

О. М. ЛАЗАРЕВСЬКА, Н. В. ТЕРЕЩУК

РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Проаналізовано процес підготовки майбутнього вчителя музики. Висвітлено психолого-педагогічні аспекти успішної роботи викладача на прикладі організації навчання в класі музичного інструмента. Зроблено акцент на розвитку індивідуальності, творчому самовираженні студента в процесі трактування музичного твору. Звернено увагу на різні за психологічним змістом типи спілкування педагога і студента, що впливають на процес розвитку індивідуальності.

Ключові слова: індивідуальність, фортепіанне виконавство, особистісні та професійні якості музиканта, творче самовираження, трактування музичного твору, авторитарний, конформістський, демократичний стилі спілкування.

О. Н. ЛАЗАРЕВСКАЯ, Н. В. ТЕРЕЩУК

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ИНСТРУМЕНТУ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проанализирован процесс подготовки будущего учителя музыки. Освещены психолого-педагогические аспекты успешной работы преподавателя на примере организации обучения в классе музыкального инструмента. Сделано акцент на развитии индивидуальности, творческом самовыражении студента в процессе трактовки музыкального произведения. Обращено внимание на разные по психологическому содержанию типы общения преподавателя и студента, которые влияют на процесс развития индивидуальности.

Ключевые слова: индивидуальность, фортепианное исполнительство, личностные и профессиональные качества музыканта, творческое самовыражение, трактовка музыкального произведения, авторитарный, конформистский, демократический стили общения.

О. М. LAZAREVSKA, N. V. TERESHCHUK

FUTURE TEACHER INDIVIDUALITY DEVELOPMENT IN MUSICAL INSTRUMENT CLASSES AS A PEDAGOGICAL ISSUE

The article analyses the process of preparing a future teacher of music. It unfolds psychological and pedagogical aspects of instructor's successful work in the example of organizing study process in the musical instrument course. The author focuses on the development of individuality, student's creative self-expression in the process of musical composition interpretation. Special attention is devoted to the different psychological types of instructor-student communication which influence the development of individuality.

Keywords: individuality, piano performance, musician's personal and professional qualities, creative self-expression, musical composition interpretation, authoritarian, conformist and democratic communication styles.

Вагомість проблеми індивідуальності особистості змінювалася в процесі розвитку наукових досліджень. Ці зміни диктувались, з одного боку, суспільними потребами, а з другого – методологічними можливостями гуманітарних, соціальних наук та філософської думки. Нова ідеологічна атмосфера кінця ХХ – початку ХХІ ст. сприяла відродженню інтересу до цієї проблеми, що обумовлено передусім новими соціально-політичними умовами і запитами суспільства, перед якими постало завдання вивчення індивідуальності як реальної форми буття людини.

Психологічні дослідження індивідуальності, як правило, зосереджувались на виявленні і вивченні таких характеристик, які: набувають різних значень у різних піддослідних; у кожного піддослідного є стабільними в необмеженому діапазоні умов; коррелюють з практично-значимими актами поведінки. Ці дослідження представлені працями Г. Айзенка, Р. Кеттела,

Ж. Блока, Б. Ананьєва, В. Мерліна, Е. Клімова, Е. Ільїна та інших науковців показали багато нових ідей та фактів, склали важливу і далеко не завершену епоху у вивченні цієї проблеми.

Терміни «індивідуальність» та «індивідуальний стиль діяльності» використовуються «для розуміння взаємовідношень об'єктивних вимог діяльності і властивостей особистості. Залежно від об'єктивних вимог діяльності одні і ті ж властивості особистості виражаються в різних стилях» [8, с. 54]. У працях з проблеми індивідуального стилю діяльності, зазвичай, дають два його визначення: у вузькому значенні слова – це є «обумовлена типологічними особливостями стійка система засобів, яка складається в людини і прагне до найкращого здійснення певної діяльності»; в широкому значенні – «індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно приходять людина з метою найкращого врівноваження своєї індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності» [4, с. 6].

Вихідними ідейно-теоретичними положеннями концепції, що інтегрує ідеї Л. Виготського, О. Леонтєва, П. Гальперіна, Б. Теплова, В. Мерліна, Е. Ільїна, є наступні положення:

- 1) існують стійкі особистісні якості, суттєві для успішної діяльності, але які практично не виховуються (типологічні властивості нервової системи);
- 2) можливі різні за способами, але рівноцінні за кінцевим ефектом варіанти пристосування до діяльності;
- 3) існують широкі можливості компенсаторного подолання слабо виражених здібностей;
- 4) формування особистості можливо проводити тільки з урахуванням внутрішніх умов разом із зовнішніми;
- 5) індивідуальний стиль діяльності сприяє прояву здібностей;
- 6) важливими засобами розвитку індивідуальності людини служать методи практичної психології і педагогіки співробітництва.

Враховуючи вищесказане, ми розуміємо індивідуальність студента, його творче самовираження як здатність до власного світовідчуття в музиці, дії і самого себе.

Метою статті є висвітлити психолого-педагогічні аспекти розвитку індивідуальності студента на прикладі організації навчання в класі музичного інструмента; привернути увагу до складових роботи викладача, в яких психологічний аспект тією чи іншою мірою виходить на перший план і повинен враховуватись у педагогічній діяльності.

В сучасних умовах освіти закономірно змінюються вимоги до підготовки вчителя музики. Особливо зростає актуальність орієнтації музично-педагогічної освіти на завдання загальноосвітньої школи. Здавалося б, випускники сучасних українських ВНЗ отримують професійні знання, уміння і навички, які необхідні для успішної діяльності вчителя музики. Проте фахівців хвилює той факт, що вчителі музики, котрі щойно закінчили ВНЗ, не відчувають себе достатньо підготовленими до складної повсякденної практичної діяльності у школі.

Одне з головних завдань у системі комплексної підготовки майбутнього вчителя музики – навчання гри на фортепіано. Важливим у цій роботі є розвиток індивідуальності студента в навчальному процесі. Кожен викладач має виявити і розвинути кращі задатки студентів, сприяти формуванню особистісних та професійних якостей. Умови індивідуальних занять дають таку можливість для правильного підходу до кожного студента, розкриття і розвитку його здібностей.

У методичній літературі увага багатьох дослідників звернена до проблеми виховання особистості музикантів, вказуються причини, що заважають її вирішенню [1; 2; 6], але ще недостатньо розроблені нетрадиційні форми і методи конкретної роботи в цьому напрямку.

Як відомо, у вихованні й навчанні студента педагог прагне, по-перше, передати йому свої знання, вміння, прищепити відповідне ставлення до музики, а по-друге – розкрити й виявити все краще, закладене у вихованцеві, тобто дбає про розвиток його індивідуальності. Тут мається на увазі активне формування творчої особистості. Спостерігаючи за студентом і знаючи його позитивні й негативні сторони, педагог підтримує і розвиває певні схильності, інші змінює й спрямовує в нове русло, треті, якщо необхідно, поступово усуває. Не всі студенти можуть переконливо виявляти свої кращі наміри, часто через недостатнє технічне володіння інструментом, впевнену гру тощо. Це примушує деяких педагогів одразу ж

намагатися виправити їх вади. Однак варто пам'ятати, що найважливішою умовою успішної роботи викладача є вміння почути й відзначити навіть найскромніші досягнення студента, вгадати план своєрідного й неординарного трактування ним якоїсь фрази чи окремого епізоду.

З точки зору педагогіки і психології ці прояви самостійності є найціннішими, бо розкривають особистість студента і допомагають знайти шляхи її розвитку, отже, дають змогу найбільш оптимально спрямувати процес виховання індивідуальності [3].

Загальновідомо, що негативні риси особистості студента часто стають продовженням його позитивних якостей. Наприклад, дехто намагається грати по-юначому, темпераментно з пафосом, дуже яскраво, а це часто суперечить музиці, яка виконується. У таких ситуаціях педагог, виявляючи чуйність і розуміння, може на певний час примиритися з перебільшеннями у виконанні студента, щоб не знищити його поривань і самостійності мислення.

Починаючи роботу над твором, викладач, звичайно, добре уявляє собі, який рівень виконання міг би його задовольнити. Та це не означає, що він повинен одразу ж розкрити студентові свій задум, власне відчуття композиції. Таке випередження пошуків студента може призвести до пасивного засвоєння готових «рецептів». Якщо ж викладач заохочуватиме до роздумів (хоча буде тактовно і ненав'язливо керувати творчим пошуком), то студент відчує, що в його трактуванні є щось своє, самостійно знайдене. І в цьому разі виконання набуває більшої широти й схвильованості. Тому дуже важливим у роботі викладача є вміння чекати, не поспішати, обходитися без «натаскування», загалом не вимагати від студента сьогодні того, до чого він може прийти завтра сам. Ще Г. Нейгауз писав: «Те, що я можу йому сказати, він через деякий час сам зможе зробити (у своєму, а не в моєму стилі), а для справжнього художника... – це вирішальний момент у роботі та розвитку» [7, с. 23].

Якщо викладач, працюючи зі студентом над твором, багаторазово виконує його на інструменті, то мимоволі закріплює зразок, який наслідують. Тому надзвичайно важливо користуватися таким показом, котрий потрібен конкретному студенту в певний момент (мається на увазі виявлення тих чи інших рис твору, не помічених студентом). Варто також вдаватися до відтворення вдалих деталей у його виконанні, вказуючи шляхи подальшого вдосконалення, і до шаржування небажаних моментів гри. Вміння визнати чуже трактування, яке різко відмінне від власного розуміння музики, потребує мудрості. Виявити і довести до високого інтерпретаційного рівня рішення студента, стати на його творчу позицію – це доступно далеко не кожному.

Те, що деякі видатні педагоги дозволяють учням грати по-своєму, свідчить про їх повагу до чужої творчості. Ось, наприклад, як Г. Нейгауз пише про це: «Сталося, що я всіма силами намагався розкрити учню підтекст твору, викласти йому до останніх тонкощів усе, що я сам пережив і передумав щодо цього твору, – і як підсумок одержував іноді дуже непогану копію моєї інтерпретації. Я інстинктивно завжди уникав застосування цього методу до творчо обдарованого учня» [7, с. 34]. А якщо викладач пропонує студентові свою виконавську концепцію, переконує, захоплює, породжує творчий імпульс, то власний задум вихованця, розпливчастий і не завжди до кінця логічний, звичайно, програє. Все залежить тут від мудрості викладача.

Відзначимо, що принцип індивідуалізації виховання і навчання визнається на словах всіма, але втілюється в життя далеко не завжди. Причин цього багато. Одна з них та, що викладачу постійно доводиться поспішати, намагатися якнайшвидше одержати результат. Його мета – підготувати студента до виступу і показати «добру педагогічну роботу». Якщо своє завдання викладач розуміє вузько – домогтися від студента певного трактування даного твору, то всі шляхи та методи ведуть до одного – нівелювання індивідуальності.

Підхід деяких викладачів до питання співвідношення культури виконавця та індивідуальності також обмежує творчу самостійність студента. Звичайно, говорити про схвалення ініціативи можна лише тоді, коли студент володіє певною культурою виконання. Та на практиці деякі викладачі дуже спрощено вирішують цю проблему: спочатку знання, культура, а вже потім – індивідуальність. Врешті виходить, що студент, котрий протягом багатьох років одержував знання, не вміє показати своє ставлення до твору. Тому засвоєння виконавської культури, починаючи з елементарної грамотності та закінчуючи глибокими знаннями, повинно супроводжуватися виявом ініціативи.

Дуже важливим є не давати студентів однотипних вказівок, а завжди робити кілька, з яких він зміг би вибрати потрібне самостійно. Такий підхід не тільки сприятиме розвитку його творчих здібностей, підвищуватиме ефективність передання досвіду, а й відповідатиме завданням пробудження креативності, активної творчої позиції, народженню так званого «поля вирішення» завдань, уміння обирати варіанти, органічно властиві його індивідуальності. Водночас викладач повинен вміло показати й крайні точки, межі, за якими закінчується «зона правильного сенсу», правильні дії. Знаючи координати вирішення завдання, мозок самостійно знайде «золоту середину», набуваючи неоціненного досвіду самостійних дій.

Як бачимо, психологічний примус у класі позбавляє педагогічний процес творчого характеру, самостійності і призводить до створення негативної емоційної атмосфери. Водночас відсутність психологічної активності педагога в другому випадку не сприяє створенню відповідної психологічної атмосфери для виховання професійних навичок, знімає творче піднесення в роботі, знижує її темп. У третьому випадку без урахування внутрішнього «Я» студента оцінка учня педагогом і його самооцінка не збігаються, через те не складається система творчого вибору.

Дуже важливим для педагога є з'ясування того, які якості необхідно розвивати у студента. Потрібно враховувати, що психологічно для талановитого учня важливо підсилювати його індивідуальні уподобання – те, що йому найбільш близьке. Для розвитку таланту можна застосувати й метод психолого-педагогічного експерименту, коли студентів дають складніше завдання, яке нібито не відповідає його можливостям на даний момент. Педагог свідомо примушує студента подолати певний психологічний бар'єр труднощів, що відкриває для нього ширші перспективи. Звичайно, такий експеримент треба старанно готувати, а викладач має вчасно визначити момент, коли визріють умови для цього.

Враховуючи психологічні особливості оволодіння структурою дій під час розвитку творчої індивідуальності, можна застосовувати такий метод самостійності і творчої активності студента: спочатку пояснити завдання, але не визначити шляхи його вирішення. Якщо студент не справляється з роботою, варто назвати загальні шляхи її виконання, не називаючи способів, а потім запропонувати й способи. Якщо й це не допоможе, тоді слід показати на інструменті. Так поступово можна підвести студента до самостійного творчого вирішення проблеми.

Відомі й спеціальні психологічні прийоми, що допомагають долати ті труднощі в процесі навчання, які важко перебороти, застосовуючи інші методи. Одним з них є «заміна уявлення в свідомості», сутність якої полягає в тому, що «уявлення про роль певних засобів виразності, виконавських рухів тимчасово замінюється іншими – супутніми або константними» [5, с. 5]. На практиці такий метод застосовують, зазвичай, інтуїтивно, що призводить до епізодичності використання його в організації рухового апарату. Усвідомлено його застосовують тоді, коли знають можливості, умови і межі його використання.

Такий прийом на практиці називають «відверненням уваги». Педагоги помітили, що надмірна увага до процесу гри, певного її моменту спричиняє надміру велику вольову активність виконавця, що призводить до певної скутості (як наслідок великої нервової імпульсації). Виконавський момент, від якого відвертають увагу, потрапляє в периферійне (бокове) поле уваги, а в центральному полі з'являється певний корегуючий момент, що дає змогу уточнити рухи чи налагодити точне керування ними. Водночас повинні акцентуватися не випадково взяті моменти, а тільки ті, що пов'язані з важливими сторонами процесу, зміна яких суттєво вплине на загальний результат. У такому випадку свідомість зосереджується на коригуванні й значною мірою відвернена від цілісного виконавського процесу, що сприяє його автоматизації, активізації інтуїції.

Під час контрастної зміни уявлення виникає інша лінія застосування цього прийому, що не збігається з першою за своєю психологічною сутністю. Тут виділяються протилежні якості процесу. «Зворотнє» уявлення допомагає з'ясувати межі і суть основного уявлення. Наприклад, можна порадити епізоди, що погано виходять на *fortissimo*, – пограти *pianissimo* (і навпаки), а пасаж *legato* – важким *non legato* чи *staccato*.

Суть і коригуючої, і контрастної заміни уявлення полягає в тому, що вони пов'язані насамперед з уточненням конкретного завдання, яке стоїть перед студентом, і тих меж, за якими порушуються умови його успішного вирішення. Водночас такі прийоми часто можуть

успішно виконувати і суто суб'єктивно-психологічну роль, допомагаючи звільнитися від небажаних звичок, зняти небезпеку появи «загранич» місць. Вони здатні виконувати й образно-художню роль, збагачуючи уявлення про змістові моменти твору, його характер. Цей метод пов'язаний з варіантністю інтерпретації й розвиває фантазію студента, збагачуючи творче сприймання ним твору.

Застосовуючи означений метод, потрібно з'ясувати, що заміщується, тобто межі його застосування; чим заміщується – треба мати рівнозначний матеріал; для чого заміщується – для полегшення виконавського процесу, розвитку художнього мислення тощо; де заміщується – у свідомості (суто психологічний момент) чи у виконавських рухах. Специфіка застосування методу також є неоднозначною. В одному випадку із збереженням художньої задачі заміщується слухо-руховий комплекс на інший, сприяючи збагаченню деталей; іншому – у незмінному (в основних межах) руховому комплексі змінюється в чомусь ракурс художнього бачення музичного твору.

Загалом на розвиток індивідуальності впливають також особливості процесу спілкування педагога і студента, що за психологічним змістом може здійснюватися в авторитарному, конформістському і демократичному стилях.

Викладач авторитарного стилю спілкування визначає своєму студентові його поведінку за інструментом і в класі. Мети досягає відносно швидко, вказівки подає у вигляді наказів; емоційно студент багато в чому пригнічений активністю педагога. Авторитаризм викладача виявляється, звичайно, тоді, коли він щоразу підправляє, уточнює кожний нюанс, відшліфовує кожну деталь, щоб довести викання до можливого ступеня довершеності. Саме це і може спричинитися до вже згаданого «натаскування», бо студент за рівнем свого розвитку й майстерності ще не здатний сам відчутти і відтворити намічене. І хоча внаслідок таких відносин забезпечується достатньо хороший професійний рівень студента, його творча індивідуальність залишається поза увагою педагога.

Другий тип умовно можна назвати «потуральним». У відносинах головною є не активність педагога, як у першому випадку, а його пасивність. Він робить мало зауважень, допускає неохайну, непідготовлену гру: студентові все «сходить з рук». Успіхи класу не помітні, якість навчання погана, контроль відсутній, дисципліна страждає. І як не парадоксально, а творче начало в студентів активізується: їм ні на кого надіятися, крім як на себе.

Розвитку індивідуальності студента сприяє демократичний стиль спілкування. Педагог рахується зі студентом, не нав'язує йому свою думку, контролює виконання вказівок, дисципліна в класі висока. Він знає студента, прагне розвивати його творчі індивідуальні особливості, однак і в цьому разі буває не все гаразд. Умови, здавалося б, сприятливі, але виникає ситуація коли творчий розвиток студента деколи уповільнений, продуктивність знижена. У чому річ? Виявляється, не всі психологічні аспекти спілкування педагога і студента враховано повною мірою. Насамперед не взято до уваги особистісний чинник: викладач знає студента, бачить його перспективу і буде відносини з ним, з урахуванням цього, але сам студент себе таким не знає, він знає себе іншим, через те спілкування педагога наштовхується на внутрішній психологічний опір студента.

Справді демократичне ставлення до студента передбачає насамперед знання його внутрішнього «Я» – такого, яким він себе уявляє. Важливе значення має здатність педагога подивитися на ситуацію з погляду студента, а в педагогічному підході – емпатичне взаєморозуміння викладача та учня. Підхід, що його запропонував К. Роджерс, дістав назву «особистісно-центрованого», коли викладач і студент укладають «контракт-угоду», за якою обидві сторони домовляються про можливий обсяг навчальної роботи, її якість і форми оцінки. Психологи вважають, що «контракт-угоди» організують самостійне й усвідомлене навчання і водночас створюють психологічну атмосферу впевненості, свободи і відповідальності.

Весь досвід нашої роботи переконливо свідчить про те, що в умовах тривалого заохочення творчого самовираження студентів психологічний бар'єр на його шляху може бути суттєво знижений і навіть цілком знятий, студенти класу стають, образно кажучи, катализатором творчого самовираження кожного студента.

Такий стан постійного пошуку в практиці роботи викладача неминуче створить і новий тип вчителя музики, для якого особистісно значимими стануть проблеми творчої ініціативи,

оптимального вибору із множин альтернатив найбільш ефективних методик, прийомів і принципів роботи, бо творче самовираження повинно стати ведучою, найважливішою особливістю сучасної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства: монография / Л. Баренбойм. – М.: Музыка, 1987. – 412 с.
2. Игумнов К. О творческом пути в исполнительском искусстве пианиста: из бесед с психологами / К. Игумнов // Вопросы фортепианного исполнительства: сборник статей / гл. ред. В.Ю. Григорьева. – М.: Музыка, 1989. – Вып. 3. – С. 9–17.
3. Ильин Е. П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты / Е. П. Ильин // Вопросы психологии / гл. ред. А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1998. – № 6. – С. 58–66.
4. Каган М. С., Эткин А. М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность / М. С. Каган, А. М. Эткин // Вопросы психологии / гл. ред. А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1989. – № 4. – С. 5–15.
5. Лазаревська О. М. Психологічні проблеми студента (на прикладі вчителя музики) / О. М. Лазаревська // Практична психологія та соціальна робота / гол. ред. С. Д. Максименко. – К., 2002. – № 1. – С. 3–5.
6. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом: монография / Е. Я. Либерман – М.: Музыка, 1988. – 236 с.
7. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога: монография / Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1987. – 320 с.
8. Толочек В.А. Исследования индивидуального стиля деятельности / В. А. Толочек // Вопросы психологии / гл. ред. А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1991. – № 3. – С. 53–62.

УДК 378:908:370:182

В. В. МАТІЯШ

ПЕДАГОГІЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Визначено дефініцію «педагогічне краєзнавство». Обґрунтовано його специфіку у становленні майбутнього вчителя початкової школи. Охарактеризовано функції та можливості вузівських навчальних дисциплін у педагогічно-краєзнавчій підготовці вчителя. Розкрито мету, завдання і зміст спекурсу «Педагогічне краєзнавство».

Ключові слова: педагогічне краєзнавство, підготовка, функції.

В. В. МАТІЯШ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Определена дефиниция «педагогическое краеведение». Обоснована его специфика в становлении будущего специалиста начальной школы. Обоснованы функции и возможности учебных дисциплин в педагогическо-краеведческой подготовке учителя. Раскрыты цель, задачи и содержание спецкурса «Педагогическое краеведение».

Ключевые слова: педагогическое краеведение, подготовка, функции.

V. V. MATIYASH

PEDAGOGICAL REGIONAL ETHNOGRAPHY AS A MEANS OF TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The definition of «pedagogical regional ethnography» is defined. The specific role of pedagogical regional ethnography in the training of future teacher of primary school have been grounded in the article. Functions and possibilities of university disciplines in the training of teachers of pedagogical regional ethnography are described. The purpose, objectives and content of «pedagogical regional ethnography» are revealed.