

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

На правах рукопису

ГРИНЧУК Ірина Павлівна

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

13.00.04 - професійна педагогіка

АВТОРЕФЕРАТ
дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Гринчук

Київ - 1997



ДИС 00752325 (О) ИС

АВ 37.708

Робота виконана в Інституті педагогіки АПН України

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК: кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
МАСОЛ Людмила Михайлівна

ОФІЦІЙНІ ОПОНЕНТИ: доктор педагогічних наук,
професор
РУДНИЦЬКА Оксана Петрівна
кандидат педагогічних наук
ОЛЕКСЮК Ольга Миколаївна

ПРОВІДНА УСТАНОВА: Ніжинський державний педагогічний інститут
ім. М.В.Гоголя

Захист відбудеться " 2 " квітня 1997 року
о 14 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради
Д 01.61.01 в Інституті педагогіки і психології
професійної освіти АПН України за адресою:
254060, м.Київ, вул. М.Берлінського, 9,
зал засідань (V поверх)

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Інституту
педагогіки і психології професійної освіти АПН України
(254060, м.Київ, вул. М.Берлінського, 9)

Автореферат розіслано " 27 " лютого 1997 р.

Вчений секретар
спеціалізованої вченої ради

Г.М.Цибульська

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

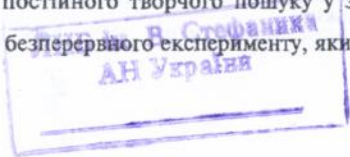
АКТУАЛЬНІСТЬ І СТУПІНЬ ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ. Складні проблеми перед сучасною вітчизняною педагогікою вищої школи ставить інтеграція України в європейський і світовий освітній простір, що вимагає конкретизації мети, перегляду завдань, змісту, методів навчання, створення науково обґрунтованої системи підготовки майбутнього педагога, здатного до творчої професійної самореалізації.

Вчитель, якого чекає інноваційна школа, повинен володіти характеристиками „глобального“ мислення (Дж.Хассард, Дж.Вайсберг, 1992): здатністю сприймати світ і себе в ньому цілісно і об'єктивно, відкритістю у ставленні до нового, гнучкістю і критичністю мислення, рефлексивністю ставлення до власного досвіду у контексті загальнолюдських цінностей, умінням бачити альтернативні шляхи вирішення, переборювати стереотипи.

Зміст педагогічних інновацій у вищій музично-педагогічній школі є відбиттям гуманістичної тенденції розвитку сучасної педагогічної освіти, яка акцентує цілісний розвиток особистості, її духовних та пізнавальних здібностей, прилучення до універсальних цінностей культури на основі партнерства в процесі навчання, самоорганізації процесу учіння з боку студента.

Гуманістична тенденція зумовлена основними суперечностями у розвитку сучасної вищої школи: між якісно новою соціальною ситуацією і діючою системою освіти; цілями сучасної інноваційної школи і традиційними штампами в підготовці спеціаліста для неї; між потребою студента в особистісно-значущій освіті та «безликою» нормативною заданістю навчального процесу, між уніфікованою орієнтацією викладання і неоднорідністю наявного розвитку, когнітивно-ціннісних програм, життєвих цілей студентів.

Розв'язуючи ці суперечності, вузівська музична педагогіка переорієнтовується із функціональної на творчу парадигму, в основі якої - відхід від традиційної вузькопредметної підготовки фахівців до освіти, що формує Особистість майбутнього вчителя, готову до постійного творчого пошуку у змінюваних суспільно-культурних ситуаціях, до безперервного експерименту, яким, за своєю



суттю, є професійна педагогічна діяльність. Така особистість поєднуватиме в собі високий професіоналізм та освіченість, на чому традиційно зосереджувалась вища педагогічна школа, з духовністю, культурою почуттів, мислення і творчості, «запрограмованістю» на професійну самореалізацію через методологічну та технологічну оснащеність до інновацій.

Зміна орієнтації вищої школи є соціальним замовленням, свідченням того, що задекларована теза про вирішальне значення творчості, творчо мислячої особистості вчителя у освітньому процесі не знаходить практичної реалізації через недостатність відповідних розробок методологічного, теоретичного та організаційно-методичного рівня.

Вимогою часу є зміна традиційної пасивної позиції студента на активну позицію присвоєння „особистісного знання“ (М.Полані), яка детермінує зміни в змісті процесу навчання: не лише засвоєння предметно-змістовних знань, відповідних їм розумових дій та операцій, а й включення актуальних форм регуляції різних систем метазнань - знань про предмет, що засвоюється, про сам процес учіння, його структуру (А.Вербицький, І.Плясов, В.Ляудіс), „метакогніцію“ (Флейвелл), суб'єктивною передумовою якої є розвиток самосвідомості особистості. Акцент зміщується зі змісту навчання на особистість студента в процесі учіння, прогнозування зони „ближчого“ і „перспективного“ розвитку функціональних (у тому числі, інтелектуальних та творчих) характеристик майбутнього спеціаліста.

Зацікавлення означеною проблемою засвідчив і ретроспективний екскурс, для прикладу наведемо наступні наукові положення: „перевага методу самостійного розмірковування і умовисновків“ (І.Кант), необхідність посвятити ряди років „науковим розміркуванням“ (В.Гумбольдт); „тільки безпосередньо живе мислення оживить чуже мислення і поєднається з ним“ (І.Г.Фіште); „розвиток інтелекту вимагає постійного розумового напруження“ (К.Ушинський); „розумове виховання далеко не одне і те ж, що здобування знань, навчання повинно стати частиною багатого духовного життя, яке б сприяло розвитку особи, її інтелекту“ (В.Сухомлинський).

Педагогічні ідеї та розробки минулого і сучасності екстраполюються на вузівську музичну педагогіку. Однак, враховуючи вагомий теоретичний доробок з проблеми вдосконалення процесу підготовки вчителя музики (О.Апраксіна, Е.Абдулін, Л.Арчажникова, Л.Коваль, В.Муцмахер, Г.Падалка, В.Ражников, Л.Рапацька, О.Рудницька, Г.Ципін та ін.), зазначимо, що проблема розвитку музичного мислення ще чекає на спеціальне фундаментальне дослідження, яке б включало методологічні, дидактичні, методичні аспекти, поєднувало в собі філософсько-естетичні, психолого-музикознавчі підходи.

Невичерпність означеної проблеми відображається у збагаченні її категоріального апарату: „музичне мислення“ (Б.Асаф'єв, Б.Яворський, М.Арановський, О.Костюк, М.Медушевський, Є.Назайкінський, Г.Орлов), „музично-образне“, „музично-естетичне“ мислення (Л.Вейс), „музичне мислення як різновид художнього континуального“ (М.Бонфельд).

Складність та багатогранність проблеми музичного мислення як „мислення музикою“ і „мислення в музиці“ (М.Бонфельд) закладена в його специфіці, в поєднанні, здавалось би, непоєднуваного: системи логічних зв'язків інтонаційних поєднань (В.Бобровський) і нелогічності фантазії, слухових уявлень, трансцендентної сили парадоксу, „дисонансів“ сприйняття (Г.Берберов).

Тому дидактичне завдання (розвиток музичного мислення майбутнього вчителя музики) зумовлює вибір компонента, котрий найбільшою мірою пов'язаний із загальнопсихологічними характеристиками мисленнєвого процесу як цілеспрямованого, узагальненого і опосередкованого пізнання дійсності. Таким компонентом є аналітизм, логічне начало, яке перетворює специфічні „музичні почуття“ (Е.Ансерме) на „інтелектуальні почуття“ і „розумні емоції“ (Л.Виготський).

Операційним складником аналізу музики як способу прослуховування музики (Ю.Холопов), способу її осмислення та оцінювання виступають музично-аналітичні уміння, які є необхідною умовою для процесу музичного мислення композитора, виконавця, слухача - всіх учасників музичної комунікації, теоретика, критика, інтерпретатора, вчителя музики - всіх, хто вербалізує музичний зміст,

опираючись на загальноовизнані еталони оцінки та індивідуальне ставлення. „Подвійне“ навантаження несуть музично-аналітичні уміння як професійно значуща якість вчителя музики, оскільки їх несформованість тягне за собою негативні педагогічні наслідки: викладання „спрощеного“ мистецтва або його „спрощене“ викладання.

Значення вміння аналізувати музичні твори підкреслюється і аспектно розглядається в ряді прикладних досліджень, присвячених підготовці вчителя музики (Ж.Сокольська, Н.Провозіна, Г.Дідич, Є.Куришев, Т.Брайченко, О.Краснова-Соколова, І.Могильовська, Л.Смирнова, Б.Целковніков та ін.). Єдиним дослідженням, проведеним на базі музично-педагогічного факультету, що мало об'єктом уміння аналізу музичних творів, є робота Н.Прушковської (1983). Це дослідження вирішувало актуальні на даний період питання вузівського навчання, зокрема в класах хорового диригування.

Однак, сучасна шкільна і вузівська практика, пошуки музично-педагогічної думки, що рухаються в загальному руслі гуманістичної парадигми освіти, змінюють традиційні акценти у навчальному процесі, змушують по-новому розв'язувати основні суперечності пізнавальної діяльності студента, зокрема, між необхідністю засвоєння та „присвоєння“ знань, перетворення їх з об'єктивно-значущих на особистісно-значущі, між подачею знань як результату попереднього відкриття, „чужого“ досвіду і необхідністю опанування на їх основі власним досвідом творчої пошукової діяльності.

Актуальність проблеми, сучасні перспективи її розробки визначили вибір теми дослідження: „Формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики“.

Об'єкт - професійна підготовка студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних інститутів.

Предмет - формування музично-аналітичних умінь в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Мета - теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов та методики формування музично-аналітичних умінь у руслі

нової парадигми освіти.

Г і п о т е з а - підвищення ефективності процесу формування музично-аналітичних умінь як компонента музичного мислення майбутнього вчителя музики можливе за умови методологічної переорієнтації цього процесу з фактологічного імперативного на ціннісний особистісно-орієнтований підхід до осмислення музики через її аналіз-інтерпретацію.

Мета і гіпотеза дослідження визначили необхідність розв'язання наступних завдань:

- уточнити зміст поняття, визначити специфіку і структурні компоненти музично-аналітичних умінь, їх роль в професійній підготовці майбутнього вчителя музики;

- дослідити рівні сформованості музично-аналітичних умінь на основі розроблених критеріїв та показників;

- обґрунтувати і експериментально перевірити ефективність педагогічних умов і методики формування музично-аналітичних умінь в контексті запропонованої переорієнтації даного процесу.

М е т о д о л о г і ч н о ю основою дослідження є положення філософії про діяльність як спосіб самореалізації особи; про детермінованість розвитку особистості змістом і способами діяльності, зокрема, професійної.

Т е о р е т и ч н у основу дослідження складають філософсько-естетичні положення теорії творчої діяльності (І.Зязюн, М.Каган, О.Шевченко); психологічні дослідження мислення (О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, А.Брушлинський, О.Матюшкін), проблем творчого і продуктивного мислення (Д.Богоявленська, З.Калмикова, О.Пономарьов, О.Тихомиров); психології мистецтва, зокрема, музики (Л.Виготський, О.Костюк, Є.Назайкінський, Б.Теплов); музичного мислення (Б.Асаф'єв, М.Арановський, М.Бонфельд, М.Медушевський, Г.Орлов, Б.Яворський); положення психології та дидактики вищої і середньої школи (О.Абдулліна, А.Алексюк, С.Архангельський, А.Вербицький, С.Гончаренко, І.Ільясов, Ю.Кулоткін, В.Ляудіс, В.Онищук, А.Петровський, Г.Сухобська).

Програма дослідження включала комплекс методів:

- теоретичного рівня: аналіз філософсько-естетичної, психолого-педагогічної, музикознавчої, навчально-методичної літератури, аналіз і узагальнення емпіричного матеріалу, логічні методи для встановлення причинно-наслідкових зв'язків та залежностей;

- емпіричного рівня: діагностичні методи (анкетування, інтерв'ювання, бесіди, тестова, діалогова діагностика); обсерваційні методи (пряме і непряме спостереження); прогностичні методи (експертні оцінки, моделювання); експериментальні (пошуковий, констатуючий і формуючий експерименти); методи кількісної та якісної обробки експериментальних даних.

Експериментальна база дослідження. Експериментальною роботою охоплено 428 студентів музично-педагогічних факультетів Дрогобицького, Кіровоградського і Тернопільського педагогічних інститутів.

Дослідження проводились в 1991-1996 рр. у три етапи.

На першому етапі (1991-1992) - вивчалась філософська, психолого-педагогічна, музикознавча література з теми, проводився збір емпіричних даних, сформульовано методи дослідження, проведено пошуковий експеримент, здійснено теоретичну розробку концептуальних підходів дослідження.

На другому етапі (1992-1994) - проведено констатуючий експеримент, розроблено експериментальні матеріали для формуючого експерименту.

На третьому етапі (1994-1996) - проведено формуючий експеримент, проаналізовано і узагальнено його результати.

Особистий внесок автора полягає в розробці та впровадженні у навчальний процес музично-педагогічного факультету Тернопільського педагогічного інституту дворівневого (адаптовано до рівнів довузівської підготовки) спецкурсу „Пропедевтика сприймання та аналізу музичних творів“ і методики роботи у індивідуальних класах.

Наукова новизна роботи полягає в обґрунтуванні методологічної переорієнтації процесу формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики, яка синтезує нові музикознавчі тенденції та вимоги інноваційної

школи; детермінує зміну традиційного підходу на особистісно-орієнтований, пропонує інше спрямування: не лише пізнання твору (традиційний підхід до аналізу музики), а й пізнання „художньої картини світу“ (культурологічний компонент), пізнання себе (рефлексивний компонент) через аналіз-інтерпретацію музики, що збагачує процес аналізу музики широким баченням контексту, самозаглиблення і творчим самовиявленням.

Теоретичне значення полягає в педагогічному обґрунтуванні змісту і структурних компонентів музично-аналітичних умінь як метаумінь, педагогічних умов їх формування з урахуванням пропедевтичного та інтегративного підходів через включення в систему „сприймання — аналіз — інтерпретація“, в розробці критеріїв сформованості даних умінь.

Практичне значення полягає в розробці програми формування музично-аналітичних умінь, спецкурсу „Пропедевтика сприймання та аналізу музичних творів“. Розроблена методика аналізу-інтерпретації екстраполюється на музичні дисципліни теоретичного, історичного, педагогічного, виконавського циклів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики, може бути використана в системі факультетів післядипломної освіти та факультетів підвищення кваліфікації вчителів музики.

Вірогідність дослідження забезпечена методологічною обґрунтованістю його вихідних положень, реалізацією комплексної методики дослідження, репрезентативністю вибірки, кількісним та якісним аналізом результатів експериментальної роботи.

На захист виносяться:

- зміст поняття „музично-аналітичні уміння“, їх трактування як метаумінь, як провідного компонента професійної підготовки майбутнього вчителя музики;
- обґрунтування необхідності методологічної переорієнтації процесу формування музично-аналітичних умінь з фактологічного імперативного на ціннісний особистісно-орієнтований підхід до осмислення музики через аналіз-інтерпретацію;
- педагогічні умови та методика формування музично-аналітичних умінь ,

необхідні для втілення даного підходу.

Апробація і впровадження основних положень дослідження здійснювались в перебігу експериментальної роботи на музично-педагогічних факультетах Дрогобицького та Тернопільського педагогічних інститутів. Основні теоретичні та практичні положення дослідження висвітлені в 10 друкованих працях. Результати дослідження обговорювались під час виступів на Всеукраїнських, обласних, міжвузівських конференціях з проблем музично-педагогічної освіти (Тернопіль, 1991-1995, Дрогобич, 1991,1992, Чернігів,1992, Харків, 1992,1996), у повідомленнях на звітних науково-практичних конференціях Тернопільського педінституту (1991-1996), лабораторії естетичного виховання Інституту педагогіки АПН України (1992-1996), представлені на міжнародних науково-практичних конференціях „Талановита особистість: сім'я, школа, держава“ (Київ,1994), „Психолого-педагогічні проблеми естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи“ (Київ-Луцьк, 1996).

Результати дисертаційного дослідження впроваджено на музично-педагогічних факультетах Дрогобицького та Тернопільського педінститутів, дворівневий спецкурс „Пропедевтика сприймання та аналізу музичних творів“ введено у навчальний процес музично-педагогічного факультету Тернопільського педінституту, його матеріали використано для слухачів факультетів післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів музики.

Структура дисертації. Дисертація складається із вступу, двох розділів, висновків, бібліографії, додатків.

У вступі обґрунтовано актуальність теми дослідження, визначено об'єкт, предмет, мету, завдання, сформульовано наукову новизну, теоретичне і практичне значення, викладено положення, що виносяться на захист.

У першому розділі „Теоретичні основи дослідження” розглянуто проблему музично-аналітичних умінь в психолого-дидактичному, музично-педагогічному контекстах, розглянуто значення досліджуваних умінь у професійній діяльності вчителя музики в руслі нової парадигми освіти; висвітлено музикознавчі підходи до аналізу музики, зокрема, на матеріалі сучасних вітчизняних та зарубіжних

досліджень, що дало можливість визначити концептуальні положення щодо процесу формування музично-аналітичних умінь.

У другому розділі “Експериментальна перевірка педагогічних умов і методики формування музично—аналітичних умінь” обґрунтовано положення щодо експериментальної частини дослідження (критерії, параметри і на їх основі виділені рівні сформованості музично-аналітичних умінь), подано методику, зміст і аналіз результатів пошукового, констатуючого та формуючого експериментів.

У висновках підведено підсумки дослідження, визначено значення та практичну цінність отриманих результатів, намічено перспективи подальшої розробки проблеми формування музично-аналітичних умінь.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

Динамічному становленню особи майбутнього вчителя музики значною мірою сприяє актуалізація творчих здібностей, розвиток комплексного музичного мислення, зокрема, його аналітико-інтегративних параметрів.

Історичний екскурс у теорію виконавства (Й.Гофман, Ф.Бузоні, К.Мартінсен, Ф.Блуменфельд, Л.Ніколаєв, К.Ігумнов, Г.Нейгауз, В.Горностаєва), аналіз проблем сучасної вузівської музичної педагогіки, зокрема, негативів „рецептурної педагогіки“, підкреслюють професійну значущість досліджуваних музично-аналітичних умінь. Тому важливим для дослідження є визнання статусу вузівських музичних дисциплін ширшим, ніж у дисциплін - об'єктів вивчення, оскільки метою навчальної діяльності, яка дотикається до художньо-творчої, є вимога не лише засвоїти, закріпити знання, уміння й навички, але й пережити, створити, знайти себе і виразити в цілісному та багатогранному феномені музики.

Саме в такому руслі, що відповідає пріоритетним ідеям гуманістичної освіти, бачимо перспективу процесу формування музично-аналітичних умінь, адже авторитарний підхід не враховував особистості студента, його досвіду спілкування з музикою, вподобань та інтересів, фактологічний підхід обмежував формування вміння аналізу конкретним музичним твором; альтернативними їм виступають особистісно-орієнтований і проблемно-методологічний підходи.

Складність процесу формування музично-аналітичних умінь майбутнього

вчителя музики обумовлена їх специфікою, накладанням різних видів діяльності, котрі умовно визначені: навчально-пізнавальна, специфічно-музична, професійно-функціональна, інтелектуально-творча (синтезуюча). Це положення зумовило розгляд музично-аналітичних умінь в системі координат: уміння (психологічне новоутворення) - аналітичне уміння (загальнодидактична інтелектуальна якість суб'єкта) - музично-аналітичне уміння (компонент музичного і музично-педагогічного мислення).

Теоретичне осмислення різних психолого-дидактичних підходів до означеної проблеми дозволило визначити музично-аналітичні уміння як інтелектуальні - найбільш узагальнені, варіативні, дієві в різних ситуаціях і дисциплінах (Д.Богоявленський, І.Лернер, Н.Лошкарьова, Н.Менчинська, В.Паламарчук, О.Савченко, А.Усова, Т.Шамова, І.Якиманська та ін.), знайти їх місце в різних класифікаціях умінь, зокрема, як інтелектуальних, загальних, узагальнених, загальнонавчальних, загальнопізнавальних, міжпредметних, підкреслити їх інтегративний характер.

Наведене вище зумовило робоче визначення музично-аналітичного уміння як інтелектуального новоутворення, в якому фіксується набутий музично-естетичний досвід і реалізується можливість його постійного використання.

Для повного визначення музично-аналітичних умінь необхідним є розгляд досліджуваних умінь у широкому музикознавчому контексті. Особливості аналізу музики, детерміновані її природою як виду мистецтва, спрямували пошук у двох напрямках.

П е р ш и й - „музика як мова“ - висвітлив структурування підходів до означеної проблеми:

— музична мова — незнакова семіотична система (М.Арановський, Б.Гаспаров, Ю.Степанов, О.Хостинські);

— музика — система, що оперує асемантичними знаками (Н.Гудман, М.Велліс, С.Моравський, А.Шеффер);

— музика — знакова система, що користується семантичними знаками з релятивною природою значень (Б.Асаф'єв, Ю.Лотман, Л.Мазель, В.Медушевський,

А.Фарбштейн).

Опираючись на останню позицію, концептуальним положенням для дослідження обрано визначення музики як умовно знакової системи, що оперує комунікативним матеріалом (зокрема, інтонацією), який набуває сенсу лише в рамках даної системи та широкого контексту музичної культури.

Д р у г и й - виявлення природи музики представниками сучасної зарубіжної музично-естетичної думки. У західноєвропейській науковій літературі (за дослідженням Т.Чердніченко) домінують два основні підходи:

— пошук константних елементів музичного змісту, пов'язаних зі звуковою формою за індексно-іконічним принципом (Р.Арнхейм, Д.Кін, А.Лісс, М.Хурте, частково Р.Біггнер). Визначальною для напрямку є ідея аналогії законів музики та законів універсуму (теологічні та соціологічні концепції змісту музики);

— знаходження умовних, змінних компонентів змістовності музики, що зв'язані зі звуковими формами за символічно-знаковим принципом, конвенційно (К.Дальхауз, Х.Егтебрехт, частково Т.Адорно, Г.Кляйнен, В.Штро). Напряму властивий своєрідний дуалізм тлумачення змістовності музики, для прикладу: роздвоєння твору на суть (звукову структуру) і зміст (можливість її словесної інтерпретації) за Х.Егтебрехтом.

В американській науковій думці з музично-естетичного виховання вирізняються такі основні напрями:

- феноменологічний (Л.Феррара, Дж.Сміт);
- емотивістський (П.Кайві, Л.Мейер, Б.Реймер).

Широка амплітуда („когнітивний плюралізм“) вирішення проблеми аналізу музики — від трактування його як способу досягнення розуміння змісту - структури (Х.Егтебрехт) до заперечення його необхідності (Дж.Сміт) — підводить до розуміння складного синкретичного характеру осягнення музичної суті, переплетення аналітичного та інтерпретаційного аспектів сприйняття.

Тому концептуальною основою дослідження стало включення аналізу в систему „сприймання - аналіз - інтерпретація“. У зв'язку з цим теоретичний виклад згруповано у три блоки: „сприймання“ (1), „аналіз“ (2),

„інтерпретація“ (3).

1. Розгляд ряду дефініцій процесу сприймання психологами і музикознавцями (Л.Виготським, О.Костоюком, Є.Назайкінським, В.Медушевським, А.Сохором та ін.), розмежування понять „споглядання“ і „сприймання“ музики як переходу чуттєвого в ідеальне (Г.Орлов), термінів „сприймання музики“ і „музичне сприймання“ (за Є.Назайкінським) як „музично-перцептивного“ і „музично-когнітивного“, дозволили визначитися з підходом до музичного сприймання як до активного процесу, в якому відображається багатогранність суб'єкта (особливості пізнавальної та емоційної сфер, установки, інтенції), актуалізуються його досвід, знання й уміння (аналітичні, зокрема).

2. Ретроспективний погляд на еволюцію музично-теоретичної думки, аналіз сучасної ситуації в теоретичному музикознавстві демонструють переплетіння диференційних та інтеграційних тенденцій. Так, випробування „сциєнтизмом“ спричинило логічну дисципліну музичного мислення, більш досконалу аналітичну техніку; діалог з суміжними дисциплінами збагатив осмислення історичного і культурного контексту функціонування музичного твору, забезпечив вихід у загальноестетичну проблематику. Опираючись на порівняльний підхід в оцінці цих тенденцій, в дослідженні розглянуто метод „цілісного“ аналізу (Л.Мазель, В.Цуккерман), концепцію музичного стилю М.Михайлова, метод „ціннісного“ (критично-естетичного) аналізу (Ю.Холопов), метод художньо-педагогічного аналізу (В.Остроменський, Г.Дідич, О.Ростовський та ін.), зроблено короткий огляд сучасних тенденцій в музикознавстві, виконавстві та практиці вищої музичної освіти.

3. Осмислення феномену інтерпретації через висвітлення різних позицій в теорії та практиці музичного виконавства (А. і М.Рубінштейни), в естетичі, теоретичному музикознавстві (Н.Корихалова, О.Лисенко, В.Москаленко, І.Полусмяк, Л.Березовчук) дало підтвердження результату попереднього розгляду проблеми музично-аналітичних умінь в загальнодидактичному контексті: особистісно-орієнтований підхід транспонуємо як акцентування інтерпретаційного аспекту в процесі аналізу музики. Запропонований термін „аналіз - інтерпрет

а ц і я“ розуміємо як спосіб пізнання музичної суті, що інтегрує в собі різні аспекти музичного мислення (когнітивний, аксіологічний, праксеологічний) і передбачає їх творчу реалізацію та особистісний підхід.

Правомірність терміну полягає в тому, що він відображає своєрідну адаптацію певних тенденцій у вітчизняному (теорія інтертекстуальності) та зарубіжному („нова“ музична герменевтика) музикознавстві, поєднує гносеологічний та семіотичний аспекти художньої інтерпретації (О.Лисенко). Термін зумовлений і характером професійної діяльності вчителя музики, в якій поєднується виконавська та вербальна інтерпретації, котрі вимагають музично-теоретичної аналітичної основи і одночасно дають можливість творчого самовиявлення. Опора на аналіз-інтерпретацію дозволяє усвідомити аналіз музики не як „позаособистісне“ теоретизування, що орієнтує виключно на готові загальноновизнані зразки аналізів, а як творчий процес осмислення твору (його тексту, контексту й підтексту) і свого ставлення до нього, готує до інновацій в музикознавстві та музичній педагогіці. Для готовності до інновацій майбутньому вчителю професійно необхідним є також опанування різними методами аналізу музики з опорою на ціннісний, як такий, що найбільшою мірою служить виявленню „музичного в музиці“. Це сприятиме вдосконаленню емоційно-ціннісного та раціонально-прагматичного ставлення до мистецтва, самостійності та критичності мислення, дасть змогу вибору методу аналізу відповідно до педагогічної доцільності у кожному конкретному випадку.

Орієнтація на аналіз-інтерпретацію є альтернативою традиційному підходові до аналізу музики у вузівській практиці, котрий можна визначити як репродуктивно-технологічний, відсторонено-об'єктивний, оскільки в ньому не акцентується на аналізі як способі осмислення і оцінювання, не враховується індивідуально-творчий підхід аналізуючого, його особистісне світосприймання, особливості музичного мислення, в якому неповторно для кожного суб'єкта поєднуються раціональна та емоційно-почуттєва сфери.

Проведений у дослідженні розгляд аспектів музичного мислення в працях філософів (О.Лосев, М.Каган), психологів (Л.Виготський), музикознавців

(Б.Асаф'єв, М.Арановський, М.Бонфельд, А.Соколов та ін.) переслідував мету висвітлити його специфіку: поєднання „почуттів та логіки“ у музиці.

Визнаючи музику як „мистецтво, що чарує“ (вік Просвітництва), як мистецтво „афективної свідомості“ (Е.Ансерме), підкреслимо існування і протилежних думок: „музика як мистецтво логічного мислення“ (Е.Давидов), „музика - втілене життя чисел“ (О.Лосєв).

Продовження ланцюга пошуку „мова - мовлення - мислення“ дозволило конкретизувати визначальну стратегію дослідження - формування музичного мислення шляхом актуалізації інтелектуального потенціалу особи, її творчого самовиявлення, що обумовлюється і узагальнюється правом на інтерпретацію як в процесі пізнання, так і в оцінці його результату. Ця стратегія ґрунтується на сучасних ідеях філософії (В.Біблер, О.Шевченко), культурології („художня картина світу“), психології (Д.Леонтьєв, О.Бодальов, В.Франкл), педагогіки (ідея інтернальності професійної підготовки майбутнього вчителя). Наведене вище дозволило дати повне визначення музично-аналітичного уміння як інтелектуального новоутворення, в якому фіксується набутий музично-естетичний (і ширше - культурологічний) досвід, що опирається на рефлексію, і реалізується можливість його використання для ціннісного особистісно-орієнтованого осмислення музики через аналіз-інтерпретацію.

Інтегроване музично-аналітичне уміння включає в себе такі аспекти:

- художньо-естетичний (і ширше - культурологічний);
- музикознавчий (музично-теоретичний і музично-історичний);
- музично-педагогічний;
- виконавський (інтерпретаційний).

„Наскрізним“ є психолого-музикознавчий компонент: розуміння суті, специфіки музичного сприймання, осмислення, інтерпретації.

Однак, в руслі запропонованого підходу, дещо змінюємо трактування аспектів. Так, перший з них традиційно слугував фоном для вивчення конкретного твору в його контексті, у нашому випадку культурологічний аспект є виходом у „художню картину світу“, в пізнання особливостей музичного мислення певної

спохи. Ширшим є трактування і виконавського аспекту, який акцентує творчий та рефлексивний підходи.

Характеристика музично-аналітичних умінь як метаумінь детермінувала розробку засад їх формування, трактування останнього як „процесу набуття індивідуального досвіду“ (О.Леонт'єв). Складність проблеми формування музично-аналітичних умінь обумовлена невідповідністю між інтегративним характером уміння і вузькодисциплінарним підходом до його формування, між евристичним типом умінь і репродуктивним способом їх опанування.

Основне протиріччя, що визначило процес формування музично-аналітичних умінь, - це протиріччя між імперативною, інформативною позицією викладача та безініціативною позицією студента, який засвоює готові „істини“, не заглиблюючись у процес особистісного розуміння музики, в процес ціннісного ставлення до неї. Актуальним для розв'язання протиріччя традиційного навчання вважаємо ціннісний особистісно-орієнтований підхід до осмислення музики через аналіз-інтерпретацію, іншу методологічну орієнтацію: не лише пізнання твору (традиційний підхід до аналізу музики), а й пізнання „художньої картини світу“ (культурологічний компонент), пізнання себе (рефлексивний компонент), що збагачує процес аналізу музики широким баченням контексту, самозаглибленням, творчим самовиявленням.

Запропонована методологічна переорієнтація процесу формування музично-аналітичних умінь детермінувала його педагогічні умови, котрі трактуємо як сукупність факторів, оптимальних для розв'язання основних протиріччя проблеми.

У дослідженні обґрунтовано основні і підпорядковані їм (що стосуються педагогічного керівництва даним процесом) педагогічні умови формування музично-аналітичних умінь.

Основні:

- сприяння розвитку мотиваційного компонента даного уміння через трактування його як метауміння і професійно необхідної якості;
- розширення та систематизація змісту когнітивного компонента уміння через реалізацію системи: „сприймання - аналіз - інтерпретація“;

— поглиблення операційного компонента рефлексивним механізмом, що сприятиме поєднанню керівництва та самоуправління процесом формування музично-аналітичних умінь.

Підпорядковані:

- використання у викладанні міждисциплінарного підходу;
- опора на проблемно-дослідницький тип навчання, що сприятиме майбутній самоосвіті студентів;
- поєднання диференційованого та індивідуального підходів до формування музично-аналітичних умінь;
- реалізація варіативного підходу у підборі практичного, ілюстративного матеріалу;
- використання елементів модулювання навчального процесу, зокрема щодо музично-теоретичного блоку.

Формування музично-аналітичних умінь як діалектичний і системний процес, в якому взаємодіють зміст і організація навчання, його методи і засоби, особи викладача і студента, визначили такі принципові положення:

- орієнтація на становлення творчої особистості;
- гармонійне поєднання загальнокультурної та спеціальної музичної підготовки;
- оптимізація теоретичної (музично-естетичної, культурологічної, спеціальної) та практичної підготовки;
- створення адекватного меті формування педагогічного інформаційно-предметного середовища (дидактичної підсистеми).

Ці положення реалізуються через розвиток музичного мислення, зокрема його аналітико-інтегративних параметрів, як здатність розглядати музичні процеси і об'єкти в їх цілісності, виділяючи та встановлюючи при цьому складові елементи, взаємозв'язки і закономірності (теоретично-раціональний, умовно, „об'єктивний“ рівень); як здатність творчої самореалізації („суб'єктивний“ рівень), що найповніше втілює запропоновану методологічну переорієнтацію: „аналіз не тільки заради аналізу“ як осягнення загальнозначущої цінності

конкретного твору, але і „аналіз заради світопізнання і самопізнання“.

Означений підхід, трактування музично-аналітичних умінь як функції інтелектуально-креативної, такої, що розвиває установку на ціннісне сприймання (аксіологічний аспект), на активне аналізуюче пізнання і аргументування (гносеологічний аспект), на творчу діяльність, інтерпретацію (праксеологічний аспект), стали відправними у розробці критеріїв рівнів сформованості та відповідних їм показників.

Виходячи із визнання музично-аналітичних умінь чинником мисленнєвої діяльності, критерії визначалися як характеристики змістовної та операційної складових мислення:

— ступінь інформованості (інформативний критерій), показники - актуалізація, системність, динамічність знань;

— ступінь операційного оволодіння (операційний критерій), показники - усвідомленість, повнота, згорнутість (перший підхід), активність, самостійність, оригінальність (другий підхід) виконуваних мисленнєвих операцій.

Виділення творчого елементу основоположним для шкалування рівнів сформованості музично-аналітичних умінь обумовило визначення рівнів таким чином:

- репродуктивний (низький);
- евристичний (середній);
- креативний (високий).

Результати основного і допоміжного зрізів констатуючого експерименту засвідчили емпіричний та спорадичний характер педагогічного керівництва розвитком у студентів досліджуваних умінь, при якому вміння аналізу трактується лише як засіб вивчення конкретного репертуарного твору. Результати констатуючого експерименту стали підтвердженням необхідності запропонованої методологічної переорієнтації процесу формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики.

Розроблена програма педагогічного керування даним процесом включила в себе блоки управління засвоєнням знань і управління засвоєнням прийомів

мисленнєвої діяльності, поєднала прямий і опосередкований шляхи керування, що зумовило варіативне використання методів навчання з опорою на проблемні та логічні, залучення методів, що стимулюють творче мислення, модифікацію форм занять (заняття „малими групами“, „виконавські семінари“), форм контролю (залік-колоквіум, залік-„захист“ елементу уроку, залік-„допуск“ до педагогічної практики тощо), активізацію самостійної та науково-дослідницької роботи студентів (робота „проблемних груп“, підготовка до занять „шкільного лекторію“, до студентських науково-практичних конференцій тощо).

Управління блоком засвоєння знань проводилось відповідно до систематизації фонду знань за горизонтальним („сприймання - аналіз - інтерпретація“) і вертикальним (компоненти, види аналізу) рівнями. Розвиток даного фонду відбивав перехід від емпіричного досвіду до теоретичного узагальнення, від засвоєння опорних понять в музикознавчому плані до їх усвідомлення в психолого-педагогічному, культурологічному, естетико-філософському планах, тобто демонстрував їх методологічне переосмислення.

Управління блоком засвоєння прийомів мисленнєвої діяльності опиралось на прямий шлях (розроблений алгоритм процесу аналізу: ідентифікація - атрибуція - ціннісна партиципація - інтерпретація) і опосередкований (логічні процедури - абстрагування, порівняння та узагальнення, логічні дії - доказовість та заперечення).

Формуючий експеримент проводився на базі музично-педагогічного факультету Тернопільського педагогічного інституту у два етапи.

Перший етап мав за мету оптимально використати специфіку та переваги індивідуального навчання для формування музично-аналітичних умінь як компонента музичного мислення. Педагогічне керівництво на даному етапі несло діагностичну, процесуально-стимулюючу і коректуючу функції, що і визначило його періоди.

„Границі“ та вичерпаність першого етапу формуючого експерименту зумовили необхідність доповнення методики формування досліджуваних умінь в перебігу індивідуальних занять розробленням та впровадженням спеціального

теоретичного курсу „Пропедевтика сприймання та аналізу музичних творів“. Даний спецкурс, пропедевтичний та інтеграційний за характером, будувався з опорою на міждисциплінарний та системний підходи, його впровадження мало на меті реалізацію висунутих педагогічних умов досліджуваного процесу.

Експериментальна робота цього етапу проводилась у двох паралельних напрямках: індивідуальні заняття у виконавських класах поглиблювали, „деталізували“ теоретичний матеріал спецкурсу, давали можливість його конкретного втілення, „особистісної адаптації“, а лекційні заняття підсумовували розрізнені знання, здобуті в ході попередніх індивідуальних, теоретичних занять.

Другий етап найповніше реалізував обґрунтовані педагогічні умови. Так, його початковий період виконував основні навантаження із закладення мотиваційно-цільової установки на усвідомлення професійної значущості сформованого музичного мислення і музично-аналітичних умінь як необхідної умови його ефективності. Педагогічне керівництво націлювало на перетворення студента в активного суб'єкта навчальної діяльності, на усвідомлення ним значення даних метаумінь як засобу самовдосконалення, творчого професійного росту.

Основний період цього етапу забезпечував засвоєння студентами необхідного і достатнього фонду знань та практичне оволодіння комплексом аналітичних дій. Його головним завданням було активізувати і систематизувати понятійний тезаурус, стимулювати ріст самостійності та оригінальності у виконанні аналітичних робіт різного типу: усні та письмові аналізи, „мінітвори“, „звукові анкети“, розроблені завдання із зростаючою складністю.

На завершальному періоді найповніше виявлялась професійно-педагогічна спрямованість, актуалізувався практично-творчий елемент, психологічним механізмом якого є перетворення мотивів із „усвідомлених“ в „реально діючі“. Цьому сприяли написання рефератів з тематики спецкурсу, їх обговорення у формі ділової гри; створення моделі аналізу-інтерпретації, виконавської та вербальної, та її публічний „захист“. У квазі-професійній ситуації студент пробував себе у ролі виконавця - лектора - педагога, не просто виконував і анував твір, але і „працював із класом“ (присутньою аудиторією): відповідав на запитання,

„відстоював“ свою модель. Всі види аналітичних робіт, завдання на слухову атрибуцію спрямовувались на усвідомлення музично-естетичних цінностей, закладених в конкретних творах (феноменологічний та герменевтичний аспекти), на розвиток рефлексивного ставлення до них (конвергентний і дивергентний аспекти).

Якісний і кількісний аналіз результатів експериментальної роботи, порівняння динаміки росту музично-аналітичних умінь у студентів контрольної групи (К), експериментальної групи, що займалась за розробленою методикою в індивідуальних класах (Ei), експериментальної групи, що додатково прослухала спецкурс (Ec), співставлення результатів груп Ec (перший курс) і ес (третій курс) підтвердили ефективність експериментальної методики, доцільність розробленої програми педагогічного керування процесом формування музично-аналітичних умінь і правомірність запропонованої методологічної переорієнтації загалом.

Так, при однакових вихідних даних констатуючого зрізу, контрольний зріз продемонстрував таку картину сформованості музично-аналітичних умінь:

- репродуктивний рівень: К - 64% (було 90,5%), Ei - 38,2% (було 88%), Ec - 0% (було 91,3%);
- евристичний рівень: К - 9% (2%), Ei - 57,1% (2%), Ec - 69,6% (2%);
- креативний рівень: К - 0% (0%), Ei - 4,8% (0%), Ec - 30,4% (0%).

ОСНОВНІ ВИСНОВКИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Запропонована методологічна переорієнтація процесу формування музично—аналітичних умінь як компонента музичного мислення майбутнього вчителя музики є відображенням гуманістичних загальнопедагогічних тенденцій, що опираються на ідеї педагогічної інноватики, аксіології, акмеології.

Переорієнтація полягає у зміщенні акценту з результату аналізу на його процес і суб'єкт, на когнітивно-ціннісні орієнтації останнього. Ціннісний особистісно-орієнтований підхід до осмислення музики через аналіз-інтерпретацію спрямовує не лише на пізнання твору (як в традиційних підходах до аналізу музики), а й на пізнання „художньої картини світу“ (культурологічний компонент), пізнання себе (рефлексивний компонент), що збагачує процес аналізу широким баченням контексту, самозаглиблення, передбачає творче

самовиявлення.

Трактування музично-аналітичного уміння як інтелектуального новоутворення, в якому фіксується набутий музично-естетичний (і ширше - культурологічний) досвід, що опирається на рефлексію, і реалізується можливість його використання для ціннісного особистісно-орієнтованого осмислення музики через аналіз-інтерпретацію, зумовило розширення „когнітивного поля“ дослідження. Для прикладу:

— як компонента музичного мислення, в якому неповторно для кожного суб'єкта поєднуються емоційно-почуттєва та раціональна (акцентована у дослідженні) сфери;

— як інтелектуально-креативної функції, в якій переплітаються логічні, рефлексивні та евристичні компоненти;

— як метауміння, котре вирізняється гнучкістю, динамічністю, системністю, виходом в сферу узагальнення операційних механізмів, осмислення їх структури, можливістю адаптації в обсязі нової інформації;

— як професійно необхідної якості, що характеризує придатність до музично-педагогічної діяльності та забезпечує самореалізацію в ній.

Ефективну реалізацію запропонованої переорієнтації як педагогічної інновації забезпечили обґрунтовані педагогічні умови, що визначили системний підхід до формуючого експерименту. Останній моделював поєднання горизонтального підходу до спеціальної підготовки у вузі (в якому повний навчальний модуль складає поступове накладання вузько-спеціальних завдань) і вертикального підходу (при якому в дисциплінарних циклах, що не перетинаються, виділяються завдання, спільні за певними характеристиками). Це поєднання зумовило інтегративний та пропедевтичний характер процесу формування досліджуваних умінь, визначило ряд положень дослідження:

— включення аналізу в систему „сприймання - аналіз - інтерпретація“;

— наукову доцільність терміну „аналіз - інтерпретація“;

— розроблений алгоритм процесу формування музично-аналітичних умінь, похідний від нього алгоритм роботи над виконавською інтерпретацією,

адаптований до предмета дослідження алгоритм евристичного мислення;

— систематизовану схему-аналіз тощо.

Втілення методологічної переорієнтації процесу формування музично-аналітичних умінь з фактологічного імперативного на ціннісний особистісно-орієнтований підхід до осмислення музики через аналіз-інтерпретацію сприяє інтелектуальному та творчому росту майбутнього вчителя музики, розвитку його музичного і музично-педагогічного мислення, а , отже, - інтенсифікації навчального процесу, оскільки активізує його суб'єкт, закладає основи для майбутньої самореалізації і соціалізації студентів музично-педагогічних факультетів.

Практичним підсумком дослідження стали розробка та впровадження у вузівський навчальний процес спеціальної методики роботи у виконавських класах, дворівневого (адаптовано до рівнів довузівської підготовки) спецкурсу „Пропедевтика сприймання та аналізу музичних творів“ , матеріали якого використані у навчальному процесі факультету післядипломної освіти.

Виконане дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого наукового обґрунтування, заслуговують: можливості застосування запропонованого підходу в рамках шкільної освіти; адаптація підходу в системі факультетів післядипломної освіти та факультетів підвищення кваліфікації вчителів музики; розроблення прикладних методик формування музичного мислення та його компонентів на різних циклах вузівських дисциплін, застосування в цьому процесі новітніх технологій навчання.

Основний зміст дослідження викладено в 10 публікаціях автора:

1. Формування навиків самостійної роботи студента в класі музичного інструменту // Зміст, форми і методи самостійної роботи студентів. - Тернопіль, 1990. - С.171-173.

2. До проблеми вдосконалення якості підготовки майбутнього вчителя початкових класів і музики // Розвиток педагогічної освіти і науки в західних областях України. - Тернопіль, 1990. - С. 184-187.

3. Проблема підготовки в класі музичного інструменту в руслі концепції національної школи // Учитель національної школи. - Тернопіль, 1991. - ч.1. - С. 241-242.

4. Дослідження музикальності в сучасній психолого-педагогічній літературі // Фортепіанна культура України: теорія і сучасність: Матеріали I конференції Асоціації піаністів-педагогів 13-16 грудня 1992 р. — Харків, 1993. - С. 56-60.

5. До проблеми інтелектуального розвитку майбутнього вчителя музики // Музичне мистецтво у духовному розвитку особистості: Матеріали науково-практичних читань „Духовний розвиток особистості засобами мистецтва“. - Чернівці, 1993. - С. 135-138.

6. До проблеми інтелектуального наповнення навчального процесу у виконавському класі // Талановита особистість: сім'я, школа, держава. - Київ, 1994. - С.68-70.

7. Музично-аналітичні уміння в контексті освіти гуманістичної орієнтації // Психолого-педагогічні проблеми естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи: Збірник праць міжнародної науково-практичної конференції. -Київ - Луцьк, 1996. - С.10-11.

8. Поєднання „емоцію“ та „рацію“ в аналітичній діяльності майбутнього вчителя музики // Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах: Науково-методичний збірник /Ред.: І.Зязюн та ін. — Харків, 1996. — С.95-97.

9. Будити думку через серце... — // Художня освіта і проблеми виховання молоді. Зб. наук. статей .Вип. 1. /Упор. Демчишин М. — Київ, 1996. — С.93—105.

10. Вчитель музики для інноваційної школи // Мистецтво та освіта. — 1996. — №2. — С. 37-41.

Grynchuk I.P. Formation of musical and analytical skills of the future teacher of music.

The thesis for the degree of the candidate of pedagogical sciences in the speciality 13.00.04 - the professional pedagogics. The Institute of Education and Psychology Professional Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 1997.

For defence are put forward theoretical and experimental treatments of the problem of formation of musical and analytical skills of the future teacher of music as the component of his musical mentality. It is determined that the effectiveness of the forming process of musical and analytical skills increase under the conditions of methodological reorientation of this process from the factological imperative to the valueness personal oriented approach as for the comprehending of music through analysis and interpretation. Introduction of scientifically grounded pedagogical conditions and elaborated methodics of formation of investigated skills are realized in the individual forms and at the special course "Propedevtyca of perceiving and analysis of musical works" and the data on their effectiveness are presented here.

Гринчук И.П. Формирование музыкально-аналитических умений будущего учителя музыки. Диссертация в виде рукописи на соискание учёной степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.04 - профессиональная педагогика. Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины, Киев, 1997.

Защищаются теоретические и экспериментальные разработки проблемы формирования музыкально-аналитических умений будущего учителя музыки как компонента его музыкального мышления. Установлено, что эффективность процесса формирования музыкально-аналитических умений возрастает при условии методологической переориентации этого процесса из фактологического императивного на ценностный личностно-ориентированный подход к осмыслению музыки через анализ - интерпретацию. Внедрены в учебный процесс научно обоснованные педагогические условия и разработанная методика формирования исследуемых умений в индивидуальных классах и в спецкурсе "Пропедевтика восприятия и анализа музыкальных произведений", приводятся данные об их эффективности.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя музики, музично-аналітичні вміння, ціннісний особистісно-орієнтований підхід, аналіз - інтерпретація.



Підписано до друку 24.02.97р. Формат 60x84/16.
Ум. друк. арк. 1,0. Обл.-вид. арк. 1,0.
Наклад 100. Зам. 52.

Відділ оперативної поліграфії
Центру Міжнародної освіти
227-12-75, 227-37-86

435 538

AB 37.108
AB 37.108