Зоя Сирота,
Всеволод Сирота

Музичний аспект в структурі творчої діяльності особистості

Шкільні системи майже всіх європейських країн віддають перевагу вихованню інтелектуалів. Міжнародні конференції з музичного виховання засвідчують, що вся Європа дбає про розвиток в учнів креативності.

Серед багатьох сучасних концепцій музичного виховання, що існують у світі, слід відмітити школи з музичним ухилом (Австрія), в яких музика викладається 4 рази на тиждень. В них навчаються діти, починаючи з 6-річного віку. Один з уроків відводиться на творчу діяльність усього класу, другий – інструментальній грі у малих групах, третій – хоровий спів, четвертий – зведене заняття малих груп. До цих шкіл приймають дітей без спеціального відбору і навчають за методикою К. Орфа [7].

Для польських педагогів є характерним пошук нових форм музичного виховання. Так, ще у 60-ті роки XX століття при Познанській філармонії створено молодіжний рух «Про-симфоніка». Рух має чітку структуру, організаційні форми. Основні принципи «Про-симфоніка» – добровільність, високий виконавський рівень, самоуправління.

Станіслав Тесар (Прага) вважає, що існує три головні проблеми, від яких залежить розвиток музичного виховання. Це питання престижу музичного виховання, якість практично-музичної підготовки майбутнього вчителя, організація навчального матеріалу й методичного оснащення процесу [7].

Чеський філософ Іржі Фукач (Брно) констатував, що в системі музичного виховання важливо розвивати творчість – креативність і перцептивність, необхідний синтез усієї активності дітей.

При Братиславській школі мистецтв створена експериментальна підготовча група 4–5 років, яка відкриває для себе світ через музику під керівництвом Ольги Подставкової. Діти поступово розуміють, що музика виражає різноманітні почуття людини, розповідає про життєві події.

Еміл Михл (Словаччина) – ентузіаст музичного мистецтва, автор дитячих музичних інструментів-іграшок працює над творчим розвитком учнів у процесі хорового співу, руху, гри на дитячих музичних інструментах [7].

Принциповою особливістю вальфдорських шкіл є піклування про збереження та розвиток творчої основи в людині, що пов’язане не тільки й не

стільки з розвитком інтелекту дитини, скільки з розвитком її емоційно-вольових якостей і здібностей [2, 37].

На думку дослідників, преваги вальфдорської педагогіки полягають в тому, що освітньо-виховна діяльність школи ґрунтується на принципі глибокого індивідуального знання особистості учня, його темпераменту, характеру. У досвіді вальфдорської школи заслуговує на увагу так званий «ритмічний початок» процесу навчання. У молодших класах на ритміку відводиться до 30 хвилин. Змістом цієї ритмічної частини є спів дітей хором у супроводі гри на сопілці та дзвіночках, декламація віршів хором, приплескування і притупування. При цьому педагогічну значущість набувають і вольові зусилля, що виникають під час виконання дій усіма учнями.

Значний вплив на сучасну методику викладання музики в різних країнах – Канаді, США, Англії, Франції, Австралії – здійснили ідеї канадського композитора і педагога М. Шафера. Його система музичного навчання й виховання передбачає упровадження вільного експериментування зі звуками, ритмами, мелодіями з метою дати дітям відчуття радості творчості, сформувати позитивне ставлення до музичного пізнання. Провідною навчальною діяльністю стає імпровізація на музичних інструментах у формі діалогічної гри у колі. Як додаткові види діяльності використовуються спів, сприймання музики, опанування «нотної грамоти» [4].

Інтелектуально-творчий підхід до музики є науково обґрунтованим з психолого-педагогічних міркувань. Поняття, знання, уміння пов’язуються з усвідомленою науково-пізнавальною діяльністю, з інтелектуальною сферою духовного життя особистості, з домінантою лівопівкульного (логічно-понятійного) осмислення музичної інформації. І.А. Домашенко, М.В. Гамезо зазначають: «… випереджаюче відображення у процесах мислення відбувається шляхом оперування поняттями, які дозволяють узагальнено і опосередковано пізнавати довкілля» [1, 190].

Зазначене положення психологів у контексті нашого дослідження можна сформулювати з наступною корекцією: «в процесах музичного мислення», «шляхом оперування музичними поняттями», «опосередковано пізнавати довкілля звуків (аудіальне довкілля)».

Проте, для музично-творчого розвитку особистості недостатній лише оцінювально-аналітичний аспект. Рівнозначно важливим є аспект чуттєво-моторний, або, іншими словами, сенсомоторний, який характеризується первинним сприйманням музики та безпосереднім вираженням своїх вражень

вербальними і невербальними засобами (літературними, пісенними, образотворчими, хореографічними, предметно-пластичними).

В емпіричному досвіді підготовки майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів початкових класів чуттєво-моторному аспекту приділяє увагу В.Г. Ражніков [5].

Він оперує поняттям «емоційне поле учня» і вважає, що покликаний педагогічно вмотивовано «розширювати емоційне поле учня», навчити трансформації життєвих емоцій в естетичні. При цьому автор пропонує прийом музичних контрастів як такий, що найефективніше забезпечує становлення «емоційного поля» особистості, тобто неперервних емоційних утворень, які виникають між настроями радості і смутку. Уособлення у пісні власних емоційних реакцій, станів, почуттів – це ефективний засіб музично-творчого розвитку особистості. Але, на жаль, сенсомоторному аспекту музично-творчого розвитку учнів і майбутніх учителів у музично-педагогічному досвіді приділяється менше уваги, ніж аспекту інтелектуально-музичному.

На думку О. Ростовського, «найсоліднішою проблемою сучасної загальноосвітньої школи є забезпечення художньо-творчого розвитку учнів» [6, 12]. Зусилля вчителів спрямовуються на часткові завдання, які перетворюються на самоціль і не є засобами музично-емоційного, творчого розвитку. Поширеною є причина нав’язувати школярам певну інтерпретацію твору, що призводить до зниження музично-емоційної активності учнів.

Отже, емпіричний досвід свідчить, що основним завданням при підготовці вчителів до викладання музики є уміння створювати сприятливі умови для виявлення учнями своїх емоційно-творчих можливостей і здібностей.

Сенсомоторний підхід до музично-творчого розвитку учнів і майбутніх учителів є науково обґрунтованим з психолого-педагогічної точки зору. Емоційні прояви особистості реалізуються через уяву, фантазію, через художню діяльність. Емоційно-почуттєва сфера пов’язана з домінантою правопівкульного (художньо-образного) сприймання і відображення, із сенсорною інформацією.

М. Гамезо, І. Домашенко з цього приводу зазначають: «… випереджаюче відображення, яке здійснюється в процесі уяви, відбувається у вигляді яскравих уявлень [1, 190]. Майбутній учитель повинен володіти методикою пробудження таких «яскравих уявлень», які б могли трансформуватися в музично-емоційні образи.

Музично-творчий аспект розвитку особистості пов’язаний з художніми видами діяльності: образно-творчими, хореографічними, мовленнєво-творчими, пластично-предметними.

Індивідуально-синтетичний аспект найчастіше виявляється у позакласній діяльності учнів, коли вони беруть участь у художньо-творчих проектах, у яких виявляється наявне співвідношення особистісних відчуттів, переживань і думок з конкретним музичним матеріалом.

В. Клименко на основі вивчення поведінки учнів у навчальному процесі і позашкільній художньо-творчій діяльності з’ясував і сформулював якості особистості з високим рівнем розвитку уяви, що є основою для такого ж рівня розвитку їхніх музично-творчих здібностей. Учні молодшого шкільного віку з високим рівнем розвитку музично-творчих здібностей: відчувають різницю між відомим і невідомим; здогадуються про наявність світу творчої уяви, фантазії, світу чудес; уявляють картини майбутнього, прагнуть матеріалізувати уявні образи у музично-творчих іграх; стверджують діями свою значущість, самоцінність.

Ознаками високого рівня розвитку музично-творчих здібностей особистості є: здатність до подолання стереотипності у відтворенні звукових вражень, прагнення до перетворення музичних, пісенних, хореографічних образів з урахуванням «мірки золотого перетину» [1, 39].

У ході аналізу передового педагогічного досвіду з’ясовано особистісні чинники і зовнішні педагогічні умови, які характерні для музично-творчого розвитку особистості. На основі спостережень встановлено, що у студентів педагогічних навчальних закладів активізується процес творчої уяви, якщо їхня музична творчість не детермінована надмірною педагогічною опікою. Творча уява особистості реалізується через прийоми синтезу у певній послідовності: аудіовізуально підкреслюються окремі ознаки предметів і явищ сприймання (загострення); збільшуються або зменшуються пропорції предметів і явищ, їх окремі частини (гіперболізація); об’єднуються такі ознаки і частини, які в реальному житті, як правило, не поєднуються (аглютинація, комбінування); зливаються окремі уявлення, згладжуються відмінності, чітко виражається ритм подібності (схематизація); виявляється суттєве, особистісно-ціннісне, яке повторюється в однорідних образах музичної діяльності (типізація).

Результатом роботи творчої уяви студентів є музичні образи, підкріплені почуттями й емоціями. Отже, формою реалізації роботи творчої уяви має бути певним чином організована система музичних образів, яка б зумовлювалася загостренням, гіперболізацією, аглютинацією, схематизацією, типізацією .

Умовою виникнення творчого імпульсу особистості є невизначеність, багатоаспектність, універсальність проблемної ситуації. Виникненню такої

ситуації сприяють віршовані прийоми формулювання тем занять. Образна віршована фраза пробуджує педагогічно прогнозовано внутрішній процес особистості – роботу образної уяви, а не понятійного мислення. Аудіальна уява може виявлятися через ряд синтетичних уявлень, які зовні трансформуються в аудіальні результати творчої уяви: музичні, пісенні, хореографічні образи. Емоційне забарвлення таких музичних образів виражається в особистості по-різному: як емоційна реакція, стан, настрій, усталене прогнозоване почуття.

У ході аналізу емпіричного досвіду підкреслюється значення для музично-творчого розвитку особистості ряду інших психологічних якостей: уваги, музичної пам'яті, оцінного судження.

Врахування складності сприймання молодшими школярами музичних творів є важливою передумовою успішної підготовки майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів.

Музичне образотворення – це перш за все виражальність безпосередніх почуттів, емоційних станів, реакцій, які передаються інтонаційно-образно, невербальними засобами, позапонятійно.

Розуміння музичних творів молодшими школярами обмежене їх віком, знаннями, малим досвідом спілкування з музикою. З метою з'ясування стану музичного мислення в учнів нами проводився експериментальний зріз.

Особливості мислиннєвої діяльності в ході сприймання незнайомих музичних текстів молодшими школярами вивчалися цілеспрямовано, за спеціально розробленим опитувальником. В якості дидактичних матеріалів використовувались твори Е. Гріга, Л. Дичко, К. Стеценка, Р. Шумана, Р. Щедріна, Ю. Щуровського та інших.

Отримані результати свідчать про те, що молодші школярі недостатньо володіють такими логічними операціями як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. Безпосередньо реагуючи на музику яскраво, інтенсивно, діти не усвідомлюють своїх емоційних станів, виявляють дифузність, нерозчленованість сприймання. Вони не розуміють значення темпу, динаміки мелодії, ритму, гармонії, контрасту та інших складових музичного мовлення. Саме на такий стан музичної підготовки молодших школярів повинен орієнтуватися майбутній учитель.

Для музично-творчого розвитку учнів початкових класів необхідно створювати такі зовнішні умови, які б сприяли розвитку їх внутрішніх якостей, пов'язаних з музично-творчим розвитком.

Зважаючи на конкретно-чуттєвий, художньо-образний характер сприймання молодших школярів, домінантою в ієрархії психологічних якостей майбутнього вчителя початкових класів є розвиток асоціативної уяви і різних форм синтезу уявлень.

Уява, уявлення мають предметно виражений зміст, який забезпечується зовнішніми педагогічними умовами.

Цілісне сприймання музичних творів, вокальних мелодій, фізичних звуків довкілля забезпечуються через зовнішні педагогічно доцільні впливи на особистість майбутніх учителів: слухання, виконання, творення. Спеціально відібрані прийоми і засоби орієнтуються на повноцінний, музичний розвиток особистості. Стимулюючу роль відіграють предмети довкілля і організаційні форми.

В результаті бібліографічного пошуку ми з'ясували, що в педагогічній теорії проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з музично-творчого розвитку учнів на сьогоднішній день досліджена недостатньо. У зв'язку з цим, постало завдання проаналізувати практику організації навчально-виховного процесу у педагогічних навчальних закладах, експериментально встановити, наскільки їхні випускники готові до роботи з музично-творчого розвитку школярів. З цією метою в експериментальній вибірці студентів-випускників факультет початкових класів Уманського педагогічного університету ми провели анкетне опитування. Запитаннями анкети передбачалося встановити, наскільки майбутні вчителі розуміють сутність поняття «задатки», «здібності» та «обдарованість» і зв'язок між ними. Окремі запитання анкети були спрямовані на з'ясування, якою майбутні вчителі уявляють собі мету роботи з музично-творчого розвитку школярів, наскільки вони обізнані з можливими шляхами і засобами досягнення поставленої мети, наскільки вони здатні ранжувати молодших школярів за рівнем розвитку музичних здібностей, чи володіють вони методиками діагностики творчих здібностей і як повно і адекватно трактують творчий потенціал особистості.

Грунтовні знання та уміння в роботі з музично-творчого розвитку школярів, безперечно, необхідні для отримання кінцевого позитивного результату, але їх явно недостатньо. Щоб розвинути до належного рівня творчі здібності учнів, майбутні вчителі мають володіти неабияким творчим потенціалом. У зв'язку з цим, у тих же студентів-випускників діагностувались окремі (випадково вибрані) складові творчого потенціалу. Серед найважливіших якостей учителя, який працює із здібними учнями, вони виділяють: відчуття гумору, знання предмета, принциповість, справедливість, заохочення до відповідальності, розуміння дітей, задоволення від навчання.

Нами проаналізовані теоретичні моделі музично-творчого розвитку особистості, у яких реалізована ідея єдності думки – почуття – зовнішньої дії. Такі моделі відображені на прикладі кількох високоефективних освітніх систем зарубіжної педагогіки, а саме: музично-ритмічної системи Е. Жака-Далькроза і Карла Орфа, музично-виховної концепції З. Кодая. Без педагогічно обґрунтованої системи музичного розвитку особистості не можна побудувати новітньої моделі музично-творчого розвитку особистості.

Аналіз емпіричного досвіду з проблеми підготовки вчителів до музично-творчого розвитку учнів засвідчує ефективність поєднання навчання професійної музики із культивуванням української національної музики.

Педагогічними умовами музично-творчого розвитку молодших школярів є такі, що забезпечують особистісну інтегральність, взаємодоповнюваність трьох основних структурних компонентів: мотиваційного, мисленнєвого, практично-діяльнісного, а також реалізацію зовнішньої установки особистості, яка характеризується ставленням до музики в цілому, жанру, виду, а іншими словами до аудіальної інформації абстрактного типу, яка пов'язана із середовищем природи, техніки, людини, художніх образів, знаків, інструкцій (сигналів).

Майбутні вчителі початкових класів повинні оволодіти педагогічними засобами стимулювання цілісного музично-творчого розвитку учнів, з урахуванням наявності всіх трьох етапів.

В ході аналізу емпіричного досвіду з'ясовано засоби музично-творчого розвитку в умовах навчально-виховного процесу школи і вищого навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информационно-методическое пособие к курсу «Психология человека». – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Изд. Рос. пед. агентства, 1998. – 272 с.
2. Іонова О. Зміст вальфдорської освіти – засіб розвитку особистості учня // Рідна школа. – 1999. – № 7–8. – С. 41–45.
3. Клименко В.В., Кочерга О.В. Перші кроки у творчість. – К., 1999. – 95 с.
4. Масол Л. Зарубіжні музично-педагогічні системи і концепції // Педагогічний словник. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 201.
5. Ражников В. Резервы музыкальной педагогики. – М.: Знание, 1980. – 155 с.
6. Ростовський О. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 4. – С. 25–34.
7. Хлєбникова Л.О. Музичне виховання – творчість – діти. (За матеріалами міжнародних конференцій з музичного виховання у Словаччині) // Мистецтво та освіта. – 1996. – № 1. – С. 48–52.
8. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Ред. – сост. Л. Баренбойм. – М.: Сов. композитор, 1978. – 368 с.