

ня автор наводить близько 220 різноманітних вправ та прикладів, подає 11 графічних зображень схем для тактування тощо. Як бачимо, дотримання композитором основних принципів дидактики було цілком виправданим, що, власне, очевидно доведено його педагогічним хистом.

Огляд теоретико-педагогічної спадщини С.Людкевича переконує, що композитор завжди творив не лише як педагог-теоретик, а і як практик. Він повною мірою не лише розумів необхідність загальної музичної освіти, а й зробив очевидний внесок у теоретико-методичний розвиток означеного аспекту виховання. В своїх працях композитор відстоював пріоритет за музичним вихованням, закликав до фаховості та високопрофесійного підходу в цьому процесі, що й досі не втрачають своєї актуальності. Як композитора, педагога, громадсько-культурного діяча С.Людкевича опосередковано характеризують цілісність його теоретично-дослідницької діяльності.

1. Бабюк Л. Музично-педагогічна діяльність С.П.Людкевича: 36 статей / Упор. М.Загайкевич. К.: Музична Україна, 1979. – С.189-190.
2. Людкевич С. Дослідження, статті, рецензії / Упор. З.Штундер. – Львів, 2000. – Видавництво М.Кош. – Том II. – С.254-344.
3. Людкевич С. Загальні основи музики. – Коломия, 1921. – С.104.
4. Людкевич С. Кілька слів про потребу заснування українсько-руської музичної консерваторії у Львові // Діло. – 1902. – Ч.239.
5. Людкевич С. Наші шкільні співаники // Артистичний вісник. – Ч.9-10. – 1905 – С.92-94.

Daria Ketsalo

STANISLAV LJUDKEVYCH'S THEORETICAL AND PEDAGOGICAL INHERITANCE

Stanislav Ljudkevych is one of the central figures in the Halych cultural-public process of the first part of the 20th century, who not only understood the necessity of the general musical education but also made an obvious contribution into this affair by his theoretical and practical activity.

Мирон Вовк

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Навчання гри на музичному інструменті – складний об'ємний та багатогранний процес. Але головною метою – поряд з формуванням виконавчих умінь і навиків – є розвиток музичних і загальних здібностей студента. Проблема здібностей досліджувалась і далі вивчається вченими як одна з головних властивостей людини. Однак при розгляді шляхів дослідження проблеми здібностей в педагогіці і психології викристалізуються напрями, пов'язані з вияв-

суспільно-історичної сутності здібностей, і їх залежність від соціальних умов вивчення механізму здібностей через аналіз структури і принципи їх формування; дослідження в більш вузькому напрямку специфіки їх прояву і формування в певних видах діяльності (психолого-педагогічний аспект, пов'язаний з розробкою в педагогіці конкретних шляхів і методів їх розвитку).

Значну роботу щодо вивчення вищезгаданих напрямів провели вітчизняні вчені. В працях С.Л.Рубінштейна, Б.М.Теплова, Б.Г.Ананьєва, К.К.Платонова, В.Н.Мясіщева, Г.С.Костюка представлені глибокі наукові дослідження, обґрунтування і аналіз людських здібностей.

Положення про взаємозв'язок здібностей з діяльністю конкретизує і розвиває фундаментальну концепцію Л.С.Виготського про соціальну природу людської психіки і є головною в теорії здібностей. С.Л.Рубінштейн в своїх дослідженнях переконує, що розвиток особистості, на відміну від набутого досвіду, оволодіння знаннями, вміннями і навичками – це і є розвиток її здібностей. Він доводить, що загальна обдарованість і спеціальні здібності доповнюють одне одного, і перша проявляється в спеціальних здібностях.

У своєму дослідженні ми намагались, використовуючи науково-теоретичні надбання вітчизняних вчених, звузити проблему до розвитку музичних здібностей майбутнього вчителя – виконавця. Мова йде не лише про психолого-педагогічні і методичні аспекти підготовки, але й інтелектуальний розвиток майбутнього вчителя, поєднання його аналітично-синтетичних процесів з музично-виконавською діяльністю студента, забезпечуючи таким чином більш якісну підготовку майбутнього вчителя-музиканта. Саме комплексний підхід у вихованні вдумливого, знаючого педагога і професійного музичного виконавця забезпечить підготовку майбутнього спеціаліста.

Аналізуючи музичну обдарованість майбутнього вчителя, слід виділити її загальний і специфічні структурні компоненти. На погляд дослідника Б.М.Теплова, обдарованість варто розглядати з двох позицій: як індивідуально-психологічні особливості, необхідні для музичної діяльності та інших видів людської діяльності, так особливості, необхідні виключно для одного конкретного виду музичної діяльності. Якщо музичний слух необхідний для виконання, творення і сприйняття музики, то така особливість, як воля, потрібна лише для виконавської діяльності. Важливою рисою психології видатних музикантів-композиторів є вміння емоційно поринати в захоплюючий їх зміст і зосереджувати на ньому свої внутрішні душевні сили. Природа творчого захоплення дуже тісно переплітається з проблемою уваги, яка в психологічному аналізі особистості музиканта посідає досить важливе місце. Ця особливість проявляється не лише в умінні ізолювати себе в потрібний момент від зовнішніх перешкод, але й повертатися до творчого процесу після вимушеного тими чи іншими обставинами

відриву від нього. На думку дослідника психології музичних здібностей Б.М. Теплова, професійним музикантом може бути людина з великим духовним, інтелектуальним та емоційним змістом. Оскільки музика – це своєрідний засіб спілкування з людьми, то, щоб говорити засобами музики, необхідно не лише володіти цією мовою, але і мати що сказати. Щоб розуміти музичну мову у всьому її змісті, потрібний достатній запас знань, який виходив би за межі самої музики, а також достатній життєвий і культурний досвід. “Людина, що присвятила себе мистецтву, повинна бути особою великого розуму і великого почуття” [1, с.51].

Торкаючись проблеми музичної обдарованості, слід нагадати і про такий структурний компонент, як музикальність, що необхідний для будь-якого виду музичної діяльності. Переживання музики як вираз певного змісту є ознакою музикальності, а здатність емоційно реагувати й відчувати її може характеризуватись як основа музикальності. Однак існує й інший бік даного питання. Щоб емоційно переживати музику, перш за все, необхідно сприймати звукову канву для усвідомлення виразного змісту музики і відчувати ритмічні, гармонічні зміни, що комплексно впливають на цілісність сприйняття змісту даного твору. Саме ці дві сторони музикальності називають емоційною і слуховою, які в своєму поєднанні забезпечують диференційоване сприйняття музики.

Аналізуючи результати експериментальних досліджень музичних здібностей К.Сішора, Г.Ревеша, Б.Ендрюса, Т.Коппа, бачимо, що Б.Ендрюс і Т.Копп намагаються повністю відкинути проблему музикальності як неіснуючу, інші вважають, що музикальність вимагає певних фізіологічних досліджень і що вона властива кожній нормальній людині, а її якісне вдосконалення в розумінні музичного знання і вміння є завданням навчання і виховання [1, с.61]. На думку дослідника цієї ж галузі Ф.Брентано, музичне переживання як таке криється безпосередньо в людській природі, звідси і висновок, що нормальна людина, по суті, повинна бути музикальною [1, с.61].

Подібну позицію займає швейцарський педагог Є.Віллемс, доводячи, що музикальність властива всім людям без винятку.

У кожній дитині закладено основні музичні елементи, такі, як здатність рухатись, слух, емоційність, інтелект. У процесі музичного виховання дітей важливо не “насаджувати ці елементи ззовні, а розвивати їх зсередини, в них самих, таким чином звільняючи їх ...творчі сили” [2, с.34]. Тому, вважає Є.Віллемс, музикальність як внутрішня властивість психіки за сприятливих умов може бути розвинена у всіх дітей.

Про елементарну наявність музикальності пишуть сучасні музиканти-педагоги Є.Ліпська [3, с.88], Є.Башич [4, с.44]. На їх думку, музикальність – це загальнолюдська властивість психіки, яка вимагає до себе особливої уваги і

формується в процесі цілеспрямованого спілкування з музикою. Однак рівень музикальності у людей неоднаковий, що позначається на ефективності його прояву в окремих осіб у різних видах діяльності.

Більш глибокі й обґрунтовані погляди на природу музикальності знаходимо в композитора М. Римського-Корсакова. Він не відкидає об'єктивного значення “даних від природи”, “елементарних музичних здібностей”, але визначає роль у музичному розвитку дітей відводить навчанню. На думку композитора, інтенсивність розвитку музичних здібностей у різних людей протікає по-різному, оскільки, крім “даних від природи”, вони вимагають подальшого формування, яке проходить у процесі музичної освіти [5, с. 51].

Однак, декларуючи необхідність масового музичного виховання, ми не завжди бачимо дотримання цього принципу, а, мотивуючи неоднаковим рівнем музичних задатків і можливостями їх прояву в різних дітей, інколи недооцінюємо необхідність початкового розвитку музикальності незалежно від того, будуть чи не будуть ці діти надалі “музикантами”. Якщо випадково серед дітей виявиться майбутній великий композитор або музикант, то ми не зуміємо відкрити його до тих пір, поки ця дитина не отримає можливості займатися музикою і знаходити в ній радість.

Навчання гри на музичному інструменті – складний і багатогранний процес. Однак викладач повинен мати на увазі, що поряд із формуванням інструментальних умінь та навичок головною метою є розвиток музичних і загальних здібностей студента.

Викладач повинен чітко усвідомлювати, що спеціальні здібності не існують ізольовано, а органічно пов'язані із загальними, і їх розвиток підпорядковується єдиним закономірностям, які викладач повинен добре розуміти і враховувати у своїй роботі. Існує багато тлумачень щодо визначення поняття здібностей. Б.М. Теплов, Г.С. Костюк, досліджуючи здібності, трактують їх як поняття ансамбль або синтез людської властивості, що відповідає вимогам діяльності і забезпечує високі досягнення в ній.

Здібності не зводяться до суми знань, умінь і навичок, а є взаємозумовленими: з одного боку, здібності виступають як передумова оволодіння знаннями, вміннями, навичками, з іншого, – у процесі цього оволодіння і здійснюється їх формування.

Людські здібності пов'язані не лише з конкретним характером людської діяльності, а й з розвитком психічних процесів – сприймання і мислення. Це означає, що в структуру здібностей входять як вроджені задатки, так і психологічні якості й особливості людини в їх розвитку і вдосконаленні.

Звичайно, що перетворення цих властивостей у здібності можливе за умов цілеспрямованої діяльності. Вони не можуть формуватись просто так, для їх

розвитку в індивіда існують внутрішні умови, здібності непередбачені, не існують у готовому вигляді ще до розвитку людини, а розвиваються в ньому “в процесі його взаємодії з речами і предметами, продуктами історичного розвитку” [6, с. 127].

На думку психолога-дослідника в галузі пам'яті, сприймання, мислення С.Л.Рубінштейна, розвиток особистості, на відміну від накопичення досвіду, оволодіння знаннями, вміннями і навиками, – це і є розвиток його здібностей.

Обдарованість людини визначається діапазоном нових можливостей, які розкриває реалізація наявних [7, с. 227]. Існує співвідношення загальної обдарованості і спеціальних здібностей, які мають взаємне проникнення, і загальна обдарованість проявляється в спеціальних здібностях [8, с. 15]. В основних положеннях досліджень здібностей Б.М.Теплов близький до теоретичних концепцій С.Л.Рубінштейна, і саме він зумів довести, що велику роль у їх розвитку відіграє діяльність, у якій здібності не тільки проявляються, але й формуються, і вони не можуть виникати поза відповідною, конкретною діяльністю [9, с. 4].

Як бачимо, як С.Л.Рубінштейн, так і Б.М.Теплов не лише закладають теоретичні основи, але й вказують шляхи цілеспрямованого розвитку і виховання здібностей. Однак якщо Б.М.Теплов розглядає властивості типів вищої нервової діяльності як елемент структури вроджених задатків, то А.Н.Леонтьєв вважає, що вони являють собою “природні здібності”, розвиток яких залежить від активного їх спрямування у сферу діяльності” [10, с. 10]. Б.Г.Ананьєв розширює підходи до проблеми здібностей, наголошуючи, що обдарованість – це готовність до розвитку в різних напрямках, а тому є основою для появи і розвитку спеціальних здібностей в умовах того чи іншого виду діяльності людини. Притому причинно-наслідкові зв'язки між видом діяльності і спеціальними здібностями змінюються в процесі розвитку людини: практичний досвід у певній галузі породжує спеціальні здібності, які, в свою чергу, стають “внутрішньою силою його наступного розвитку”. Підкреслюючи зв'язок здібностей з розвитком особистості, Б.Г.Ананьєв стверджує, що здібності є проявом творчого розумового розвитку, а не просто накопичення знань новаторських позицій щодо них [6, с. 127]. Поняття загальної обдарованості наповнюється не лише інтелектуальними, але й мотиваційними і мотиваційно-особистісними складовими, а сама обдарованість характеризується як цілісний прояв здібностей у діяльності і мірою інтегрованості окремих здібностей у діяльності [11, с. 20].

В.Н.Мясіщев, А.Н.Ковальов та інші, досліджуючи здібності, акцентують увагу на тому, що у їх визначенні опускають поняття нахилів та інтересів, які є не лише первинним проявом індивіда і свідчать про наявність здібностей, але й про емоційно-вольове і вибірково-позитивне ставлення до діяльності [9, с. 4].

У свою чергу інтерес, як емоційно-позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, є основою формування нахилів і спрямованості особи.

Він стає рушійною силою лише в тому випадку, коли має не епізодичний, а все більш і більш постійний характер, насичується ускладнюючою системою знань, яка визначає рух інтересу, його глибину і ширину [12, с.92].

Звертаючись до питання підготовки майбутніх вчителів – інструменталістів, бачимо, що специфіка інструментального виконання полягає в тому, що вивчення художнього твору студентом і всі пов'язані з ним процеси мислення виникають з переживань виконавця і є невід'ємним від нього. “На думку В.В.Медушевського, – музика, глибоко пережита людиною, впливає на всю його свідомість і, створюючи певний настрій, активізує пізнавальні процеси, стає мотивом навчальної діяльності” [13, с.55].

Специфічна особливість гри на інструменті полягає в тому, що процеси мислення відбуваються у період виконавської роботи над твором, студент у процесі практичної діяльності оперує музичним матеріалом. При цьому проходить не тільки глибоке проникнення в музику, але і логічне пізнання власне виконавського процесу, способів виконавської майстерності. Саме взаємозв'язок музичного мислення і діяльності створює важливу у виконавській роботі основу для комплексного підходу до навчання і розвитку студентів-інструменталістів. Відповідно в основу інструментальної підготовки студентів теорія розвиваючого навчання ставить розвиток “музичного розуму”, а на основі вирішення цього завдання здійснюється й емоційне усвідомлення образного світу творів, що вивчаються, оволодіння комплексом музичних умінь і навиків, необхідних для його виконавського впровадження [14, с.18].

Вирішення цих питань слід шукати в самому процесі навчання – в такій його організації, щоб досягти не просто якогось певного розвиваючого ефекту, а ефекту максимально вагомого. “У цьому напрямку, на думку Л.В.Занкова, повинні спрацьовувати концептуальні установки теорії на збільшення обсягу репертуару і підвищення темпів його вивчення, поглиблення теоретичних знань і перехід від пасивних репродуктивних способів діяльності до розвитку творчої ініціативи і самостійності студентів” [9, с.42].

Поповненню обсягу репертуару і прискоренню темпів його вивчення сприяють такі форми роботи, як читання з листа, ескізне розучування музичних творів. Інтенсивний розвиваючий вплив їх полягає в тому, що вони:

- забезпечують подачу збагаченої і різнохарактерної інформації, яка поповнює багаж знань студентів, збільшуючи і розширюючи їх професійні горизонти;
- забезпечують емоційний підйом, що виникає у процесі ознайомлення з новою музикою і сприяє якісному покращенню процесів музичного мислення;
- вимагаючи уваги до цілісного усвідомлення звукового образу, формують здатність до цілісного сприйняття, створюють основи для інтуїтивного мислення;

– підтримуючи спроби переборювання випереджаючих технічних труднощів, сприяють інструментально-виконавському росту.

Головна мета виховання у студентів активності і самостійності полягає в поступовому і послідовному “самоусуненню” викладача, заміні прямого, безпосереднього керівництва відносним. Тому викладач повинен знаходити в роботі зі студентом “лише відправні точки для власних пошуків студента, постійно збільшуючи їх долю в роботі, стимулюючи власну ініціативу майбутнього вчителя” [15, с.42].

Прояв самостійності студентів у інструментальних заняттях може бути різноманітним і різноплановим. Це вміння орієнтуватися в незвичайному музичному матеріалі, скласти переконливу та інтерпретаторську “гіпотезу” і готовність самому знайти правильні шляхи, необхідні прийоми і засоби реалізації художнього задуму; здатність критично осмислити та оцінити результати своєї виконавської діяльності [16, с.73].

При підготовці майбутнього вчителя-інструменталіста завдання викладача полягає в залученні студента до самостійної пізнавальної діяльності і творчого пошуку, в необхідності навчити його ефективно та раціонально працювати. Лише тоді він зможе набути самостійності мислення, методів роботи, самопізнання і вміння досягти мети, яку Г.Г.Нейгауз назвав зрілістю – “порогом, за яким починається майстерність” [17, с.194]. Саме такий підхід звужує рамки безпосередньої участі викладача, розширює сферу духовного впливу студента, піднімає рівень його творчості, закріплює віру в себе, приносить задоволення від самостійного відкриття.

Теорія розвитку студента-інструменталіста визначається тим, що в ній знайдено і розкрито шляхи перетворення дидактичних принципів розвиваючого навчання в реальну практику виконавської підготовки майбутнього вчителя.

Всі ці форми і спроби роботи взаємопов’язані і сприяють ефективному розвитку музично-інтелектуальних здібностей, творчої самостійності й активності студента.

Вище наведене підводить до нового кола проблем розвиваючого навчання, що торкаються підготовки самого вчителя і пов’язані із завданням подальшої розробки і конкретизації підготовки студентів-інструменталістів. Тут важливо визначитись, яких принципів норм повинен дотримуватись студент, щоб у своїй майбутній педагогічній діяльності міг реалізувати ідеї музичного розвитку дітей, а також цілеспрямовано готуватись до цього у стінах вузу [18, с.79]. Перш за все він повинен:

– знати, якими засобами розвивати загальні і музичні здібності в процесі навчання виконавській грі;

– як використати особистий потенціал учня (знання, мислення, інтереси), щоб технічна робота була більш ефективною;

– уявити, якими якостями повинен володіти він сам, які власні здібності вдосконалювати, які професійно-педагогічні вміння формувати.

Головна складність у тому, що практика викладання музінструменту у вузах має власну, чітко визначену специфіку, яка пов'язана із спрямованістю на розвиток виконавської майстерності студентів, водночас вона мусить бути моделлю їх майбутньої педагогічної діяльності і давати конкретні педагогічні орієнтири.

Для цього викладач вузу повинен розкрити для студента перспективи реалізації його здібностей у виконавському класі, обґрунтувати і підтвердити на практиці можливість поєднання загальнорозвиваючих методів навчання з формуванням технічних вмінь і навиків, а також розвинути в майбутнього вчителя інтерес до особистості школяра, переконати у перевазі особистісного підходу до його розвитку.

Для самого студента-музиканта важливими є його цілеспрямованість на вирішення певних навчально-виховних завдань і готовність до їх реалізації, розуміння необхідності і поєднання із завданнями формування власної виконавської майстерності. Саме вміння здійснювати цей взаємозв'язок і повинен бути закладений у всьому процесі вузівської підготовки вчителя музики та розвиватись в умовах педагогічної практики і майбутньої професійної діяльності.

1. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1985
2. Остроменский С.Л. Формирование музыкального познания. – Кишинев: Просвещение, 1998
3. Lipska E. Metodyka wychowania muzycznego. – Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1971.
4. Башич Э. Ребенок, музыка, воображение. – М.: Учпедгиз, 1970.
5. Римский-Корсаков Н.А. Музыкальные статьи и заметки. В 6 т. – Пб., 1911.
6. Ананьев Б.Г. Очерки психологии. – Л.: Знание, 1945.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Просвещение, 1946.
8. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970.
9. Мясичев В.Н. О связи склонностей и способностей. – Л.: Наука, 1962.
10. Леонтьев А.Н. О формировании способностей. – Л.: Наука, 1980.
11. Шадрыков В.Д. Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991.
12. Самарин Ю.А. К вопросу о проявлении и соотношении способностей и интересов в школьном возрасте (склонности и способности) – Л.: Высшая школа, 1962
13. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М.: Музыка, 1993.
14. Цыпин Г.М. Развитие учащегося – музыканта в процессе обучения игре на фортепиано. – М.: Музыка, 1975.
15. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Просвещение, 1968.
16. Мельништейн Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства. – М.: Наука, 1983
17. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1958.
18. Тарасова К.В. Онтогенезис музыкальных способностей. – Л.: Наука, 1962.

Myron Vovk

THE SPECIFICITY OF THE DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES
OF THE FUTURE TEACHER

Given publication touches upon the problem of future teachers' gift for music. Various approaches to the revealing of creative initiative and independence in searches are suggested in the article.

The author analyses the interaction of the intellectual, emotional and music – performing functions in the process of mutual work of and student, and future teacher performer and pupil. Also the author points out the ways and perspectives of realization of the most up-to-date tendencies in performance class of the future music teacher.

Марія Будз

**МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ
МУЗИЧНО-ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ
У КЛАСІ СПЕЦІАЛЬНОГО ТА ЗАГАЛЬНОГО ФОРТЕПІАНО**

У сфері вищої музичної освіти сучасна педагогічна думка обстоює питання необхідності інтеграції форм і методів наукового та творчо-виконавського навчання і відповідно цілеспрямованої діяльності студентів. Такий інтеграційний процес найбільш оптимально відповідає нинішнім гуманітарним, мистецьким концепціям підготовки майбутніх фахівців, зокрема художніх професій, спроможних здійснювати самостійну поліфункціональну творчу діяльність.

У науково-методичній літературі останніх років висловлюється стримованість стосовно назрілої проблеми музичного закладу – порушення розумної міри співвідношення між навчальними курсами, розрізненості викладання суспільних наук, історії мистецтва, музично-історичних та музично-теоретичних предметів, що перетворюється на звичайну багатопредметність.

А це, у свою чергу, потребує перегляду змісту наявних навчальних програм, підвищення їх наукової новизни, узагальнення передового досвіду та впровадження його у практику, а також вимагає подальшої розробки теоретичних питань підвищення рівня викладання у вузі, виходячи з комплексного принципу у постановці всього навчально-виховного процесу.

Серед завдань, що впливають з цього, нам видаються особливо важливими й актуальними пошуки нових шляхів активізації навчального процесу за рахунок оптимізації способів здобуття знань. І одним із них повинен стати принцип міжпредметних зв'язків: всі дисципліни вузівської програми мають бути органічно пов'язані між собою та доповнюватися у процесі музично-професійного навчання.