваги учнів, образність та емоційність висловлювання, варіативність, відповідність висловлювання педагогічному завданню), внутрішні механізми мовлення (дихальні, голосотворні, артикуляційні) та їх прояви (комфортні для сприйняття тембр, темп, динамічна палітра мовлення, інтонаційна визначеність та мобільність всіх технічних елементів мовлення та ін.), невербальні засоби спілкування (міміка, пантоміміка). Педагогічний імідж, педагогічний стиль спілкування. Критерії доступності та цікавості, шляхи досягнення їх єдності. Реалізація діалогічності у художньому слові.

Специфіка коментування музичних творів та синтетичних видів мистецтва. Пояснювально-ілюстративний, проблемний, ігровий, сугестивний та ін. методи викладу художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору. Художньо-педагогічне слово у коментуванні музики масових жанрів, використання авторитетної музикознавчої думки з сучасної музичної молодіжної періодики (А.Троїцький, О.Коган, Ю.Васильєв та ін.).

Взаємодія і синтез мистецтв у художньо-педагогічній інтерпретації. Інтонаційна виразність мови (техніка мовлення, логіка побудови речення, емоційно-образне сприйняття і відтворення художнього тексту). Інсценізація та елементи театральної дії у художньо-виховній роботі. Напрямки впровадження шкільного театру в практику навчально-виховного процесу (Н.Миропольська), роль виховання мовної культури у цьому контексті (робота над чистотою і вишуканістю мови, розумінням образного значення слова, вмінням його творчо використовувати).

Керування психологічним станом, усвідомлення себе інструментом педагогічного впливу. Аутогенне керування фізіологічною та емоційною усталеністю.

Ключові слова: сенсорна модальність, художньо-педагогічна інтерпретація, діалогічність, мовленнєва культура, художньо-педагогічне слово, інсценізація.

Контрольні завдання і запитання.

1. Як у вербальній художньо-педагогічній інтерпретації художніх образів музичного твору здійснюється єдність нерозривно пов'язаних між собою об'єктивно-суб'єктивних властивостей сприйняття ?

2. Назвіть, які педагогічні стимули музичної підготовки майбутніх вчителів музики мають дієвий вплив на розвиток вміння вербальної інтерпретації музичних образів ?

3. Окресліть складові мовленнєвої культури вчителя музики та загальні критерії художнього педагогічного слова.

4. Який підхід до осмислення та словесної характеристики музичного змісту (звукоматеріальний, предметний, психологічний, сюжетний, культурологічний, симілятивно-образний) Ви обираєте у випадку аналізу п'єси М.Мусоргського „Бидло” ? Поясніть свою думку.

5. Розкрийте специфіку коментування різних типів мистецького синтезу на уроці музики. Наведіть приклади з власної музично-педагогічної практики.

Завдання для самостійної роботи.

1. Складіть сценарій літературно-музичної композиції на тему: „Вірші не складаються – трапляються”, присвяченої творчості А.Вознесенського. Вірші поета, обрані для композиції, художньо продекламуйте.

2. Зробіть усну вербальну характеристику всіх музичних творів, які Ви вивчаєте у класі основного і додаткового інструменту, класах вокалу і диригування. На основі самодіагностики цього вміння зробіть висновки щодо зв'язку процесу осмислення музичного твору та його словесної характеристики.

3. Започаткуйте традицію збирання класичних (авторитетних) взірців інтерпретації музики у „Золоту книгу відгуків”.

10. Проблемні питання розвитку музики в контексті сучасного мистецтва (сучасних видів взаємодії мистецтв).

Традиції і новаторство в мистецтві. Часова відстань як критерій первинного оцінювання художньої творчості (Т.Чередниченко). Численні приклади несприймання справжніх художніх новацій в історії музики, причини та наслідки одностороннього підходу до їх оцінювання.

Музична редакція як актуалізація і адаптація нотного запису для сучасного практичного використання. Сучасне мистецтво аранжування як інтерпретація-переклад музичного твору для іншого складу виконавців, фактор демократизації та популяризації класичної музики. Джазові інтерпретації класичних творів у виконанні „Svingl singers”.

Імпровізаційність як пріоритетна ознака сучасного мистецтва. Новий вид художньої діяльності – Jam Session Art (JSA), що поєднує одночасно художню виставку і джазову композицію (художники Ю.Новіков, Є.Матвеев, джазовий журналіст О.Коган).

Стильова спільність музичної еволюції та інших видів мистецтва. Закони реального існування сучасних творів мистецтва (за В.Шкловським): а)

кальковані художні прийоми не залишаються в історії мистецтва; б) життя художника не пояснює його творчості, яку треба опановувати з позицій самої творчості, відчуваючи необхідність монтажу, перебудови, котрим підлягає у художньому тексті матеріал дійсності; в) магістральною лінією художнього розвитку залишається експансія „позаестетичного” матеріалу у галузь безпосередньо художнього (побут, біографічні відомості, сфера „privaty” та ін.).

Жанрово-стильові паралелі між музичною класикою і сучасним мистецтвом. Подолання слухових стереотипів шляхом співвіднесення естетики сучасної музичної школи з виразною значимістю змісту нових музичних образів. Образна палітра та відповідна їй палітра виражальних засобів сучасної музики. Антропологічні та соціокультурні координати сучасного мистецтва. Стиль в мистецтві як сукупність цілісності образних парадигм, сублімація ідей про основні естетичні категорії.

Сучасний образ світової музичної культури (у ХХ ст. - колажна конструкція етнокультур, в якій музика європейської традиції певною мірою уособлювала в собі її значення у “знятому” вигляді, у ХХІ ст. - явище, яке пронижане глобальними тенденціями, спільними для всіх континентів), що визначається унікальними якостями поліхронності й полірегіональності, пропонує альтернативну технологію організації світового культурного простору у супереч його генно-культурній різноманітності та етнічній індивідуальності (В.. Задерацький).

Виокремлення явища мас-культури (та її музичної гілки у першу чергу), її філософське передбачення (М.Бердяєв, О.Шпенглер, Ортега-і-Гассет, Т.Адорно). Складність та неоднозначність феномену масової культури, досліджуваного вітчизняними вченими як предмет філософського аналізу (Г.І.Ашин, А.К.Вістін, З.І.Гершкович, В.Н.Єрмолаєва, А.В.Кукаркін, Н.Д.Міщенко, В.П.Шестаков та ін.) у результаті віддзеркалення ним прогресу цивілізації з усіма похідними та безумовними витратами цього процесу. Відповідність процесам диференціації загальнохудожніх і загальномузичних інтересів суспільства.

Напрямки звукового потоку в складній системі музичної реальності: високе музичне мистецтво європейської традиції, фольклорні феномени, мас-культура. Продукування “перехідних”, синтетичних музичних форм (мистецтво джазу, рок, мюзикл, естрадні пісні різних жанрів, в яких присутня індивідуально-загострена інтонація). Відпрацювання педагогічних підходів до виявлення їх виховного потенціалу та використання з цією метою у якості атрактивного засобу залучення молоді до високого мистецтва мас-культурних та синтетичних музичних форм.

Ціннісні орієнтації сучасних школярів в мистецтві. Музика і дозвіллева діяльність школярів. Виявлення найсильніших сторін актуальних (прикладних) форм музичної культури: єдність з сучасним образом життя, пряме й відкрите декларування чітко визначених проблем у стандартизованих й уніфікованих формах, апелювання безпосередньо до емоційної сфери, “всеосяжність”, що реалізується через мас-медіа. Проблеми кваліфікованого коментування музики прикладних жанрів.

Інтеграція масової, народної і класичної музики як стильових видів музичного мистецтва у змісті багатоваріантних програм (з окремих предметів мистецтва та інтегрованих курсів) як один з можливих напрямків вирішення завдання формування складних стереотипів соціально важливих почуттів, всебічного розвитку людської чуттєвості у поліхудожньому світі культурних феноменів. Рівні стильової інтеграції у педагогічній діяльності як виявлення сутності поліхудожнього виховання майбутнього вчителя музики: виконавський, естетико-мистецтвознавчий, контекстуально-смісловий, психолого-педагогічний. Залежність підвищення ефективності виховного потенціалу стильової інтеграції від ускладнення “художньої мови” музичного мистецтва, (відповідність потребам соціокультурного розвитку та неможливість “прочитання” твору мистецтва без попередньої підготовки). Орієнтація майбутніх педагогів на реалізацію у практичному житті здобутих систематизованих знань, здатності до їх постійного оновлення та інтегрування у власному досвіді з метою творчого втілення.

Характеристика оновлення мистецької освіти в еру тотальної глобалізації: створення світової мережі мас-медіа, електронної індустрії планетарного масштабу, пошуки відповідно модифікованих, дієвих підходів до підготовки нової інтелектуальної еліти держави, генерації педагогічних кадрів. Спрямовування виховного потенціалу мистецтва у його поліхудожньому, узагальненому вигляді (О.Н.Дем’янчук, Б.Л.Лихачов, Л.М.Масол, Л.І. Предтеченська, Г.П.Шевченко, О.П.Щолокова, Б.П.Юсов та ін.) на пробудження особистісно-позитивного ставлення учнів до сукупності культурних цінностей, що вже накопичені людством у ході багатовікової історії та продовжують продукуватися на поч. ХХІ ст. особливою екологічною системою – світовою культурою.

Суперечливість фактів та коментарів у сучасному інформаційному просторі як основа створення нового витку особистісних інтерпретацій в інформаційному вакуумі (нові трактовки міфів, старовинних легенд, казок, традиційних сюжетів). Актуальна тенденція реміфологізації сучасного музичного мистецтва. Розгляд композиторських інтерпретацій літературних творів і міфів („Цар Едип”, „Орфей”, „Ромео і Джульєтта” та ін.) як засіб розкодування їх смислу.

Музика в структурі масових комунікацій (кіно, телебачення, комп’ютерні ігри, Інтернет). Корекція в сучасних умовах питань музичної цензури, музичної критики, музичної режисури як реакція на прояв в музичному мистецтві елементів соціальної деструкції..

Ключові слова: стильові особливості художньої еволюції, музично-стильова інтеграція, глобалізація музичної культури, поліхронність, полірегіональність, мас-культура, традиція, новаторство, реміфологізація, соціальна деструкція.

Контрольні завдання і запитання.

1. Назвіть всі активні та пасивні види занять музикою школярів початкових класів та учнів підліткового віку.

2. У яких формах можливо здійснювати інтеграцію народної, класичної та масової музики у процесі поліхудожнього виховання учнів?

3. Дайте характеристику особливостям сучасної світової музичної культури. Як вчителю музики враховувати у своїй роботі різноспрямовані тенденції розвитку світової художньої культури – глобалізації та націоналізації?

4. Як Ви розумієте витoki такого явища сучасної художньої культури, як реміфологізція? У яких формах вона має свої прояви в музичному мистецтві? Наведіть переконливі приклади.

5. З яким видом зовнішнього простору (космічним, природнім, камерним і т.п.) можна співвіднести художній простір сучасної української естрадної (популярної) пісні? Наведіть приклади (проспівати з власним акомпанементом улюблену пісню).

Завдання для самостійної роботи.

1. Проаналізуйте висловлювання О.Уальда: „Не мистецтво імітує дійсність, а дійсність наслідує мистецтво” та синтоїстський погляд на мистецтво (пізнання і розуміння недовомовленості реального світу і мистецтва). Згадайте основні педагогічні умови і методику проведення дискусій та обговорень. Підготуйтеся до дискусії на тему: „Сучасне музичне мистецтво і дійсність”.

2. Проведіть власне педагогічне дослідження ротації ціннісних орієнтацій сучасних школярів в мистецтві на всіх етапах шкільного навчання. Як музика впливає на дозвіллєву діяльність школярів? Складіть таблицю музичних уподобань сучасних школярів у початковій та основній школах. Письмово обґрунтуйте свої висновки щодо можливого коректування шляхів залучення підростаючого покоління до пласту справжніх мистецьких цінностей та до процесу розпізнавання дійсно цінного у сучасному музичному мистецтві.

3. Складіть розгорнутий план інтегрованого уроку музики на поліцентрічній основі в школі (клас – за вибором) на тему: „Мистецтво ХХ століття”.

4. Зробіть порівняльну характеристику музичних редакцій ХТК (Б. Барток, Б.Муджеліні) та триголосних інвенцій І.С.Баха (Ф.Бузоні, О. Гольденвейзер, К.Черні, І.Форкель) за критерієм наближеності до оригіналу. Які з них є актуальними сьогодні? Поясніть свою думку.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО СПЕЦКУРСУ

Проблема гармонічного, творчого розвитку школярів засобами мистецтва (комплексного мистецького навчання і виховання) була центральною у педагогічних системах К.Я.Стеценка, М.Д.Леонтовича, М.Лисенка, Б.Л. Яворського, різноаспектно висвітлювалась у виступах П.П.Блонського, С.Т. Шацького, В.М.Шацької, розроблялася в працях Є.В.Квятковського, Б.Т. Лихачова, Л.М.Масол, Б.М.Неменського, В.В.Неверова, Г.М.Падалки, Ю.У. Фохт-Бабушкіна, Г.П.Шевченко, Б.П.Юсова, а також у дисертаційних дослідженнях Н.В.Аніщенко, Л.М.Баженової, М.В.Шахдінарової, Б.І.Івасіва, Л. Л.Литвтенко, Т.Б.Стратан та ін. Системне використання різних видів

мистецтва у їх взаємодії та взаємозалежності у навчально-виховному процесі завжди розглядалася як фактор мобілізації різних галузей знань, їх взаємозбагачення та позитивного впливу на підвищення загального рівня розвитку особистості.

Цілі опанування основами мистецької діяльності у загальноосвітній школі полягають сьогодні в акцентуванні насамперед світоглядно-виховних аспектів, у формуванні художньо-образного мислення підростаючого покоління. Тому майбутні вчителі музики мають орієнтуватися на оволодіння специфічною мовою музичного мистецтва як на важливий засіб, “інструмент духовного осягнення змісту мистецьких цінностей” (Л.Масол) та як на своєрідну систему мовних засобів, що втілює універсалізм світосприйняття так само у формі художніх образів, як й інші види мистецтва.

Саме тому у загальній структурі спецкурсу **перші дві теми (“Мистецтво як засіб духовного становлення особистості” та “Види мистецтва”)** присвячені узгодженню понять “загальне” – “одиничне”, “індивідуальне” щодо визначення змісту мистецтва у духовній культурі суспільства та специфіки вираження цього змісту за допомогою виражальних засобів його різних видів. Системний виклад етапів еволюції взаємодії мистецтв від первісного синкретизму до сучасних моделей мистецького синтезу дозволяє виявити художню спорідненість і специфіку різновидів мистецтва, зображальних і виражальних типів образності в історичному та мистецтво знавчому аспектах, конкретизує музику та інші мистецтва як особливу форму художнього пізнання дійсності.

Особливу увагу треба звернути на усвідомлення сучасних наукових концепцій єдності і взаємодії мистецтв (Ю.Б.Борєв, А.Я.Зись, Г.П.Шевченко, Б. П.Юсов) та видів художнього переведення (Т.Б.Стратан, І.Г.Хангельдієва) як базової інформаційної основи для систематизації художньо-естетичного тезаурусу студентів та їх майбутньої практичної діяльності у сфері поліхудожнього виховання підростаючого покоління.

Методика аналізу мистецького синтезу за принципом художнього розвитку передбачає етапи визначення: а) суттєвих якостей мистецтв, що взаємодіють (елемент новизни); б) виражальних ефектів різних мистецтв, що діють взаємопов’язано й концентровано; в) інерційних аспектів сприйняття; г) найважливіших виражальних засобів для досягнення як одного, так і декількох ефектів.

Для виконання **контролюючої самостійної роботи (КСР) №1** рекомендуємо звернутися до історії розвитку ідеї взаємодії та синтезу різних видів мистецтва в українській культурі. Мета КСР– узагальнення знань та вмінь з цілісного та диференційованого обґрунтування (соціокультурний, мистецтвознавчий, історичний аспекти) взаємозв’язку між різними видами мистецтва.

У період кінця ХУІІІ – першої половини ХІХ ст. студентам варто зосередити увагу на виникненні таких синтетичних жанрів, як музично-драматичний театр і опера-водевіль, на розвиткові форми переведення одного художнього ряду в інші та єдиній ідейно-емоційній спрямованості мистецького

синтезу.

У другій половині XIX ст. необхідно розглянути принципи синтезу музичного та літературного мистецтва у синтетичних жанрах пісні-романсу та хорового духовного концерту, в яких виявляється нове ставлення до вибору тексту та відповідних засобів музичної виразності, що втілює динаміку глибоких та різносторонніх переживань.

Характерні особливості мистецького синтезу XX ст. студенти можуть розглядати з позицій аналізу мети сучасної взаємодії мистецтва, синтезу мистецтва і науки, виявлення напрямків розвитку сучасного музичного мистецтва, сучасних наукових класифікацій взаємодії та синтезу мистецтва.

Розкриття художнього образу (тема №3 - “Художній образ в мистецтві”) – основа мистецького синтезу в школі. Феномен “художній образ” розглядається у спецкурсі як особлива форма мислення в мистецтві, діалектична єдність об’єктивного і суб’єктивного, специфічна форма втілення, збереження та передачі інформації, з позицій проблематики сприйняття, основних педагогічних умов формування уявлень про художній образ засобами мистецького синтезу.

Вихідна передумова вивчення поліхудожнього виховного впливу на дітей – розуміння багатозначності образного змісту. Висновок В.В. Медушевського про наявність у музичному (художньому) творі двох прошарків змісту – прошарку явного, вираженого змісту та прошарку глибинних соціокультурних інтерпретацій (за О.А.Потебнею – ближчого і подальшого значень) має суттєве значення для розкриття логіки змісту твору в навчальному процесі. Розкриття художнього образу як процесу (в категоріях тотожності-відмінності, смислового спокою – руху, аналогії-контрасту, драматизму – споглядання, цілеспямованості – розмитості, відторгненості – психологічної заглибленості та ін.) – основа мистецького синтезу в школі, яке повинно відбуватися від виявлення загального образу-ідеї до визначення найбільш конкретних первинних образів, що є безпосередньо даними у матеріальній структурі твору. Але майбутній викладач музики має враховувати психологічні особливості процесу розуміння, які полягають у логіці від досягнення первинних образів до образів більш загального порядку, а від них – до ще більш загальних, максимально – до образу-ідеї.

Музика володіє двома сферами виразності (інтонаційна і формоутворююча, семантична і драматургічна), між якими завжди існує діалектичний зв’язок. Зв’язки існують також між семантичними і формоутворюючими сферами виразності кожного з видів мистецтва, розкриття яких поглиблюють сферу глибинних (подальших) значень музичного твору. Глибинні значення безпосередньо не пов’язані зі звуковою формою, а резонансно збуджуються поліхудожнім світом твору, виникають при діалектичній взаємодії ближчого (інтонаційного) змісту музики з історичним (культурним, життєвим) контекстом, який яскраво виявляється у залученні образної системи певного синтезу мистецтва і створенні поліхудожнього образу.

Особливу увагу студентів треба зосередити на усвідомленні педагогічних умов формування уявлень про художній образ засобами мистецької взаємодії (розвиток сенсорного досвіду та асоціативного мислення, постановка пізнавальних завдань, що потребують поліхудожнього підходу до свого вирішення, пошук узагальнюючих форм художньої діяльності) та параметрах уявлення про художній образ (Г.П.Шевченко): рівні розуміння, розвиненість уяви, образне бачення, здатність до асоціативної діяльності, відтворення художнього образу.

Студенти повинні оперувати поняттями „музична драматургія та „музична режисура” для педагогічної діагностики результатів окремих ступенів освоєння художньої образності школярами: емоційного, когнитивного та дієвого

Вивчення теми „Художній образ” закріплюється за допомогою ідеї „проживання” в художній культурі певного історичного періоду або засобом „аркового” (Л.Масол) занурення у світову художню культуру.

Лабораторна робота №1 має на меті формування вміння розкриття сутності музичного образу засобами інших видів мистецтва та розвиток колегіально-педагогічних творчих підходів до вирішення завдання класифікації художніх образів. Так, наприклад, студентам (пропонується виступити у якості: а) експертів-організаторів художньої виставки „Образ жінки в образотворчому мистецтві” ; б) рецензентів літературної збірки „Музика в поезії” ; в) критиків музично-літературної композиції „Героїчні образи в музиці”, г) упорядниками історико-поліхудожнього альбому „Дитячі образи у мистецтві”, д) укладачами образотворчої добірки „Образи музикантів-виконавців в живопису та декоративно-ужитковому мистецтві” („Портрети композиторів”, „Музичне життя епохи на полотнах художників” та ін.), е) експертами-дешифровальниками закодованих образів в музичному мистецтві (Р.Шуман, „Карнавал”; Ю.Іщенко, опера „Дядя Ваня” та ін.).

Розгляд універсальних естетичних (поліхудожніх) категорій - ритму, часу, простору (**тема №4 – “Закономірності художнього вираження (формотворення)”**) підпорядковується меті усвідомлення їх специфічного втілення в музиці та інших видах мистецтва та поєднання для взаємозбагачення прийомів художнього вираження дійсності в різних видах мистецтва та різних типах мистецького синтезу. Поглиблюється попередня тема засобами розкриття художнього образу через поліхудожні явища перспективи, симетрії, феномену “фігура-фон”, точка зору, ракурс, рамка, які відображають єдність всіх видів мистецтва на основі просторового мислення.

Для розуміння специфіки засобів художньої виразності в музиці важливим є звернення до класифікації В.В.Медушевського, який розрізняє специфічно-музичні та неспецифічно-музичні засоби (асимільовані музичним мистецтвом). Звідси логічно випливає шлях до засвоєння музичної мови: від неспецифічно-музичних, що виконують функцію „введення” в семантичну систему музики – до специфічно-музичних елементів. Загальні закономірності художнього формотворення (повтор, змінний повтор, розробка, похідний

контраст, контраст-співставлення, монтаж, вільна розробка) проектуються на специфіку музичної форми.

У педагогічному аспекті студенти розглядають синтез мистецтв як шлях до цілісного розвитку художньої свідомості школярів, набуття ними базових уявлень і навичок з галузі кожного з видів мистецтва.

Поліхудожнє явище симетрії розглядається у спецкурсі як структурно-формальна категорія, що має потенціал емоційного впливу („магічного” за Л. Мазелем) і визначає композиційну будову художнього твору у послідовності (часові мистецтва – музика, поезія, відеоарт, кіно і т.д..) або у співіснуванні (мистецтва просторові – живопис, архітектура, скульптура і т.д.). Педагогічний аспект симетрії – усвідомлення її як закономірності природи, специфічний принцип пізнання, що дозволяє пов’язувати в навчальних програмах предмети і явища дійсності на основі єдності законів природи, методів пізнання і мислення, закономірностей розвитку художнього образу.

Освоєння студентами просторової структури музичного (поліхудожнього) образу починається з усвідомлення первинної клітини музичного простору – звуку, нейрофізіологічної специфіки сприйняття його хвильової природи, що формує думку про акустичний образ як про психічне уявлення звукового феномену (арсенал звукових стереотипів за Є.Ригер). Основний педагогічний висновок аналізу видів та наукових класифікацій музичного простору (О.Волкова, Е.Курт, В.Медушевський, Б. Яворський та ін.) полягає у їх глибокій відповідності законам природи (закони динаміки і статички, центробіжних і центрострімких сил, закон анізотропності) та амбівалентному характері – здатності формувати зримі, рухливі „зовнішні” образи і структурувати внутрішній простір музичного образу, що створює безліч можливостей „переводу” образу з одного художнього ряду в інший або їх поліхудожнього синтезу.

Опанування студентами змістом та потенційними можливостями використання у музично-педагогічній практиці такими важливими просторовими компонентами, як перспектива та позачасова фактурна опозиція „фігура-фон” дозволяє вирішити поліхудожньо-виховні завдання: підготувати стан духовного збудження, який сприяє досягненню художнього ефекту, пробудженню фантазії, уяви; формувати навички цілісного та диференційованого сприйняття музичної тканини, вміння впізнавати й аналізувати стильові особливості виражальних засобів музики.

Емоційно-естетичний відгук, тонке, диференційоване відчуття звукового полотна та асоціативно-зорова активність не мають смислу, якщо їх виокремити із єдиного поліхудожнього процесу формування музичного образу. В процесі поліхудожнього виховання на уроках музики вчитель повинен перш за все привчати дітей чути в музиці передусім почуття, думки, настрої, характер людини, не ототожнюючи поліхудожні асоціації з довільним фантазуванням на музичному фоні.

КСР №2 узагальнює та повертає у практичне русло зміст лекційного матеріалу тем №№3-4. Її мета – розвиток симультанного сприйняття студентів, формування вміння одночасного єдиного уявлення, музичного простору.

Симультанне сприйняття (М.Г.Арановський, Б.Асаф'єв, Е.Курт, В.В.Медушевський, Є.В.Назайкінський, Б.Теплов, В.М.Холопова, Ю.Тюлін, В.С.Тюхтін та ін.) пов'язане зі здатністю людського розуму переводити часові уявлення в просторові та навпаки.

Для виконання КСР студентам рекомендується систематизувати свої знання з проблеми архітектонічних передумов музичного сприйняття (Б.Асаф'єв, Я.Ксенакіс, В.В.Медушевський, Є.В.Назайкінський, Б.Теплов) та історичної еволюції організації художнього простору (музичної фактури). Ця підготовча робота полегшує виконання основного завдання – класифікації музичних творів за типом музичного простору (звуковий ряд) в умовах взаємодії мистецтв (зоровий ряд – живопис, скульптура, архітектура). Загальну класифікацію пропонуємо формувати за такими типами звукового ряду: духовна музика, музика віденських класиків, романтична музика, музика ХХст.

Краща практична робота студентів „Просторові рішення музики в хореографії Д.Баланчіна” може бути використана викладачем у якості окремого розділу подачі лекційного матеріалу теми №4. У якості „вузлів”, що утримують єдність елементів даної теми, ми пропонуємо використати такий інваріант: географічний простір життя та музичних пріоритетів Баланчіна, процес оформлення ідеї пластичних образів (музично-поетична фабула - поліхудожній образ - хореографічний твір), символіка пластичних рішень у плануванні перспективи, музично-хореографічна форма.

Обґрунтування критеріїв діагностики рівнів художньо-естетичного тезаурусу (тема №5 – **“Принципи моделювання типів мистецького синтезу для художньо-виховної роботи в школі”**) є необхідною умовою реалізації педагогічної спрямованості поліхудожнього виховання в школі. Визначення трьох рівнів (високий середній, низький) художньо-естетичного тезаурусу ґрунтується на прийнятій у багатьох наукових працях термінології та критеріях якісної оцінки його компонентів (наявність знань, уявлень, відповідного асоціативного фонду). Орієнтація на його середній рівень у художній підготовленості учнів вимагає врахування особливостей дитячого сприймання та розробки корекційних індивідуальних завдань.

Головною передумовою моделювання типів мистецького синтезу є відсутність цілісного всебічного відображення дійсності у процесі ізольованого впливу окремих мистецтв. Доцільність використання мистецького синтезу у процесі педагогічного впливу визначається наявністю системи взаємозв'язків між окремими видами мистецтва – генетичного, морфологічного, функціонального (А.І.Буров, Б.Т.Лихачов, Г.П.Шевченко) та сферами художньої свідомості і художньої практики, що у педагогіці традиційно визначається як когнітивна, афективна, регулятивна сфери художнього розвитку.

Розгляд принципів вибіркового підходу майбутніх вчителів музики до навчального матеріалу (співставлення адекватних за своєю аксіологічною сутністю творів світового мистецтва, необхідний і достатній структурний рівень моделей мистецького синтезу, збудження художніх асоціацій та ін.) підпорядкований меті моделювання продуктивної ситуації, яку майбутній

вчитель може використовувати як спосіб активізації самостійного пошуку учнем знань (інформації), що підкріплюють його уяву і виводять досвід, переконання та художню компетентність учнів з регламентовано-репродуктивного рівня на усвідомлено-творчий.

Процес моделювання мистецького синтезу в умовах викладання музики в школі на поліхудожній основі потребує від студентів виконання наступних операцій (в рамках опанування багатомірного смислового простору визначеної теми): розподіл теми на основні частини за певним ключовим принципом, виділення суттєвих елементів (опорних вузлів) в кожній частині, ранжування „вузлів” за логікою загальної драматургії уроку, кодування блоку інформації при опорному вузлі.

Визначення основних частин теми (наприклад, за „ключем” – художній образ) передбачає поліхудожнє планування музичної діяльності, визначення напрямків розгляду ідеї художнього образу („вузли” - фабула-образ-твір), структури художнього образу (підтекст, текст, контекст), прийомів створення образу (відображальні, формально-логічні, синтетичні), плану втілення образу (моно-, бі-, полі-), просторової перспективи розгортання (лінійна, повітряна, зворотня), специфічних для різних видів мистецтва засобів втілення настрою та ін. У кожному з „вузлів” здійснюється своєрідне „матриціювання”, виявлення зв’язків („Все пов’язано з усім”) між доцільно обраними елементами різних видів мистецтва, що схематично відображається у специфічній системі координат (логіко-смилова модель, ЛСМ).

Мета **КСР №3** полягає у створенні моделей мистецького синтезу для їх подальшої розробки у структурі традиційних або нетрадиційних типів (урок-концерт, урок-подорож, урок-спектакль, музичний диспут та ін.) уроків музики або позакласних музичних заходах в школі. Студенти мають можливість самостійно обрати тему або скористатися рекомендованими варіантами: „Пейзажні мотиви в мистецтві”, „Балада в літературі і музиці”, „Романтизм в музиці, літературі та образотворчому мистецтві”, „Поліхудожній феномен М.К. Чюрльоніса”, „Казка та реальність в музиці”, „Українські мотиви в творчості П.І. Чайковського”, „Р.Шуман і література”, „Чистий холст тиші”, „І.Ю.Рєпін і музика”, „Л.Бетховен – Шекспір музики”, „Духовна спорідненість: Моцарт і Рафаель” та ін.

Студенти обирають ключові принципи побудови системи координат (аналіз), в якій розглядають багатомірний смисловий простір теми, використовують евристичні підходи до поєднання (синтезу) запропонованих варіантів, що впливають із загальної утилітарної природи походження мистецтва; зумовлені художньою будовою, структурою художнього образу та системи смислів, специфікою виражальних засобів, особливостями принципів розвитку, форми, методу, стилю, що виявляють загальні закономірності художньо-образного вираження предметної сутності явищ світу; виявляються у ряді суспільних функцій (естетичні, гедоністичні, комунікативні, пізнавальні, аксіологічні та ін.) та в цілому відповідають рівню розвитку мистецтва та кожного його виду у певному суспільстві, у конкретній історичній формації.

Виявлення естетичної значущості музичних (художніх) творів неможливо без використання в системі оцінювальної діяльності не лише операцій аналізу і синтезу, а і порівняння. (тема №6 – “Художньо-порівняльний аналіз творів в різних видах мистецтва та видів мистецтва як компонентів цілісного мистецького синтезу”). Визначення категорій “одиничного” та “загального”, “одного” та “інакшого” готують майбутніх вчителів музики до реалізації діалектичного підходу в професійній діяльності, з позицій якого відбувається будь-яка операція естетичного оцінювання.

Студенти повинні ознайомитись з педагогічною класифікацією порівняльних дій, яка є основою методики формування оцінного судження щодо художньо-естетичного об'єкту (за Г.М.Падалкою): порівняння естетичних об'єктів одного порядку, ряду однопорядкових естетичних об'єктів з естетичним еталоном, власного оцінного судження з думкою рівних партнерів спілкування, власних ідеальних уявлень про прекрасне з оцінною смаковою реакцією на даний художній об'єкт. На основі даної інформації необхідно з'ясувати закономірності діалектичної взаємодії (спільного і особливого, віртуального і реального, одного та інакшого та ін.) на кожному з етапів порівняння художнього об'єкту, що дозволяє зосередити увагу на проблемі педагогічного керівництва порівняльними діями (вибір еталонного естетичного явища, організація спільної музичної діяльності і т.д.).

Художньо-образна зорієнтованість зіставлень, їх поліхудожня сутність – основа реалізації принципу художніх аналогій на уроці музики в школі, тому важливо формувати у студентів інтерес до побудови аналогій як специфічного умовиводу, за яким від схожості предметів за одними ознаками робиться висновок про можливу схожість цих предметів за іншими ознаками. Теоретично і практично доведено, що виявлення різних рівнів відповідності, подібності, схожості за визначеними ознаками предметів та явищ сприяє більш глибокому осягненню смислу художнього твору (у єдності тексту, підтексту і контексту), активізації процесу вивчення музичних дисциплін, розвитку асоціативної сфери психіки особистості, яка є основою всіх складніших утворень психіки (Б.Г. Ананьєв, Л.С.Виготський, І.П.Павлов, Б.М.Теплов, П.М.Якобсон).

У випадках, коли учні не виявляють інтересу до вивчення музичних дисциплін, майбутні вчителі музики мають змогу активізувати вибірково-оцінну реакцію за допомогою створення ситуації вибору, механізм якої ґрунтується на порівняльному аналізі. Стимулююча риса ситуації вибору – необхідність прийняти рішення, яке б мало ціннісне значення для учня.

Відшукування художніх аналогій вимагає від студентів ерудованості та освіченості, знань з різних галузей мистецтва і, головне, – володіння специфічною мовою кожного окремого виду мистецтва як у подальшому взаємодіючих начал. Утворення асоціативних зв'язків, знаходження художніх аналогій можуть здійснюватись на основі спільних жанрово-стилістичних особливостей, ознаками яких назвемо: а) єдність світосприйняття і художнього бачення світу авторів; б) єдність творчого методу, способу художнього пізнання, образного втілення дійсності (з урахуванням специфіки виду мистецтва або якості мистецького синтезу, що виникає на основі інтеграції певних видів

мистецтва); в) схожість за образно-емоційним змістом, засобами його вираження.

В процесі вивчення даної теми спецкурсу студенти повинні системно розмежувати рівні, на яких здійснюється взаємодія мистецтв у їх синтезі (окремих творів, окремих митців, художніх шкіл, культурних епох) та основні принципи проведення художніх паралелей, що ґрунтуються на певних видах асоціативних зв'язків (за тотожністю, за суміжністю, за контрастом).

Оскільки музичне мистецтво викликає особливий струм асоціацій, класифікуємо їх багатоманітність на: а) „позамузичні елементи” (Г.Ражникова) або „позамузичні уявлення” (Б.Теплов), „позамузичні образи” (Г.Кечхуашвілі), „позамузичні засоби” (Г.Головинський); б) міжхудожні асоціації, що породжуються структурою художніх творів; в) внутрішньо-системні асоціації, які відображають суттєві зв'язки емоційно-образного змісту творів; г) міжсистемні асоціації, що складають опосередкований зв'язок різних художніх систем. Виникнення міжсистемних асоціацій у студентів говорить про високий рівень їх художнього розвитку, ерудованості, проникливості, а також про такі особистісні характеристики, як допитливість, емоційна чуттєвість, спостережливість.

Творчість – основа художнього вираження дійсності (**тема №7 – “Мистецтво і творчість”**) – розглядається у спецкурсі з амбівалентної процесуально-діяльнісної позиції: у єдності всіх компонентів музичної підготовки самих студентів та як процес і результат дії комплексу певних стимулів, які опосередковано спрямовуються майбутніми вчителями музики на активізацію творчої енергії учнів (музично-творчі та методично-творчі). Під опосередкованими педагогічними діями слід розуміти вплив на побічний компонент діяльності, реалізація якого сприяє досягненню основної мети, що є єдино правильним методом втручання до сфери протікання психічних процесів вихованців.

Продуктивне використання опосередкованого впливу передбачає дотримання певних умов: досягнення емоційного комфорту у спілкуванні (педагог – студент, студент – вихованець), забезпечення діалогу в сприйнятті, оцінці і створенні музики; точне уявлення з боку викладача про педагогічну мету, модель кінцевого результату педагогічних зусиль навіть при значній і важливій ролі імпровізаційних підходів до спілкування з приводу мистецтва; точного регулювання відповідних стимулів творчості, наприклад, для студентів - визначати педагогічний потенціал створеного у майбутній діяльності.

Студентам треба пам'ятати, що без засвоєння попереднього художнього досвіду зникає й сама підстава творчості, бо неможливо буде робити крок від відомого до невідомого, від традиційного до новаційного, тому вони повинні активно здобувати певну „критичну масу” різноманітних версій вирішення художньо-естетичних проблем. З точки зору нових закономірностей методології логосу і хаосу (синергетичний підхід у розумінні розвитку складних відкритих систем за Є.М.Князевим, С.П.Курдюмовим) творче мислення – це самобудова структури (образів, ідей, уявлень) на полі свідомості, а створення нового

пов'язане з перебудовою, переструктуруванням знання чи виходом за межі вихідної системи. Тому головним педагогічним завданням стає виховання мистецтва критичної оцінки початкової різноманітності версій вирішення художньо-естетичних завдань в процесі творчої музичної діяльності (розпізнавання художнього образу, відчуття „інтонаційної моделі” музичного твору, творче „домислювання” музичного твору – художня інтерпретація, імпровізація, елементи композиторської творчості та ін.) та вибір необхідної кількості елементів, семантичне поєднання яких дає бажану (передбачувальну) цілісну нову якість.

Поліхудожнє виховання студентів саме і спрямовано на інтегрування всіх параметрів оцінки початкової різноманітності версій вирішення художньо-естетичних проблем, тому методика формування творчої особистості в її системі передбачає: а) стратегіальну організацію підсвідомості на продукування аналогів, мистецької комбінаторики та реконструкції в процесі творчого інтонування, „домислювання” музичного твору; б) активізацію пошуку в багатомірному поліхудожньому смислового просторі конкретних вузлових орієнтирів, „найбільш інформативних точок” (А.Лурія), які впорядковують інформаційний потік, ведуть до остаточного визначення інтерпретації твору (музична або вербальна архітектоніка); в) вироблення індивідуальних вмінь, „засобів ініціювання процесів самобудови” (О.М.Олексюк), що створюють умови для спалаху творчої інтуїції, стану інсайту, осяяння на основі асоціативної концентрації елементів різних видів мистецтва та ведуть до їх об'єднання у єдине новаційне утворення.

Розвитку інтуїтивного мислення у процесі вивчення спецкурсу сприяє розкріпачення власного „Я” студентів засобами активізації емоційного ставлення, безпосереднього вираження почуттів, емоційних узагальнень і оцінок в поліхудожньому полі багатомірних смислів музичного твору; реалізація комплексного впливу на свідомість (підсвідоме, свідоме, неусвідомлене, надсвідоме, рефлексивне) особистості засобами взаємозв'язку всіх її рівнів при забезпеченні пріоритету суб'єктивних факторів у вирішенні педагогічних завдань та свідомої першості особистісного ставлення до очікуваного педагогічного результату; накопичення досвіду вибіркового спостереження педагогічної практики з метою фіксації моментів найбільшого емоційного враження; „почуттєве проникнення” до індивідуально-неповторного світу дітей, їх сприйняття і оцінок; активізація образного педагогічного мислення, уяви, розширення спектру асоціацій, образних аналогій; використання синектики та ін

Взаємодія естетичного знання і творчості повинна відбуватися на таких засадах: а) знання у повному об'ємі не повинні передувати акту творчості, інакше результати творчості перетворяться на просту ілюстрацію; б) знання не можуть бути повністю еліміновані із художнього мислення, інакше така „творчість” перетвориться на неупорядкований потік інтуїції, що не підлягає сприйняттю; в) знання відіграють службову роль в складних механізмах художньої творчості, ведучий елемент - емоційний стан їх усвідомлення.

Поліхудожній розвиток в процесі музичної підготовки студентів реалізується у таких напрямках творчої діяльності: а) елементи композиторської творчості (створення розспівок, вокальних вправ, поспівок для музичних диктантів, дитячих пісень на основі поетичного тексту); б) імпровізація (за образним змістом живописного або поетичного твору, програмною назвою, літературною програмою); в) обговорення творів, написаних викладачем, наприклад, мелодій або пісень з супроводом на дитячі вірші; г) добір з творів музичної літератури найяскравіших, що відображають цілісний світ дитячого сприйняття, його досягнення всіма органами почуттів; д) створення акомпанементу до мелодії (даної або підібраної по слуху) на основі синтезу різних просторових видів фактури, видів акордової симетрії, комбінації поліхудожніх елементів „фігура-фон” та ін.; е) аранжування і адаптування музичних творів з метою ознайомлення учнів зі складними типами мистецького синтезу (уривками з опер, оперет, балетів, мюзиклів, масштабних вокально-симфонічних творів).

Великого значення набуває співвіднесення музично-творчих завдань з методично-творчими, в розв’язанні яких поліхудожній підхід є провідним. Серед методично-творчих завдань, що вирішує майбутній вчитель музики, виділимо розробки сценаріїв шкільних свят, тематичних вечорів, спортивних заходів, концертів-лекцій, бесід про музику, диспутів, театралізованих вистав, музичних вікторин, плану музичних ілюстрацій до фільмів, літературних композицій, живописних виставок, тематичних художніх „подорожей” тощо.

Музично-педагогічній творчості студентів треба надати естетичну, поліхудожню спрямованість, виробляти прагнення до співвіднесеності елементів форми і змісту опрацьованих сценаріїв, літературно-музичних композицій, музично-методичних монтажів за законами краси, досконалості, гармонії, симетрії, перспективи, композиції, загальної драматургії. Чутливе ставлення до режисерської форми виховного заходу, продумане підкреслення його кульмінації доречним комплексом художніх засобів, оптимальна кількість музичних ілюстрацій, відчуття доцільних часових меж кожного композиційного етапу заходу – всі ці поліхудожні орієнтири відіграють велику роль при виконанні завдання.

Мета **КСР №4** полягає у розробці студентами музично-творчих робіт та музично-методичних композицій на обрану довільно (самостійний підхід до вибору теми є більш бажаним, він фіксує здатність студентів до тематичної проєкції особистісного цілісного світовідчуття) або з переліку викладача тему: „Чотири земні стихії (Земля, Вогонь, Вода, Повітря)”, „Музика одного дня (ранок, полудень, день, вечір, ніч)”, „Синописичні асоціації М.Римського-Корсакова, О.Скрябіна, М.Леонтовича, Г.Берліоза, Б.Асаф’єва, Ф.Ліста”, „Е.-Т. А.Гофман: казки і музика”, „Союз поезії і музики в піснях видатних композиторів радянського періоду - О.Пахмутової, І.Дунаєвського, В. Соловйова-Седова”, „Аура імпресіонізму: спосіб сприймання звуку, кольору, слова”, „Мій Ван Гог: музичні асоціації”, „Зірка, що ходить по вовчим тропам (за поезією Н.Турбіної) та ін.

Дана робота закріплює фактори об'єднання знань та навичок поліхудожньої діяльності. Вона спрямована на розвиток у студентів вмінь інтегрувати поліхудожній навчальний матеріал (у світлі синегретичного підходу), на творчо-практичне опанування музичним навчальним процесом на рівні єдності принципів і методів викладання мистецьких дисциплін та психологічного механізму трансформації емоцій в естетичні почуття (відношення/сприймання – емоція/переживання – знання/розуміння – естетичне почуття/насолада), на виховання гармонійного узгодження поліхудожнього навчального матеріалу, навчального процесу та особистості учня, його фізичної, інтелектуально-духовної та соціальної культури.

Розвитку естетичної культури особистості засобами національного мистецтва (тема №8 – “**Національне в мистецтві**”) в процесі поліхудожнього виховання в спецкурсі приділяється значна увага. Визначена тема розглядається у спецкурсі під кутом зору комунікативної основи мистецтва, природи художньої творчості (особистість та діяльність митця), інтерпретаційної та сприймаючої ланок художньої комунікації.

Через характеристику лінії аналізу в сучасному музикознавстві та музичній естетиці, що розглядає змістовне наповнення мистецтва в залежності від національної ментальності студенти можуть сформулювати основні риси української музичної ментальності (споглядальність, екофільність, соборність та ін.). Важливо контролювати виростання естетичних смаків, ідеалів, поглядів, почуттів з емоційної, внутрішньої прихильності до національного, українського педагогічними засобами: визначення непересічних цінностей української культури (широта художньо-образного відтворення світу, характерні риси образного змісту та ін.) та вирішення завдання – визначення достоїнств музичних (художніх) творів українських авторів, що містять можливість активізувати естетичне сприйняття, оцінку, інтерпретацію студентами їх художньо-естетичного змісту.

Естетичний напрям розгляду національних особливостей художньої мови, виконавської інтерпретації, художнього сприйняття передбачає цілісне охоплення знань, умінь і навичок студентів, оскільки взятий окремо елемент не завжди може визначати національне, але це можливо при аналізі їх сукупності (І.Ф.Ляшенко).

Стильовий інтерпретаційний поліхудожній аналіз музичного твору передбачає опрацювання студентом композиторського стилю у двох напрямках: 1) в різних видах виконавського мистецтва на міждисциплінарній основі та 2) у контексті національної та світової художньої культури на поліхудожній основі. Типова схема аналізу включає в себе:

1. Визначення загального образно-емоційного характеру музичного твору у співвіднесеності з музичними засобами виразності, т.т. певних типових рис як явища стилю даного композитора.

2. Співвіднесення стильових ознак композиторської творчості зі стилем композиторської школи певної національної належності, стилем мистецьким, який визначає ці стильові ознаки як типові для різних видів мистецтва даного

історичного періоду та із загальним стилем епохи, що дозволяє виявити національну своєрідність даних стильових ознак.

3. Розгляд виконавських ознак творів, що розучуються в різних виконавських класах та визначення спільних типових рис стилю композитора з національними традиціями.

Заглибленню у проблему національного в мистецтві сприяє впровадження у навчально-виховний процес елементів композиторської творчості на національних засадах, створення музики у певному стилі (Є.Назайкінський, В.Москалець, Г.І.Побережна) – імпровізації, варіативної розробки мелодії, створення вокально-хорових розспівок, музичних п'єс, без чого неможливе вироблення адекватного оцінювального судження. Поліхудожній підхід до вироблення адекватної оцінки сприяє цілеспрямованому стильовому вихованню, стає дієвим засобом проникнення до творчої лабораторії композитора.

Введення нових форм і жанрів національної культури сьогодення у навчальний репертуар студентів вирішує завдання орієнтації на нове в мистецтві, розпізнавання художньої новизни, відмежування естетично цінного від псевдооригінального. Формування установки на досягнення новаторських тенденцій в мистецтві спирається на традиційні орієнтири естетичної оцінки кращих зразків світової і національної художньої спадщини (художня багатогранність і жанрове розмаїття української музики) та на активізацію уявлень про сучасне соціальне замовлення, звернене до майбутньої роботи зі школярами, про їх художні смаки й інтереси у сфері актуальних музичних форм (популярна української музика, сучасні тенденції розвитку національного мистецтва). Важливо, щоб майбутні вчителі оволоділи критеріями художнього прогресу та прагнули подолати стереотипи власної слухової енергії.

Національні витoki мистецтва можуть бути розкриті через засвоєння студентами досвіду професійного середовища (Г.М.Падалка), ознайомлення з педагогічними поглядами відомих музикантів-виконавців, композиторів (М.Леонтович, К.Стеценко, М.Лисенко, Л.Ревуцький, Д.Січинський, Б.Лятошинський, Є.Станкович, М.Скорик та ін.). Підготовка студентами рефератів на тему „Педагогічна і музична діяльність ...” (розгляд постаті музиканта-педагога - за вибором) сприятиме поглибленню соціального престижу обраної професії, формуючи адекватні уявлення про значення національної музично-педагогічної школи у світовому масштабі. Кращі реферати можуть бути використані у якості розділу в лекційному викладі матеріалу вчителя.

Лабораторна робота №2. Вивчення складу національного змісту у власному виконавському обов'язі, виконавському репертуарі шкільних програм з музики (А.Авдієвський, А.Г.Болгарський, Д.Б.Кабалевський, Е.П.Печерська, О.Я.Ростовський та ін.), у репертуарно-програмних вимогах з музичної підготовки майбутніх вчителів музики. Формулювання висновків та пропозицій встановлення балансу національного та загальнолюдського (світового) на прикладі особистісного спрямування власної музичної виконавської та музично-педагогічної діяльності сприяє удосконаленню вміння планувати музичну навчальну діяльність, є проявом конструктивно-практичних умінь студентів.

Роль словесної інтерпретації художніх образів у виховній діяльності (тема №9 – “Естетика педагогічного слова”) визначається важливістю вміння майбутнього вчителя музики розповідати учням про зміст музики. У контексті спецкурсу поліхудожнього виховання розглядаються шляхи удосконалення цього професійного вміння.

Під час інтерпретації змісту музики студенти повинні враховувати специфіку форми художнього твору, яка звертається до індивідуального досвіду сприймаючого (його особистих образів уявлення, асоціацій, почуттів, мотивів, цінностей та ін.), підкоряючись у той самий час універсальним об’єктивним законам, що містять численні елементи, які мають безумовні або умовні значення і сприймаються всіма однаково (інваріанти музичного твору за О. Котляревською).

Врахування вчителем суперечностей нерозривно пов’язаних між собою об’єктивно-суб’єктивних властивостей сприйняття має виявлятися у підборі для художньо-педагогічної інтерпретації таких словесних характеристик, які відповідають об’єктивним значенням форми. Такі вербальні засоби не стануть перешкодою для численних індивідуальних осмислень.

Окреслені у спецкурсі типи сприймання музики потребують від студентів володіння відповідними засобами вербальної інтерпретації музичного змісту. Поліхудожній підхід до проблеми дозволяє сприймати музичний твір (його змістовну і смислову наповненість) за допомогою всіх органів почуттів, виховуючи синтетичне синестезійне відчуття.

Формування відповідних підходів до осмислення та словесної характеристики музичного змісту - звукоматеріального, предметного, психологічного, сюжетного, культурологічного, симілятивно-образного (С.Шип) неможливо без вивчення класичних взірців інтерпретації музики (відгуки майстрів художнього слова, висловлювання видатних музикантів-публіцистів, лекторів-промовців, літературно обдарованих композиторів та музикантів-виконавців, кращі зразки вербальних педагогічних інтерпретацій вчителів-практиків).

Загальні критерії художнього педагогічного слова (лаконізм, образність, доступність для сприймання школярів) студенти повинні сприймати не як самоціль, а як засіб досягнення певного емоційного настрою для сприйняття музики та створення умов для поглибленого розуміння, переживання, оцінювання краси художніх образів. Динаміка сучасного життя, його темпо-ритмічні характеристики вимагають від майбутнього вчителя вміння досягати максимального ступеня згортання інформації в модульно-тематичні блоки, що відповідає сформованому самим життям сучасному типу мислення підрастаючого покоління („кліпове”, „рекламно-узагальнююче”, програмно-комп’ютерне). Головне педагогічне завдання – розвиток скорочено-примітивного типу мислення, розгортання цілісного, образного бачення оточуючого світу.

Критерії доступності та цікавості, шляхи досягнення їх єдності у вербальних педагогічних інтерпретаціях студентів полягають у поєднанні двох

стратегій: використання науково вивіреної інформації про об'єктивні музичні закономірності у визначеному музичному творі та знаходження виразної, публіцистично пристрасної словесної інтерпретації.

Лабораторна робота №3. Спостереження уроків музики з метою виявлення різних підходів до вербалізації емоцій та естетичних оцінок у педагогічній інтерпретації музичного твору. Дослідження закономірностей педагогічного впливу художнього слова в цілісності та деталізованих часових відрізках (важливість художньої деталі, вдалого образного порівняння, доречної асоціації і т.п.). Особливу увагу необхідно звернути на відображення метафористичного бачення в мові викладача, у заключному розділі роботи „Висновки, пропозиції” запропонувати власні варіанти переносу понять з однієї сенсорної модальності в іншу.

Мета **КСР №5** полягає в упорядкуванні студентами власного виконавського репертуару за тематичними блоками (стильовий, монографічний, образно-тематичний, пізнавально-творчий, образи дитячого світу) та складанні на цьому етапі адекватних вербальних характеристик кожної групи музичних творів. Другий етап практичної роботи полягає у формуванні вміння тематичної модуляції, що ґрунтується на поліхудожній основі та здійснюється вербальними засобами у процесі педагогічної імпровізації.

Техніка тематичної модуляції може передбачати: наявність „підготовчого”, „спільного” та „модуючого” моментів; раптове тематичне зрушення; поліхудожню секвенційність або варіативність у тематичному розвитку змісту вербально-педагогічної інтерпретації.

Нова історична епоха (тема **№10** – “**Проблемні питання розвитку музики в контексті сучасного мистецтва (сучасних видів взаємодії мистецтв)**”) завжди набагато ширша від контексту шедевр минулого

Майбутній вчитель музики у сучасному світі виступає як посередник між культурою минулого і сьогодення. Проблема єдності традицій і новаторства в мистецтві проектується на реалії професійної музично-педагогічної діяльності: формування художнього смаку на основі кращих зразків світової музичної (художньої) культури та виховання стійкого інтересу до сучасних мистецьких явищ, процесу розпізнавання нового незалежно від кінцевого результату оцінки. Складовими компонентами адекватного оцінювання сучасних явищ мистецтва студентами повинні стати: сформовані орієнтири естетичної оцінки, активовані уявлення про соціальне замовлення, оволодіння критеріями прогресу щодо еволюції різних видів мистецтва (спираючись на теорію Вернадського – еволюція видів має прогресивний розвиток), здатність до емоційного переживання художніх образів, інтуїтивного передбачення їх розгортання і розвитку у єдності з відповідною структурою виражальних засобів художнього стилю автора-митця.

Шляхи вирішення проблеми поєднання безпосередньо емоційної реакції студентів на художньо-музичне явище та цілеспрямованого впливу на змістовну сторону оцінювальної діяльності з позицій нормативних уявлень про прекрасне у самому широкому смислі полягають у розкритті феномену художнього

переживання та його реалізації у процесі порівняння музичних (художніх) образів в їх реальному звучанні (вигляді). Педагогічна акцентуація в процесі порівняння художніх образів сучасності і минулого може бути реалізованою у формах ґрунтового та ескізного вивчення музичних творів, міжпредметного та поліхудожнього підходів до осягнення всіх рівнів їх смислу, виявлення стильової спільності художньої еволюції.

Стильова спільність музичної еволюції та інших видів мистецтва, жанрово-стильові паралелі між музичною класикою і сучасним мистецтвом вивчаються у спецкурсі як компоненти сучасної системи орієнтації майбутнього викладача музики на послідовне подолання штучної ізоляції навчання від прикладних форм музики, що оточує життя сучасної людини. Дослідження феномену мас-культури дозволяє майбутньому учителю музики ліквідувати (або попередити) наслідки когнітивного дисонансу (В.І.Петрушин, Л.Фестингер), який реалізується у явищі стійкого неприйняття учнями творів класичної музики і фольклору та полегшити процес перебудови мотиваційної структури особистості.

Дослідження та аналіз ціннісних орієнтацій сучасних школярів в мистецтві та їх музичних пріоритетів в позаурочній діяльності студенти проводять самостійно у вигляді лабораторної роботи (методами анкетування, інтерв'ювання, рейтинг-шкалювання та ін.). Виявлення інтересу школярів до актуальних форм музичної культури визначає педагогічну доцільність класифікації найсильніших сторін таких актуальних (прикладних) форм, реалізації виховного потенціалу мас-культури у контексті формування цілісної художньої картини світу. Доцільно розглядати масову культуру як: а) сукупність цінностей, покликаних задовольнити духовні потреби масової аудиторії та формувати прості стереотипи особистих й соціально важливих почуттів, б) опосередковуючу ланку між високим світом надособистих цінностей і мікрокосмом людської індивідуальності, в) системи засобів по смисловій адаптації мови музичного мистецтва, г) успішної моделі комплексного впливу всіх видів сучасного мистецтва.

Осягнення (теоретичне та тренінгове) всіх рівнів стильової інтеграції музичних напрямків та форм у педагогічній діяльності майбутнього вчителя музики дозволяє йому формувати свій власний неповторний стиль виявлення поліхудожньої сутності музичного виховання учнів. На виконавському рівні студент природно асимілює старий і новий фольклор, традиційний “усний” східний професіоналізм, сучасну музичну мас-культуру з її основним жанром – естрадною піснею (композицією), сферу високої професіональної традиції. Майбутній вчитель музики у власній виконавській діяльності об'єднує всі рівні музичної комунікації: реалізується як суб'єкт сприймання (по відношенню до автора), творець (по відношенню до учнів-слухачів), аналітик, критик і науковець у ситуації конструювання концепції твору.

Естетико-мистецтвознавчий рівень реалізується через спільність або спорідненість мистецьких понять, універсальність естетичних категорій, якими вільно оперує майбутній вчитель музики. Контекстуально-смисловий рівень здійснюється через: а) спільний або антагоністичний тематизм художніх творів і

відбиває фундаментальний зв'язок різних стильових видів музичного мистецтва з оточуючою реальністю; б) смислову стильову символіку, що означає існування нової проблематики сучасного музичного мистецтва – проблему самої музики, її долі й перспективи розвитку. Масові жанри стають об'єктом дослідження сучасного симфонізму, “герої” яких знаходяться у діалогівій взаємодії конфронтуючих жанрів (А.Шнітке, Concerto grosso №1, перша тема Прелюдії, С. Савенко, М.Тараканов та ін.).

Психолого-педагогічний рівень стильової інтеграції у педагогічній діяльності майбутнього вчителя музики реалізується через: а) педагогічні технології уроків різного типу із застосуванням різноманітних творчих методів (драматургії, композиційних побудов, створення художнього контексту, “переключення” сприйняття, поєднання стереотипів, емоційного контролю та ін.); б) пошуково-експериментальну музично-педагогічну творчість з метою систематизації сучасних тенденцій стильової інтеграції (джаз і рок, рок і естрадна музика, симфонічна музика і джаз, фольклор і рок і т.д.) та нових форм художнього синтезу (кіномистецтво, радіомистецтво, телемистецтво) на заняттях-діалогах музичних культур.

Майбутній вчитель музики постійно поповнює свою “колекцію” прикладів для реалізації метода “переключення” на сприйняття високого мистецтва (наприклад, кінофільм “Pretty Women” і опера Д.Верді “Травиата”, кінофільм М.Формана “Моцарт”, “Проект Уоррен Джи и Сессиль” і II дія опери А.Бородіна “Князь Ігор” та ін.)

Дослідження стильових інтеграційних процесів у сучасній музичній культурі дозволяє систематизувати їх особливості на більш високому рівні – рівні інтеграції різних видів мистецтв у межах як одного стильового напрямку, так і у вигляді позастильових форм з метою методологічного осмислення набутої поліхудожньої культури майбутніми вчителями музики, розвитку самостійного критичного мислення, формування власної моделі цілісної художньої картини світу.

Головна педагогічна мета інтеграції різних видів мистецтва в музично-педагогічній діяльності полягає в усвідомленні студентами сутності стилю в мистецтві як сублімації найважливіших ідей про основні естетичні категорії, які, втілюючись у стилі (музичному, художньому, літературному і т.д.), виявляють свою етичну складову в антитезі „добро і зло”.

КСР №6 спрямована на удосконалення вміння розкривати сутність музичного образу засобами інших видів мистецтва (на матеріалі актуальних музичних форм), виділяти новизну і нетрадиційність у сучасній музиці (оцінювати багатоманітність їх художніх моделей) та моделювати педагогічні завдання по емоційному і поліхудожньому розвитку школярів, образної стратегії їх мислення, по активізації і розвитку фантазії, художньої уяви.

Студентам пропонується виконати один з варіантів КСР:

1. Підготувати ілюстративний матеріал (класичні і актуальні музичні форми, образотворче мистецтво, література), робота з яким буде сприяти засвоєнню школярами музичних понять: „динаміка”, „тембри”, „консонанс і дисонанс” та ін .;

2. Проаналізувати можливість поліхудожнього підходу до кожного з розділів уроку музики (музичне сприйняття, хоровий спів, імпровізація, гра на музичних інструментах) та продемонструвати у вигляді сценарних фрагментів уроку.

3. Скласти декілька кросвордів, ребусів, придумати музичні ігри з використанням просторового (зорового, рухового, слухового) досвіду, спрямованого на розвиток звуковисотного та ритмічного слуху школярів.

4. Підібрати зоровий ряд (репродукції картин, зображення скульптур, архітектурних ансамблів) до певної тематичної групи музичних творів шкільного репертуару.

Підкреслимо, що спецкурс не зводиться до висвітлення вузькопрактичних питань, викладу конкретних рекомендацій щодо вирішення певних завдань, хоча це і посідає в ньому істотне місце. Головне завдання – закласти теоретичні основи поліхудожньої діяльності майбутнього вчителя музики, необхідні йому для подальшої самоосвіти та удосконалення професійної музично-педагогічної підготовки.

Через усі заняття зі спецкурсу червоною ниткою має пройти думка про те, що не може бути універсальної методики щодо практичної реалізації поліхудожнього виховання школярів. Адже історія музичної педагогіки свідчить, що неможливо знайти єдину формулу осягнення музичного мистецтва у його взаємодії з іншими видами мистецтва, оскільки методичні знахідки повинні впливати в першу чергу з духовної сутності особистості вчителя, його власного бачення структури мистецького синтезу, сприйняття конкретного музичного твору у відповідному культурологічному, естетично-художньому контексті.

ДОДАТКУ №4

Тема №1: „Мистецтво як засіб духовного становлення особистості” (ЛСМ№1).

Координата 1 (К1) – ПРОСТІР: вузол 1 (в1)- підсистема: види мистецтва, в2 – система: мистецтво, в3-в4 – гіперсистеми: художня культура, духовна культура;

К2 – ЧАС: в1 – до взаємодії з особистістю існує як знакова система (віртуальна форма існування мистецтва), в2 – під час взаємодії з особистістю - як засіб комунікації (актуальна або комунікативна форма існування), в3 – післядія мистецтва як інтеріоризація духовного досвіду людства (кумулятивно-аксіологічна форма існування мистецтва);

К3 – КОМПРОМІС: в1 – художня цінність кожного мистецтва визначається як передача узагальненого духовного досвіду у системі специфічних виражальних засобів, розрахованих на певний канал сприйняття (специфічні мови мистецтва), в2 – посилення духовного впливу мистецтва через узагальнення духовного досвіду у різних мистецьких мовах (синтетичні види мистецтва), в3 – організація пізнавального процесу як об'єднаної

результуючої дії всіх каналів (органів) сприйняття (комплексне вираження предметної сутності явищ дійсності);

К4 – КОНФЛІКТ: в1 – спеціальна музична освіта передбачає виконання завдань фахово-музичного виховання, в2 – художньо-естетичне виховання, в3 – комплексна взаємодія мистецтв у поліхудожньому вихованні на основі домінуючого мистецтва (музики);

К5 – ПРИЧИНА: в1 – логічний рівень (якщо духовне становлення відбувається у системі виражальних засобів музичного мистецтва, то це сприятиме формуванню ціннісного особистісного ставлення до творів музичного мистецтва), в2 - функційний рівень (якщо духовне становлення особистості відбувається через узагальнення в системі різних мистецьких мов, це активізує розвиток всіх компонентів духовного потенціалу особистості: когнітивного, афективного, нормативно-регулятивного, поведінкового в системі художньої культури), в3-4 – прогностичний рівень (якщо здійснюється педагогічне керівництво поліхудожньою діяльністю як складною системою різних видів мистецтва, то ефективність формування цілісної художньої картини світу залежить від творчого використання результатів взаємодії і синтезу мистецтв, від інтенсифікації сенсорних процесів, мистецької діяльності в цілому та активізації творчої інтроспективної діяльності).

К6 – НАСЛІДКИ: в1 – логічний рівень (якщо формується ціннісне ставлення до творів музичного мистецтва, то забезпечується „генезис індивідуальної духовності”, т.т. індивідуалізація навчання і виховання), в2 – розвиток всіх компонентів духовного потенціалу особистості віддзеркалює тенденцію естетизації виховання, в3 – прогностичний рівень (забезпечується особистісно-діяльнісний підхід до навчання і виховання).

К7 – РЕЗУЛЬТАТИ: в1 – самовизначення особистості у полі художньої культури, в2-4 – ґрунтовні світоглядні уявлення, особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва й процесу художньої творчості, в5 – класифікація вимог до поліхудожнього виховання школярів.

Тема №2: „Види мистецтва”(ЛСМ№2).

К1 – ПРОСТІР: в1 – підсистема (окремі види мистецтва як втілення певного кола життєвих явищ у відповідності до арсеналу своїх зображально-виражальних засобів), в2 – система (синтетичні види мистецтва), в3 – гіперсистема: класифікації видів мистецтва (за принципом понятійності, зображальності і виражальності; просторові і часові; за фізіологічними особливостями сприйняття)

К2 – ЧАС: в1-6 – види як історичні форми мистецтва (первісний синкретизм, синтез мистецтв у Середньовіччі, мистецький синтез епохи Відродження, взаємодія мистецтв у Новому часі, романтичні типи мистецького синтезу, взаємодія мистецтв у ХХ-ХХІст.).

К3 – КОМПРОМІС: в1- досвід світової художньої культури у різних видах мистецтва (діалог культур по горизонталі), в2 – зв’язок часів у різних видах мистецтва (діалог культур по вертикалі), в3 - точка перетину (художня

культура особистості).

К4-5 – КОНФЛІКТ: К4– загальні закономірності художнього вираження, що є спільними для всіх видів мистецтва (форма, композиція, рух, світло, простір, момент зміни, об'єкти дійсності), К5 – видова специфіка.(матеріальна основа, спосіб існування, особливості сприйняття, характер вираження предметної сутності явищ дійсності).

К6 – ВЗАЄМОДІЯ (конфлікуючих позицій): в1 – на рівні підсистеми (у межах виду мистецтва), в2 – на рівні системи (синтетичні види мистецтва), в3 – на рівні гіперсистеми (синтез мистецтв і естетичний розвиток особистості за вимогами соціуму), в4 – типи взаємозв'язків (внутрішні - генетичні, морфологічні, функціональні, зовнішні - кореляційні, інтеграційні).

К7 – РЕЗУЛЬТАТ: в1-цільовий критерій (якщо здійснюється взаємодія синтезу мистецтв й естетичної свідомості особистості, можливий розвиток синтетичних форм мислення: звук - пластичний жест, звук – слово, звук – колір – форма, звук - емоція), в2 - критерій стадіальності (усвідомлення діалектики одиничного і загального у музичній діяльності відбувається на основі досягнення всіх типів взаємозв'язків між видами мистецтва та розвинутої художньої потреби), в3 – критерій ефективності (моделювання на основі музичного твору (групи творів) поліхудожнього об'єкту за допомогою активно-творчої уяви).

Тема №3: „Художній образ в мистецтві” (ЛСМ№3).

К1 – ПРОСТІР: в1 –структура художнього образу у різних видах мистецтва (підтекст, текст, контекст), в2 – ознаки художнього образу (цілісність, самодостатність, адекватність), в3 – ідейна спрямованість художнього образу (фабула, образ, твір).

К2 – ЧАС: в1 – „першообраз”, початковий етап розгортання образної структури (духовне джерело образу), в2 – образ–персоніфікація (вираження предметної сутності об'єктів дійсності у системі людина-природа-суспільство), в3 – образ-ідея (образна система художнього твору), в4 - драматургія (концептуальна структура образної системи, що розгортається у часі), в5 – режисура (як індивідуальна реалізація образної драматургії згідно з естетикою уявлення інтерпретатора).

К3 – КОМПРОМІС (утворення у процесі художньої творчості): в1 – індивідуалізація – вираження конкретно-чуттєвого, одиничного (апеляція художнього образу до внутрішнього, нематеріального, символічного світу) , в2 – типізація (пояснення внутрішнього світу через зовнішні візуальні образи, що легко уявити), в3 – проекція та інтродекція (наявність особистісного смислу, основа самоосмислення особистості).

К4 – КОНФЛІКТ: в1 –символічність (ступінь потенційного розкриття глибокого загальнолюдського смислу) , в2 – буденність (вузький, незначний смисл), в3 – єдність актуальності і символічності (ступінь символічності творів мистецтва визначає період їх активного життя в духовному житті суспільства).

К5 – ПРИЧИНА: в1 – логічний рівень: елементи художнього образу (якщо художній образ – форма мислення в мистецтві, то в досягненні його емоційного впливу приймають участь специфічні для кожного мистецтва інтонаційні та формоутворюючі елементи), в2 - функціональний рівень: деталізований та результуючий художній образ (якщо художній образ створюється засобами комплексної взаємодії мистецтв, то його зміст може бути деталізованим (послідовним) або результуючим (узагальненим)), в3 - суб'єктивний рівень: адекватне сприймання художнього образу (якщо спрямовувати процес пізнання художнього образу як форми мислення в мистецтві, можна очікувати встановлення „діяльного відношення” між людиною і дійсністю, регулювати процеси прояву потреб особистості та актуалізації її досвіду загальної і музичної культури).

К6 – НАСЛІДКИ: в1- кореляція ціннісних принципів (прочитання тексту в світлі музично-мовних, жанрових, стилістичних і духовно-ціннісних принципів культури), в2- ступені освоєння художнього образу (емоційний, когнитивний, дієвий), в3 – константи формування суб'єктивного образу поліхудожніми засобами (емоційно-естетичний відгук, диференціація художньо-інформаційного потоку – слухового, зорового та ін., асоціативно-зорова активність).

К7 – РЕЗУЛЬТАТ: в1 - суб'єктивний слухацький образ (етапи, компоненти, рівні; аналіз музичного образу з точки зору його структури, функцій, властивостей та характеру сприймання), в2 – інтерпретація образного змісту музичного твору поліхудожніми засобами (вербальна - фіксовані й процесуальні поліхудожні установки на сприймання, музично-творча – музична інтерпретація), в3 – педагогічний аналіз параметрів уявлення (рівні розуміння: розуміння доцільності художніх засобів у створенні художнього образу, розуміння образу-персонажу; розвиненість уяви: репродуктивна, продуктивна; образне бачення: не розвинуте, розвинуте слабо, розвинуте добре; здатність до асоціативної діяльності: спостерігається, присутнє частково, відсутнє, відтворення художнього образу: повне й адекватне, спрощене, спотворене).

К8 – ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ (формування уявлення про художній образ засобами синтезу мистецтв): в1 –сенсорний досвід, асоціативне мислення (їх розвиток), в2 – поліхудожня контекстуальність (постановка пізнавальних завдань, які потребують загальнохудожнього орієнтування у засобах створення художнього образу), в3 - формування узагальнених поліхудожніх засобів діяльності.

Тема №4: „Закономірності художнього вираження (формотворення)” (ЛСМ№4).

К1 – ПРОСТІР: в1 – формальні елементи (колорит, лінія, маса, простір, фактура, композиція та ін.), в2 – конструктивна система художнього твору (головні й другорядні елементи, „конструктивна ідея”, просторова будова, врівноваженість компонентів, виразні особливості окремих частин, аналоги і

контрасти елементів форми), в3 – позатекстовий контекст твору (зв'язки історичні, культурологічні, асоціативні, життєві, художні, т.т.форма у широкому смислі).

К2 – ЧАС (музичне формотворення): в1 - елементи музичної форми (мелодична, ладова, ритмічна, динамічна, темпова, жанрова, синтаксична, композиційна структури та їх формотворчі чинники), в2 – композиція (логіка композиційних функцій, що визначається художньою ідеєю), в3 – музична драматургія (принцип темоутворення і розвитку, що зростає до рівня естетичної закономірності контрасту і єдності через дію експресивно-драматургічних функцій).

К3 – КОМПРОМІС (просторової та часової координат): в1 –симультанність (переклад часових відносин у просторові на основі архітектонічних передумов музичного сприйняття), в2 – універсальність просторових компонентів (множинність аналогій: симетрія кольору, світлотіні, композиції у образотворчому мистецтві та тембру, динаміки, композиції в музиці; метроритмічна організація поетичного тексту і музичного твору; композиційні особливості архітектурних будівель та архітектоніка музичної форми; розподіл на головних та другорядних дійових осіб у літературі, театрі, музиці, кіномистецтві та ін.), в3 – метафоричне мислення (синестезія).

К4 – КОНФЛІКТ: в1 –зовнішній (суперечності різнохарактерного матеріалу на рівні формотворення), в2 – внутрішній (емоційно-образний план), в3 – драматургічні функції (подібність, контрастність, конфліктність).

К5 –ЛОГІКА (складові освоєння): в1- гностичний компонент (впізнавання, диференціація елементів об'єктивної формотворчої системи як складових художнього образу в музичному мистецтві, виявлення характеру їх взаємозв'язку), в2 – емоційно-смісловий компонент (осягнення емоційно-образного змісту музики, її жанрових і національно-стильових особливостей через просторові структурні компоненти музичного образу), в3 –діяльнісний компонент (практичне застосування закономірностей художнього вираження в педагогічних умовах).

К6 -УДОСКОНАЛЕННЯ: в1 – по вертикалі (співвіднесення просторових компонентів елементів музичного та інших мистецтв, виявлення взаємозв'язків з ними загальних просторових уявлень культур і епох), в2 – по горизонталі (осягнення емоційно-образного змісту музики та інших мистецтв через просторові структури музичного образу, оперування ними у продуктивній та репродуктивній діяльності, бачення унікальних якостей композиції музичного твору), в3 – глибинна координата (практична реалізація усвідомлення художнього формотворення в умовах взаємодії мистецтв, моделювання педагогічних завдань з поліхудожнього виховання школярів).

К7 – РЕЗУЛЬТАТ: в1 – механізм формування почуття форми (метафористичне мислення – синестезія - здатність бачити естетичну виразність світу), в2 – почуття форми (здатність сприймати, відстороняти, означувати форму як просту або складну структуру певного образного змісту і стилю), в3 – почуття стилю (як чутливість до образного строю твору, художньої манери його вираження).

Тема №5: „Принципи моделювання мистецького синтезу для художньо-виховної роботи в школі” (ЛСМ№5).

К1 – ПРОСТІР (типи художнього синтезу): в1 – синкретизм, в2 – „підпорядкування”, в3 – „колажна взаємодія”, в4 – симбіоз, в5 – опосередкування, в6 – концентрація, в7 – „трансляційна співпрага”.

К2 – ЧАС: в1 – діагностика рівнів художньо-естетичного тезаурусу школярів, в2 – моделювання (за вихідними вимогами та принципом відповідності специфіці музичної підготовки), в3 – корекція (орієнтація на середній рівень художньо-естетичного тезаурусу у художній підготовленості учнів з врахуванням коректуючих індивідуальних завдань й особливостей дитячого сприймання).

К3 – КОМПРОМІС (підходи до моделювання): в1 – технологічний, в2 – історичний, в3 – іконічно-символічний, в4 – художнє „переведення”.

К4 – КОНФЛІКТ: в1 – кількість навчальної інформації, в2 – цінність навчальної інформації, в3 – інваріант мистецького синтезу та його імпровізаційне варіювання, в4 – принципи організації („спільний знаменник”, логіка „вузлових моментів” і кульмінацій, персоніфікація навчального матеріалу, монтаж – вертикальний, горизонтальний, паралельний, стик, наплив, брейкінг-форма)

К5 – ПРЕДМЕТНА ФОРМА: в1- наочні посібники (стенди, роздатковий дидактичний матеріал, газети та ін.), в2 – режисура (уроків, концертів, святкових й тематичних вечорів), в3 – дискусії з проблем мистецтва, в4 – керівництво шкільними художніми колективами, в5 – інтерпретація музики, в6 – музично-методичні композиції.

К6 - РІВНІ: в1 – кореляційний (міжпредметні зв’язки у межах традиційного навчального плану), в2 – інтеграційний (викладання музики на поліхудожній основі), в3 – синтетичний (кореляційні та інтеграційні види зв’язків між видами мистецтв у художньо-виховній роботі в школі).

К7 – ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ: в1 – сенсорний досвід, асоціативне мислення, в2 – пізнавальні завдання (постановка завдань, які вимагають вирішення поліхудожніми засобами), в3 – поліхудожня діяльність (формування узагальнених засобів художньої діяльності).

К8 – ХУДОЖНЬО-ВИХОВНА РОБОТА (форми взаємодії видів мистецтва у навчально-виховному процесі): в1 - синтетичні, які передбачають одночасний вплив різних мистецтв – у вигляді виконавської інтерпретації програмної музики, особливої форми художнього синтезу музики з літературою і театром; в2 - послідовні, які передбачають певну послідовність в часі у використанні кожного виду мистецтва на уроці з обов’язковим їх художнім аналізом за умови домінування музичного мистецтва (інші грають допоміжну роль) – у формі художньо-педагогічної інтерпретації; в3 - воз’єднуючі, т.т.узгоджене систематичне вивчення мистецтва у процесі навчання, що відповідає дидактичному поняттю „поліхудожні зв’язки” – у формі художньо-естетичного аналізу музичного твору; в4 - творчо-перетворювальна, що передбачає участь у різноманітній

художній творчості в процесі моделювання елементів шкільної музично-виховної роботи.

Тема №6: „Художньо-порівняльний аналіз творів в різних видах мистецтва та видів мистецтва як компонентів цілісного мистецького синтезу” (ЛСМ№6).

К1 – ПРОСТІР (педагогічна класифікація порівняльних дій): в1 - естетичних об'єктів одного порядку, в2 - однопорядкових естетичних об'єктів з естетичним еталоном, в3 - власного оцінного судження з думкою рівних партнерів спілкування, в4 - власних ідеальних уявлень про прекрасне з оцінною смаковою реакцією на даний художній об'єкт.

К2 – ОСНОВИ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ: в1 - єдність світосприйняття і художнього бачення світу авторів, в2 - єдність творчого методу, способу художнього пізнання, образного втілення дійсності (з урахуванням специфіки виду мистецтва або якості мистецького синтезу, що виникає на основі інтеграції певних видів мистецтва), в3-4 - схожість за образно-емоційним змістом та засобами його вираження.

К3 – ПРИНЦИПИ (типи асоціацій): в1 – за тотожністю, в2 – за суміжністю, в3 – за контрастом.

К4 – РІВНІ ВЗАЄМОДІЇ МИСТЕЦТВ: в1 – окремі твори, в2 – окремі митці, в3 – художні школи, в4 – культурні епохи.

К5 – ПРИЧИНИ: в1 – фізіологічні (домінантна робота центральної нервової системи), в2- психологічні: цілісна реакція свідомості (збудження окремих центрів головного мозку поширюється на інші, що створює якісно нові переживання і відчуття), в3 – історико-теоретичні (історичний ракурс теорії єдиної основи різних видів мистецтва), в4 – педагогічні (активізація процесів навчання і виховання), в5 - загальнокультурні.

К6 - НАСЛІДКИ: в1 – взаємозбагачення емоційних реакцій засобами художніх образів різних мистецтв, в2 – адекватна психологічна модель (проникнення у сутність явища дійсності, осягнення „підтексту” змістовної форми художнього образу, активізація емоційно-почуттєвої сфери), в3 – ерудованість і освіченість, в4 - ґрунтовність аналізу інтонаційно-виражальних комплексів різних видів мистецтва, осягнення надзавдання, художньої концепції твору та її педагогічної проєкції, в5 – художнє спілкування (повноцінний діалог з автором на рівнях внутрішнього світу, ціннісних орієнтацій, почуттів, світосприймання).

К7 – АСОЦІАЦІЇ В МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВІ: в1 – „позамузичні”, в2 – міжхудожні структурні, в3 – внутрішньо-системні (відображають суттєві зв'язки емоційно-образного змісту творів), в4 - міжсистемні асоціації (опосередкований зв'язок різних художніх систем).

Тема №7: „Мистецтво і творчість” (ЛСМ№7).

К1 – ПРОСТІР: в1 – компоненти творчості (емоційно-почуттєвий, логіко-раціональний, проєктивно-вольовий), в2 – характеристики творчої діяльності (зняття стереотипів, прогресивне нормотворення, естетична сутність), в3 –

суб'єкти творчої діяльності (автор, виконавець, слухач/глядач).

К2 – ЧАС (процес): в1 – норматив (гармонія першого порядку), в2 – задум і засоби його втілення (дисгармонізація, дисгармонія), в3 – удосконалення задуму (гармонізація), в4 – оцінка результату (гармонія другого порядку).

К3 – КОМПРОМІС (участь всіх рівнів свідомості): в1 - підсвідоме, в2 - свідоме, в3 – неусвідомлене (неявне знання або розуміння), в4 – надсвідоме (інтуїтивне мислення), в5 - рефлексія.

К4 – КОНФЛІКТ: в1 – теоретичні естетичні знання (поєднання чуттєвого досвіду митця, розвиток і поширення його до меж загальнолюдського), в2 – індивідуальне, непередбачувальне, інтуїтивне в мистецтві, в3 – функціонування в мистецтві (взаємозв'язок раціонального і ірраціонального).

К5 –СТИМУЛИ: в1- творчі якості вчителя (загальнолюдська культура, націленість на творчі дії, імпровізація та ін.), в2 – особистісно-центрований підхід (емоційний комфорт спілкування між педагогом і вихованцем), в3 – проблемно-пошукові ситуації (індивідуальний, груповий або колективний засоби їх вирішення – пізнавально-пошукова поліхудожня практика).

К6 -УМОВИ: в1 – досвід (музичний та загальнокультурний), в2 - інтуїція, в3 – мотивація (значимість у житті, приклади з життя видатних людей мистецтва, зв'язок з реальністю), в4 – поліхудожні засоби діяльності (володіння специфікою різних мов мистецтва та основами їх естетичної єдності), в5 – художньо-евристичні методи творчої діяльності, в6 – самостійна естетично-художня позиція (щодо відношення до проблем мистецтва і життя), в7 – діалогові форми навчання (дискусія, діалог, співбесіда, гра).

К7 –СИСТЕМА: в1 –учень (психологічні основи творчої діяльності учнів початкових і старших класів, типи їх творчої самореалізації, володіння засобами музичної й поліхудожньої діяльності), в2 –учитель музики (педагогічний вплив на основі передачі смислової, особистісно значущої для учнів інформації, активізація творчої діяльності учнів, музично-творча і методично-творча діяльність), в3 –предмет (творчі завдання як основа музичного і поліхудожнього виховання, мистецтво як самоцінність).

К8 – РЕЗУЛЬТАТ (основні етапи реалізації творчого процесу): в1 –виникнення задуму, в2 –складання осмисленого плану дій, в3 – втілення плану в художню матеріалізовану форму, в4-5 – оцінка результатів і самооцінка.

Тема №8: „Національне в мистецтві” (ЛСМ№8).

К1 – ПРОСТІР: в1 – підсистема: національне мистецтво (жанрові інтереси), в2 – система: національна культура, в3 – гіперсистема: світова культура (мегакультура) як цілісність всіх національних художніх культур.

К2 – ЧАС (фази розвитку національних мистецьких шкіл та педагогіка мистецтва): в1 –фаза становлення, в2 – період розквіту (канонізація), в3 – фаза дестабілізації..

К3 – КОМПРОМІС: в1 – етнічне, в2 -національне, в3 - загальнолюдське, в4 – творча особистість (носій загальнолюдського у контексті національного).

К4 – КОНФЛІКТ: в1 – національно-суб’єктивне бачення (наявність національного музичного менталітету виконавця-інтерпретатора), в2 – об’єктивні смисли творів художньої культури, в3 – баланс національно-суб’єктивного і знаково-об’єктивного (у всіх видах музичної діяльності – виконавстві, творчості, сприйманні, художній пропаганді).

К5 – ЗНАКИ (знаки національної характерності в мистецтві): в1 –декоративність (національно виражена орнаментика, декоративні деталі), в2 –метафоричність (шлях історично-культурних паралелей, утворення внутрішньої подібності), в3 –ілюстративність (цитація, включення тексту в текст, пряме звернення до фольклорних пам’яток та відтворення їх образного строю), в4 – опора на глибинні образи і традиції національної культури, національного мислення і психології.

К6 – ОЗНАКИ (національно-стильові ознаки українського мистецтва): в1 -2 – в музиці, музичному виконавстві, в3 –у візуальних видах мистецтва, в4 - в літературі, в5 – в синтетичних видах мистецтва, в6 – масова музична культура (як продукт взаємозбагачуючого діалогу національних традицій Європи, Америки, Африки, Азії).

К7 – РЕЗУЛЬТАТ (цілісний підхід до засвоєння національної культури): в1 – національно-стильовий аналіз на основі визнання унікальності національних традицій (нестандартність рішень, більш глибоке проникнення в нові стильові і жанрові моделі музики ХХст.), в2 –мовна естетика, в3 - екосистемність, в4 – опосередкування через загальнолюдські цінності.

Тема №9: „Естетика педагогічного слова” (ЛСМ№9).

К1 – ПРОСТІР : в1 – зміст музики (значення і смисл музично-звукової форми), в2 – індивідуальне сприйняття (класифікація типових підходів до тлумачення смислу музичних образів), в3 - вербальна художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору.

К2 – ПІДХОДИ (до осмислення і словесної характеристики музичного твору): в1 - звукоматеріальний, в2 - предметний, в3 – психологічний, в4 – сюжетний, в5 – культурологічний, в6 – симілятивно-образний.

К3 – КОМПОНЕНТИ: в1 – музикознавчий аналіз, в2 – художньо-естетичний аналіз, в3 – сенсорна модуляція, в4 – педагогічна адаптація.

К4 – КРИТЕРІЇ: в1 - лаконізм, в2- образність, в3– доступність (для сприймання певною аудиторією), в4– цікавість, в5-.побудова за законами драматургії.

К5 – МЕТОДИ ВИКЛАДУ: в1- пояснювально-ілюстративний, в2 - проблемний, в3 – внутрішньо діалогічний, в4 – суггестивний, в5 – провокативний (шокова естетика).

К6 – СПЕЦИФІКА (художньо-педагогічна інтерпретація музики різних жанрів): в1 – музика народної традиції, в2 - музика професійної традиції, в3 – музика масових жанрів, в4 – синтетичні види мистецтва.

К7 – КЛАСИФІКАЦІЯ (вербальної художньо-педагогічної інтерпретації як виду навчальної діяльності): в1 - монографічна, в2 - тематична, в3 - пізнавальна, в4 – узагальнюючо-стильова, в5 - синтетична, поліхудожня.

К8 – РЕЗЕРВ (педагогічне слово у поліхудожньому вихованні): в1- музична мова, в2– мова різних видів мистецтва, в3- слово як посередник між мовою різних мистецтв (принципові можливості словесної інтерпретації музичного твору, яка опосередковує процес поліхудожнього осягнення музичного образу).

Тема №10: „Проблемні питання розвитку музики в контексті сучасного мистецтва (сучасних видів взаємодії мистецтв)” (ЛСМ№10).

К1 – ПРОСТІР (сучасна музична реальність): в1 – фольклорні феномени, в2 - мистецтво професійної традиції, в3 - мас-культура, в4 – інтеркультурний обмін у полі світового художнього процесу (синтез національних традицій, традицій Європи і „орієнтальних” культур, художньої і „нехудожньої діяльності”).

К2 – ЧАС: в1 – традиція (жанрові моделі музичного мистецтва, умови побутування, ритуали, стереотипи поведінки, комунікативні форми), в2 – новаторство (система образів, драматургія, музична мова) та „ескалація новаторства”(позитивні наслідки у вигляді збагачення композиторського письма, негативні – відлучення в результаті антитрадиціоналізму від серйозної музики величезної слухачької аудиторії), в3 – часова відстань (як критерій істинності), в4 – музична редакція (адаптаційно-педагогічна форма).

К3 – КОМПРОМІС: в1– еkleктика як відображення суперечностей сучасного життя (збагачення академічного мистецтва сучасною проблематикою, ускладнення жанрових структур та ін.), в2 – збереження „чистоти” традицій в елітарному мистецтві, в3 – нова концепція художнього синтезу (гомогенізація та стильове збагачення музичного мистецтва на основі „дисгармонічних” поєднань видів мистецтва – жанри-гібриди).

К4 – КОНФЛІКТ (рівень ціннісних пріоритетів сучасних школярів): в1 – класичне мистецтво, в2– актуальні музичні форми, в3 - когнитивний дисонанс, в4 - стильова музична інтеграція (види, форми, рівні).

К5 – ПРОБЛЕМИ: в1- генезис нових і традиційних синтетичних видів творчості, в2 – аналітичні підходи до професійної адекватної оцінки сучасного мистецтва (позиції: співвідношення об’єктивного і суб’єктивного, традиційного і новаторського, форми і змісту, деструкція і деконструкція), в3 – соціальна деструкція, в4 – фактори розвитку актуальних музичних форм (НТП, мода та ін.).

К6 - НАСЛІДКИ: в1 – співвіднесення інформації зовнішнього порядку та відповідності виражальних засобів новій системі художніх образів, в2 - естетична цінність актуальних музичних форм (розважальна танцювальна, побутова музика, саундтреки до кінофільмів), в3 – трансформація цілісного аналізу в сферу прикладних жанрів.

К7 – РЕЗУЛЬТАТ: в1 – критичне осмислення і ціннісні орієнтації у царині мистецтва, в2 - стиль (естетична оцінка музичних творів та музики як компоненту мистецького синтезу), в3 – самооцінка підготовки до

спілкування з мистецтвом.

ДОДАТОК №5 ФОРМУЮЧИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ

Перший етап – спонукально-репродуктивний (інформаційно-евристичний)

ІНТЕРВ'ЮВАННЯ (I курс навчання)

Дайте стислу за формою, але повну за змістом відповідь на питання:

1. Як Ви розумієте вислів Б.Асаф'єва про музичну мову як „мистецтво смислу, що інтонується”? Що, на Ваш погляд, зумовлює постійне тяжіння музики до синтезу з іншими мистецтвами? (поєднання в ній одночасно виражальної, часової та слухової природи)

2. Прослідкуйте історичну динаміку взаємозв'язку музики з іншими видами мистецтва з точки зору виявлення домінантних видів художньої творчості в той чи інший історичний період становлення художньої культури. Як за допомогою категорії художнього стилю генералізувати й синхронізувати виявлення єдності процесів художньої творчості, що протікають в різних видах мистецтва ?

3. Прослідкуйте вплив на музичне мистецтво домінантних тенденцій кожної історичної епохи. Які Ви можете визначити теоретичні поняття, категорії, що є однаково значущими для різних видів мистецтва ?

4. Який вплив спричиняла музика на розвиток інших видів мистецтва ? Підкріпіть свої висновки конкретними прикладами.

5. Поясніть поняття „програмна музика”. Як програмність проявляється в музиці кожного історичного періоду: докласичної епохи, періоду віденського класицизму, епохи романтизму, музиці ХХ ст.? Наведіть приклади.

6. Дайте характеристику художнім жанрам, в основі яких полягає візуальний принцип узагальнення художнього матеріалу (кіно, симфонія-балет, мюзикл та ін.) з точки зору ролі музичного компонента у даному типі художнього синтезу. Які Ви бачите передумови виявлення в музиці синхронізуючого начала у мистецькому синтезі ?

7. Як впливають на музику інші види мистецтва в „діахронії”, на історичній відстані? Поясніть значення загальнохудожнього контексту для аналізу впливу стилю епохи на музичне мистецтво (наприклад, формування класицизму на основі інтонацій оперної творчості ХУІІ-ХУІІІ ст.).

8. Охарактеризуйте роль музики в сучасній художній культурі. Як Ви оцінюєте реальні результати „ескалації новаторства” в музиці другої половини ХХ ст.?

9. Поясніть інтернаціональне походження та сутність феномену сучасної „молодіжної музики” з точки зору відображення активного діалогу національних традицій Європи, Америки, Азії, Африки. Які Ви можете запропонувати підходи до розкриття сутності стильового плюралізму сучасної епохи ?

10. Поясніть закономірності залежності виконавського методу музиканта-інтерпретатора від характеру історичної епохи та обумовленість

художньої інтерпретації індивідуальним стилем виконавця. Як Ви розумієте поняття національного виконавського стилю ?

11. Назвіть імена видатних виконавців-інтерпретаторів класичної спадщини, визначте характерні риси виконавського мистецтва романтиків-віртуозів, охарактеризуйте сучасні вимоги до музиканта-інтерпретатора.

12. Назвіть твори різних видів мистецтва, об'єднаних за ознаками: а) єдності світосприйняття і художнього бачення світу їх авторів; б) єдності творчого методу, способу художнього пізнання, образного втілення дійсності (з урахуванням специфіки виду мистецтва або якості мистецького синтезу, що виникає на основі інтеграції певних видів мистецтва); в) схожості за образно-емоційним змістом, засобами його вираження.

13. Які ознаки театрального мистецтва вплинули на розвиток музики в епоху класицизму?

ПОЛІХУДОЖНЄ АНКЕТУВАННЯ (II курс навчання)

Перша серія завдань-класифікація асоціацій в музичному мистецтві.

1. Розташуйте твори різних видів мистецтва відповідно запропонованим музичним творам (зі шкільної програми) у чотири групи за типом асоціацій, які вони у Вас викликають: а) „позамузичні образи”; б) міжхудожні асоціації, що породжуються структурою художніх творів; в) внутрішньо-системні асоціації, які відображають суттєві зв'язки емоційно-образного змісту творів; г) міжсистемні асоціації, що складають опосередкований зв'язок різних художніх систем.

2. Розширюйте сферу асоційованих художніх творів засобом наведення самостійно обраних варіантів. Вкажіть критерій відбору до кожного „ланцюжка” художніх творів.

Музичне мистецтво – Л.Бетховен, Соната №8; Г.Майборода „Гуцульська рапсодія”; Р.Шуман „Веселий селянин”; Д.Гершвін, Колискова з опери „Поргі і Бесс”; В.Моцарт, Симфонія №40, 1ч.; М.В.Лисенко „Баркарола”, Б.Тищенко, Концерт №2 для скрипки з оркестром; К.Дебюссі „Хмари”; С.Джоплін, рег-тайм „Кленовий лист”; І.С.Бах, Токката і фуга d-moll, Ф.Шопен, Експромт As-dur; А.Веберн, Друга кантата; Р.Вагнер, „Політ валькірій”; М.Римський-Корсаков „Три дива” з опери „Казка про царя Салтана”; І.Штраус, Полька-галоп „Трік-трак”.

Образотворче мистецтво – Я.Вермер, „Дівчина, яка читає лист біля відкритого вікна” ; Д.Тернер, „Прощання Геро з Леандром”; М.Шагал, „Зелений скрипаль”, „Три свічки”; Е.Мунк, „Крик”; Ж.Сьора, „Цирк”; В.Кандинський, „Двоє на коні”, „Імпровізація. Потоп”; К.Пісарро, „Крута дорога в Енн”; І.Крамської, „Незнайомка”; О.Саврасов, „Відлига”; Ж.О.Фрагонар, „Гойдалка”; М.Караваджо, „Лютніст”; М.Врубель, „Демон”, орнаменти у соборі св.Володимира (Київ); Т.Шевченко, „Циганка-ворожка” ; П.Пікассо, „Авіньонські дівчата”; Д.Романо, Р.Мантовано, Зал Гигантів, палац дель Те (Мантуя); А.Савадов, „Коллективне червоне”.

Художня література, поезія – Ю.Куранов, „Сандро Боттічеллі”, „Андрій Рубльов”; Г.Сковорода, „Сад божественних пісень”; Ф.Петрарка

„Благословенні будьте, день і рік...”; А.Мицкевич „Бахчисарай”; С.Єсенін „Лист до матері”; П.Меріме, новелли; М.Підгірянка, „Дитяча збірка”; Ф. Кафка, „Процес”; Хильдегард Йоне, „Маленьке крильце...”; В.Кандинський, „Звуки”; К.Гольдони, „Слуга двох панів”; І.Котляревський, „Наталка Полтавка”; Л.Костенко, „Музикант”; П.Верлен, „Гілочка”; Лада Могилянська, „Вишня”; А.Азимов, „Кінець вічності”; Б.Пастернак „Зимовий вечір”.

Архітектура – Триумфальна колона імператора Траяна (Рим); А. Меленський, ротонда „Аскольдової могили”; А.Шостакович, сходи на Приморський бульвар (Одеса); К.Маєвський, Царський (Маріїнський) палац ; В.Ніколаєв, театр Бергонєв (нині російський драматичний театр ім.Лесі Українки); В.Городецький, Еліо Саль „Будинок з химерами”; Оперний театр (Прага); Собор в Солсбері (Англія); Архітектурний ансамбль (собор, кампаніла і баптистерій), Піза (Італія); Ейфелева вежа (Париж); А.Гауді, Храм Святого Сімейства (Церква Саргада Фамілія), Барселона; Храм написів (Мексика); Й.Утзон, Оперний театр (Сидней); Барма, Постник, Храм Василя Блаженова (Москва); Д.Вазарі, Уффіці (Флоренція); Палац Г. Тарновського, Качановка ; Тадж-Махал (Індія).

Скульптура – М.Клінгер, „Бетховен”; Мікеланджело, „Давид”; Ф. Жирардон, „Аполлон і німфи” (Версаль, Париж); Дж.Л.Берніні, фонтан чотирьох річок на пл.Навона (Рим); Ж.Тенглі, „Евріка”; Мирон, „Дискобол”; С.Пінчук, „Зоофантазії”; оптична скульптура; А.Рибачук, В.Мельниченко, „Стіна плачу”; Г.Хаганс, „Спортивна серія”; А.Джакометті, „Жінка”; Жан Арп, „Sculpture Mediterraneene” (Жива природа); Г.Мур, антуражна скульптура; Д.Джонс, „Ассанбляж”; П.Пікассо, „Кубістська скульптурна композиція”; В.Джуранюк, керамічна пластика.

Друга серія завдань - узагальнення системних рівнів, на яких здійснюється пошук художніх аналогій в мистецтві.

Класифікуйте відомі Вам художні твори різних видів мистецтва за системними рівнями:

- а) окремих творів,
- б) окремих митців,
- в) художніх шкіл,
- г) культурних епох.

Визначте вихідні положення класифікації на кожному системному рівні, наприклад: рівень окремих творів – класифікація за принципом об'єднання творів „з голосом акордеону” (Г.Малер, Симфонія №8, С. Прокоф'єв, „Кантата до 20-річчя Жовтня”, Д.Шостакович, „Умовно вбитий” та ін); рівень окремих митців – за принципом втілення автором героїчних образів (К.Монтеверді, Л.Бетховен, Р.Вагнер, М.Я.Мясковський, В.Лисенко та ін.); окремих художніх шкіл – за принципом використання колористичних засобів в музиці (представники мангеймської школи, віденські класики, митці французької „шістки”, нововіденці та ін.); рівень культурних епох – принцип стилевідповідності і т.і.

Тематичні добірки студентів

Війна і мир: 1) Й.Гайдн „Створення світу”, Д.Шостакович Симфонія №7, ; 2) батальні сцени живопису Н.Пуссена, графічні офорти Б.Пророкова, С.Далі „Передбачення громадянської війни в Іспанії”, П.Пікассо „Герніка”, „Війна і мир”, В.Сидур „Пам’ятник загиблим від насилля”; 3) Л.М.Толстой „Війна і мир”, Є.Євтушенко „Бабин Яр”, вірші К.Симонова, О.Суркова, О.Твардовського, М.Ісаковського; 4) кіноепопея С.Бондарчука „Війна і мир”, А.Смірнов „Білоруський вокзал”, С.Ейзенштейн „Олександр Невський”, Дж.Лукас „Зоряні війни”.

Вічність, віра, духовність: 1) І.С.Бах. „Органна меса”, В.Моцарт, Д.Верді, „Реквієм”, Д.Бортнянський „Да исправится молитва моя”, С.В.Рахманінов „Всенощное бдение”, В.Сильвестров „Реквієм для Лариси”, С.Губайдуліна Віолончельний концерт №3, О.Мессіан фп.цикл „20 поглядів на Ісуса-немовля”; 2) С.Далі „Таємна вечеря”, А.Рубльов „Трійця”, Ф.Ліппі „Благовіщення”; Кьольнський собор, Собор св.Софії у Києві; 3) вірші Ліни Костенко, філософська лірика Г.Сковороди, Г.Шевченко, духовні першоджерела; 4) А.Тарковський „Сталкер”, „Андрій Рубльов”.

Гумор, іронія, гротеск: 1) Й.Гайдн Симфонія №94, В.Моцарт „Весілля Фігаро”, Р.Щедрін „Пустотливі частівки”, Шаїнський „Усмішка”, Г.Малер Симфонія №1,3ч., Д.Шостакович „Галоп”; 2) М.Дюшан „Мона Ліза з вусами”; 3) басні Лафонтена, Крилова, Г.Остер „Шкідливі поради”, казки Салтикова-Щедріна; 4) комедії Л.Гайдая та Е.Рязанова, М.Рашеєв, А.Народицький „Бумбараш”.

Тема кохання: 1) О.Мессіан „Квартет на кінець часу”, К.Скрябін „Наш Останній Танець”, Д.Гершвін „Поргі і Бесс”, романси М.Глінки, П.Чайковського, М.Лисенко, С.Рахманінова та ін., П.Роджерс „Любовь”, Д.Раксин „Лаура”; 2) Т.Гейнсборо „Бесіда у парку”, Рембрандт „Автопортрет з Саскією”, Д.Берніні „Аполлон і Дафна”; 3) сонети Петрарки, В.Шекспіра; 4) В.Флемінг к/ф „Віднесені вітром”, М.Калатозов „Летять журавлі”, Ж.Демі „Шербурські парасольки”, Бернстайн „Вестсайдська історія”.

Парад масок: 1) Кампр „Венеціанські святкування”, Р.Шуман „Карнавал”, І.Стравінський „Петрушка”, Д.Тауер „Петрушкейтс”, А.Шенберг „Місячний П’єро”, К.Сен-Санс „Карнавал тварин”; 2) Г.Клімт „Афіна Паллада”, проект К.Рождественської „Приватна колекція”, Ким Хон До „Танець у масках”; 3) О.Блок „Балаганчик”, М.Лермонтов „Маскарад”, 4) Мейерхольд „Балаганчик”, І.Штраус „Летюча миша”.

Міфи, міфологія: 1) К.Глюк „Орфей і Евридіка”, ; 2)Г.Клімт „Юдіфь І”, Н.Пуссен „Моїсей”, Е.Вольф „Ахіллес”, Л.Кранах Старший „Венера і Амур”, Е.Фальконе „Флора”, „Амур”, Т.Шевченко „Нарцис та німфа Ехо”, „Св.Себастьян”; 3) А.Малишко „Прометей”; 4)А.О.Петров „Геракл у Адмеда”(м/ф,фотографіка), брати Васильєви к/ф „Чапаєв”.

Дитяча тема: 1)І.С.Бах „Зошит А.-М.Бах”, П.І.Чайковський „Дитячий альбом”, В.Косенко „24 п’єси для фортепіано”, Г.Сасько „Джазові п’єси”, Д.Брубек „Історія бой-скаута”, Б.Еванс „Дитина”; 2)Карл Ларссон Акварельні альбоми, Д.Веласкес „Портрет інфанти Маргарити”, Фальконе „Амур”, Х.Рибера „Хлопчик, що кульгає”; 3) вірші А.Барто, С.Маршака, Л.Керолл „Аліса у задзеркаллі”;4) В.І.Попов м/ф„Простоквашино”, А.Тарковський „Іваново дитинство”, дитячі кінострічки Р.Бикова.

Казкова тема: 1)В.Моцарт „Чарівна флейта”, М.І.Глінка „Руслан і Людмила”, Лядов „Баба-Яга”, О.Костін „Гішпанське чудовисько”; 2)В.М.Васнецов. „Підводне царство”, „Царівна Несміяна”, Т.Шевченко „Казка”; 3) народні казки, казки О.Пушкіна; 4)кіноказки О.Птушко, О.Роу, Л.К.Атаманов м/ф „Золота антилопа”, музичні комедії Г.Олександрова, І.О.Пирьєва, Рішар Кок’янт мюзікл „Маленький принц”.

Безкінечність та швидкоплинність часу: 1)Г.Ф.Гендель „Тріумф часу та Істини”, М.Равель „Годинник”, С.Прокоф’єв „Швидкоплинності”, Д.Кейдж „3’44””, Композиція для органа (639років), К.Штокхаузен „Світло”, А.Онеггер „Пасифік-231”, Ю.Маркін „Замкнене коло”; 2) Єгипетські піраміди, архітектура палаців та ритуальних споруд; 3)С.Маршак „Напис на годиннику”, „Все умираєт на землі и в морє...” ; 4)А.Тарковський „Дзеркало”, „Ностальгія”.

Психічні стани: 1) Г.Берліоз „Фантастична” симфонія, Д.Корільяно Симфонія №1, А.Берг „Воццек”, Пуленк моноопера „Людський голос”, П.Хіндеміт „Чотири темпераменти”, вокальні цикли Ф.Шуберта; 2)Е.Віже-Лебрен „Мадам Моле Раймонд”, А.Модильяні „Поль Гійом”, А.Дюрер „Чоловічий портрет”, Ф.де Зурбаран „Святий Франциск”, Т.Шевченко „Катерина”; 3)В.Тушнова „Щастя”, Є.Євтушенко „Кохана,спи...”, М.Цветаєва „Мені подобається...”,М.Некрасов „Роздуми біля парадного під’їзду”; 4) А.Хічкок „Птахи”.

Тема творчості, мистецтва: 1)О.Скрябін „Поєма екстазу”, П.Хіндеміт „Художник Матис”, Л.Дичко „Метаморфози”, „Досвітні вогні”, О.Мессіан „Хронохромія” ; 2)Г.Х.Мур „Гейша”, Караваджо „Лютніст”, Я.Вермер „Кавалер і дама біля спінету”, І.Репін „Біля роялю”; 3)В.Брюсов „Юному поєту”, Р.Рождественський „Правила поведінки за столом”, С.Маршак „Ліричні епіграми”, „Починаючому поєтові”; 4)М.Форман

„Моцарт”, Ф.Хитрук м/ф „Фільм, фільм, фільм”, Ф.Фелліні „Репетиція оркестру”.

Мистецтво і монархія: 1) Г.Ф.Гендель „Te Deum” „Jubilate”, „Ораторія на випадок”, Густав Холст „Планети”; 2) оди О.П.Сумарокова, М.Ломоносова; 3) А.ван Дейк „Портрет Карла I на полюванні”, Н. Ларжильєр „Портрет Людовика XIV та його родини”, Растреллі Зимовий палац, Л.Лево і Ж.Ардуен-Мансар Версальський палац, Версальський парк, П.Гоген „Жінка короля”; 4) Концерт класичної музики у Букінгемському палаці, 2003р.(відеозапис), Н.Міхалков „Сибірський цирюльник”.

Життя та смерть: 1)Ф.Шуберт струн.квартет „Дівчина і смерть”, григоріанський хорал „Dies Irae”, М.Мусоргський „Пісні і танці смерті”, Є. Станкович „Чорна елегія”; 2)Ф.Хальс „Юнак з черепом”, І.Є.Репін „Іван Грозний вбиває свого сина”, фотопроект О.Островської „Ніжність”; 3)К. Симонов „Жди мене”, О.Пушкін „Смерть поета”, Р.Рождественський „Реквієм”; 4) мюзікл О.Рибнікова „Життя і смерть Хоакіна Мур’єтті”, „Норд-Ост”, Р.Щедрін „Анна Кареніна”.

День і ніч: 1) Б.Еванс „Дуже рано”, Р.Щедрін „Тиха українська ніч” , колискові пісні, Ф.Шуберт „Серенада”, Ф.Шопен, Ноктюрни, М.Глінка „Ніч у Мадриді”, К.Дебюссі „Море”, 1 част.; 2)І.І.Левітан „Місячна ніч”, А.І. Куїнджі „Дніпро ранком”, Суріков, „Ранок стрілецької страти”; 3)вірш С. Далі „Коли звуки засинають”, А.Ахматова „Пам’ять про сонце”, Я. Полонський „Ніч”, А.Фет „Я пришел к тебе с приветом...”, „Ще травнева ніч”; 4) кінематографічні події, що відбуваються у різні моменти доби..

Народне життя: 1) П.Ніщинський „Вечорниці”, М.І.Глінка „Камаринська”, Л.Дичко симфонія „Веснянки”, С.Губайдуліна Концерт для кото з оркестром, І.Стравинський „Весна священна”, С.Прокоф’єв, цикл „Шорос”, С.Людкувич „Довбуш”, В.Кирейко „Лісова пісня”, Ю.Іщенко „Календарні пісні”; 2)Л.Ленен „Зупинка вершника”, „Селянське сімейство”, П.Рубенс „Селянський танок”, Кустодієв „Свято у селі”, Г.Шевченко „Сліпий”, „Старости”, „Шевченко і казахський хлопчик, що грається з кішкою”; 3) М.В.Гоголь „Вечори на хуторі поблизу Диканьки”; 4)О. Довженко „Земля”, В.Шукшин „Калина червона”, Руслана Лижичко альбом -проект „Дикі танці”.

ДОДАТОК №6

Жанрово-стилістичні уподобання студентів

Нервовий тип темпераменту студентів спричинив вибір музичних творів, в яких зосереджені переживання постійних сумнівів, збентеження і страхів, що в цілому відповідає чуттєвій сфері раннього романтизму, постромантизму та неоромантизму (Р.Шуман «Порив»; О.Скрябін, Етюд №4, op.42; Р.Щедрін, „Basso ostinato” та ін.).

Сентиментальний тип темпераменту студентів спричинив вибір творів російських та українських романтиків баладного, поемного, елегійного складу, ліричні сторінки творчості Л.Бетховена, докласичних й ранньокласичних зразків сонатної форми з неконтрастною драматургією (Д. Січинський, „Прелюдія”, В.Лисенко, „Елегія”, О.Бородін, Ноктюрн з струнного квартету; сонати А.Скарлатті, Й.Гайдна та ін.).

Бурний тип темпераменту студентів спричинив вибір музичних творів великої форми з напруженою драматургічною протидією контрастних образів або масштабних творів віртуозно-фантазійного напрямку з наявністю зон активних динамічних наростань і спадів (класичні сонати В.Моцарта, Л.Бетховена, перші частини класичних симфоній; С.Прокоф'єв, „Токката”, „Наслання” ; фортепіанні твори Ф. Ліста та ін.). Близькими до цих параметрів виявились музичні пріоритети студентів з *пристрасним типом* темпераменту, але суттєвою ознакою їх вибору стала увага до творів сучасних композиторів з елементами несподівано-відвертих висловлювань і змін настрою (Є.Дога, „Сонет”; І. Стравинський „П'ять пальців”; фортепіанні твори С.Прокоф'єва, Д. Шостаковича, Т.Хреннікова та ін.)

Студенти-сангвініки надали перевагу музичним творам з ознаками життєлюбності, ентузіазму, оптимізму, з чіткою композиційною будовою, яскраво означеними образами (В.Моцарт „Маленька нічна серенада” ; І.С. Бах „Бранденбургські концерти” ; танцювальна музика з оперет Р.Штрауса, І .Кальмана, Ф.Легара, М.Дунаєвського та ін.).

Флегматики визначили серед своїх жанрово-стилістичних уподобань жанри сюїти і варіацій, які надають можливість в музиці пролонгувати найвражаючі моменти життя, а також численні поліфонічні твори. Аморфний і апатичний типи темпераменту зосередилися на споглядально-філософських музичних творах імпресіоністичного, постімпресіоністичного стилісового спрямування та бароковій поліфонії.

ДОДАТОК №7
Формуючий експеримент (продовження). Другий етап –
операційно-інтегрований (ІІІ курс)

Таблиця №1: Аналогії між засобами виразності різних видів мистецтва.

Музика	Літера- тура	Візуальні мистецтва				Синте- тичні мист-ва
		Образо- творче (1)	Скульп- тура (2)	Архітек- тура (3)	Декорат.- ужиткове(4)	
Ритм,метр	віршовий ритм	К о м п	о з и ц і	й н и й	р и т м	ритм у про- сторі і часі
Акцент	наголос	кольоро- ва пляма				домінуюче мистецтво у синтезі
Мотив Цезура	стопа пауза	мотив	мотив стик, шов	мотив стик	мотив стик	кадр-епізод пауза акус- тична, оп- тична
Динаміка	мовний синтаксис	інтенси- вність кольору,	пласти- ка	співвід- ношення вертика-	1-3	позиціону- вання, па- радоксальні

Мелодія	інтонація	гострі кути, напружені лінії лінія	силует	лі і горизонталі	орнамент	образи акторська виразність
Тембр	фонетико-акустичні фактори	колір	матеріал	контур і декорат. елементи	1-2	система тембрів
Фактура	головні, другорядні персонажі	перспектива	глибинний фактор	будівельний матеріал несущі і ненесущі деталі конструкції	фігура-фон	система планів
Композиція	«відрізки» за способом зображення або єдиної точки зору	монохромна, поліхромна, формат	монофігурність, поліфігурність, в архітект. ансамблі	загальна, ансамбль, з оточуючим середовищем	елементи та формат	композиція, план
Форма	літературна форма, словоформа	плано-метрична, стерео-метрична	конкретна, абстрактна	сполуч. розмірів частин будівлі	пляма, лінія, штрих	синтетична форма
Темп	швидкість виразного читання	-	-	-	-	панорама
Лад, тональність	взаємозв'язок слів в реченні	ракурс, тональний центр	тональний центр	стійкі та нестійкі деталі	єдність утилітарного та декорат.	
Відхилення, модуляція	градація	світлотінь, розтяжка, шкала	-	-	-	монтажний стрибок, паралельний монтаж
Гармонія	еліпсис, обрив	кольорові плями (сполучення)	узгодження елементів	з'єднуючі деталі	1-3	-
Штрихи	артикуляційні і дикційні фактори	художній мазок	обробка поверхні (удар)	декоративні елементи	елементи декору	емоційні удари, монтаж (зв'язок кадрів)
Регістр	-	візуальна рівновага (верх і низ)	-	зони вертикалі	-	-
Фермата Репетиції	алітерація, асонанс	форма іс	нування	у просто	рі	стоп-кадр
Реприза	тавтологія,	прост	орова	симет	рія	симетрія у

	рифма					простори і часі
--	-------	--	--	--	--	-----------------

Таблиця №2. Класифікація жанрових аналогій.

Музика	Мистецтво слова	Візуальні мист-ва	Синтетичні мист.
Балада	балада	барельєф, скульптурні композиції	Баладний кінематограф
Соната	повість, новелла	ліногравюра	поетичне кіно
Поєма, інтермеццо, багатель	поєма		
Етюд	нарис	етюд	документальний фільм
Листок з альбому	нотатки	сілуєт	кінозамальовка
Елегія	елегія	пейзаж, органічна архітектура	
«Чорна» елегія			саспенс
Скерцо, гумореска	гумореска	побутовий жанр	комедія
Частівка	частівка, басня, епіграма	карикатура, комікс	сатирична комедія, лубок
Гімн	ода, гімн	парадний портрет, архітектура палаців, паркова архітектура	бенефіс
Сонет	сонет	фреска	контактна імпровізація
Фантазія	«білий» вірш	інсталляція	вистава-фантазмагорія, феєрія, шоу
Симфонія	роман, хроніка,	триптих, монументальний жанр	ігровий фільм, кіноепопея
Варіації		серія малюнків, біоархітектура	серіал
Рондо		орнамент	обрядовий хоровод
Сюїта	поетичний цикл, збірка малих літ. форм	коллаж	дивертисмент
Концерт	діалог (форма висловлювання персонажів)		каммершпіле
Каденція	монолог	моноскульптура	моноспектакль
Мініатюра	вірш, оповідання	медальон, станкова графіка (малюнок), акварель	відеокліп, короткометражний фільм
Естрадна пісня		прикладна графіка	реklamний ролік
Транскрипція	переклад	іллюстрація	інсценізація
Реквієм	епітафія	поховальна арх-раі	
Ноктюрн	ноктюрн	акварель	мелодрама,
Романс, серенада, канцонетта,	серенада	нюансний живопис, офорт	лірична сцена

пісня без слів Народна пісня	фольклорні жанри	ритуальна скульп., народний костюм, хатній інтер'єр, кераміка, прикраси, іграшки	масові сцени (кіно, театр)
Пастораль	еклога, пасторальна лірика	пасторальні сюжети на фарфорі, театр. декораціях	франц. трагедія, пастор. дивертисмент в театр. жанрах
Месса, хорал Мюзікл Дума, билина	канонічний текст дума, билина	храм, собор, ікона історичний жанр	церковний ритуал блокбастер історичний фільм, спектакль
Токката Поліфонія	роман, епопея	батальний жанр гобелен, абстрактний живопис	
Прелюдія	вступ, епіграф	кінетична скульптура	хеппенінг
Експромт, музичний момент Баркарола	експромт	ескіз пейзаж-марина	

ДОДАТОК №8

Формуючий експеримент (продовження). Третій етап (ІУ-У курси

)

Перша серія завдань (ознайомлювальна) - вивчення студентами досвіду залучення різних видів мистецтва до музично-педагогічної діяльності:

- визначити, у чому полягає сутність основних підходів до аналізу взаємодії музики з іншими мистецтвами, яку роль грають категорія художнього стилю для виявлення спільного у багатоманітних художніх явищах та теоретичні поняття, що мають спільне значення для різних мистецтв;

- проаналізувати літературно-методичні джерела з проблеми взаємодії і синтезу мистецтв в естетичному, історико-культурологічному, музикознавчому та психолого-педагогічному аспектах;

- дати відповідь, як треба розуміти вислів В.Д.Конен: „Зв'язок з іншими видами мистецтва ...безперечно полягає в основі всієї відомої нам

музичної творчості” (102,21) ;

- пояснити, чому музична програмність посилює комунікативну сторону музичного сприйняття;

- проаналізувати власний репертуар та програмовий матеріал для музичного сприймання в школі з точки зору наявності в них загальної або конкретної програми;

- в ході спостереження педагогічної практики визначити, які типи програмної музики викликають найбільше захоплення школярів. Чому? Яке з пояснень вчителів музики щодо ролі музичного прийому звукопису в створенні певного музичного образу Вам запам'яталося?

- проаналізувати компоненти синтетичного музичного образу (поліхудожнього образу) у творах „картинного” виду програмності та музичних творах, які несуть безпосередній відбиток конкретних творів літератури, архітектури, живопису, скульптури і т.і.;

- прослідкувати співвідношення між вербальною характеристикою музичного твору та ступенем творчої свободи його виконавської інтерпретації вчителем музики. Чи простежується закономірність у їх взаємозв'язку? Як впливає на творчу музично-інтерпретаційну діяльність вчителя залучення ним різних підходів до осмислення та словесної характеристики музичного змісту?

- вивчати класичні взірці інтерпретації музики, створені майстрами художнього слова (Е.Т.А.Гофман, В.Одоевський, А.Стендаль, І.Тургенєв, Леся Українка, Т.Манн, Г.Лорка, Г.Гессе, Р.Роллан, К.Чапек та ін.), видатними музикантами-публіцистами (Б.Асаф'єв, Ю.Енгель, М.Кашкін, Г. Ларош, О.Серов, В.Стасов та ін.), літературно обдарованими композиторами (Г.Берліоз, Л.Бернстайн, Р.Вагнер, К.Дебюссі, М.Лисенко, П.Сокальський, П.Чайковський та ін.);

- проаналізувати, який вплив на сприйняття й оцінку музики школярами здійснює залучення різних видів художніх аналогій, використаних вчителем у вербально-педагогічній інтерпретації музики? Занотуйте й аналізуйте найвдаліші взірці словесної інтерпретації музичних творів;

- визначити, які типи взаємозв'язку і синтезу мистецтв використовуються в процесі органічного поєднання музично-виконавської та словесної інтерпретації музичних творів (музично-методичні композиції, театралізовані міні-концерти та ін.).

Друга серія завдань (вибіркова) - залучення студентів до самостійного вибору художніх творів для удосконалення музично-виховної роботи зі школярами:

1) вибір художніх творів, співзвучних за образним змістом одному з творів шкільної програми;

2) вибір художніх творів, не тільки споріднених за образним змістом із музичним, а і таких, що є адекватними можливостям сприймання школярів певного віку;

3) створення варіантів словесного коментування художніх образів та вибір найвдалішого.

Третя серія завдань – професійно-діяльнісна.

МУЗИЧНО-МЕТОДИЧНІ КОМПОЗИЦІЇ

1. „Пісня жайворонка” російського симфонізму”. Автор: студентка І.В.
(У курс, осн.група).

Використана форма взаємодії мистецтв – послідовно-воз’єднуюча, тип упорядкування музичного репертуару – монографічний, рівень вербалізації – культурологічно-психологічний, симілятивно-образний.

...Одна з невідомих сторінок музичної історії сьогодні відкриває таємницю самого забутого з талановитих російських композиторів – Василя Калінникова (1866-1900). Погляньте на його просте і відкрите обличчя – воно назавжди залишилось молодим: композитор помер у розквіті сил від туберкульозу. В Ялті, де орловець Калінников знайшов останній притулок, через декілька кроків можна побачити могилу іншого митця – художника Федора Васильєва. Обидва були признані при житті: на Васильєва „молилися” Крамської, Шишкін та Рєпін, а Перша симфонія Калінникова принесла автору європейську славу. (Звучить 1 частина Симфонії №1)

Музичні інтонації світлої грусті, що поєднуються з душевною щирістю та вільно плінучою кантиленою почуттів співзвучні як видатним живописним полотнам Васильєва (подивіться на репродукції картин „Перед дощем”, „Вид на Волзі”, „Відлига”, „У Кримських горах”), так і віршам ще одного видатного митця – Олексія Кольцова:

На заре туманной юности
Всею душой любил я милую;
Біл у ней в глазах небесній свет,
На лице горел любви огонь.
Что пред ней ті, утро майское,
Ті, дубрава-мать зеленая,
Степь-трава – парча шелковая,
Заря-вечер, ночь волшебница!
Хороши вы – когда нет ее,
Когда с вами делишь грусть свою,
А при ней вас – хоть бы не было;
С ней зима – весна, - ночь – ясный день!

Ви відчуваєте, як музикальність, поетичність і живописність, глибоко ліричне відношення до життя, до людини і природи об’єднують творчість цих „співців ланів”, „жайворонків” російського мистецтва?

Б.Асаф’єв, майстр художньої критики, краще всіх відчув цю спорідненість : „Калінников міг писати лірично без банальностей і сентиментальності, тому що, як ні в кого з композиторів його покоління, ці якості – сердечність та безпосередність – були йому дійсно присутні. Це –

Кольцов російської музики...” І ще: „Перша симфонія Калінникова – „пісня жайворонка” російського симфонізму...природа співає у його мелосі: в мене його музика викликає враження, що перегукуються з тонкими відчуттями від основного живописно-поетичного тона ліричних пейзажів Васильєва – він теж з „жайворонків”!”

Про життя композитора можна сказати, що він „з темного колодцю бачив зірки”, але його музика – це світлий гімн життю. Помилково вважати Калінникова автором однієї симфонії. Послухайте ще один прекрасний твір – „Сумна пісенька” (Звучить музика).

...И погнувшись, изба,
Как старушка, стоит.
Вспомни время свое
Как катилось оно
По полям и лугам
Золотою рекой! (О.Кольцов „Пісня пахаря”).

У творчому доробку композитора – дві симфонії, симфонічні картини „Німфи”(вірші у прозі І.Тургенєва) та „Кедр і пальма”, два симфонічних інтермеццо, увертюра „Билина”, баллада для жіночого хору і оркестру „У моря красавица дева сидит”(на вірші Лермонтова), музика до трагедії О. Толстого „Цар Борис”, пролог до незакінченої опери „У 1812 році”, ряд романсов, серед яких один з найвідоміших – „На старом кургане”, фортепіанні п’єси (Звучить романс „На старом кургане”).

Твори Калінникова мають дивну якість однаково подобатись і знатокам, і любителям музики. Як писав Шуман, „в музиці є твори, які діють на душу з однаковою міццю, і в силу цього вони гідні найвищого визнання. Це твори, однаково доступні як молодості, так і старості” (Звучить Серенада для струнного оркестру).

2. „Один день маленької дівчинки”. Автор: Студент Р.Д.(Укурс, осн. група).

Використана форма взаємодії мистецтв – синтетична, творчо-перетворювальна; тип упорядкування музичного репертуару –тематичний; предметний.

...Історія, яку я хочу вам розповісти, трапилася одного чудового літнього дня з маленькою дівчинкою. Ні, це була не казкова Дюймовочка, а звичайнісінька школярка Катруся. Вона прокинулася з відчуттям того, що у перший день її перших в житті шкільних канікул повинно трапитись щось дивовижне. Катруся заспівала, її голос звучав ніжно і м’яко. (Звучить п’єса В.Сільвестрова „Ранкова пісенька”).

„Але хіба незвичайна пригода може трапитись вдома?”, - подумала школярка. Вона спакувала собі у дорогу декілька червоних яблук і жовтих груш: „Яке чудове сполучення кольорів!”, - і вирушила на прогулянку. (Звучить п’єса М.Дремлюги „Юний мандрівник”).

Катруся ще не знала, куди веде стежка, що починається за бабусіним садком, але сміливо вирушила саме нею. Її вразили гордовиті коні, що

паслися на пишному лужку. Отак би й поскакала на оцій чудовій білій конічці! (Звучить п'єса Р.Шумана „Сміливий вершник”).

Так, замріявшись, дівчинка увійшла у ліс, вдихаючи пахучі травно-хвойні аромати. Сонечко було вже високо й пробивалося крізь сосни таємничо-блискучими полосками. Закувала зозуля (Звучить музика Ф. Куперена „Зозуля”).

Дівчинці стало цікаво поговорити з пташкою: „Де ти?” І раптом їй хтось відповів: „Де ти?” Катрусі стало моторошно, але ж вона не повинна боятись, вона ж щойно уявляла себе на білому конику! „Це ж луна!”, - зрозуміла вона. „Ку-ку!” – здалека відповіла їй зозуля, і Катрусі стало весело. (Звучить п'єса М.Дремлюги „Луна”).

Неподалік заблищало озеро. Вода була холодна, і дівчинка купатися не схотіла. Тихенько сіла у човен, який хтось залишив на березі, і спостерігала за водою. (Звучить п'єса з циклу „Дитяча музика” В. Сильвестрова „Озеро”). Непомітно для себе маленька Катруся заснула. (Звучить п'єса Ю.Щуровського „Сновидіння”).

А тим часом ліс почали огортати сутінки. Катеринка прокинулася і згадала, що мама, напевне, вже прийшла додому і шукає її. (Звучить п'єса Є.Семенова „Лісові сутінки”).

Не заперечуйте, що мама – це найтепліше слово в світі,
Що мама добра і жадана, мов вогник вічно в серці світить...
(О.Костюк „Мама”)

Дівчинка побігла додому. Ліс розступився, і вона побачили знайому стежечку, а за нею – бабусін садочок. Багато вражень від цікавої подорожі довелося вислухати мамі й бабусі – і про зозулю, і про луну, про коней, ліс і казкову заколисуючу гру води.

3. „Магія фламенко”. Автор: студентка О.Ш.(Укурс, осн.група)

Використана форма взаємодії мистецтв – воз'єднуюча; тип упорядкування музичного репертуару – жанрово-тематичний; рівні вербалізації – предметний, звукоматеріальний, культурологічний.

... „Іспанія! Тут життя склалося якимось інакше. Бог знає, як живуть люди на цій кам'янистій землі, а здається, що в них тільки й діла, що співати, танцювати, грати на гитарі, не турбуючись про те, що в інших країнах називається життям!” (з опису мандрівників 1845р.).

Фламенко виникло в Андалусії під впливом культур народів, які упродовж століть співіснували на одній території – арабської, єврейської, християнської та циганської. Відгомін африканської культури також досягую Іберійського півострова, змішуючи негратянські ритми з андалузськими.

Для нас та більшості „не іспанців” класичний образ Іспанії асоціюється саме з Андалусією: сомбреро з широкими полями, строкаті сукні з воланами, яскрава квітка у волоссях та пристрасна танцювальна музика. (Звучить „Ель Альбасин” з циклу „Іберія” І.Альбеніса).

Але якщо прислухатись до того, про що співається у фламенко, ми зрозуміємо, що фольклорний образ андалузської танцюристки – його зовнішня, святкова сторона. Справжнє фламенко – це світовідчуття, забарвлене сильними емоціями і душевними переживаннями та втілене у нерозривній єдності вокального, інструментального й танцювального начал. (Відеозапис виступу танцювального ансамблю „Фламенко”).

Французький письменник Стендаль на початку ХІХ століття писав: „Вот идет старик нищий, садится на лавку перед постоялым двором, настраивает свою гитару и принимается небрежно брэнчать по струнам. Проходящая мимо служанка с кувшином на голове, услышав звуки гитары, сперва ступает размеренно в такт напева, затем начинает подпрыгивать, и, наконец, когда она поравнялась со слепым, она уже пляшет вовсю, поставив на землю кувшин с водой. Погонщик мулов, пересекавший вдаль двор, неся вьючное седло, также отложил ношу и в свою очередь принялся плясать. Меньше чем через полчаса вокруг слепого гитариста танцевало 12 испанцев. Им было мало дела до окружающих, каждый танцевал для собственного удовольствия”. Чи вдасться вам всидіти на місці, коли ви почуєте таку чудову енергійну музику? (Звучить Фламенко у виконанні Пако де Лусія).

Магія фламенко – у триєдності гітари, пісні і танцю. Гітара виступає на лише акомпаніатором, а здебільшого творцем, деміургом необхідної співаку атмосфери натхнення. Від майстерності гітариста-імпрровізатора залежить успіх фламенко. Ще Сервантес у „Дон-Кихоті” згадував, що під руками виконавців гітара наче розмовляла. Цей розмовний, пластично-мінливий склад інструментального музикування є стародавньою іспанською традицією.

„Гітара звучит,
гітара говорить,
когда жизнь твоя пуста,
послушай гитару”. (Звучить „Канте хондо” у виконанні А.Сеговії).

Уявіть собі звуки канте хондо, які виконуються на фортепіано (звучить фортепіанна транскрипція „Канте” у виконанні викладача). Фламенко наче застигло у своєму спалаху? Гітара краще? Це пояснюється нетемперованим строем гітари, тобто тим, що кожний звук музикант може видобувати з варіюванням висоти тону та тембрального забарвлення. На фортепіано це неможливо.

Ритми фламенко оточують нас – в стилях співу без супроводу у вільному ритмі тона, нана, кантес), співі у вільному ритмі з метрично впорядкованим акомпанементом (поло, фанданго, малагенья), співі з ритмічно впорядкованими мелодією та акомпанементом (оле, севільяна, болеро). Вони поруч у музиці інструментальній і вокальній. (Звучать романси П.Чайковського „Я здесь, Инезилья” та Варламова „Белеет парус одинокий”).

4. „Просторові компоненти музичного образу”. Автор: студентка В.Т.
(Укурс, додатк.група)

Використані форми взаємодії мистецтв – синтетична, послідовна, творчо-перетворювальна; тип упорядкування музичного репертуару – пізнавально-узагальнюючий; рівень вербалізації – звукоматеріальний, предметний.

...Я люблю музику. Так сильно люблю, що уявляю кожен улюблену мелодію або яскраве гармонічне співзвуччя, ритмічну послідовність або оригінальний тембровий колорит як у вигляді часового розгортання музичних звуків, так і у вигляді особливої архітектурної побудови (не дарма говорять, що архітектура – це застигла музика). Іноді я можу охопити єдиним поглядом весь музичний твір одночасно, як з висоти пташиного польоту. А ви так вмієте слухати себе і музику ?

Коли в музиці одночасно звучить декілька голосів, музика набуває нового виміру – глибини. Порівняйте лінійне звучання старовинного пісенспіву та об’ємний простір музики більш пізнього періоду створення. (Звучить середньовічний одноголосний хорал та фрагмент „Меси Папи Марчелло” Д.Палестрини). Відчуваєте різницю?

В багатоголосній музиці ми можемо говорити про звукову „горизонталь” і „вертикаль”, мелодичну лінію, ритмічний малюнок, навіть діагональ – все це дозволяє відчувати в музиці перспективу так само, як в творах просторових видів мистецтва (живопис, архітектура, скульптура). Спробуйте почути все це у наступному музичному творі. (Звучить Прелюдія c-moll Ф.Шопена).

З часу винайдення перспективи в образотворчому мистецтві (епоха Відродження) музика почала розвивати свої координати вертикалі і горизонталі у нерозривній єдності з координатою глибини. Вся класична музика побудована на новій просторовій ідеї – центральній перспективі, що ознаменувало перемогу гомофонно-гармонічного строю з єдиним тональним центром (Звучить 1 частина Сонати A-dur В.Моцарта).

Музичний простір Нового часу став виражати всі відтінки „щільності” й „розрідженості”. (Звучать фрагменти увертюри „Фіделіо” Л. Бетховена, Симфонії №6 Й.Гайдна, Симфонії №1 Ф.Шуберта).

Романтичні експерименти дозволили композиторам ХІХ ст. знайти незвичні барви для відображення простору фантастичного, ірреального. Спробуйте це відчутти у піснях Ф.Шуберта „Водний потік”, „Двійник”.

В сучасній музиці простір стає дуже мінливим і складним, що зумовлює появу гіпербагатоголосся у поєднанні з мікрополіфонічною технікою. У п’єсі Д.Шостаковича „Афоризми” особисто в мене виникає враження „пульсуючого об’єму”, „мерехтіння кластерів”. Ми ніби бачимо безпрестанний рух від одних точок музичного простору до інших, досягаємо дивну організацію цього простору, в якому все одночасно розпилено, прозоро та заповнено множинністю звукових точок, що „спалахують”, „мерехтять”, „ущільнюються”... (Звучить твір В.Лютославського „Венеціанські ігри”).

В кожному музичному творі ви завжди можете відкрити для себе особливу тайну музичного простору, і це буде вашим особистим відкриттям

5. „Перлини імпресіонізму”. Автор: студент П.О. (У курс, додатк. група)

Використана форма взаємодії мистецтв – воз’єднуючо-поліхудожня; тип упорядкування музичного репертуару – стильовий; рівень вербалізації – предметний, звукоматеріальний, образно-символістичний.

...Наприкінці ХІХ ст. група художників здійснила справжній переворот в мистецтві та започаткувала новий художній стиль. Суперечки навколо нього точилися довго, але у решті решт не залишилось жодного виду мистецтва, в якому імпресіонізм так чи інакше не проявив свої характерні особливості. Подивіться на першу картину цього чудового стилю – демонструється репродукція Е.Мане, „Impression”. (Звучить „Місячне сяйво” К.Дебюссі).

Музичний імпресіонізм мав на меті колористичними засобами гармонії, тембру, нестандартними ритмічними узорами відтворити момент сприйняття мінливої дійсності, в якій кожна мить не схожа на іншу. Так, яскравими зразками музичного імпресіонізму стали симфонічні твори К. Дебюссі – „Ноктюрни”, „Море”, прелюдія „Післяполуденний відпочинок фавна”. (Звучить „Післяполуденний відпочинок фавна”).

Дебюссі багато експериментував зі звучанням різних інструментів оркестру, часто віддаючи головні партії арфі у супроводі дерев’яних духових, сольні епізоди – не скрипці, а флейти. Тому й у творі, який ви щойно почули, флейти, гобої, валторни і дві арфи змальовують картину літньої спеки-марева, на фоні якого зображено лісове божество.

Під враженням від картини А.Ватто „Відплиття на острів Киферу” композитор написав фортепіанну п’єсу „Острів радості”. Музика змальовує фантастичний острів радості, куди відпливають нарядно вдягнені дами і кавалери, передає різноманітні, непевні, мінливі нюанси переживань людей – очікування, бажання йти назустріч, схвильованість, які начебто отримують своє подвоєння, відбиття у водній стихії. (Звучить „Острів радості”)

Улюблений імпресіоністами образ води відтворює у своїй ранній п’єсі „Гра води” М.Равель. В ній ми чуємо шум фонтанів, каскадів, струмків, для кожного з яких композитор знаходить неповторний „голос” (Звучить „Гра води”).

Насичення імпресіоністичної музики фольклорним матеріалом дозволяє композиторам виявити свою ментальність, особливе відчуття образу, що створюється. Так сучасний український автор Богдана Фільц композиторськими засобами акцентує могутність та організуючу основу образу Дзвонів – невід’ємної частини культурного та духовного життя слов’янського народу. (Звучить перша мініатюра „Київського триптиха” – *Ostinato*).

Твори імпресіоністів ніколи не нав'язують нам конкретну програму, вони надають можливість слухачеві тут, зараз, у цю мить самому створювати образ.

СЦЕНАРІЙ ТЕАТРАЛІЗОВАНОГО МІНІ-КОНЦЕРТУ

„О, КАЧАНОВКА” Автор - студент Г.О. (БДП, Укурс, осн.група).

Мета: обґрунтування ефективного впливу взаємодії та синтезу мистецтв, поліхудожнє виховання особистості.

Діючі особи та виконавці: гід, екскурсовод, М.Глінка, С.Гулак-Артемівський - викладач; Г.С.Тарновський, І.Репін, Г.Шевченко, Відвідачі музею – учні 5-8 класів.

Міні-декорації: репродукція картини В.Штернберга „Садиба Г. Тарновського в Качановці”, архітектурний макет парадного входу у палац, стіл, плетений стілець-качалка у глибині сценічного простору, куточок „зимового саду”.

...До залу входять Екскурсовод з групою Відвідачів музею.

Екскурсовод: На цьому стільці полюблив сидіти Т.Г.Шевченко, а за цим столом М.Глінка говорив з поетом В.Забілою, коли їм виносили на оглядини маленького немовля – сина Василя Тарновського-молодшого. (Викладач сідає за фортепіано, а учні під музику розміщуються у глибині сцени, один з них сідає на стілець. Викладач виконує *Вальс-фантазію М.Глінки*).

М.Глінка: Я згадую, як хазяїн, Григорій Степанович Тарновський приймав нас і намагався по можливості урізноманітнити наші приємності. Прогулянки, поїздки, ілюмінації і танці – всі ці засоби застосовувались для нашої розваги (виконуються *Варіації на тему Рос.нар.пісні „Среди долины ровных”*, одна пара учнів танцює). Пам’ятаєш, Ілля? (звертається до того, хто сидить на стільці).

І.Репін: Я тільки що завершив роботу над картиною „Запорожці пишуть листа турецькому султанові”, вона дуже сподобалася нашому хазяєві-меценату, чине так, пане Григорію? (Звертається до того, хто уважно роздивляється картину, підходить до нього і підіймає картину для обзору глядачів. На стілець сідає інший учень).

Г.Тарновський: Так, я немов чую музику ще одного мого гостя, С. Гулака-Артемівського (звучить *Пісня Карася з I дії опери „Запорожець за Дунаєм”*). Талановита Ви людина, Семен Степанович, нещодавно прочитав у газеті, що про вас написали (читає): „г.Артемівський такий само майстерний художник, як і співак”. Заспівайте нам своє улюблене (виконується *романс М.Глінки „Не щебечи, соловейку”*).

Гулак-Артемівський: Мене надихає на творчість завзятість нашого друга Тараса Григоровича, який сказав про нашу улюблену Качановку: „Слухайте качановські паркові алеї, гуляйте ними, полегшуючи паркові його показ самого себе. А як він мовчить! Про все на світі ! І Ваші почуття розкриті для сприйняття різних вражень – симфонії кольорів, об’ємів, звучань, відчуттів, що приносить повітря – вітер, туман, роса...”

Т.Шевченко (сидить, потім підводиться з місця): Вийдемо до парку, до мого улюбленого дерева, на якому так часто співає той самий соловейко ...(звучить романс Оксани з I-ї дії опери „Запорожець за Дунаєм”).

(Викладач підходить до картини В.Штернберга, учні стають поруч)

Екскурсовод: „В Качановці оживає те, що згасає в душі”, - говорив Глінка, а зараз перед Вами як спляча красуня, оживає сама садиба, даючи надію на все краще у житті. Говорять, що в Японії є прекрасна місцевість Мацусіма, про яку М.Басьо сказав так:

О, Мацусіма!
О, Мацусіма, о!
Мацусіма, о!

Напевне, у Басьо не було необхідності шукати слова для емоційного враження у словесному вираженні – поет знав, що читач відчує захоплення при одній лише згадці про неї ...

Всі: О, Качановка! (Звучить Вальс-фантазія)