

изд., перераб. и доп. – М: Кирилл и Мефодий, 2003. – (Знания обо всем). – Диск 2.

4. Веретенникова Л. К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников: дисс...д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Л. К. Веретенникова. – Казань: Удмуртский государственный университет, 1997. – С. 7.

5. Волков И. П. Учим творчеству / И. П. Волков. – М.: Педагогика, 1982. – С. 12.

6. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – С. 12.

7. Даринская Л. А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика: [монография] / Л. А. Даринская. – Спб.: Спб. акад. постдиплом. пед. образования, 2005. – С. 10–12.

8. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учеб. пособ. для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический проект, 2003. – С. 64.

9. Митрахович В. А. Потенциал как педагогическая категория / В. А. Митрахович // Известия Волгоградского государственного

педагогического университета. – Серия: Педагогические науки. – № 9(33). – 2008. – С. 16–20.

10. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: ИТИ Технологии, 2003. – 944 с.

11. Тимакова Н. И. Творческий потенциал личности / Н. И. Тимакова. – М.: Международная академия акмеологических наук, 2006. – С. 248.

12. Щеглова С. Н. Педагогические условия развития творческого потенциала студентов младших курсов педагогического вуза / автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Н. Щеглова – М.: Московский гуманитарный университет, 2006. – 20 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Хуа Вей – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, м. Одеса.

Наукові інтереси: формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики України і Китаю.

УДК: 159.947 + 37.025.4 + 784

МУЗИЧНА СИНЕРГІЯ ЯК МЕТА ВОЛЬОВИХ ДІЙ КЕРІВНИКА ШКІЛЬНОГО ХОРУ

Цао ХУНКАЙ (Одеса)

Постановка проблеми. Керівники дитячих та дорослих хорів, оркестрів і ансамблів, дослідники диригентського мистецтва, викладачі хорознавства та інших диригентських дисциплін – усі твердо переконані в тому, що найважливішою професійною якістю диригента є сильна воля.

Така ж сама якість поведінки та характеру потрібна й шкільному вчителю музики, тому що за необхідністю він майже на кожному уроці виконує функції управління колективним співом учнів, тобто – функції диригента дитячого хору, який спорадично утворюється в навчальному музично-освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теза про сильну волю диригента та учителя музики, який керує хором, більш або менш категорично висловлена в хорознавчих працях Л. Андреевої, А. Анісімова, Л. Бутенко, Г. Дмитревського, А. Козир, А. Лашенко, В. Мініна, К. Ольхова, К. Пігрова, К. Птиці, Т. Смірної, В. Соколова, В. Чернушенка, П. Чеснокова, В. Шипа та багатьох інших авторів. Під кутом зору психології питання про диригентську волю розглядали Г. Єржемський, А. Ражніков, Н. Селезньова та ін. Л. Андреева, Л. Бірюкова, А. Болгарський, А. Козир,

В. Локтєв, Д. Локшин, Г. Струве, О. Стулова та ін. автори приділили увагу особливостям вольових аспектів поведінки учителя музики та керівника дитячого хорового співу.

Мета статті – уточнення теоретичного уявлення про вольові дії вчителя музики, що виконує функції диригента шкільного хору.

Виклад основного матеріалу. Отже, положення про те, що диригент та учитель музики, який керує хором має обов'язково бути носієм та виразником міцної волі, уявляється цілком справедливим і, на перший погляд, абсолютно прозорим, зрозумілим.

Тим не менш, воно зовсім не є таким ясным і однозначним. Це положення викликає цілий ряд питань. Приміром, є підстави поставити такі запитання: чи завжди можливо і доцільно підпорядковувати дії професійних співаків, чи любителів хорового співу, чи співаючих школярів волі однієї людини; які межі не повинен порушувати керівник хору у своєму вольовому впливі на колектив; в якій формі диригент має здійснювати свій вольовий вплив?

Відповідь на такі запитання є неможливою, на наш погляд, без прояснення

двох фундаментальних положень. Необхідно встановити:

а) що таке воля і вольові дії диригента і вчителя музики, який керує дитячим хором?

б) для чого диригенту та вчителю музики необхідна сильна воля і вольові дії при роботі з хором колективом?

Саме прояснення цих двох моментів складає *завдання даної роботи* (стаття репрезентує деякі результати дисертаційного дослідження, присвяченого проблемам професійної готовності вчителя музики до виконання функцій хорового диригента).

Перш за все, ми маємо уточнити поняття волі. На жаль, ні в філософії, ні в психології, ні навіть у нейрофізіології немає єдиного загальноприйнятого теоретичного визначення волі. В якості близьких за значенням термінів використовуються вирази: бажання, твердий намір, рішучість, сила духу (відповідний англійський термін – *will*), а також хотіння, вольовий акт, вольовий імпульс, довільна дія (англійський аналог – слово *volition*).

Вочевидь, у всіх варіантів розуміння терміна воля і всього ряду синонімічних або подібних словесних виражень є певне загальне смислове «ядро». За висловленням Адіни Роскіс (*Adina L. Roskies*): «Хоча не існує чіткої концепції волі (*will*) і вольової дії (*volition*), ми володіємо інтуїтивними уявленнями, які характеризують волю, вольовий акт і добровільну поведінку» [8].

Спробуємо, однак, привести інтуїтивні уявлення, які існують і в музично-педагогічній, музично-психологічній та хорознавчій літературі, до більш певних теоретичних положень. Надійною опорою в цьому може послужити концепція вольових дій, розроблена Л. Виготським, С. Рубінштейном, Б. Тепловим та іншими психологами, які унаслідували та продовжили наукову традицію І. Сеченова та І. Павлова. Згідно з цією традицією ми будемо розрізняти: а) *вольові дії людини* (в широкому і тісному сенсі слова), б) *вольовий процес* (його фази і механізми), в) *волю* як властивість характеру особистості.

Перш за все, приєднаємося до думки С. Рубінштейна про те, що в широкому сенсі слова всі людські дії є вольовими, оскільки вони є діями свідомими і цілеспрямованими; вони регулюються поставленою метою.

У більш спеціальному сенсі вольова дія відрізняється від інших (так званих *мимовільних*) дій більш складним характером і наявністю протиріч: «Свідома людина, приступаючи до дії, віддає собі звіт про наслідки, які спричинить здійснення, про цілі, що стоять перед нею, а також про мотиви, які до цього дійства спонукають. У результаті може виявитися розбіжність між бажаною

метою і небажаними наслідками або труднощами, з якими в силу об'єктивних зовнішніх умов пов'язана її реалізація. Дія, що відбувається в умовах такого конфлікту внутрішньо суперечливих тенденцій, – це вольова дія в більш специфічному сенсі слова» [4, с. 587].

Наведена дефініція, яка запропонована С. Рубінштейном, цілком відповідає звичайному життєвому досвіду: ті дії, які не вимагають від людини подолання внутрішнього конфлікту цілей і мотивів, або усунення якихось зовнішніх перешкод, зазвичай не здаються сторонньому спостерігачеві або самій цій людині діями вольовими. Разом з тим, як було обумовлено вище, будь-які усвідомлені, підконтрольні свідомості цілеспрямовані дії є вольовими. Наприклад, якщо у якогось учня виникає бажання співати знайому пісню разом з іншими учнями класу на уроці музики, то таке бажання зазвичай легко втілюється в життя. Воно не вимагає значного і відчутного для самого індивіда вольового зусилля.

Втім, психологи констатують досить часті випадки, коли виконання людиною певної цілеспрямованої дії пов'язане з подоланням значної внутрішньої перешкоди. Найчастіше така перешкода виникає внаслідок зіткнення протилежно спрямованих мотивів, цілей або цінностей. Або, вольова дія потребує усунення конкретної зовнішньої перешкоди.

Для пояснення знову звернемося до вищезгаданого прикладу – до ситуації, коли учень прагне взяти участь у хоровому співі всього класу. Досягнення такої мети, як свідчать викладачі музики та педагогічно-дослідники, нерідко наштовхується на внутрішній конфлікт мотивів. Припустимо, прагнення до задоволення від хорового співу (естетико-гедоністичний мотив поведінки) може вступити в конфлікт з почуттям незручності, невпевненості, побоювання стати об'єктом критики однолітків, або з уявленням про несерйозність такого заняття (останнє особливо притаманне хлопчикам).

Відчутними перешкодами на шляху до відчутної мети можуть стати також суто зовнішні фактори, як-то: погане фізичне самопочуття, сильний сторонній шум, невідповідність між тональністю конкретної мелодії і співочим діапазоном, незнання словесного тексту пісні тощо.

При наявності подібних перешкод виникає психологічна колізія, яка вимагає порівняльної оцінки мотивів і цілей діяльності, а потім і вибору поведінки. Індивід може або відмовитися від свого бажання, або визначити спосіб досягнення бажаної мети. У повсякденному житті, а також у педагогічній практиці вважається, що саме другий шлях є

вольовою дією. При тому відмова від дії часто помилково сприймається як ознака слабкої волі, безвілля. Але це не так: бездіяльність може зажадати вольового зусилля, часом досить потужного. Для підкріплення представленого трактування природи вольової активності наведемо вдало сформульоване визначення волі (в даному випадку точніше, мабуть, буде сказати – вольового акту), запропоноване Б. Тепловим: «Воля – та сторона психіки, яка проявляється у свідомих і цілеспрямованих діях. Вольові дії у власному розумінні – це дії, які пов'язані з подоланням внутрішніх або зовнішніх перешкод» [5, с. 183].

Але чи можна проаналізувати вольову дію, чи має вона якусь структуру? На це питання психологія відповідає позитивно. У психології та психіатрії вольову дію прийнято розглядати як динамічне явище, що має свою часову структуру. Розглянемо таку теоретичну модель вольової дії: «Кожен вольовий акт – складний психічний процес, в якому виділяються три основні моменти (фази): 1. Постановка мети (усвідомлення даної потреби); 2. Прийняття рішення після боротьби мотивів з протилежними мотивами; 3. Виконання прийнятого рішення» [3, с. 177].

Третій компонент динамічної структури вольового акту визначено у наведеному формулюванні не зовсім задовільно. Ймовірно, останню фазу вольового акту краще буде позначити як контроль над виконанням прийнятого рішення, або як управління поведінкою, що здійснюється свідомістю людини.

Для педагогічного дослідження особливо важливим є те, що ефективність вольового процесу (незалежно від того – чи призводить цей процес до цілеспрямованої дії, чи стає причиною відмови від неї) безпосередньо залежить від двох найважливіших факторів:

- а) від ступеня усвідомленості мети (тобто, бажаного результату дій) і мотивів поведінки;
- б) від здатності людини підпорядкувати свої дії «диктату» свідомості.

Не потребує, мабуть, доказів, що люди мають різні здібності до вольових дій. Психологи вважають, що ці здібності успадковуються від народження і входять до фундаменту індивідуально неповторного характеру людини. Втім, в деякій мірі, вольові властивості особистості піддаються вдосконаленню в процесі виховання. Знаючи природу і структуру вольового процесу, педагогіка може цілеспрямовано впливати на учнів з метою поліпшення їх вольових якостей.

Опираючись на це методологічне положення, можна зробити важливі висновки, що стосуються безпосередньо педагогіки

музичного мистецтва, зокрема – методичних принципів роботи вчителя музики з дитячим хором колективом.

З погляду вольового процесу просте і звичайне заняття на уроці музики – спів під керівництвом вчителя – являє собою досить складне явище. У самому простому і схематизованому поясненні в даній ситуації спостерігаються такі типові вольові дії учасників:

- прагнення кожного учня до хорового співу, до виконання конкретного твору;

- воля вчителя до отримання в якості результату його роботи з хором коректного (стосовно відомому оригіналу) та художньо привабливого хорового виконання музичного твору;

- прагнення вчителя до підпорядкування вольових дій учнів (поведінки в цілому та колективного музичного інтонування) своїй диригентській волі;

- воля кожного учня до протидії, до опору вольовому тиску з боку вчителя, потяг до збереження свободи своєї довільної поведінки.

Ці чотири вольових вектора можуть бути приведені до узгодження, але можуть також увійти в непримиренний конфлікт, що веде до руйнування позитивно-результативної спільної діяльності. Завдання вчителя-диригента полягає, зрозуміло, в тому, щоб досягти узгодженого поєднання всіх цих вольових векторів.

За нашою думкою, рішення цієї задачі може спиратися на наступні принципи педагогічної роботи, такі як принцип колективного обговорення і вибору завдань виконання конкретного твору та принцип вироблення навичок самосвідомості і самоконтролю учнів у роботі з подолання музично-виконавських труднощів.

Окреслені педагогічні принципи ми вважаємо доцільним розглянути з точки зору феномену синергії.

Поняття *синергія* (воно походить від грецьких слів *sin – разом* і *ergos – діючий*) буквально означає спільну дію, співпрацю. Це слово вже давно набуло функцію наукового терміна в теології та науках про людину. Сьогодні воно застосовується у філософії, психології, медицині, економіці, соціології, а також у фізиці та інших сферах наукового знання. «Синергія – за поясненням сучасного філософського лексикону – надає новий імпульс обговоренню традиційних філософських проблем випадковості і детермінізму, хаосу і порядку, відкритості та мети еволюції, потенційного (невиявленого) і актуального (проявленого), частини і цілого» [6].

Синергетическая педагогика – система взаимодействия преподавателя и учащихся, обладающая эффектом повышения творческого потенциала коллектива, обеспечивающим реализацию новой цели – обучения коллектива с получением побочного творческого продукта силами учащихся.

У педагогіці і мистецтвознавстві також спостерігається зростання інтересу до даного поняття і пов'язаної з ним методології дослідження, методів педагогічної діяльності (роботи Р. Баранцева, Н. Батечко, Ю. Ветрова, Є. Голубева, В. Гребневої, І. Калініна, О. Крюкової, М. Федорової та ін.)

Цей інтерес є зрозумілим і виправданим. Феномен освіти особистості (придбання знань і умінь, формування і розвиток здібностей, мотивів, цінностей і т.д.) – дуже складний процес, в якому синергійно поєднуються багато факторів впливу. Результатом даного процесу впливу має стати людина, здатна до самих різних видів синергійної активності усіх ярусів свідомості (від чуттєвого сприйняття до найскладніших синкретичних розумових дій). А також, освічена людина має бути здатною до різних форм соціальної синергії, тобто, до взаємодії, кооперації, співпраці з іншими членами суспільства.

Наочним проявом принципу соціокультурної синергії є колективне вокальне або інструментально-ансамблеве музикування. Художня мета такої взаємодії – створення інтонаційної форми, що має системну якість. Мається на увазі така якість, що відсутня в самостійних діях учасників і є недосяжною для кожного окремо. Наприклад, новою якістю музично-інтонаційної форми, що досягається за рахунок синергії, є щільний, гучний, насичений призвуками тон унісонного звучання голосів. Ще більш явний і яскравий синергійний ефект створюється при з'єднанні тонів різної висоти та тривалості. В результаті таких суспільних дій музикантів виникають різні види музичної фактури: гетерофонія, поліфонія, акордовий склад, гомофонно-гармонійна фактура тощо. Ці види мають свої фонічні і образно-виразні особливості (більш розгорнуто різновиди музично-інтонаційної синергії репрезентовані в працях Хуан Цзя [7]).

Головна ідея методики, яку ми розробляємо і пропонуємо для впровадження в музично-педагогічний процес, полягає в наступному: синергійний ефект спільного інтонування має стати для всіх учасників колективного музикування ясно усвідомленою і бажаною метою. Створення гучного або тихого звучання, твердої або м'якої атаки звуку, виконання кресчендо або димінуендо, підвищення або зниження висоти тону, дотримання необхідної тривалості звучання та

відповідної паузи – усі ці та подібні інші елементарні інтонаційні нюанси зазвичай виконуються учнями без захоплення. Якщо у співі учні дійсно досягають єдності своїх вокальних дій, то це буває внаслідок їх неусвідомленого і – нерідко – не завжди психологічно безконфліктного підкорення волі вчителя-диригента. Більш складні завдання, як-от ритмічне єдність голосів, чіткість дикції, динамічний баланс партій, чистота хорового ладу (особливо звучання акордів), ще рідше усвідомлюються школярами як музично-інтонаційна якість, як така колективна мета музикування, що може бути досягнута лише за умови спільних злагоджених зусиль.

Однак, коли така мета стає зрозумілою і добре усвідомленою саме як завдання музично-інтонаційної синергії, виникає необхідна якість посилення і поєднання особистих волевих зусиль учасників хорового співу. Тільки за цих умов різко зменшується рівень потенційно внутрішнього опору з боку учасників хорового співу волевого впливу викладача-диригента. Так виникає найсприятливіша для хорового співу єдність мети і мотивації, а отже і волевого напрямку діяльності хору і його керівника.

Ймовірно, саме про подібне об'єднання волі диригента і волевих дій музикантів-виконавців пише С. Попов: «І керівник, і хор являють собою єдине ціле. І перед керівником, і перед учасниками хору стоять одні й ті ж завдання. У роботі керівник виступає як виразник волі самого колективу, і його дії завжди спрямовані на досягнення тих цілей, які стоять перед усім хором» [2, с. 210].

Зрозуміло, що подібні взаємини диригента і хору є ідеальними. Вони можуть бути найбільш міцною підставою для спільної продуктивної роботи, яка не знає проблеми антагонізму волевиявлень. У такому випадку немає необхідності в диригенті-диктаторі, тобто в жорстко-авторитарному стилі керівництва. Однак, описана С. Поповим ідеальна ситуація є важко досяжною. Вона, на жаль, не характерна і малоімовірна для роботи вчителя-диригента з дитячим хором.

З одного боку, школярі (особливо молодшого та середнього віку), як правило, готові підкорятися авторитетній волі вчителя-диригента. Але самі учні не можуть безсторонньої допомоги побачити у персоні вчителя «виразника волі колективу». Вони не можуть також чітко усвідомлювати себе цілісним творчим організмом. Таким чином, ми приходимо до **висновку**, що найбільш дієвим, (якщо не єдиним) способом зміцнити волю колективу школярів до хорового співу є роз'яснення їм принципу інтонаційної синергії. Таким шляхом можливо формувати у них

ясний образ мети музичної активності, яка, в свою чергу, може стати міцною опорою для пробудження активної особистісної волі кожного учня до хорového музикування. Зрозуміло, завдання формування образу синергійної мети музично-інтонаційних дій вимагає розробки відповідної методики: умов, форм і прийомів педагогічної роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Л. Методика преподавания хорového дирижирования / Л. Андреева. – М.: Музыка, 1969. – 120 с.
 2. Попов С. В. Организационные и методические основы работы самодеятельного хора / С.В. Попов. – М.: Гос. муз. издательство, 1961. – 122 с.
 3. Психиатрический энциклопедический словарь / Й. А. Стойменов, М. Й. Стойменова, П. Й. Коева и др. – К.: МАУП, 2003. – 1200 с.
 4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., С-Пб.: Изд-во «Питер», 2013. – 713 с.; ил. (Серия «Мастера психологии»).

5. Теплов Б. Психология. – 8-е изд. – М., 1954. – 256 с.
 6. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004. [Электрон.ресурс]. – Режим доступа: <http://www.term.ru/dictionary/187/word/sinergitika>
 7. Хуан Цзя. Мистецтво концертмейстера в синергійному аспекті (на матеріалі камерної вокальної музики). – Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. мист-ва: 17.00.03 – музичне мистецтво / Хуан Цзя. – Одеса, 2015. – 19 с.
 8. Roskies A. L. How does neuroscience affect our conception of volition? // Annual Review of Neuroscience. – 2010. – Vol. 33. – С. 109–130.] – Режим доступа: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-neuro-060909-153151>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Цао Хункай – аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: хорове мистецтво, дитячий та молодіжний хори, принцип синергії в мистецтві.

УДК: 781.15 + 786.2 + 731.134

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТРОРИТМІЧНИХ ЗНАТЬ ТА УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Чен ЦЗІЦЗЯН (Одеса)

Постановка питання. Метроритм є найважливішим принципом організації музичного мовлення. Він упорядковує в часі всі елементи музичного інтонування – від окремих тонів до композиційної структури художнього твору. Метроритм виявляє себе у всьому комплексі виражальних засобів музики, а саме: у побудові мелодій, акордових послідовностей, ладо-тональних модуляціях, змінах динаміки та характеру артикуляції тощо. З цього слідує, що метроритм має дуже важливе значення для художньо-образної сторони музичного мовлення.

Мета даної статті – визначити теоретичні основи методики формування метроритмічних уявлень майбутнього вчителя музики в процесі його інструментально-виконавської підготовки (фортепіано). Особлива увага надається далі макрорівню часової структури музичної форми, а саме – синтаксичному та композиційному метроритму.

Виклад основного матеріалу. Відчуття ритму – необхідна здатність музиканта виконавця, що дозволяє йому вибудовувати цілісну форму музичного твору і відтворювати у виконанні його композиційну логіку. Музична психологія та педагогіка довела, що відчуття музичного ритму завжди

супроводжується більш або менш помітними руховими реакціями. Останні проявляються у вигляді різних м'язових іннервацій, якими є, наприклад, підсвідоме відбивання музичної пульсації (метро-ритму) ногою, легкі «акомпануючі» рухи пальців, корпуси і т. д.). Е. Жак-Далькроз, один з найавторитетніших теоретиків і практиків у питаннях музичного виховання, вважав що «без тілесного відчуття ритму ... не може бути сприйнятий ритм музичний. У розвитку почуття ритму бере участь все наше тіло» [1, с. 28].

Втім, для музичного мислення не менш істотне значення мають ритми більш високого порядку: синтаксичний і композиційний. Синтаксичний ритм – це часова структура, утворена взаємовідношеннями тривалості усіх мотивів, фраз і речень музичного тексту. Композиційний ритм – це часова структура, що утворена взаємовідношеннями тривалості усіх тематичних елементів, а саме: тем, частин, партій, розділів композиції.

Ці ритмічні рівні також займають важливе місце у процесі відтворення і сприйняття музичного твору. Втім, на жаль, практика свідчить про те, що недосвідчені музиканти-виконавці, студенти, майбутні вчителі музики, найчастіше недооцінюють у своїй