

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 17 (276) ВЕРЕСЕНЬ

2013

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Мистецька освіта: історія, теорія, практика

№ 17 (276) вересень 2013

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 11 від 27.06.2013 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бурьян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки.

Мистецька освіта: історія, теорія, практика»:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,** (м. Луганськ, Україна)

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,** (м. Луганськ, Україна)

кандидат педагогічних наук, доцент **Горбуліч Г. В.** (відп. секретар), (м. Луганськ, Україна)

доктор філософії, професор **Зоран Ракіч** (м. Белград, Сербія)

доктор мистецтвознавства, професор **Імханицький М. Й.** (м. Москва, Росія)

доктор педагогічних наук, професор **Командишко О. Ф.** (м. Москва, Росія)

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,** (м. Луганськ, Україна)

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.** (відп. редактор)

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,** (м. Луганськ, Україна)

Редакційні вимоги до технічного оформлення статей

Редколегія „Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2012.

Статті у „Віснику” повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв’язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Список використаної літератури” або після слів „Список використаної літератури і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім’я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім’я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім’я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1. **Алі Джасім М. М.** Художньо-практична підготовка як складник професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців образотворчого мистецтва..... 6
2. **Дейнегіна Т. О.** Концепт професії телеведучого в контексті базових понять телевізійної та загальної журналістики..... 16
3. **Корчагіна Г. С.** Читання з листа як фактор інтелектуально-творчого розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва..... 22
4. **Кузніченко О. В.** Роль педагогічної практики у процесі становлення особистості майбутнього викладача-музиканта..... 27
5. **Олійник Ю. І.** Інформаційно-комунікаційні технології як фактор розвитку мистецької освіти..... 33
6. **Петченко А. Ф.** Поліінструменталізм як основа фахової підготовки майбутніх учителів музики..... 38
7. **Самохіна Н. М., Харченко С. Я.** Системний підхід як методологічна основа професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики..... 43
8. **Соловей Л. А.** Специфіка формування самоконтролю у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики..... 52
9. **Сюй Чже.** Реалізація педагогічних умов формування національних цінностей у студентів музичних спеціальностей у навчально-виховному процесі університету..... 60
10. **Теслева Ю. В.** Еволюція структури післядипломної музично-педагогічної освіти в другій половині ХХ століття..... 68
11. **Філімонова О. Ю.** Характеристика професійної спрямованості майбутніх хореографів..... 73
12. **Хань Сяююн.** Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів..... 79
13. **Холодков С. М.** Розвиток художньо-образного мислення у студентів музичних спеціальностей з Китаю (аналіз результатів експериментального дослідження) 85
14. **Юй Нін.** Зовнішні та внутрішні умови успішного навчання майбутнього фахівця хореографічного мистецтва..... 96

МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

15. **Балашова А. Д., Шелупахіна Т. В.** Кіномистецтво в структурі змісту інтегрованого курсу „Зарубіжна художня культура” для загальноосвітніх шкільних закладів (11 клас)..... 103

16.	Бєлікова В. В. Інтерпретація музичної мови фортепіанних творів М. Степаненка.....	109
17.	Борисова С. В. Психолого-педагогічні принципи фортепіанної методики для початківців В. Макарова.....	120
18.	Ван Цзянь Шу. Педагогічні умови формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	127
19.	Кулдиркаєва О. В., Лебєдєва М. В. Творчість М. Жербіна у професійній підготовці майбутніх вокалістів.....	135
20.	Міщенко В. О. Деякі особливості музичної пам'яті як складової психічної діяльності виконавця.....	140
21.	Піддубна О. М. Роль технічної майстерності в розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.....	146
22.	Полтавська Н. А. Вплив мистецтва на формування духовних цінностей старшокласників в освітньому просторі.....	151
23.	Рєброва О. Є. Зміст і результати експериментального дослідження художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії.....	160
24.	Соболева О. М. Деякі аспекти раціонального формування амбушуру флейтиста на початковому етапі музичного навчання.....	169
25.	Таранов Р. А. Дилема формування звуку на гітарі: протиріччя між звукодобуванням і звукоутворенням	175
26.	Чеснокова Н. Ю. Артикуляція метро-ритмічної формули як засіб формування базових елементів виразного виконання.....	180
27.	Юсеф Ю. В. Пріоритети професійної соціалізації студента-лікаря ..	196

ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ

28.	Ніколаї Г. Ю. Інтеркультурність музичної спадщини Станіслава Монюшка.....	204
29.	Повалій Т. Л. Зміст хореографічної освіти в республіці Польща: інтеркультурний аспект.....	213
30.	Сташевська І. О. Експериментальна музична діяльність як ефективний засіб художньо-творчого розвитку дітей дошкільного віку	218
31.	Філіппенко Н. А. Музична підготовка вчителів інтегрованого навчання в Польщі: регіональний аспект.....	228
32.	Хачінські Я. Духовна культура як сфера упровадження цінностей у музиці (теоретичні засади освітньої програми „Чотири музичні культури”)	234

ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ ХУДОЖНЬО- ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

33.	Горбуліч Г. В. Катарсичний потенціал музичного мистецтва	243
34.	Гао Сюн. Культурологічні витоки танцювального мистецтва	251
35.	Кулдиркаєва О. В. Художньо-творчий розвиток особистості засобами театрального мистецтва.....	258
36.	Левицька В. А. Проблема художнього виховання учнів у культурологічних наукових дослідженнях.....	266
37.	Ли Чжень. Ценностные представления в философии Древнего Китая.....	271
38.	Поліщук В. А. Сакральне мистецтво як чинник формування духовної культури студентської молоді.....	277
39.	Серік М. В. Виховний потенціал сучасного музичного мистецтва	284
40.	Шелупахіна К. М. Мова як засіб набуття ідентичності людини полікультурного суспільства.....	289
	Відомості про авторів.....	297

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.011.3 – 051:74

М. М. Алі Джасім

ХУДОЖНЬО-ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Професійна культура педагога – інтегроване поняття, найважливіша частина загальної культури викладача, що виявляється в системі його особистих і професійних якостей, а також специфіці його професійної діяльності [1, с. 32]. У психолого-педагогічній науці професійне становлення педагога в професійно-особистісному аспекті розглядається як становлення особистісних, індивідуально-ділових якостей, професійних компетентностей і професіоналізму [2, с. 71].

Професійне становлення можна розглядати як розвиток інтелектуальної (професійні знання й способи діяльності), емоційної (емоційний стан), дієво-вольової (практична готовність, вольова саморегуляція), духовно-моральної (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації, рефлексивна культура) сфер особистості педагога [3, с. 130].

У професійній сфері необхідними є такі якості: загальна культура; гуманістична орієнтація особистості й діяльності; здатність до системного бачення проблем школи, педагогічних явищ і процесів, до творчого прийняття рішень; володіння сучасними педагогічними й управлінськими технологіями, культура комунікацій; креативність мислення й діяльності в професійній сфері, наявність рефлексивної культури [4, с. 22].

Наукові праці останніх років у галузі підготовки майбутнього вчителя свідчать про значні зміни в поглядах на структуру його професійної підготовки й на вимоги до особистості майбутнього фахівця (А. М. Коломієць, О. Я. Савченко, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружа, І. О. Шапошнікова та ін.).

Теоретико-методологічні основи професійної діяльності вчителя розроблені у філософських дослідженнях В. П. Андрущенка, Б. С. Гершунського, В. Г. Кременя, В. С. Лутая, В. О. Огнев'юка, В. Д. Шадрикова та ін. Професійна підготовка майбутніх учителів є об'єктом спеціальних досліджень О. А. Біди, П. М. Гусака, Н. А. Глузман, Л. В. Ізотової, Л. С. Коржової, А. Г. Кучерявого, О. М. Мельника, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружої та ін. Увага вчених звернена на проблему підвищення якості професійної освіти.

Окрім складники професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва досліджують Л. В. Бичкова, Є. А. Антонович,

В. Б. Григор'єва, В. М. Єсіпов, М. О. Климович, М. О. Коротков, Є. В. Шорохов.

Останнім часом актуалізувалося питання підготовки педагога до інноваційної діяльності, тому що розвиток творчого потенціалу особистості вчителя – основна умова забезпечення готовності педагога до роботи в мінливих умовах, і, як наслідок, підвищення якості навчально-виховної роботи сучасної школи.

Мета статті – проаналізувати поняття професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців образотворчого мистецтва та проблеми художньо-практичної підготовки фахівців як складника їхньої професійної культури.

У сучасній теорії й практиці немає єдиного уявлення про складники професійної культури педагога. Багато вчених виділяє такі складові компоненти професійно-педагогічної культури: аксіологічний, технологічний та індивідуально-творчий [5; 6; 7].

Аксіологічний компонент включає професійно-педагогічні знання, світогляд, педагогічне мислення й рефлексію, педагогічний такт і етику. У процесі педагогічної діяльності вчитель опановує ідеї і концепції, знання й уміння, що становлять гуманістичну технологію педагогічної діяльності, і виділяє більш значимі залежно від ступеня застосування їх у реальному житті. Уміння у відомому побачити й оцінити нове становить непорушний компонент педагогічної культури вчителя [5, с. 76].

Технологічний компонент включає способи й прийоми педагогічної діяльності вчителя, його здатність структурувати професійну діяльність і вибудовувати її за певним алгоритмом, ураховуючи етапи цілеполагання, планування, організації, оцінки й корекції. Педагогічна технологія допомагає зрозуміти суть педагогічної культури, розкриває історично змінні способи й прийоми, пояснює спрямованість діяльності залежно від відносин, що виникають у суспільстві. Саме в такому випадку педагогічна культура виконує функції регулювання [5, с. 76].

Індивідуально-творчий компонент розкриває механізм оволодіння нею і її реалізацію як творчого акту. Процес засвоєння вчителем вироблених педагогічних цінностей відбувається на індивідуально-творчому рівні. Засвоюючи цінності педагогічної культури, педагог здатний перетворювати, інтерпретувати їх [5, с. 76].

Існує чотири базові рівні сформованості професійної педагогічної культури:

1) адаптивний рівень (нестійке ставлення до педагогічної реальності). Педагогічна діяльність будується за заздалегідь відпрацьованою схемою, немає усвідомленої необхідності в підвищенні кваліфікації;

2) репродуктивний рівень (стійка зацікавленість у педагогічній діяльності). Педагог активно вирішує педагогічні завдання, актуалізуючи

психолого-педагогічні знання, усвідомлює необхідність підвищення кваліфікації;

3) евристичний рівень (стійке прагнення педагога до реалізації в педагогічній діяльності й добре розвинена рефлексія). Діяльність педагога пов'язана з постійним пошуком нових методів і форм навчання й виховання, він передає свій досвід колегам, до підвищення кваліфікації ставиться вибірково;

4) креативний рівень (високий ступінь самореалізації в професійній діяльності). Переважає нестандартний підхід до вирішення педагогічних завдань, значна роль приділена імпровізації, інтуїції. Педагог часто ініціює різні форми вдосконалення педагогічної майстерності [7, с. 41].

Таким чином, педагогічна культура є галуззю творчого застосовування й реалізації педагогічних здатностей учителя. Педагогічна творчість припускає наявність ініціативності, індивідуальної свободи, незалежності суджень, відповідальності, мобільності. Особистість, впливаючи на інших, творить себе, визначає власний розвиток, реалізуючи себе в діяльності. Педагогічна діяльність має кількісні і якісні характеристики. Зміст і організацію педагогічної праці можна правильно оцінити, лише визначивши рівень творчого ставлення педагога до своєї діяльності, що відбиває ступінь реалізації ним своїх можливостей під час досягнення поставлених цілей. Тому творчий характер педагогічної діяльності є її найважливішою об'єктивною характеристикою, зумовленою тим, що різноманіття педагогічних ситуацій, їх неоднозначність вимагають варіативних підходів до аналізу й вирішення завдань, які випливають із них. Педагогічна творчість як компонент професійної педагогічної культури не виникає автоматично, для її розвитку потрібні об'єктивні й суб'єктивні передумови.

До об'єктивних передумов належить вплив конкретного культурно-історичного періоду, в якому працює педагог; морально-психологічний клімат колективу; наявність адекватних засобів навчання й виховання; матеріально-технічна забезпеченість освітнього процесу.

Суб'єктивними передумовами для вияву педагогічної творчості є високий рівень загальнокультурної підготовки педагога, його особистісні якості, наявність мотивації до творчої діяльності й рівень освіченості, педагогічний досвід та інтуїція. Невід'ємною частиною професійного становлення педагога є вдосконалення професійної компетентності, що визначається рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями, його мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [1, с. 52].

Проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності сьогодні є однією з ключових у сучасній педагогіці, адже професіоналізм у будь-якій професії – це сплав особистісних характеристик людини, теоретичних знань і практичних умінь. Для вчителя рівень

професіоналізму – це якісний показник його розвиненості як особистості. Завдяки цій компетентності взаємодія педагога з особистістю вихованця реалізується на фундаментальній науковій основі, на рівні високих гуманітарних технологій. Сьогодні школа особливо потребує вчителя – духовного наставника, їй потрібний освічений фахівець, який творчо реалізує нові технології навчання, стабільно досягає високих результатів у своїй професійній діяльності [2, с. 70].

Успіх підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва й вирішення професійних завдань залежить від того, як виконує свої функції педагогічний колектив і як творчо поставлені заняття з малюнка, живопису, композиції. Тому провідна роль у керуванні навчальним процесом у ВНЗ належить викладачеві. Він є провідною фігурою всієї системи, основним суб'єктом навчально-виховного процесу. Від його професійної майстерності, насамперед, залежить ефективність досягнення цілей і вирішення завдань навчання й виховання.

Розглядаючи концепцію про провідну роль педагога в роботі зі студентами як процес вирішення професійних завдань, необхідно відзначити роль єдності художньої й педагогічної майстерності викладача в досягненні цілей з підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Для того, щоб здійснювати процес навчання й виховання студентів, викладач повинен мати високий рівень художньо-педагогічних знань і вмінь, уміти керувати процесом навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва з погляду їх професійної художньо-творчої підготовленості. Під час проведення занять з малюнка, живопису, композиції протягом усього періоду навчання студента у ВНЗ педагог повинен пам'ятати, що його основна мета – підготувати не просто викладача для професійного коледжу або загальноосвітньої школи, а педагога-художника, тобто вчителя образотворчого мистецтва з високими психолого-педагогічними й методичними знаннями за фахом. Необхідно підкреслити, що в процесі занять за спеціальними дисциплінами викладач повинен вирішувати дидактичні й виховні завдання. Найбільш успішно ці завдання будуть вирішуватися за умови створення навчально-творчої атмосфери на заняттях, правильного формулювання мети спільної діяльності викладача й студентів. У результаті активної творчої роботи педагог повинен викликати в студентів своєрідні стимули для активізації навчальної і творчої діяльності, у процесі якої відбувається більш повне засвоєння студентами знань, формування вмінь і навичок, спираючись на які, вони в майбутньому стануть творчо вирішувати складні завдання навчання й виховання молоді. Отже, взаємини між викладачем і студентами, що виникають у живому педагогічному процесі, створюють сприятливі умови професійного становлення майбутніх учителів [6, с. 86].

У процесі формування професійно-педагогічних умінь майбутнього вчителя образотворчого мистецтва студент може бути не тільки об'єктом, але й суб'єктом власного виховання й розвитку. Як

показують дослідження останніх років, справжнє виховання особистості майбутнього художника-педагога багато в чому залежить від викладання спеціальних дисциплін, взаємозв'язку навчальних і творчих постановок і необхідності самоосвіти й самовиховання. Таким чином, самовиховання є важливим компонентом становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як художника-педагога. Отже, виховання й самовиховання студентів на заняттях зі спеціальних дисциплін має одне спільне завдання – формування особистості педагога, його професійно-педагогічних умінь.

Підготовка майбутнього художника-педагога в процесі засвоєння фахових предметів, зокрема на заняттях з малюнка, живопису, композиції, повинна впливати на всі види діяльності студента (пізнавальну, комунікативну, творчу, конструктивну, організаторську тощо), формувати його особистість максимально наближеною до структури майбутньої діяльності вчителя образотворчого мистецтва в навчальному закладі [6, с. 81].

Як показують проведені дослідження [7, с. 61-62], труднощами, з якими найчастіше стикаються студенти-практиканти під час проведення уроків образотворчого мистецтва, є: програмування своїх дій, виконання педагогічних малюнків, конструктивні побудови. Даючи наукові основи послідовності виконання навчальних малюнків школярам, учителі-стажисти не можуть показати чітку послідовність виконання етапів малюнка й живопису. Їм складно також поєднати виконання малюнка з викладанням навчального матеріалу. Спостереження показують, що вчителі-стажисти зазнають труднощів в організації навчальних постановок. Постановки не виразні, ускладнені, не враховано вікові особливості учнів, їхні інтереси й можливості. Натюрморти розташовані здебільшого вище лінії обрію й на близькій відстані від учнів, які малюють. За такого положення вони не входять у поле зору учнів, отже, відсутня цілісність сприйняття натюрморту. Внаслідок цього учень у процесі роботи змінює точку зору, малюнок виконується вроздріб і з грубими помилками в побудові. Студент недостатньо володіє педагогічною технікою, зокрема, у нього недостатньо розвинене мовлення. Необхідно відзначити труднощі, пов'язані з оцінкою робіт учнів, – в оцінці дитячих малюнків вони здебільшого покладаються на свою інтуїцію, ніж на вироблені в методиці критерії оцінок.

Для визначення ефективності художньо-практичної підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва як складника їхньої професійно-педагогічної культури ми проаналізували навчальні плани та робочі програми зі спеціальних дисциплін провідних вищих навчальних закладів України, що спеціалізуються на підготовці спеціалістів цього профілю. Подамо стислий опис спеціальних дисциплін, які, на наш погляд, сприяють ефективному впровадженню художньо-практичної підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.

Програма дисципліни „Малюнок” ґрунтується на концепції індивідуально-орієнтованого підходу до навчання, передбачає вивчення теоретичного й практичного матеріалу з дисципліни, ознайомлення педагогів додаткової освіти з дисциплін естетичного циклу та майбутніх викладачів загальноосвітніх шкіл з основами теорії й історії образотворчого мистецтва, навчання їх методів художнього й естетичного виховання дітей на основі занять малюнком, підготовку до методичної й викладацької роботи. Лекційний курс з теорії малюнка проводять у формі вступних бесід до кожної теми дисципліни й починають з визначення цілей і завдань, науково-теоретичних основ курсу. На вступних лекціях розкривається зміст процесу виконання теми завдань, показані дидактичні принципи процесу навчання. Курс ознайомлює із сучасними технологіями, методами й організаційними формами навчально-виховної роботи на заняттях малюнком. Під час викладання змісту занять у повному обсязі розкриваються принципи реалістичного мистецтва, значення натурних постановок, малювання з натури. Практичні заняття організовані з метою більш глибокого й детального вивчення тем курсу та спрямовані на вироблення в студентів професійних навичок володіння малюнком. „Малюнок” – одна з основних художніх дисциплін, що формують базовий рівень образотворчих навичок та естетичного світогляду студента загалом. За допомогою малюнка вони вивчають закономірності будови, форми предмета, методичну послідовність зображення, а також художньо-виразні можливості малювальних матеріалів (олівця, вугілля, сангіна тощо). Малюнок розглядається не тільки як самостійний жанр образотворчої творчості, але і як необхідна основа формування художньої культури в різних видах образотворчої діяльності. Методика навчання будується на практичному засвоєнні основних образотворчих систем і методів, що існують у світовому образотворчому мистецтві. Вивчення цієї дисципліни дозволяє студентам виробити творче ставлення до натури; навчитися різних способів вирішення художніх завдань, виконаних різними матеріалами.

Цілями засвоєння дисципліни „Малюнок у практиці художньої грамоти” є: оволодіння студентом комплексом знань і навичок у малюванні, що відповідає професійним вимогам до цієї спеціальності, включає теоретичні знання в галузі історії, теорії, методики викладання малюнка й отримання практичних навичок малювання. Завершивши курс, студент зобов'язаний уміти професійно малювати на основі знань конструкції форми, її просторового розташування, об'ємного вираження, анатомії й пластики, працювати в жанрі натюрморту, інтер'єру, пейзажу, портрета, анімалістичного малюнка, фігурної й багатофігурної композиції, використовувати різноманітні графічні матеріали.

„Живопис” – фундаментальна дисципліна для художників у галузі кольору. Мета курсу полягає у формуванні кольорової структури, організації кольорових мас на площині, поглибленні теоретичних знань

кольорової гармонії, вихованні розвиненого професійного кольорового мислення, взаємодії кольорових об'ємів у просторі й умінні окреслити простір на образотворчій площині. Завдання дисципліни „Живопис” – формування знань і вмінь з дисципліни, набуття практичного і теоретичного досвіду з питань кольорових співвідношень предметів, оволодіння різними техніками і прийомами роботи з фарбами. Студенти зобов'язані оволодіти методикою практичного розв'язання завдань з живопису, поняттям про зображення об'єму в просторі, набути практичних навичок роботи з кольором. Дисципліна „Живопис” належить до блоку професійно орієнтованих дисциплін і її опанування пов'язане з вивченням історії мистецтва, малюнка, композиції.

Дисципліна „Композиція” посідає своє місце у структурі навчання основ художньої майстерності разом з живописом, малюнком, перспективою, історією мистецтва. Композиція художніх виробів створюється такими образотворчими засобами, як малюнок, світлотінь, колір, лінійна й повітряна перспектива, пов'язує ці засоби і є найзмістовнішим компонентом художньої форми. Композиція – наука, що вивчає сполучення частин, складання елементів у певному порядку, їх взаємозв'язок, гармонійне поєднання. Мета вивчення композиції полягає в засвоєнні історико-філософських питань з теорії основ композиції; формуванні певних закономірностей творчості; поглибленні теоретичних і практичних знань з композиції; формуванні вміння швидко та якісно вести спрямований пошук композиційних рішень; вихованні розвиненого професійного кольорового мислення. Вивчення закономірностей композиції допомагає на високому рівні з урахуванням творчої індивідуальності художника використовувати виразні засоби образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва в практичній роботі, зменшує шлях пошуку найкращого рішення. Студенти зобов'язані оволодіти методикою практичного розв'язання завдань з композиції, розвинути кольорове відчуття, набути практичних навичок роботи. Мета вивчення курсу передбачає знайомство з наукою в її історичному аспекті, осмислення накопиченого людством досвіду, формування теоретичних і практичних навичок студентів, що сприятимуть розвитку їхнього колористичного мислення, художнього сприйняття.

Програма з теорії й методики навчання образотворчого мистецтва передбачає вивчення теоретичного й практичного матеріалу з дисципліни, ознайомлення майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл з основами теорії й історії образотворчого мистецтва, навчання їх методів художнього й естетичного виховання дітей на основі занять образотворчою діяльністю, підготовку до методичної й викладацької роботи. Програма курсу включає вивчення методичних основ естетичного виховання. Такі основні проблеми теорії естетичного виховання, як художнє сприйняття й художня діяльність, спрямовані на

формування системи педагогічних знань про цілісний педагогічний процес.

Мета вивчення дисципліни „Історія й теорія художньої освіти” – дати знання про історичні й теоретичні проблеми становлення художньої освіти, необхідні для отримання більш цілісного уявлення про свій предмет.

Програма „Практична педагогіка образотворчого мистецтва” передбачає вивчення теоретичного й практичного матеріалу з дисципліни, розвиток професійного зорового сприйняття студентів у роботі з натури на академічних заняттях із живопису, ознайомлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва з основами методики навчання образотворчого мистецтва, підготовку до методичної й викладацької роботи.

Програма „Матеріали й технології графіки” передбачає вивчення теоретичного й практичного матеріалу з дисципліни, ознайомлення педагогів додаткової освіти з дисциплін естетичного циклу та майбутніх викладачів загальноосвітніх шкіл з основами теорії та історії графічного мистецтва, навчання їх методів художнього й естетичного виховання дітей на основі занять малюнком, різних графічних технологій. Лекційний курс з теорії матеріалів і технології графіки проводиться у формі вступних бесід до кожної теми дисципліни й починається з визначення цілей і завдань, науково-теоретичних основ курсу. На вступних лекціях розкривається зміст процесу виконання теми завдань, показані теоретичні аспекти графічного мистецтва, ретроспектива його розвитку й матеріалознавство. Практичні заняття організують з метою більш глибокого й детального вивчення тем курсу, вироблення в студентів професійних навичок володіння різними видами графіки.

Дисциплінами „Станкова графіка” та „Друкована графіка” передбачено засвоєння студентами таких понять, як лінія, штрих, лінійно-конструктивна побудова форми, загальні питання образотворчої граматики, необхідні кожному художникові як творчий метод зображення предметного світу. Основою навчання є малювання з натури, композиція графічного аркуша, художньо-образне рішення задуму художника, володіння матеріалами й технологіями станкової графіки.

Отже, художньо-практична підготовка майбутніх фахівців образотворчого мистецтва здійснюється під час вивчення студентами комплексу фахових дисциплін. Проаналізований перелік не можна вважати вичерпним, тому подальші дослідження із запропонованої теми можуть бути пов’язані з розробкою комплексної системи художньо-практичної підготовки майбутніх спеціалістів образотворчого мистецтва в межах вивчення фахових дисциплін.

Список використаної літератури

1. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : Навч. посіб. для вчителів, асп., студ. середніх та вищ. навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. :

Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. **2. Бех І. Д.** Особистісно зорієнтоване виховання : Наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с. **3. Балл Г. О.** Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічних сферах) / Г. О. Балл. – К. ; Рівне : „Видавець Олег Зень”, 2007. – 172 с. **4. Костюк Г. С.** Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Вища шк., 1989. – 40 с. **5. Краевский В. В.** Общие основы педагогики : Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 256 с. **6. Аранова С. В.** Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического / С. В. Аранова. – СПб. : КАРО, 2004. – 176 с. **7. Отич О.** Мистецька освіта як складова система неперервної професійної освіти / О. Отич // Професійна освіта : педагогіка і психологія / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левицького, Ю. Вільш. – К., 2003. – С. 170 – 183.

Алі Джасім М.М. Художньо-практична підготовка як складник професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців образотворчого мистецтва

Стаття присвячена проблемі художньо-практичної підготовки як складника професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. Автор доходить висновку, що підготовка майбутнього художника-педагога в процесі засвоєння фахових предметів, зокрема на заняттях з малюнка, живопису, композиції, повинна впливати на всі види діяльності студента (пізнавальну, комунікативну, творчу, конструктивну, організаторську), формувати його особистість максимально наближеною до структури майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: майбутні фахівці образотворчого мистецтва, професійно-педагогічна культура, художньо-практична підготовка, фахові дисципліни.

Али Джасим М.М. Художественно-практическая подготовка как составляющая профессионально-педагогической культуры будущих специалистов изобразительного искусства

Статья посвящена проблеме художественно-практической подготовки как составляющей профессионально-педагогической культуры будущих специалистов изобразительного искусства. Автор приходит к выводу о том, что подготовка будущего художника-педагога в рамках изучения специальных предметов, в частности на занятиях по рисунку, живописи, композиции, должна оказывать влияния на все виды деятельности студента, а именно познавательную, коммуникативную, творческую, конструктивную, организаторскую, формировать его личность максимально приближенно к структуре его будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: будущие специалисты изобразительного искусства, профессионально-педагогическая культура, художественно-практическая подготовка, специальные дисциплины.

Jasim M.M. Ali Artistic and Practical Training as a Component Part of Professional and Pedagogical Culture of Would-Be Specialists of Fine Arts

The article deals with the analysis of the problem of artistic and practical training as a component part of professional and pedagogical culture of would-be specialists of fine arts.

The modern theory and practice of artistic education do not have a unified understanding of the components of the professional culture of a teacher. Many scholars distinguish between the following constituent elements of the professional pedagogical culture, namely the axiological technological and individually creative ones.

The author comes to the conclusion that the training of the would-be artist-pedagogue while learning special subjects such as Drawing, Painting, and Composition must influence all kinds of student's activity, namely the cognitive, communicative, creative, constructive, and organizational ones. It must form his personality in conditions of being maximally close to the structure of his future professional activity.

The process of the formation of professional skills of the specialists in the sphere of fine arts is a multi-aspect process that requires the revision of the content and technologies of professional training. The artistic and practical training of the would-be specialists of fine arts is ensured due to the learning of a complex of professionally oriented disciplines by the students. The list of the analyzed subjects cannot be regarded complete, thus the further research can be connected with the development of a complex system of the artistic and practical training of would-be specialists of fine arts in the framework of learning of professionally oriented disciplines.

Key words: would-be specialists of fine arts, professional and pedagogical culture, artistic and practical training, special subjects.

Стаття надійшла до редакції 13.05.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Зюзіна Т. О.

УДК [37/015/3117/022/1]-7.097(477)

Т. О. Дейнегіна

**КОНЦЕПТ ПРОФЕСІЇ ТЕЛЕВЕДУЧОГО
В КОНТЕКСТІ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ТЕЛЕВІЗІЙНОЇ ТА
ЗАГАЛЬНОЇ ЖУРНАЛІСТИКИ**

На теренах українського освітнього простору практично тільки починається розробка методології та методики підготовки спеціалістів екранної професії, представникам якої на сучасному етапі телевізійна епоха надала роль визначальних, знакових особистостей.

Визначальною ознакою *специфічного виду діяльності*, якою є професія людей, що приходять до глядачів з екранів телевізорів, та „чи не найбільш складним фактором природи телемовлення є його дволика „янусність” – співіснування інформаційного та виразно-образного начал, чим зумовлюється „плаваючий” характер законів відображення і творення, їх постійне протиборство, суміщення, взаємовплив і взаємопроникнення” [1, с. 3]. Це стосується всіх багатожанрових і видових складових від інформаційних програм до художньої публіцистики чи реаліті-шоу.

В. Г. Горпенко, доктор мистецтвознавства, професор, ректор Інституту екранних мистецтв імені Івана Миколайчука, підкреслює, що „жодне видовище чи видовищне мистецтво не має такої складності інгредієнтів, отже й широти поняття професійна майстерність. І, як не парадоксально, але чи найбільш „опорна” у цьому арсеналі професія телеведучого досі залишається найменш дослідженою” [1, с. 3], а дослідження концепту майстерності телеведучого має особливо важливе наукове та практичне значення.

До специфіки роботи людини на телебаченні „в кадрі й за кадром” зверталися в різні роки, починаючи із середини ХХ сторіччя, вітчизняні і зарубіжні дослідники: В. С. Сапак, Е. Г. Багіров, Г. В. Кузнецов, Р. А. Борецький, О. Я. Юровський, В. Л. Цвік, С. О. Муратов, М. І. Скуленко, Л. С. Гуревич, Брус Льюїс, Уолтер Кронкайт, Ерік Фіхтеліус тощо.

Історіографи, літописці, вчені, засновники теоретичних підвалин науки і практики українського телерадіопростору В. Г. Горпенко., В. Б. Кісін, В. В. Лизанчук, І. Г. Мащенко, В. Я. Мироненко, А. З. Москаленко, В. П. Олійник, Г. Г. Почепцов, В. В. Різун, В. Л. Чубасов, Т. В. Щербатюк, Ю. Г. Шаповал, С. О. Одинець, Р. Н. Ширман та ін. – особистості, кожна з яких по-своєму, як судилося творчій людині, створювала й обстоювала українську телерадіопарадигму, занотовувала у своєму серці й у записничках своїх власний практичний досвід, що зводився згодом у ранг теоретичних постулатів, хрестоматійних понять і сьогодні вже сприймається

усталеними сходинками до наукового й практичного розуміння сучасного телебачення. Але попри все, поки що не можна вважати фундаментальними і всюдисущими масштаби дослідження феномену специфіки „екранної творчості” на телебаченні.

Мета статті – визначити концепт професії телеведучого в контексті базових понять телевізійної та загальної журналістики.

Стрімкий розвиток телебачення, не просто як нового технічного засобу комунікації, але і як культурного феномену, дав абсолютно несподівані результати. Проте головне, що телебачення стало багатофункціональним. Як підкреслив у своїй книзі, присвяченій мас-медіа, Стен Ле Рой Уїлсон: „У засобів масової інформації можна налічити 5 основних функцій: 1) інформувати, 2) розважати, 3) впливати на аудиторію, 4) розміщувати рекламу і 5) розповсюджувати культуру” [2, с. 8].

Разом з поширенням телемереж усе голосніше звучить уже традиційне запитання: „Що необхідно для того, аби стати теле- чи радіожурналістом, теле- або радіоведучим?”. Складові розуміння цієї складної професії можна знайти в розміркуваннях наших співвітчизників. „Безперечно, як і в кожній професії – спрямованість інтересів і знання. Якщо оперувати лише цією тезою, то телерадіожурналістикою може займатися кожен, хто виявляє зацікавленість і поінформований про те, „як робити журналістику”. Певною мірою, так воно і є, коли в телерадіоефірі з’являються персонажі від журналістики, озброєні знаннями з „товстих” підручників, конспектами сотень лекцій відомих викладачів і бажанням стати теле- чи радіозіркою” [3], – вважають доценти, кандидати філологічних наук О. Я. Гоян та В. В. Гоян.

У публікації „Журналіст як суб’єкт масово-інформаційної діяльності. Портрет професії журналіста” Львівського прес-клубу реформ від 10 червня 2010 року підкреслюються позитивні та негативні складові журналістської професії: „Привабливі боки журналістики: можливість самореалізуватися; мати творчу характером роботу; доносити до людей правду, примножувати у світі добро, боротися за справедливість; впливати на формування суспільної свідомості, громадської думки; спілкуватися з видатними людьми, прожити цікаве життя; першим опинитися в гуштині подій, осягати глибинний зміст явищ, причини і наслідки, витлумачувати їх для загалу; стати знаменитим, мати гарні заробітки, посідати престижне місце в структурі суспільства” [4].

Диференціація складових екранної професії унеможливило віднесення її до „легкої” галузі діяльності. Разом з привабливими рисами всі ланцюжки творчо-технічного процесу підготовки телепередачі й виходу в ефір (чи то у форматі прямого, живого ефіру чи відеозапису) супроводжуються неабиякими емоційними та нервовими навантаженнями, оголеністю почуттів і неможливістю „виходу із себе”, до яких інтегруються об’єктивні й суб’єктивні „труднощі спеціальності:

стресовість, потреба таланту, необхідність безкінечного самовдосконалення, моральна відповідальність за кожен журналістський твір, мистецтво постійного спілкування, налаштованість на універсальність” [4].

Уже з перших кроків обличчя будь-якого каналу, долю майже кожної передачі визначали і визначають люди „екранної професії”. Хоча на телебаченні немає „маленьких” або незначущих спеціальностей, свою вагу має внесок кожної людини – від надійного технічного забезпечення до того, з яким „обличчям” перевірить перепустку гостя програми мільйонер на прохідній... Одним чийось невчасним натиском будь-якої кнопки чи клавіші можна зруйнувати або зовсім знищити („стерти”, наприклад, чи розмагнітити...) багатоденну працю численного колективу. Але все це залишається поза кадром.

Професія телевізійного ведучого до цього часу перебуває на перетині принципових фахових суперечок, – доводить В. Г. Горпенко, – „адже вона з одного боку, поза сумнівами, вбирає в себе фундаментальні засади журналістики, яка традиційно базується на філологічних началах, а з іншого, так само незаперечно, є виконавською діяльністю, витoki якої знаходяться у видовищних мистецтвах. Через таке міждисциплінарне положення до цього часу практично відсутні посібники, а тим більше підручники з багатьох складових цієї особливої професії” [1, с. 3 – 4].

Без особистості ведучого немає телепередачі. Хоча телебачення розділило людей площиною екрана й залежно від місця їх функціонального „перебування” – „перед екраном” чи „на екрані” – визначило дві спільноти (глядачі та люди екранних спеціальностей), обидві з них водночас так чи інакше належать до „телеглядацького контингенту” і є представниками „сконструйованого системного обміну із зовнішнім середовищем: прийом і переробка інформації здійснюються нею в точній відповідності з особливими властивостями її психіки. Один і той же факт описується й оцінюється різними людьми по-різному” [5, с. 76]. Але існують певні закономірності роботи каналів проходження інформації – тактильних, візуальних, смакових та ін., не кажучи про складності життя. Кожна індивідуальна картина світу об’єднується надалі зі схожими, потім менш схожими – у результаті всі уявлення людей про навколишній світ, правила існування в ньому, реакції та переконання і т. ін. формують масову свідомість. І визначальна роль у цьому процесі сучасності належить, безперечно, саме телебаченню.

Саме телебачення, як найвпливовіший і найдоступніший з видів ЗМІ, з іншого боку, забезпечує шляхи до влади, бізнесових чи корпоративних інтересів тощо. Тому розуміння методики та методології майстерності телеведучого неможливо відірвати від базових понять і теоретичних формулювань основ тележурналістики і журналістики взагалі. Окреслимо деякі з них.

Під засобами масової інформації (ЗМІ) розуміють газети, журнали теле- і радіопрограми, кінодокументалістику, інформаційні агенції, інші

періодичні форми публічного розповсюдження масової інформації. Вони є посередниками між журналістом, дослідником і аудиторією. У процесі функціонування засоби масової інформації здійснюють двобічний зв'язок між комунікатором і реципієнтом (тим, хто сприймає інформацію), відбувається своєрідне спілкування – не особистісне, а за допомогою масових форм зв'язку.

Діяльність ЗМІ має важливі суспільно-політичні наслідки, оскільки характер масової інформації, адресації аудиторії, визначає значною мірою її ставлення до дійсності й напрям соціальних акцій. Тому ЗМІ не лише виконують інформативну функцію (хоча вона має бути основною), але й пропагують ідеї, погляди, вчення, політичні програми й беруть, таким чином, участь у соціальному управлінні. Шляхом формування громадської думки, вироблення певних установок вони спонукають людину до тих чи інших вчинків. „Індустрія свідомості стає найважливішим інструментом політичного панування. І в той же час інструментом приховування цього панування монополістичної еліти” [6, с. 33].

Не можна не помітити, що фактично ЗМІ перебувають у замкненому колі: „виражаючи і формуючи громадську думку, засоби масової інформації, з одного боку, акумулюють досвід і волю мільйонів, а з другого – впливають не тільки на свідомість, а й на вчинки групової дії людей” [7, с. 438].

Під час ефіру на перший план відповідальної почесності виходить саме телеведучий. До речі, ця людина може і не бути професійним журналістом. Відповідно, і не кожен журналіст чи то автор програм, навіть з додатком „теле”, має виходити на екран (поява автора в кадрі ще не є ознакою „авторського телебачення” і якнайчастіше вже „хрестоматійна автономізація” – „автор і ведучий телепрограми” – перетворилась у хибну ознаку майже всіх місцевих чи регіональних телестудій). Як не дивно, чомусь нечасто (навіть комусь з телевізійників-професіоналів) спадає на думку, що телеведучий має бути адекватним обраному жанру – здебільшого виконавцем („актор” – у цьому випадку вже не є правильним визначенням, хоча виконавська спеціалізація на телеекрані передбачає опанування елементами акторської майстерності), шоумен (чи шоувумен) і тільки потім журналіст тощо. Його місія асоціюється з роботою відомого радіолюбителям улаштування, яке перемикається то на „прийом”, то на „передачу”. При цьому йдеться не тільки про вербальне спілкування – працює все: контакт очей, почуття, міміка, жести і т. ін.

Отримані від учасників передачі біотоки своєрідно трансформуються у флюїди, що через телекамеру прямують до глядача. Саме про це „випромінювання”, як і про „усотування” під час роботи з партнером, говорив К. С. Станіславський у книзі „Робота актора над собою”. Тобто без деяких елементів акторської майстерності телеведучому просто не обійтися. Але виникає інша загроза –

перетворення екранного дійства в театральне або радійне, а це вже не є телебаченням...

Подальшого дослідження потребують концептуальні положення професії телеведучого в контексті базових понять телевізійної та загальної журналістики. У статті „Особливості фахової підготовки журналістів в університеті” В. Д. Демченко, доктор філологічних наук, професор, декан факультету систем і засобів масової комунікації Дніпропетровського національного університету, досліджує питання ролі університету у фаховій підготовці журналістів, яке „поки що практично не ставилось. Зарубіжними науковцями – тому, що так звані „школи журналізму” посідають особливе місце в системі західної освіти, а вітчизняними – у зв’язку з тим, що останні 15 – 20 років журналістика розглядалась як щось похідне від філології, як “мачуха літератури” (хоча це дотепне визначення належить французькому письменнику XIX століття О. де Бальзаку).

Натомість проблема сьогодні, коли Україна намагається вписатись у межі Болонського процесу у світовий освітянський простір, набуває і методологічної значущості, і суспільної гостроти. Зрештою, кого ми хочемо підготувати: репортера, що відмінно знає ремесло і має свою протоптану інформаційну стежину, чи людину, яка не просто оперативно проінформує суспільство про події, що відбулися, але хоча б на крок буде йти попереду читача, слухача чи глядача та допоможе їм у розумінні навколишнього світу? В останньому випадку важче придумати більш підходящу освітянську устанovu, ніж університет” [8, с. 17].

Концепт професії телеведучого в контексті базових понять телевізійної та загальної журналістики має своїм завданням окреслити найзагальніші параметри *специфічного виду діяльності*, якою є професія людей, що приходять до глядачів з екранів телевізорів, та означити головні завдання і навчально-організаційні спрямування, які в цьому зв’язку постають перед відповідним вищим навчальним закладом.

Список використаної літератури

- 1. Дейнегіна Т. О.** Майстерність телеведучого : вступ до спеціальності [Навч. посіб.] / Т. О. Дейнегіна ; Передм. Володимира Горпенка. – Луганськ : ТОВ „Віртуальна реальність”, 2010. – 332 с.
- 2. Киященко Н. И.** Современные концепции эстетического воспитания : (Теория и практика) / Н. И. Киященко, В. Н. Липский, Э. Г. Панаиотиди и др.; Отв. ред. Н. И. Киященко; Ин-т философии РАН. – М. : ИФРАН, 1998. – 301 с.
- 3. Електронна бібліотека Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1247\\$](http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1247$).**
- 4. Електронний ресурс.** – Доступ до джерела: <http://mediacub.lviv.ua/index.php/id/26>.
- 5. Донченко Е.** Концепция социальной психики общества / Е. Донченко // Философская и

социологическая мысль. – 1994. – № 1 – 2. – С. 125. **6. Любимый Я. В.** Современное массовое сознание: динамика и тенденции развития [монография] / Я. В. Любимый; АП Украины, ин-т философии. – К.: Наук. думка, 1993. – 141 с. **7. Політологія** / за ред. О. І. Семківа. – Львів: Світ, 1994. – 594 с. **8. Савченко Л. Р.** Парадоксы журналистского образования в контексте современности / Л. Р. Савченко // Вісн. Харків. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. – № 766. – Сер. Філологія. – Вип. 51. – Харків, 2007. – С. 19 – 23.

Дейнегіна Т. О. Концепт професії телеведучого в контексті базових понять телевізійної та загальної журналістики

Стаття присвячена ролі екранної людини, канонів і специфіки її творчості в умовах багатожанрового розмаїття і водночас стрімкої інтерференції жанрів, взаємозалежності та взаємовпливу видового розмаїття журналістики, особливості професійних підходів, тенденцій і творчих спрямувань телеведучого в контексті базових понять телевізійної та загальної журналістики, бо сьогодні як ніколи гостро постають у нашому суспільстві проблеми не тільки професійної, але й соціально-державної відповідальності телебачення перед суспільством.

Ключові слова: концепт професії телеведучого, телебачення, майстерність телеведучого, видовище, екранні мистецтва.

Дейнегіна Т. А. Концепт профессии телеведущего в контексте базовых понятий телевизионной и общей журналистики

Статья посвящена роли экранного человека, канонам и специфике его творчества в условиях многожанрового разнообразия и водночасье стремительной интерференции жанров, взаимозависимости и взаимовлияния видового разнообразия журналистики, особенностям профессиональных подходов, тенденций и творческих устремлений телеведущего в контексте базовых понятий телевизионной и общей журналистики, потому что сегодня как никогда остро стоят в нашем обществе проблемы не только профессиональной, но и социально-государственной ответственности телевидения перед обществом.

Ключевые слова: концепт профессии телеведущего, телевидение, мастерство телеведущего, зрелище, экранные искусства.

Deynegina T. O. Concept Presenter Profession in the Context of the Basic Concepts and General Television Journalism

None spectacle or performance art does not have the complexity of ingredients-ing, therefore, the latitude term „professional skills”. And, no matter how paradoxical, but so far in the Ukrainian educational space practically remains the least explored perhaps the most „support” in this arsenal profession presenters, professionals screen professions from which swarm at present era of television provided determining role, the sign of new personalities. Therefore, the investigation of the concept of skill presenter is

particularly important scientific and practical importance. Differentiation components onscreen profession preclude its assignment to a „light” field. Along with all the attractive features of the chain velocity creative and technical process of preparation shows and aired (in the format of the first straight, live broadcast or video) are accompanied by considerable emotional and nerve-governmental loads, exposure of the senses and can not be „out of himself”. They integrate objective and subjective difficulties specialty - nervousness, need talent, need infinite self, the moral responsibility for every journalistic work, the art of constant communication, the mood on the universality and so on.

The article is devoted to television as the most powerful and affordable species of the media, its functions and areas, the defining features of a particular kind of activity, which is the occupation of people coming to the viewers on television. Special attention is paid to the role of screen rights, canons and characteristics of his work, an understanding of the methods and methodology skills in a multi-genre television host diversity and overnight rapid interference genres, interdependence and interaction of species diversity in journalism, of professional approaches, trends and creative aspirations telepresenter, in the context basic concepts and general television journalism. Today more than ever there are problems in our society is not only professional, but also social and public responsibility to the public television.

Key words: concept profession presenter, television, television presenter skills, show, sight-screen art.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. мистецтвознав., доц. Сташевський А. Я.

УДК 371.124:7.071.2

Г.С. Корчагіна

**ЧИТАННЯ З ЛИСТА ЯК ФАКТОР ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-
ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Сучасна освіта передбачає зміщення акценту у визначенні цілей із засвоєння знань учнями на розвиток їхньої особистості, на підготовку особистості, яка здатна до саморозвитку, володіє нестандартним мисленням, виявляє готовність до життєдіяльності в умовах соціальних змін. Це особливо актуально для майбутнього вчителя музичного мистецтва у зв'язку з багатогранністю його діяльності, що поєднує організаторську, педагогічну, виконавську, художньо-творчу й зумовлює потребу у фахівцях музичного профілю, які мають високий рівень

професіоналізму. Саме тому виникає потреба у пошуку дієвих засобів творчого й інтелектуального розвитку педагога-музиканта. Значну роль у цьому відіграє специфічне вміння читати ноти з листа, оскільки вчитель музики у школі поставлений перед необхідністю багато грати по нотах, часто без попередньої підготовки.

Розробкою проблеми читання нот з листа займалося багато найвизначніших педагогів-піаністів і музикантів. Вислови з цієї теми можна зустріти в методичних посібниках і трактатах, починаючи з XVI – XVIII століть (Ф. Бах, Ф. Куперен, Д. Тюрк) і до теоретичних і методичних робіт XX – XXI століть (О. Алексєєв, П. Бережанський, М. Лерман, Б. Міліч, В. Островська, І. Серебровський, М. Фейгін, Г. Ципін, К. Цатурян та ін.).

У працях з музичної педагогіки (Т. Беркман, Ф. Брянська, Р. Верхолаз, І. Гейнріхс, Л. Горелашвілі, Л. Готліб, А. Готсдінер, Е. Давидова, З. Йонова, Т. Захарченко, О. Кузнецова, М. Мойсєєва, В. Подольська, М. Савельєва, Т. Стрельцова, Є. Тимакін) розглянуті питання читання з листа нотного тексту та підкреслено, що гра з листа як дія – це відтворення звукового образу, який виникає у свідомості виконавця, коли він читає нотний текст (Ф. Брянська); це мистецтво, великий дар для кожного музиканта (В. Подольська); це основа навчальної роботи зі студентами (М. Савельєва); одна з найскладніших форм читання нотного тексту загалом (М. Мойсєєва); вид діяльності, що відкриває можливості для всебічного і широкого ознайомлення з музичною літературою (Т. Захарченко); це один з різновидів переробки інформації людиною в ситуації дефіциту часу (Л. Горелашвілі, А. Готсдінер); процес установалення і закріплення зв'язків між сприйняттям нотних знаків і уявленням про відповідні звуковисотні та ритмічні відносини, а також відтворення звуків відповідно до слухових уявлень (І. Гейнріхс, К. Цатурян, Г. Ципін); проблема навчання гри з листа на основі активізації цілісного процесу сприйняття й озвучування нотного тексту (Т. Карачарова); питання формування навичок читання з листа хорових партитур у студентів вищих навчальних (Д. Слободніченко).

П. Котов наголошує на вмінні транспонувати з листа, що є необхідним для кожного музиканта. Він підкреслює, що спеціальні вправи з транспозиції є одним з найдієвіших чинників для розвитку музичного слуху і музичного мислення, для набуття техніки гри на інструменті [1].

Т. Захарченко акцентує увагу на тому, що на процес формування навичок читання нот з листа впливають уміння порівнювати, аналізувати, узагальнювати, виявляти взаємозв'язок між окремими елементами, вміння проникати в задум, осмислювати гармонічні співвідношення, виявляти тональний план тощо [Там само].

Т. Стрельцова, Б. Франкенштейн і Д. Слободніченко підкреслюють, що необхідно навчати студентів вільного, продуманого

художнього виконання з листа різних видів партитур. Майбутні професіонали, на їхню думку, повинні під час першого, але досить уважного перегляду нотного тексту бачити різні елементи фактури, вміти миттєво сприймати й оцінювати логіку гармонічного, тембрового і ритмічного змісту музичного твору [2].

Г. Ципін вважає, що читання з листа позитивно впливає на процеси становлення й розвитку музичної свідомості, на поглиблення, збагачення музичного мислення [1].

Проте питання впливу читання нот з листа на формування інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва до цього часу залишається недостатньо розкритим. Саме тому метою нашої статті є визначення впливу читання нот з листа на інтелектуально-творчий розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва. У зв'язку із цим нами визначені такі завдання: 1) розглянути сутність поняття „читання з листа”; 2) проаналізувати зв'язок читання з листа з інтелектуально-творчим розвитком майбутніх учителів музичного мистецтва.

У словнику музичних термінів читання з листа (італ. *a prima vista*) – виконання музикантом на інструменті або голосом незнайомого йому твору за його нотним записом без попереднього розучування, у темпі і з виразними відтінками, які за можливості відповідають побажанням автора і змісту музики. Разом з навичками читання нот вимагає швидкого осягнення авторського задуму, інтуїтивного охоплення цілого до ознайомлення з повним нотним текстом твору [3, с. 574].

Через свою специфічність уміння читати ноти з листа для майбутнього фахівця в галузі музичного мистецтва є базовим умінням, оскільки майбутній учитель музичного мистецтва опановує відразу три спеціальності – гра на інструменті, диригування хором і спів. В обов'язки вчителя музики в загальноосвітній школі входять уміння виконувати інструментальні та вокальні твори української, російської, радянської, зарубіжної фортепіанної літератури; акомпанувати солісту, хору, ансамблю, інструменталісту, транспонувати, об'єднувати акомпанемент з партією соліста чи хору. Отже, виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва повинна бути на високому професійному рівні. У свою чергу, вона неможлива без музично-історичних і теоретичних знань, без уміння розкрити художній образ твору на основі точного прочитання нотного тексту і власного виконавського досвіду.

Розвиток інтелектуально-творчих умінь і якостей здійснюється у процесі навчальної діяльності, під час оволодіння відповідними знаннями, звідси – значення читання з листа, оволодіння яким відкриває для майбутніх учителів сприятливі можливості для всебічного та широкого ознайомлення з музичною літературою, для розвитку не тільки внутрішнього слуху, образного уявлення, але й музичної свідомості, розумових аналітичних умінь.

У процесі читання нот з листа з усією повнотою і виразністю виявляють себе такі основні дидактичні принципи розвивального навчання:

1. Збільшення обсягу використовуваного навчально-педагогічного матеріалу, що сприяє різнобічному розвитку учнів за рахунок звернення до роботи над широким за охопленням і різноманітним за характером художнім репертуаром.

2. Прискорення темпів проходження визначеної частини навчального матеріалу, що також націлено на розширення професійного світогляду, його максимальний розвиток через розмаїтість студійованого музичного матеріалу.

3. Збільшення міри теоретичної ємкості занять музичним виконавством зумовлює необхідність усебічно вдосконалюватися, щоб у результаті такого розвитку отримати більш універсальні, а не „вузькопрофільні – знання.

4. Необхідність такого опрацювання матеріалу, під час якого максимально повно виявилися б самостійність і творча ініціатива учнів [4, с. 143].

Однією зі сприятливих умов, що створюється в процесі читання з листа, є ознайомлення з новою музикою – процес, який завжди має особливо яскраве, привабливе забарвлення [1, с. 146]. Емоції людини виявляються в усіх видах людської діяльності й особливо в художній творчості. Наявність емоційних явищ у процесі пізнання підкреслювали ще давньогрецькі філософи (Платон, Арістотель). Сучасна психологія відводить важливе місце емоційним процесам у механізмах розумової діяльності, вважаючи, що ці процеси не тільки супроводжують розумову діяльність, активізують чи стримують її розвиток, але є фундаментом активного функціонування сприйняття, розуміння, осмислення, уваги, пам'яті, уявлення. Ряд дослідників установив, що позитивні емоції підвищують продуктивність когнітивних процесів, зокрема таких, як мислення, запам'ятовування, категоризація, сприяють креативному підходу до вирішення різного роду проблем [5, с. 264].

Таким чином, заняття читанням з листа важливе не тільки як засіб розширення репертуарного світогляду або накопичення музично-теоретичних і музично-історичних відомостей, а також як поглиблення, збагачення, поліпшення самих процесів музичного мислення. Читання музики з листа має всі підстави стати одним з головних і спеціальних засобів практичного досягнення музичного й інтелектуального розвитку.

Список використаної літератури

1. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 174 с. 2. Слободніченко Д. О. Формування навичок читання з листа хорових партитур у студентів вищих навчальних : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія ат методика навчання (музика та музичне

виховання”/ Д. О. Слободніченко. – К., 2008. – 20 с. **3. Энциклопедический** музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 595 с. **4. Психология** музыкальной деятельности: Теория и практика: учебное пособие / под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 340 с. **5. Изард К. Э.** Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.

Корчагіна Г. С. Читання з листа як фактор інтелектуально-творчого розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва

Стаття присвячена проблемі формування інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема вмінню читати з листа. Розглянуто сутність поняття „читання з листа”, схарактеризовано дидактичні принципи розвивального навчання, що реалізуються у процесі читання з листа, проаналізований вплив читання з листа й акомпанування на інтелектуально-творчий розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: читання нот з листа, інтелектуально-творчий розвиток, учитель музичного мистецтва.

Корчагина А. С. Чтение с листа как фактор интеллектуально-творческого развития учителя музыкального искусства

Статья посвящена проблеме формирования интеллектуально-творческих умений будущих учителей музыкального искусства, в частности, умению читать с листа. Рассмотрена сущность понятия „чтение с листа”, охарактеризованы принципы развивающего обучения, которые проявляются в процессе чтения с листа, проанализировано влияние чтения с листа и аккомпанирования на интеллектуально-творческое развитие будущих учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: чтение нот с листа, интеллектуально-творческое развитие, учитель музыкального искусства.

Korchagina A. S. Sight-reading as a Factor in the Intellectual and Creative Development of Teachers of Music

The article deals with the formation of the intellectual and creative skills of future teachers of music. It should be said that the aim of the article is to give information about the impact of reading music for creative and intellectual development of a musician. Revealed factors that determine the success of this process, and the role of reading music with a professional formation of future teachers of music.

The author characterizes the basic historical stages and works of outstanding representatives of different epochs. The analysis of literature on the given problem shows that many scientists of the past paid a great attention to the problem. The scientific article is devoted to the sapid analysis of „sight-reading”.

The author comes to a conclusion that lesson reading from the letter is not only important as a means of expanding repertory horizons or accumulation of music theory and musical-historical information, as well as deepening and enrichment, improved processes themselves musical thinking, which in turn is a necessary component of future educational work music teacher. This is one of the most important problems of training of future music teachers.

Key words: reading music, intellectual and creative development, learning activities, teacher of music.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Кузнецова О. А.

УДК 378:78

О. В. Кузніченко

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА-МУЗИКАНТА

Створення необхідних умов для формування творчої особистості, реалізації природних задатків, індивідуальних здібностей та якостей майбутніх педагогів сьогодні є одним з найважливіших напрямів роботи педагогів вищої школи. Слід зазначити, що завдання музичних ВНЗ – підготовка не лише професійних музикантів-виконавців (солістів, концертмейстерів, ансамблів), але й кваліфікованих педагогів. Формування світогляду молодого фахівця та його підготовка до подальшої професійної діяльності – мета навчання у ВНЗ.

На думку багатьох учених, становлення музикантів-педагогів відбувається у взаємодії двох мегаструктур: 1) організаційно-процесуальної (системи фахової підготовки студентів у вищих мистецьких навчальних закладах, тобто системи зовнішніх впливів на особистість); 2) особистісної (структури внутрішніх особистісних перетворень). Навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів-музикантів ґрунтується на основоположних засадах загальної системи фахової підготовки педагогічних кадрів, хоча має власні специфічні риси, зумовлені специфікою музично-педагогічної діяльності.

Формування особистості майбутнього викладача-музиканта залежить від особливостей його музично-педагогічної діяльності. Цією проблемою в різних аспектах займалися такі педагоги, як Е. Абдулін, Л. Арчажникова, О. Апраксина, Б. Асаф'єв, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, О. Олексюк, Л. Рапацька, О. Рудницька, В. Шацька, Г. Ципін та ін. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх

викладачів-музикантів також розкриті в дисертаційних роботах таких авторів, як М. Букач, Н. Гуральник, А. Козир, Ю. Лисюк, О. Плохотнюк, Н. Сегеда, Н. Тарарак, Л. Шершакова та ін.

Мета нашої статті – звернути увагу на потенціал усіх видів педагогічної практики, що дають змогу ефективно вирішувати питання формування особистості майбутнього викладача-музиканта.

Розглядаючи особливості фахової підготовки майбутніх викладачів-музикантів, зазначимо, що основні фахові дисципліни студенти опановують в індивідуальному порядку. Їх умовно можна поділити на „виконавські”, „теоретичні” та „практичні”. Саме під час індивідуальних занять студенти оволодівають тими знаннями, вміннями та навичками, які надалі повинні будуть передавати учням. Безумовно, викладач гри на музичному інструменті повинен досягти певного рівня виконавської майстерності й удосконалювати його протягом усього життя. Видатний музикант, виконавець і талановитий викладач Н. Голубовська так висловлювалася з цього приводу: „Я навчаю, тому що граю. Якщо б я не грала, не вважала б можливим навчати” [1]. Специфіка виконавської майстерності як цілісного явища передбачає розуміння закономірностей композиторського створення музичного твору й особливостей сприйняття слухачів і глибокі фахові знання. Але зауважимо, що викладання фахових дисциплін у музично-виконавських класах здійснюється на основі одностороннього спрямування в навчанні, яке пов’язано з формуванням професійно-виконавських знань, умінь і вдосконаленням виконавської майстерності.

Теоретичні фахові дисципліни, а саме: теорія музики, історія світової музичної культури, історія виконавського мистецтва, музична педагогіка та психологія – забезпечують майбутнього викладача-музиканта знаннями з теорії та історії світової й вітчизняної музики, допомагають зрозуміти особливості музичного мистецтва та знайомлять студентів з методами й методиками навчання гри на інструменті. Саме ці дисципліни допомагають студентам-музикантам розвинути в собі здатність навчитися слухати та розуміти музику. Як показує досвід, опанування теоретичного блоку фахових музичних дисциплін, безумовно, дає студентам необхідні знання, але не орієнтує їх на подальшу педагогічну діяльність.

Усі засвоєні студентом знання конкретизуються, поглиблюються та узагальнюються в процесі проходження педагогічної практики (практичний блок фахових дисциплін). Наголосимо, що практична комплексна підготовка за всіма напрямками забезпечує студента, з одного боку, знаннями та вміннями в галузі музичного мистецтва, з іншого – формує вміння передавати знання, знаходити правильні шляхи подолання проблем у конкретних випадках, розуміти труднощі й використовувати різні методи та засоби навчання.

Спеціальні педагогічні практики студентів музичних спеціальностей у своєму дослідженні розглядає М. Букач. Він визначає

практику як перетворювальну діяльність, у якій діють два суб'єкти: „...Адже, щоб „щось” перетворити, на „щось” вплинути, потрібно це „щось” пізнати. Лише взаємодія пізнання та практики спроможна привести до культуро-творчих процесів у педагогічній діяльності. Через творчу діяльність знання найбільш активно трансформуються у свідомості людини” [2, с. 185]. Л. Шершакова в дисертаційній праці, присвяченій удосконаленню професійно-педагогічної підготовки педагога-музиканта в інститутах культури та мистецтв, зазначає, що педагогічна практика – одна з основних дисциплін, потенціал якої має комплексний характер, тобто включає психолого-педагогічну, методичну й спеціальну підготовку [3, с. 70].

У студентські роки з бажанням працювати над собою, розвивати в собі позитивні якості та позбавлятися негативних, змінювати своє ставлення до професії, своєї діяльності, своєї особистості пов'язана самосвідомість. У філософських словниках ми знаходимо підтвердження цієї думки: „Практика формує самого суб'єкта пізнавальної діяльності, визначає будову, зміст і напрям його мислення” [4, с. 503]. „Людина в практичній діяльності не просто змінює, відтворює природну і соціальну дійсність, а й здатна змінювати власну програму, конструювати нові алгоритми діяльності та поведінки, формувати й досягати принципово нових цілей” [5, с. 302]. Отже, практика сприяє не лише творчому засвоєнню знань, а й формуванню професійної самосвідомості майбутніх викладачів-музикантів.

Основним і найбільш змістовним у навчальному плані студентів спеціальності „Музичне мистецтво” є курс „Педагогічний практикум”. Форма занять – індивідуальна. Основною базою для педагогічного практикуму є школи-студії, створені на базі музичних кафедр і максимально наближені до роботи спеціалізованих мистецьких навчальних закладів I – II рівнів акредитації з відповідними програмами та навчальними планами. Мета курсу „Педагогічний практикум” – оволодіння студентами сучасними методами, формами організації навчального процесу; формування в них на основі одержаних у вищому навчальному закладі знань професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних умовах. Завдання курсу передбачають підготовку студента до педагогічної практики; забезпечення його практичною реалізацією знань, одержаних у теоретичних курсах і спеціальному класі; прищеплення інтересу до науково-методичної роботи в галузі музичної педагогіки; виховання сучасного педагога. Підкреслимо, що саме педагогічний практикум дає змогу студенту усвідомити себе в трьох системах, які взаємоперетинаються: у системі педагогічної діяльності, у системі педагогічного спілкування та в системі особистісного розвитку.

Педагогічна виробнича практика є логічним продовженням педагогічного практикуму, під час якої практикант звітує за всіма видами робіт з педагогічного практикуму. Згідно з навчальним планом студенти

проходять педагогічну виробничу практику на IV курсі (8-й семестр) протягом двох тижнів і на V курсі (10-й семестр) – двох тижнів.

Однією з найцікавіших і творчих є педагогічна виконавська практика, під час якої студенти творчими групами готують тематичні концерти, концерти-лекції, музичні вікторини, розробляють власні проекти. Виконавська практика сприяє творчим успіхам, здатності до самостійної діяльності та творчої ініціативи. Вона становить багатий резерв розвитку саме професійно-особистісних якостей.

Під час становлення особистості майбутнього викладача-музиканта, на нашу думку, всі фахові навчальні дисципліни об'єднуються спільними точками перетину, як-от: бажання реалізувати свої виконавські здібності, вміння розуміти емоційну природу музичного мистецтва та педагогічна спрямованість особистості (див. рис. 1.)

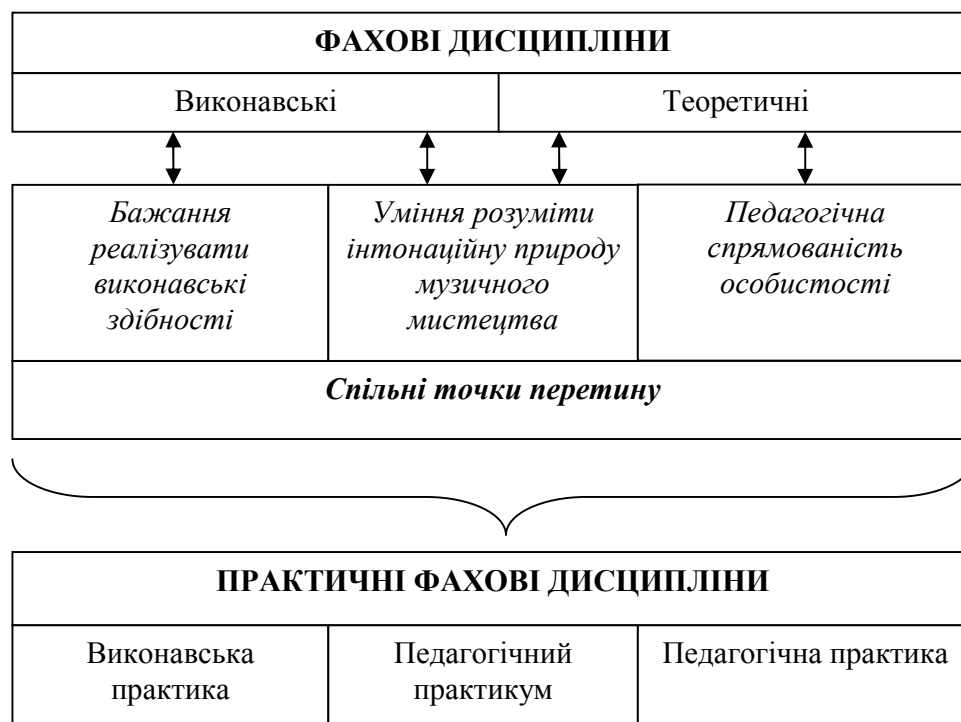


Рис. 1. Точки перетину фахових дисциплін музично-педагогічного циклу

Як висновок слід зауважити наступне. Сьогодні для вирішення непростих професійних завдань викладачу-музиканту потрібний комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, а головне – високий рівень професіоналізму. Аналіз реальної практики показав, що студенти не вміють ефективно застосовувати набуті знання з методики, музичної та дитячої психології в практичній діяльності, оцінювати власні педагогічні дії, реалізовувати творчі здібності в педагогічному напрямі. Отже, можна стверджувати, що на сьогодні існує протиріччя між потребою

формування професійної самосвідомості майбутніх викладачів-музикантів, що дозволить їм свідомо розвиватися в педагогічному напрямі, з одного боку, і традиційною фаховою підготовкою, в якій особлива увага приділена виконавському блоку фахових дисциплін, – з іншого.

Педагогічні практики не лише узагальнюють знання, уміння та навички, яких набули студенти під час опанування виконавських і теоретичних дисциплін, а й дають змогу ефективно вирішувати питання формування особистості майбутнього викладача-музиканта. На нашу думку, подальшої розробки потребує вдосконалення програм усіх видів педагогічної практики, що дозволить студентам апробувати отриманий у ході навчання суб'єктивний досвід, співвіднести свої можливості й здатності з вимогами, які висувають учителю.

Список використаної літератури

1. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве : сб. ст. и материалов / Н. Голубовская ; сост. Е. Бронфин. – Л. : Музыка, 1985. – 142 с. **2. Букач М. М.** Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки (на матеріалі спеціальних практик) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Букач Микола Миколайович. – К., 1999. – 390 с. **3. Шершакова М. В.** Совершенствование профессионально-педагогической подготовки педагога-музыканта в институтах культуры и искусств : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шершакова Марина Васильевна – Чебоксары, 2006. – 225с. **4. Философский** энциклопедический словарь / подгот. А. Л. Грекулова и др. ; редкол. : С. С. Аверинцев и др. – 2-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 814 с. **5. Философский** словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.

Кузніченко О. В. Роль педагогічної практики у процесі становлення особистості майбутнього викладача-музиканта

Стаття присвячена питанню розвитку особистості майбутніх викладачів-музикантів у процесі фахової підготовки. Розглянуто особливості музичної професійної освіти, особлива увага приділена практичному блоку фахових дисциплін. Охарактеризовано специфіку педагогічних практик, що дозволяють узагальнювати знання, вміння та навички, яких набувають майбутні викладачі-музиканти під час опанування виконавських і теоретичних дисциплін.

Ключові слова: педагогічна практика, викладач-музикант, фахова підготовка.

Кузніченко О. В. Роль педагогической практики в процессе становления личности будущего преподавателя-музыканта

Статья посвящена вопросу развития личности будущих преподавателей-музыкантов в процессе профессиональной подготовки.

Рассмотрены особенности профессионального образования музыкантов, особое внимание уделяется практическому блоку профессиональных дисциплин. Охарактеризована специфика педагогических практик, в процессе которых обобщаются знания, умения и навыки, приобретаемые будущими преподавателями-музыкантами в процессе освоения исполнительских и теоретических дисциплин.

Ключевые слова: педагогическая практика, преподаватель-музыкант, профессиональная подготовка.

Kuznichenko O.V. Role of Pedagogical Practice in the Making of Personality of a Future teacher-Musician

This article is devoted to the development of future teachers-musicians during their professional training. The features of musical vocational education is considered, special attention is paid to the practical unit of professional disciplines. Reported that the professional disciplines combined joint intersections, such as: the desire to realize their performing skills, ability to understand the emotional nature of music and pedagogical orientation of the individual. It is noted that the practical comprehensive training in all areas provides students with the knowledge and skills in the field of musical art forms and the ability to transfer knowledge to find the right ways to overcome problems in specific cases, to understand the difficulties and use various methods and training tools. Teaching practicum enables students to understand themselves in the three systems which are combined in: the system of pedagogical activities, in educational communication system and the system of personal development. Educational manufacturing practice is a logical extension teaching practicum during which trainee reports for all types of work on educational workshop.

Performing Practice to success, the ability to self-activity and creativity. It is a rich reserve of very professional and personal qualities. The attention to the contradiction between the need for the formation of professional identity of future teachers, musicians, allowing them to consciously develop a pedagogical direction, on the one hand, and traditional professional training which focuses on performing unit professional disciplines - on the other hand. Teaching practices do not only generalize knowledge and skills that students have acquired during mastering Performing and theoretical disciplines, but also allow you to deal effectively with issues of identity formation future teacher-musician.

Keywords: pedagogical practice, teacher-musician, professional preparation.

Стаття надійшла до редакції 4.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Борисова С. В.

УДК 37.036.004

Ю. І. Олійник

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Освітнє середовище, що забезпечує отримання якісної мистецької освіти потребує висококваліфікованих професійних викладачів мистецьких і загальноосвітніх дисциплін. Цьому сприяють також інтеграційні процеси, що відбуваються в мистецькій освіті та зумовлюють створення мистецько-педагогічних технологій. Найбільш поширені дві основні стратегії підвищення ефективності мистецької освіти: по-перше, актуалізація ефективної підготовки викладачів і творчих працівників; по-друге, розвиток партнерських зв'язків між культурними та освітніми системами й учасниками відповідних процесів.

Головною рушійною силою сучасного етапу розвитку суспільства в Україні, що характеризується суттєвими змінами людської особистості, як складової частини цивілізації, є поширення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на всі галузі людської життєдіяльності. Доступність використання ІКТ (електронна музика, комп'ютерна графіка, нові медійні засоби) у творчій діяльності, а також можливість онлайн-підготовки викладачів мистецьких дисциплін визначають завдання розвитку мистецької освіти й актуальність теми публікації.

Мета статті – визначити місце інформаційно-комунікаційних технологій і рівень їх впливу на розвиток мистецької освіти.

У результаті переходу інформації з аналогової форми на цифрову об'єкти віртуальної природи приходять на зміну фізичним. Іншими стають „обмін речовин” у суспільстві, види закладів і взаємин, змінюється природа людської діяльності. Завдяки новим можливостям обсяг і структура знань змінюються і кількісно, і якісно, тому набута освіта вже не забезпечує сталого професійного рівня, достатнього на все життя. Постійне ж навчання паралельно з роботою вимагає зміни принципу освіти, а для нового покоління – розробки нової педагогіки: системи виховання особистості, адаптованої до інформаційного суспільства.

Комп'ютерне мистецтво вже визнають як форму художньої творчості і метод навчання в галузі мистецтв [1, с. 4].

Мистецько-технологічні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій розглянуті багатьма сучасними вітчизняними та зарубіжними дослідниками (О. Балашова, Я. Пруденко, М. Гельман, В. Лисер та ін.).

У роботах І. Бега, Т. Борисенко, М. Вайновської, І. Гавриш, М. Жалдака, В. Дем'яненка, Н. Морзе, Л. Покровщука, С. Співаковського та ін. доведено, що застосування ІКТ в освіті дозволяє створити

ефективне навчальне середовище, але потребує створення певних психолого-педагогічних умов; розробки спеціального методичного забезпечення; спеціально організованої професійної підготовки педагога до цілеспрямованого розвитку якостей творчої особистості. До таких умов, передусім, віднесено розробку і застосування в мистецько-педагогічній діяльності (музичній, образотворчій, культурологічній) спеціалізованих курсів з вивчення ІКТ як поліфункціонального мистецького інструменту виконання творчих завдань [2, с. 145].

Процес системної інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освіту складається, щонайменше, з двох процесів: адаптація структур системи освіти та існуючих освітніх технологій до можливостей використання ІКТ; конфігурація інформаційно-комунікаційних технологій до рівня вимог освітньої системи, що уможливить створення нових структур і навчальних середовищ мистецької освіти.

Необхідність інтеграції вмотивована і тим, що застосовані інформаційно-комунікаційні технології не повинні стати надбудовою в мистецькій освіті, а гармонійно й обґрунтовано ввійти до її складу, надаючи нові можливості.

Результатом впливу ІКТ як фактора розвитку мистецької сфери є переміщення до віртуальної реальності світових культури й мистецтва. Причому цей процес подвійний: одночасно і виникають специфічні мережеві види культурної та мистецької діяльності, що можливі лише в гіперпросторі, і створюються он- чи офлайн-версії (себто в глобальній мережі чи на різноманітних носіях інформації) реально існуючих музичних творів, виставок, музеїв, бібліотек, пам'ятників тощо [3, с. 34].

Перенесення в інформаційний простір культурних надбань практично всіх націй і часів робить їх доступнішими, адже тепер не треба вишукувати вільних грошей і часу, аби відвідати Версаль чи Ермітаж, не треба жодних дозволів і статусів для вивчення раритетів літератури чи мистецтва, можна „власноруч” повторити роботу археолога чи реставратора, навіть Леонардо да Вінчі.

Інформаційно-комунікаційні технології уможливили інтерактивну взаємодію культурних просторів кожного з користувачів, об'єднавши їх у єдине культурне буття планети. Культурний простір стає глобальним.

Застосування засобів комп'ютерної техніки в різних галузях життєдіяльності людини впливає на формування особистості за чотирма основними напрямками: 1) філософське (формування наукового світорозуміння, естетичних ідеалів), 2) інструментальне (формування комп'ютерної грамотності й інформаційної культури), 3) практичне (застосування програмних засобів під час розв'язання завдань професійної діяльності), 4) психологічне (розвиток психічних процесів пам'яті, уваги, мислення, уяви, підтримка високого рівня мотивації діяльності) [3, с. 79].

Новоутворення, що виникають у процесі роботи з комп'ютерними засобами, переносяться в умови традиційного спілкування, зокрема під

час роботи з комп'ютером (комп'ютерною графікою, музикою) підвищується активність суб'єкта, який навчається, індивідуалізується пізнавальний процес; переборюються стереотипи авторитарного стилю взаємодії; стимулюється розвиток особистості того, кого навчають, самостійності його суджень, ініціативності; значно підсилюються вимоги до точності формулювань, логічності й послідовності викладу, підвищується значення рефлексії, що є професійно важливою характеристикою в педагогічній діяльності й лежить в основі гностичного, проектувального, конструктивного, організаторського й комунікативного компонентів професійних якостей педагога.

Мультимедійні засоби дозволяють задіяти майже всі органи чуття студентів, поєднуючи друкований текст, графічне зображення, рухоме відео, статичні фотографії та аудіозапис, створюючи „віртуальну реальність” справжнього спілкування. Доведено, що застосування мультимедійних матеріалів і комп'ютерних мереж скорочує час навчання майже втричі, а рівень запам'ятовування через одночасне використання зображень, звуку, тексту зростає на 30 – 40 відсотків [4, с. 57].

Інтеграція можливостей комп'ютера, систем мультимедіа й друкованого посібника дозволяє об'єднати в одному місці та одночасно різні види інформації (слайди, рух, звук, текст, графіка), чого ніколи не було ні в історії розвитку науки, ні в історії розвитку освіти. Ця стереоскопічність сприйняття дійсності (зокрема навчального матеріалу) забезпечує колосальну за силою інтенсифікацію розвитку інтелекту й творчих здібностей студента.

Організація самостійної навчальної діяльності й підвищення мотивації навчання на тлі інтелектуального зростання є лише побічними й очевидними продуктами впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіті загалом, і в мистецькій освіті зокрема. Досвід застосування ІКТ у мистецькій освіті сприяє:

- розвитку наочно-образного, наочно-діючого, інтуїтивного, творчого видів мислення;
- розширенню досліджуваної предметної галузі за рахунок можливостей моделювання, віртуального експерименту, скороченню часу на роботу з пошуку інформації;
- забезпеченню студента способами засвоєння навчального матеріалу й розв'язанню завдань на рівні реалізації можливостей систем штучного інтелекту;
- озброєнню викладача засобами віртуалізації навчального матеріалу й моделювання творчих завдань;
- формуванню інформаційної культури в аспекті сучасного розвитку соціуму за рахунок здійснення інформаційно-мистецької діяльності й роботи із програмними засобами й системами [5].

Наведені характеристики підтверджують, що відбувається переструктурування програм профільних навчальних дисциплін і

вибудовування нового навчального середовища мистецької освіти на основі інтеграції мистецтва і технологій.

Слід зазначити, що до сьогодні в педагогіці, психології й ряді інших наук виробився єдиний підхід до розуміння й використання цього терміна. Інтеграція походить від латинського слова „integratio”, що означає – „цілий” [3, с. 35]. Це поняття в науковій літературі пояснюється як об’єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів і компонентів, що супроводжується ускладненням і зміцненням зв’язків, відносин між ними. Інтеграцію розглядають як явище, чинник і процес розвитку. Саме тлумачення інтеграції як процесу найчастіше використовується в сучасній науково-педагогічній літературі, присвяченій проблемам вищої освіти.

Така інтеграція – складний системний процес, спрямований на організацію і реалізацію навчально-виховного процесу через творчу діяльність, уміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретного навчально-творчого завдання, коли навчальний процес ґрунтується на розробці та втіленні творчих проектів з використанням новітніх технологій мистецтва.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій створює передумови для інтенсифікації навчального процесу і дозволяє широко застосовувати на практиці психолого-педагогічні розробки, що забезпечують перехід від механічного засвоєння знань до оволодіння вмінням самостійно здобувати нові знання.

У навчанні студентів працювати з конкретним програмним забезпеченням необхідно закласти фундамент для подальшого самостійного вивчення його можливостей та успішного використання в професійній діяльності.

Використання ІКТ у мистецькій освіті є стимулюючим фактором розвитку і покладає нові функції на викладачів мистецьких дисциплін. Такі технології можуть бути важливою основою співпраці між викладачами мистецьких дисциплін, творчими працівниками, науковцями й іншими учасниками освітньо-виховного процесу.

У пошуку ефективних шляхів застосування інформаційно-комунікаційних технологій у мистецькій освіті, розробці ефективних методів і прийомів використання ІКТ у навчальному середовищі ми вбачаємо перспективи подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Близнюк М. М. Формування основ інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів прикладного та декоративного мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / М. М. Близнюк. – К., 2001. – 20 с. **2. Олійник Ю. І.** Динамізм розвитку інформаційного суспільства : освітянський аспект / Ю. І. Олійник // Художня культура і

освіта: традиції, сучасність, перспективи. – Вип. XXVI, ч. II. – Мелітополь: Вид-во „Сана”, 2009. – С. 144 – 148. **3. Гавриш І. В.** Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. – Х., 2006. – 579 с. **4. Співаковський О. В.** Управління інформаційними технологіями вищих навчальних закладів / О. В. Співаковський, Я. Б. Федорова, О. О. Глущенко та ін. – Херсон: Айлант, 2007. – 300 с. **5. Бідоча Л. М.** Передумови та проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання суспільно-гуманітарних дисциплін [Електронний ресурс] / Л. М. Бідоча, Т. О. Гребенчук. – 2008. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>.

Олійник Ю. І. Інформаційно-комунікаційні технології як фактор розвитку мистецької освіти

Стаття охоплює спектр питань, пов'язаних з механізмом впливу інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток мистецької освіти, психолого-педагогічних і технологічних умов створення сучасного інтегрального навчального середовища мистецької освіти. Проаналізовано кількісні та якісні характеристики, властивості ІКТ як поліфункціонального мистецького інструменту. Розглянуто перспективи застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх викладачів мистецьких спеціальностей.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, мистецька освіта, інтеграція, навчальне середовище.

Олейник Ю. И. Информационно-коммуникационные технологии как фактор развития художественного образования

Статья охватывает спектр вопросов, связанных с механизмом влияния информационно-коммуникационных технологий на развитие художественного образования, психолого-педагогических и технологических условий создания современной интегральной учебной среды художественного образования. Проанализированы количественные и качественные характеристики, свойства ИКТ как полифункционального художественного инструмента. Рассмотрены перспективы применения информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки будущих преподавателей художественных специальностей.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, художественное образование, интеграция, учебная среда.

Oleinik Yu. I. ICT as a Factor in the Development of Art Education

Article covers a range of issues related to the mechanism of the impact of ICT on the development of arts education, psycho-pedagogical and technological conditions create a modern learning environment integrated arts education. Analysis of quantitative and qualitative characteristics and properties of ICT as a multifunctional art tools: integrated features of ICT can combine in one place and at one time different types of information (text, graphics, sound, movement), which has never been nor ever development of science, nor in the history of education. Ascertained some existing consequences of ICT in education in general, and in particular art - changing motivations and the students individual work. The need for technology integration motivated by the fact that applied ICT should not be an add-in art education and harmoniously and reasonably enter into its composition, providing new opportunities.

We consider the integration potential of information and communication technology, multimedia systems and printed manual brings together in one place and at one time different types of information (text, graphics, audio, slides, movement), creating entirely new classes and creative work. This stereoskopichnist perception of reality (including textbook) provides tremendous power to intensify the development of intellect and creative abilities of the student. Organization of independent learning activities and increase learning motivation against intellectual growth are merely incidental and obvious product introduction of ICT in education in general, and art education in particular.

The prospects of using information and communication technologies in the training of future teachers of artistic disciplines.

Key words: information and communication technology, art education, integration, learning environment.

Стаття надійшла до редакції 9.01.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Сташевська І. О.

УДК 371.13:78.071.2

А. Ф. Петченко

**ПОЛІНСТРУМЕНТАЛІЗМ ЯК ОСНОВА ФАХОВОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Програму підготовки фахівців у вищій школі визначають умови майбутньої професійної діяльності, а також комплекс професійних

якостей, необхідних для її ефективного здійснення.

Поліпшення стану музично-виховної роботи школярів нерозривно пов'язане з підвищенням якості підготовки вчителів музики. Урок музики в сучасній школі вимагає від учителя музики вміння виконувати музичні ілюстрації з використанням різних музичних інструментів, організовувати музикування учнів на дитячих і народних інструментах, проводити позакласні і позашкільні музично-естетичні виховні заходи. У зв'язку із цим поліінструменталізм підготовки вчителя музики, тобто навчання гри на кількох різних за способом звуковидобування музичних інструментах, зумовлений специфікою його майбутньої професійної діяльності.

Поліінструменталізм як принцип музичного виховання і виконавства історично був невід'ємним складником професійної підготовки музикантів. Згадаємо, Йоганн Себастьян Бах, Вольфганг Амадей Моцарт блискуче володіли грою на скрипці, фортепіано, клавесині, органі, флейті та іншими музичними інструментами. Ніколо Паганіні віртуозно грав на скрипці та гітарі. Видатний російський віолончеліст Мстислав Ростропович грав на фортепіано на рівні професійного концертмейстера, неодноразово акомпанував Галіні Вишневській на концертах перед великою аудиторією.

Поліінструменталізм є провідною тенденцією сучасного інструментального виконавства. Артисти професійних колективів, наприклад, Державного ансамблю „Берізка”, оркестру ім. М. П'ятницького, оркестру ім. М. Осипова, що складають групу баянів, виконують партії на багатьох народних духових інструментах (суремки, сурми, сопілки, свистуни тощо). Артист ансамблю „Київська Русь” Луганської філармонії баяніст Сергій Баранцов використовує за потреби клавесин, народні духові та інші музичні інструменти. Отже, поліінструменталізм відповідає сучасним вимогам виховання різнобічно розвиненого, широко освіченого музиканта, озброєного необхідним комплексом професійних умінь для виконання музично-організаторських і просвітницьких функцій. Досвід виконавського експериментування та музикування на різних за звуковидобуванням музичних інструментах (духові, струнні, ударно-шумові, елементарні) є міцним стимулом, каталізатором загального та музичного розвитку студентів.

Освітньо-професійна програма вищого навчального закладу з підготовки спеціальності „Музичне мистецтво”* дає змогу реалізувати принцип поліінструменталізму в професійному становленні майбутнього вчителя музики. Навчальний процес включає різнобічну інструментальну підготовку студента, а саме: практичні курси основного (спеціального) та додаткового (загального) музичного інструментів, музично-виконавські факультативи (оркестровий клас, ансамбль елементарних дитячих і народних інструментів, різні види ансамблевого музикування). Це дозволяє студенту оволодіти грою на кількох музичних інструментах. Найменш розробленими з перерахованих дисциплін є курси „Додатковий

інструмент” та „Інструментовка і музикування на елементарних дитячих інструментах”. Багаторічний досвід роботи кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка дає змогу стверджувати, що розроблена й апробована система та методика занять, проведених у визначений навчальним планом термін, належний рівень викладання, урахування специфіки навчання майбутнього вчителя музики забезпечують виконання в повному обсязі таких завдань:

1) сформувати в студентів комплекс виконавських умінь (теоретичних і практичних), що дозволяють використовувати в музично-виховній роботі дитячий музичний інструментарій, включаючи до нього українські народні інструменти, а також додатковий музичний інструмент, за допомогою якого вчитель може проілюструвати на уроці доступний для виконання музичний матеріал, розвинути концертмейстерські навички, у тому числі й акомпанування власному співу;

2) оволодіти принципами адаптації та спрощення складної музичної фактури п'єси або супроводу для більш ефективного використання в педагогічному процесі комплексного впливу музичних засобів (наприклад, гра, солоспів, ритміка, слухання, знайомство з грою на дитячих і народних інструментах, а також інструментовка для різних за складом дитячих музичних ансамблів), які використовує вчитель музики в умовах класного уроку;

3) розвинути навички ансамблевої гри;

4) сформувати вміння самостійно працювати на додатковому інструменті, добирати за слухом, гармонізувати мелодії, читати з аркуша, транспонувати нескладні п'єси, пісні чи акомпанементи.

Названі педагогічні завдання одночасно є основними напрямками апробованої методики навчання гри на додатковому інструменті, специфічною особливістю якої є використання загальних принципів музично-виконавської діяльності.

Навчання майбутніх учителів музики гри на додатковому інструменті вимагає аналізу рівня художньо-технічного розвитку студентів, урахування психологічних і фізіологічних особливостей студента, використання загальних принципів, прийомів і засобів подолання виконавських труднощів, що пов'язано з інтерференцією навичок (слухо-зоро-рухових) гри на фортепіано або акордеоні (баяні), орієнтації на звуковий результат і втілення художнього задуму.

У формуванні концертмейстерських умінь на додатковому інструменті доцільно використовувати адаптований акомпанемент, що дозволяє в процесі навчання розвинути ініціативу і самостійність студента під час оволодіння грою на додатковому інструменті.

Підсумовуючи висловлене, зазначимо, що підґрунтя фахової підготовки вчителя музики має становити принцип поліінструменталізму навчання. Нами запропонована програма теоретичного і практичного

вивчення курсів „Інструментування для народних інструментів” і „Додатковий музичний інструмент”. Багаторічні спостереження за студентами під час педагогічних практик у школі, у процесі музично-виконавської діяльності, а потім у самостійній педагогічній роботі у школі підтверджують ефективність запропонованої вузівської програми поліінструментальної підготовки майбутніх учителів музики.

Список використаної літератури

- 1. Акимов Ю. Т.** Проблемы теории исполнительства на баяне / Юрий Тихонович Акимов. – М. : Советский композитор, 1980. – 12 с.
- 2. Давидов М. А.** Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : Навч. посіб. для вищ. муз. навч. закл. / М. А. Давидов. – К. : Муз. Україна, 1997. – 240 с.
- 3. Давидов М. А.** Школа виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : Навч. посіб. для студ. вищ. та середніх навч. закл. / М. А. Давидов. – К. : Муз. Україна, 1998. – 112 с.
- 4. Іванов П. Г.** Оркестр українських народних інструментів / П. Г. Іванов. – К. : Муз. Україна, 1981. – 112 с.
- 5. Липс Ф. Р.** Искусство игры на баяне / Ф. Р. Липс. – М. : Музыка, 1985. – 158 с.
- 6. Попонов В. Б.** Оркестр хора им. Пятницкого / Владимир Борисович Попонов. – М. : Сов. композитор, 1979. – 176 с.
- 7. Формування** творчої самостійності виконавця-інструменталіста : Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. / Ред. Н. А. Голошняк. – Івано-Франківськ, 1996. – 59 с.
- 8. Цыпин Г. М.** Обучение игре на фортепиано : Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

Петченко А. Ф. Поліінструменталізм як основа фахової підготовки майбутніх учителів музики

Поліінструменталізм як головний принцип музичного навчання реалізується завдяки включенню до навчального процесу (плану) підготовки фахівця у вищій школі різнобічного (теоретичного і практичного) інструментального навчання: курси основного (спеціального) і додаткового (загального) музичного інструменту, музично-виконавські факультативи (оркестрове і ансамблеве музичення, зокрема на дитячих елементарних і народних інструментах).

Досвід роботи кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Луганського національного університету підтверджує, що розроблена й апробована система і методика занять дає змогу виконати в повному обсязі такі завдання: 1) сформувати в студентів комплекс виконавських умінь, що дозволяють використовувати в музично-виховній роботі гру (ілюстрацію, акомпанування) на кількох різних музичних інструментах; 2) оволодіти вмінням інструментування і перекладення для різних інструментів; 3) розвинути навички ансамблевої гри (виконання); 4) сформувати вміння працювати самостійно, грати за слухом і з аркуша, імпровізувати на різних музичних інструментах.

Багаторічні спостереження за студентами під час занять, у період педагогічних практик і в подальшій самостійній педагогічній роботі підтверджують ефективність запропонованої програми поліінструментального музичного навчання майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: поліінструменталізм, фахова підготовка, майбутні учителі музики.

Петченко А. Ф. Полиинструментализм как основа профессиональной подготовки будущих учителей музыки

Полиинструментализм как главный принцип музыкального образования обеспечивается включением в учебный процесс (план) подготовки специалиста в высшей школе разностороннего (теоретического и практического) инструментального обучения: курсы основного (специального) и дополнительного (общего) музыкального инструмента, музыкально-исполнительские факультативы (оркестровое и ансамблевое музицирование, в том числе на детских элементарных и народных инструментах).

Опыт работы кафедры теории, истории музыки и инструментальной подготовки Луганского национального университета подтверждает, что разработанная и апробированная система и методика занятий реально дает возможность выполнить в полном объеме следующие задачи: 1) сформировать у студентов комплекс исполнительских умений, позволяющих использовать в музыкально-воспитательной работе игру (иллюстрацию, аккомпанирование) на нескольких различных музыкальных инструментах; 2) овладеть умением инструментовки и переложения для различных инструментов; 3) развить навыки ансамблевой игры (исполнения); 4) овладеть умением работать самостоятельно, играть послушно и с листа, импровизировать на разных музыкальных инструментах.

Многолетние наблюдения за студентами во время занятий, в период педагогических практик, а в последующем и самостоятельной педагогической работе подтверждают эффективность предлагаемой программы полиинструментальной подготовки.

Ключевые слова: полиинструментализм, профессиональная подготовка, будущие учителя музыки.

Petchenko A. F. Polyinstrumentalism as Basis of Professional Preparation of Future Music Masters

Polyinstrumentalism as a main principle of contemporary musical education is guaranteed by including into curriculum the preparatory courses for specialists in the higher school of various (theoretical and practical) instrumental training: courses main special instrument and subsidiary general musical instrument, musical-executive optional courses (orchestra and ensembles, including children elementary and folk instruments).

In practice Musical Instruments Departments of Luhansk University' proves that elaborated and approved system and methodology gives the real possibility to fulfill completely the following tasks: 1) to form the complex of performance skills, which allow to use instrumental playing (illustration, accompaniment) in musical educational work; 2) to get abilities of transposition and arrangement; 3) to develop the skills of ensemble performance; 4) to develop the ability of independent work to perform by ear and according to the notes, improvise by playing musical instruments.

Long observation of the students in the higher educational establishment during classes and pedagogical practice, and in further independent work confirms the effectiveness of our program of polyinstrumental training.

Key words: poliinstrumentalism, professional preparation, future music masters.

Стаття надійшла до редакції 23.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. мистецтвознав., доц. Сташевський А. Я.

УДК 378.016:78.087.68(043)

Н. М. Самохіна, С. Я. Харченко

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Феномен професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики має структурні системні ознаки, і його можна розглянути як систему. Не викликає сумнівів той факт, що механізм професійної самореалізації майбутніх фахівців виходить за межі ВНЗ та здійснюється протягом усього життя людини. Ця обставина актуалізує значимість системного підходу, який забезпечує суб'єктний розвиток особистості студента й передбачає використання в процесі пізнання та практичної діяльності закономірних зв'язків, притаманних системам.

Як відзначає В. Дмитрієнко, системний підхід використовують тоді, коли перед дослідником стоїть завдання пояснити інтегративні властивості та якості об'єкта, коли потрібно зрозуміти складно організований об'єкт як цілісність, з'ясувати його структуру й характер елементів, що закономірно зумовлюють якісну визначеність системного об'єкта [1, с. 98].

Вивчення різноманітних аспектів системного підходу визначає коло наукових інтересів багатьох сучасних дослідників. Так, у роботах Н. Ползунової та В. Краєвої проаналізовано особливості будови системи;

учені Ю. Лапігін, В. Ісаєв, О. Немчин досліджували властивості системи; Ю. Черняк, А. Малін, В. Мухін розглянули склад системи; вивчаючи особливості систем, В. Садовський акцентував увагу на їхньому взаємозв'язку з поняттям цілісності, а дослідник А. Уйомов – на понятті речей, їхніх властивостей і відношень. Вивчаючи сутність системного підходу, В. Афанасьєв писав: „...системний підхід дозволяє інтегрувати різні окремі проблеми, підвести їх до одного знаменника й тим самим складну групу різноманітних проблем представити як єдину проблему. Доволі складну, не менш складну, ніж сукупність, конгломерат одиничних окремих проблем, але саме єдину, всеохоплюючу” [2, с. 12].

Дослідивши різні погляди на системний підхід, **мету публікації** було сформульовано таким чином: обґрунтування системного підходу як методологічної основи професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики.

Традиційно системний підхід визначають як напрям методології дослідження, основою якого є розгляд об'єкта як системи. Системний підхід сприяє адекватній постановці проблем й орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта, а також на виявлення багатоманітних типів зв'язків об'єкта та зведення їх у єдину теоретичну картину. Відносно самостійні компоненти в контексті системного підходу розглядають не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, у розвитку й русі. Саме системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики, відсутні в елементів, що становлять систему.

З метою глибокого всебічного дослідження предмета використовують основні положення, іменовані принципами системного підходу. Ці положення, що є твердженнями загального характеру, представлено в роботах В. Губанова, В. Захарова, А. Коваленко. Визначимо ці положення:

- принцип кінцевої мети, що утворює абсолютний пріоритет генеральної мети;
- принцип єдності, що передбачає вивчення системи як цілого та як сукупності частин (елементів);
- принцип зв'язності, який передбачає розгляд будь-якої частини в сукупності з її зв'язками й оточенням;
- принцип модульної побудови, що становить метод, відповідно до якого зміст навчального матеріалу й організацію його вивчення об'єднано в модулі;
- принцип функціональності як спільний аналіз структури та функції з пріоритетом функції над структурою;
- принцип розвитку, який актуалізує можливість змінності системи, її здатності до розвитку, розширення, заміни частин, накопичення інформації;

- принцип децентралізації, що синтезує в прийнятих рішеннях й управлінні централізацію та децентралізацію;

- принцип невизначеності, що припускає врахування невизначеностей і випадковостей у системі [3, с. 29 – 30].

Не викликає сумнівів той факт, що принципи системного пізнання розкривають і збагачують такі діалектичні категорії, як якість, загальний зв'язок і взаємодія, розвиток і вдосконалення. Системний підхід акцентує увагу на відношеннях сутностей усередині об'єкта (зв'язках між частинами). Аналізуючи особливості системного підходу, всі дослідники визначають його як підхід, за якого будь-яке явище, процес чи об'єкт розглядають як сукупність взаємопов'язаних компонентів, конкретизовану визначеною метою, ресурсами, зв'язком із зовнішнім середовищем і зворотним зв'язком. Це доволі складний підхід, що становить спосіб мислення стосовно організації та управління. Слід відзначити, що будь-яка система може бути описана в термінах системних об'єктів, властивостей і зв'язків. Будь-яка структура системи та вирішення проблеми є стандартними для різних систем і будь-яких проблем.

Узагальнюючи позиції вчених щодо сутності та значимості системного підходу, будемо розуміти під ним спосіб наукового пізнання та практичного освоєння складно організованих об'єктів, за якого на перше місце поставлено не аналіз складових частин об'єкта, а його характеристики як деякого цілого, розкриття механізмів, що забезпечують цілісність об'єкта. Професійно-творча самореалізація майбутнього вчителя музики як багаторівнева система, якій властива розгалужена структура, різноманіття механізмів функціонування й комплекс його складників, актуалізує значимість системного підходу. Цей підхід гарантує адекватність методів дослідження його предмета, а також можливість аналізу інтегративних процесів у контексті обґрунтування інтегративного підходу до здійснення професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики.

Саме системний підхід дозволяє розглядати процес і способи професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики як цілісне явище, характерними рисами якого є:

- динамічність, оскільки воно функціонує в умовах мінливості різноманітних чинників зовнішнього оточення;
- відкритість, оскільки наявна взаємодія із зовнішнім середовищем;
- активність і цілеспрямованість, оскільки передбачено перетворення оточення відповідно до вироблених цілей і наявних потреб.

Розроблювана нами система професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики належить до таких, що розвиваються, оскільки вона самовдосконалюється завдяки впорядкованості

структурно-функціональних компонентів та їх інтеграції і постає як самокерована.

Системний підхід об'єднує такі значимі для професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики ідеї, як: ідея неперервності в здобутті кваліфікаційних знань і навичок студентами, корпоративна культура вищого навчального закладу, інноваційне стратегічне планування в управлінні ним, застосування новітніх інформаційних технологій на базі накопиченого практичного досвіду.

Системний підхід дозволяє визначити основні елементи професійно-творчої самореалізації майбутніх фахівців, виявити взаємозв'язок цих елементів та їхню взаємозалежність у цілісній структурі. Такий підхід не лише забезпечує можливість теоретичної та практичної підготовки студентів до повноцінної реалізації вже розроблених методичних систем, але й розвиває в них професійну готовність до самостійної побудови теоретичних моделей професійної самореалізації, сприяє підвищенню їхньої професійної культури, активізує динаміку розвитку значимих для педагогів-музикантів умінь і навичок.

Застосування системного підходу в процесі професійної самореалізації особистості активізує системне мислення майбутнього фахівця. Як наслідок, зростає здатність майбутнього педагога вирішувати завдання, пов'язані зі складним процесом професійної діяльності.

Доцільність застосування системного підходу до проблеми професійно-творчої самореалізації майбутнього педагога-музиканта зумовлена також тим, що саме в контексті системи не лише актуалізуються зв'язки й відношення між елементами, які її утворюють (організованість), але й досягається нерозривна єдність із середовищем, у взаєминах з якою система виявляє свою цілісність. Саме системний підхід дозволяє враховувати широкий спектр взаємовідношень і взаємозалежностей між внутрішніми елементами системи професійно-творчої самореалізації та зовнішніми чинниками, що формують простір самореалізації, а також розкривати дію механізмів компенсації, які активізуються в умовах нестабільності соціуму, трансформації інституційної та соціально-стратифікаційної структур суспільства.

Застосування системного підходу дозволяє, крім того, враховувати вплив внутрішніх чинників системи освіти, що відповідають мікрорівню соціальних процесів, індивідуальних когнітивних процесів, комунікації, ідентичності суб'єктів, які взаємодіють.

Педагогічна спрямованість досліджуваної проблеми – підстава для використання такого різновиду системного підходу, як педагогічна система. Взаємодію різноманітних взаємопов'язаних структурних компонентів у педагогічній системі підкорено єдиній меті – розвитку індивідуальності й особистості учня. У наукових дослідженнях останніх десятиліть представлено значну кількість визначень педагогічної системи. При цьому наявні два основні підходи до її тлумачення:

- визначення системи як цілісності, що функціонує у взаємодії (позиція Ю. Конаржевського, Т. Шамової);
- визначення системи як множини взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підкорених освітньо-виховним цілям (позиція Н. Кузьміної).

Н. Кузьміна визначає педагогічну систему як „взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, підкорених цілям формування особистості учня, готовності до самостійного та продуктивного вирішення завдань у наступній системі” [4, с. 13 – 14].

У трактуванні В. Беспалька педагогічна система становить „сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й навмисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями” [5, с. 23 – 26].

Педагогічній системі властиві всі характеристики системи: цілісність, зв'язок, структура й організація, рівні системи та їхня ієрархія, управління, мета й доцільна поведінка системи, самоорганізація системи, її функціонування й розвиток. Специфічними особливостями педагогічних систем є їхня відкритість, здатність до розвитку й саморозвитку, а також динамічність і варіативність, що дозволяють підтримувати ефективність цих систем на належному рівні. Будь-яка педагогічна система, коригована конкретними цілями й умовами навчання, реалізується в межах визначеної методичної концепції, що ґрунтується на психолого-педагогічних теоріях.

Канонічна педагогічна система, у якій здійснюється традиційний педагогічний процес, складається із семи елементів: мети навчання, змісту навчання, тих, хто навчається, тих, хто навчає, методів навчання, засобів навчання, форм навчання. Кожен з виділених компонентів можна розкласти на елементи з будь-яким ступенем деталізації. Акцентуємо увагу на тому, що компонентний склад педагогічної системи може бути скориговано інтуїтивним творчим актом дослідника, тому для нього властиві варіативність та авторські інтерпретації.

Розроблювана нами система професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики представлена такою взаємопов'язаною сукупністю інваріантних елементів:

- **мета**, що орієнтує на досягнення високого рівня професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики;
- **учні** як суб'єкт-об'єкти, а також **викладачі** та інші особи, які беруть участь у процесі професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики;
- спеціально відібраний **зміст**, що передбачає взаємопов'язану організацію теоретичного, практичного та творчого видів діяльності майбутніх педагогів-музикантів;
- **педагогічні технології**, що репрезентують оптимальні форми, методи й засоби професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики;

- **результати**, що відбивають ефективність досягнення поставленої мети.

Слід відзначити, що динаміка компонентів розроблюваної педагогічної системи здійснюватиметься в межах контекстного навчання, орієнтованого на професійну самореалізацію майбутніх фахівців.

Сенсотворчим початком педагогічної системи, її базовим компонентом є мета. Цільові орієнтири може бути задано ззовні (соціальне замовлення, державні освітні програми та стандарти) і зсередини (місцева освітньо-виховна політика ВНЗ, кодекс самоврядування студентського колективу). У зв'язку із цим усі окремі локальні цілі підкоряються генеральній меті – своєрідному проекту дії, який визначає характер і системну упорядкованість використовуваних процедур.

Обов'язковою умовою функціонування педагогічної системи є наявність контингенту людей, які мають потребу в здобутті та передачі знань. У зв'язку із цим невід'ємними компонентами будь-якої педагогічної системи є викладачі та учні.

Педагог, формуючи діалектичний світогляд і виробляючи морально-естетичні принципи учня, сприяє його професійному та особистісному розвитку. Водночас, невід'ємним складником професійної діяльності педагога є прагнення до самовдосконалення й саморозвитку (викладач як суб'єкт і об'єкт власної діяльності одночасно). Реалізації означеної схильності сприяє сформоване діалектичне мислення педагога, розумний, аналітичний підхід до себе й до своїх вихованців, готовність до критичної переоцінки власних позицій і вчинків.

Учень як суб'єкт діяльності орієнтований на ефективну її реалізацію. Усвідомлюючи мету діяльності, учень розвиває в собі образ достойної людини. Результатом успішного здійснення діяльності учня є індивідуальність, що самореалізується, суб'єкт власної активності, здатний проектувати майбутнє, передбачати наслідки, подумки вибудовувати ідеальний результат власної діяльності, давати оцінку власним діям і життю як такому.

Інваріантним компонентом педагогічної системи, що становить сукупність усіх її елементів, є зміст. Саме зміст відбиває потреби суспільства й запити особистості в галузі освіти й виховання, демонструє можливі механізми й інструменти реалізації соціального замовлення держави в цій галузі. У зв'язку із цим можемо стверджувати, що суть змістовного компонента конкретизується смислом, який вкладають у загальну мету й конкретні цілі.

Зміст педагогічної системи становить система наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якими необхідно оволодіти в процесі освіти. Зміст педагогічної системи коригують такі об'єктивні й суб'єктивні чинники: потреби суспільства, науково-технічний прогрес, методологічна позиція вчених та ін. Досліджуючи сутність змістовного компонента, доцільно

проаналізувати його значимість у структурі педагогічної системи; розглянути основні функції, детермінанти, принципи взаємозв'язку з іншими елементами системи; вивчити внутрішній склад і субструктуру.

Проектом здійснюваної на практиці педагогічної системи є педагогічна технологія – система способів, принципів і регулятивів, застосовуваних у процесі освіти й виховання учнів. У зв'язку з тим, що технологія визначає структуру і зміст діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу, цей засіб ми виділяємо як окремий компонент педагогічної системи.

Незважаючи на те, що зміст поняття „технологія” конкретизовано галуззю людської діяльності, цю сукупність методів, спрямованих на отримання конкретної продукції, характеризують два принципові моменти: гарантованість кінцевого результату та проектність вирішення досліджуваної проблеми.

У зв'язку з тим, що технологія становить процес якісного перетворення вихідного матеріалу, її невід'ємними складовими елементами є цілі, завдання, зміст, методи, форми. Кваліфіковано розроблена та грамотно використана технологія трансформує традиційний процес засвоєння знань у захопливий творчий акт. Як наслідок, підвищується рівень професійної компетентності тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Спрямованість функціонування педагогічної системи коригується результатом – підсумком, що синтезує якісні та кількісні досягнення діяльності цієї системи.

Отже, дослідивши системний підхід як методологічну основу професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики, ми дійшли таких висновків:

- у контексті цього дослідження системний підхід визначено як методологічний напрям у науці, в основі якого лежить специфічне розуміння об'єкта як цілісної системи;

- конкретизацією системного підходу є такі характерні для нього принципи, як: принцип цілісності системи, принцип функціональної детермінованості системи та її підсистем; принцип генетико-ієрархічної структурно-рівневої організації системи;

- використання системного підходу в дослідженні професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики зумовлено такими моментами:

- значимість системного підходу у виявленні широкої пізнавальної реальності;

- концентрація уваги на конкретних механізмах цілісності об'єкта, який вивчають;

- можливість вибору адекватного розчленування об'єкта, який вивчають;

- допустимість гнучкого використання принципів системного підходу.

Подальше дослідження спрямоване на експериментальне впровадження педагогічної системи професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики в навчально-виховний процес майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

- 1. Дмитриенко В. А.** Методологические проблемы науковедения / В. А. Дмитриенко. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1987. – 174 с.
- 2. Афанасьев В. Г.** Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
- 3. Губанов В. А.** Введение в системный анализ : учебное пособие / В. А. Губанов, В. В. Захаров, А. Н. Коваленко ; под ред. Л. А. Петросяна. – Л. : ЛГУ, 1988. – 232 с.
- 4. Методы системного педагогического исследования :** учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : Ленингр. гос. ун-т, 1980. – 172 с.
- 5. Беспалько В. П.** Какой будет школа в XXI веке (о необходимости создания педагогической системы гомогенных групп) / В. П. Беспалько // Мир образования. – 1996. – № 9. – С. 23 – 26.

Самохіна Н. М., Харченко С. Я. Системний підхід як методологічна основа професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики

У статті досліджено системний підхід як напрям методології наукового пізнання, подано визначення педагогічної системи, представлено її провідні характеристики. У публікації запропоновано авторський варіант педагогічної системи професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики, що становить взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, підкорених цілям формування особистості майбутнього фахівця. Проаналізовано компонентний склад розробленої педагогічної системи.

Ключові слова: системний підхід, педагогічна система, самореалізація, педагог-музикант.

Самохіна Н. Н., Харченко С. Я. Системный подход как методологическая основа профессионально-творческой самореализации будущих учителей музыки

В статье исследован системный подход как направление методологии научного познания, дано определение педагогической системы, представлены основные её характеристики. В публикации представлен авторский вариант педагогической системы профессионально-творческой самореализации будущих учителей музыки, являющей взаимосвязь структурных и функциональных элементов, обусловленных целями формирования личности будущего специалиста. Представлен анализ компонентов разработанной педагогической системы.

Ключевые слова: системный подход, педагогическая система, самореализация, педагог-музыкант.

Samokhina N. M., Harchenko S. Y Systemic Approach as the Methodical Basis of Professional – and – Creative Self – Realization of the Future Teachers of Music

In this article the systemic approach as the way of methodology of the scientific experience is investigated, the definition of the pedagogical system is given, the main characteristics of it are represented. In the publication the author's variant of the pedagogical system of the professional – and – creative self – realization of the future teachers of music, which is an interrelation of structural and functional elements conditioned by the aims of a future specialist's personality's forming is presented. The system of the professional – and creative self – realization of the future teachers of music developed by us is presented by this interrelated complex of invariant elements : aim oriented on the high professional – and – creative self – realization of the future teachers of music's level's achieving ; students and lecturers taking part in professional – and – creative self – realization of the future teachers of music and being subjects – objects; content, which includes an interrelated organization of theoretical, practical and creative types of activity of the future pedagogues – musicians, pedagogical technologies, which represent optimal forms, methods and means of the professional – and – creative self – realization of the future teachers of music ; results which reflect the efficiency of achieving of a concrete goal. The dynamics of components of the developing pedagogical system materializes within the framework of context study oriented on professional self – realization of the future specialists. The directionality of functioning of the pedagogical system is corrected by the result – total synthesizing qualitative and quantitative achievements of the activity of this system.

Key words: systemic approach, pedagogical system, self – realization, pedagogue – musician.

Стаття надійшла до редакції 14.05.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Сташевська І. О.

УДК 378.147.011.3-051:78

Л. А. Соловей

**СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ САМОКОНТРОЛЮ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

Перспективи підготовки сучасного вчителя музики пов'язані з формуванням особистості, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, націлена на саморозвиток, самоосвіту протягом усього життя, що вимагає від студентів здатності осмислювати, прогнозувати й регулювати свій професійний розвиток і професійну діяльність, тобто оволодіння самоконтролем. Однак результати спеціальної професійної підготовки вчителя з погляду повноти представленості в ній „самопроцесів” не завжди задовільні.

Професійна компетентність майбутнього вчителя музики включає ряд інтегративних якостей, що функціонують у різних галузях його педагогічної і мистецької діяльності. До них відноситься феномен самоконтролю, визначений Г. Нікіфоровим як обов'язкова ознака свідомості та самосвідомості людини, умова адекватного психічного відображення людиною свого внутрішнього світу і навколишньої об'єктивної реальності. Самоконтроль включений у всі форми психічних процесів, притаманних людині.

Питання формування самоконтролю стали предметом широкого вивчення і дослідження в сучасній педагогічній і психологічній науці. Проблема самоконтролю в навчанні знайшла своє відбиття в працях таких учених, як Є. Бочарова, Т. Барановська, О. Скрипченко, Т. Лисянська, Т. Гавакова, К. Мальцева, Г. Собієва, С. Тищенко, які досліджували психологічний зміст самоконтролю. Місце і функції самоконтролю в різних видах діяльності й поведінки висвітлено у працях М. Боришевського, В. Васильєва, П. Гальперіна, Ю. Гільбуха, В. Давидова, Л. Ітельсона, Л. Жігло, І. Зимньої, А. Маркової, В. Репкіна, В. Романко, Б. Федоришина. Проблема формування самоконтролю також знайшла своє відбиття у фундаментальному дослідженні Г. Нікіфорова, у психолого-педагогічних дослідженнях про рефлексорний характер людської діяльності (І. Павлов, П. Анохін), про складові елементи та оптимізації процесу навчання (Ю. Бабанський), про поетапне формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Тилизіна), про діяльнісний підхід до формування особистості (В. Безпалько, В. Бондар, І. Зязюн, О. Леонтьєв), про основи класифікації методів навчання (Ю. Бабанський, Т. Ільїна) та ін.

Однак специфіка самоконтролю в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музики мало досліджена й у галузі принципів його

формування, і в галузі практичних рекомендацій щодо здійснення цього процесу.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні психолого-педагогічних умов, що забезпечують успішне формування самоконтролю в процесі підготовки майбутніх учителів музики.

Створення теоретичної моделі формування самоконтролю в процесі підготовки майбутнього вчителя музики спиралося на такі висунуті положення: самоконтроль у фаховій підготовці вчителя будь-якого предметного напрямку передбачає усвідомлене оволодіння комплексом взаємопов'язаних умінь і навичок, що сприяють його особистісній реалізації у професійній діяльності, позитивній динаміці розвитку професійних якостей, поліпшенню технічної оснащеності в практичній діяльності; самоконтроль як одна зі сторін навчальної діяльності так чи інакше присутній на всіх етапах професійної підготовки майбутнього вчителя музики, у всіх видах і формах навчально-виховного процесу, але розвивається здебільшого стихійно: наприклад, у самостійній роботі, у процесі педагогічної практики тощо.

Оскільки в процесі фахової підготовки педагога-музиканта значне місце посідає самостійна робота, якість якої багато в чому визначається самоконтролем, для нас важлива керованість процесу формування самоконтролю. Як відомо, поняття самостійності неоднорідне за своєю структурою. Воно синтезує вміння самостійно орієнтуватися в новому, незнайомому музичному матеріалі; правильно розшифровувати авторський текст; давати переконливу інтерпретацію; здатність до оцінки власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності та ін. Тому, коли ми говоримо про розвинене, справді самостійне професійне мислення педагога-музиканта, маємо на увазі здатність до досить незалежної від сторонніх впливів оцінки різних художніх явищ, здатність „ставити більш-менш точний професійний самодіагноз” [1]. А це неможливо без сформованого самоконтролю.

У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики самостійна робота пов'язана, насамперед, з оволодінням спеціальними виконавськими знаннями, вміннями і навичками, з їх використанням під час виконання музичних творів. Для яскравого й образного розкриття художнього змісту музичного твору студенту необхідно не тільки володіти широким професійним світоглядом і розвиненим художнім смаком, але й досконало володіти засобами виконавської виразності і навичками особливого виду оціночно-контролюючої діяльності – інтонаційного самоконтролю.

Звертаючись до поняття „інтонаційний самоконтроль”, ми вважаємо за необхідне розглядати його як контроль не тільки над сприйняттям і виконанням інструментального або вокального твору, але і над змістовністю і виразністю мовлення. Формування виразного, грамотного інтонування мовлення надзвичайно актуально для майбутнього вчителя будь-якого предметного спрямування, оскільки

мовлення є основним інструментом його професійної діяльності. Ми підкреслюємо важливість цього питання, тому переконані, що монотонне, нелогічне, невиразне мовлення вчителя є не тільки показником низького рівня його педагогічної майстерності, але й фактором, що негативно впливає на засвоєння учнями змісту предмета, а також на їхній розумовий і мовленнєвий розвиток. Фізіологи, психологи, музикознавці (Б. Асаф'єв, В. Багадуров, В. Морозов, І. Сеченов та ін.) указують на наявність в інтонації розмовного мовлення основних елементів мови музичної – ритму, темпу, тембру, висоти, динаміки. Наявність цих якостей робить і музичну (вокальну) мову, і розмовне мовлення виразними, змістовними. Отже, ми визначаємо інтонаційний самоконтроль як контроль над сприйняттям і виконанням вокального твору, а також над змістовністю, грамотністю і виразністю мовлення.

Одним з провідних видів діяльності майбутнього вчителя музики є робота в класі вокалу. Саме в процесі співочої підготовки студента до складної організації роботи його фонаційного апарату залучені різні види самоконтролю: слуховий, зоровий, кінестетичний тощо. Для формування інтонаційного самоконтролю визначальне значення має слуховий аналізатор, що є одним з головних „контролерів для руху мовлення”, тому що забезпечує саморегуляцію двох основних ланок механізму мови і співу – прийому і видачі мовної (вокальної) інформації. Слуховий самоконтроль при цьому формується поступово, через практику спілкування з іншими людьми, під час прослуховування аудіо- і відеозаписів, на концертних виступах тощо.

Порушення, послаблення слухового самоконтролю призводить до розладу в організації мовленнєвого і музичного інтонування, що виявляється в безконтрольності часу виголошення фрази, динаміки вимови слова, порушеннях ритму й артикуляції, у зростанні числа смислових помилок у мовленні й співі. Спочатку провідна роль відводиться педагогу, який здійснює зовнішній контроль, потім у процесі навчання студент починає самостійно оцінювати свої дії, виправляти помилки у процесі діяльності, що дозволяє говорити про активізацію внутрішнього самоконтролю, необхідного для особливої оціночно-контролюючої діяльності, яку прийнято називати інтонаційним самоконтролем.

Звертаючись до специфіки формування самоконтролю і його специфічного виду – інтонаційного самоконтролю у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики, необхідно зупинитися на логіці його розвитку. Тут ми виділяємо три послідовні етапи.

Метою *першого* з них є формування основ самоконтролю. Тут провідне місце посідає створення еталону інструментального, вокального виконання (інтонування), який є „образно-концептуальною моделлю” процесу інтонаційного самоконтролю. Ефективність будь-якого самоконтролю, в тому числі інтонаційного, залежить від того, наскільки

коректно задані норми, еталони, чи відповідають вони ряду принципів вимог (здійсненості, вимірності і застосовності норм та еталонів) [2].

Під час вибору або створення еталонів і норм вокального інтонування необхідно враховувати конкретні умови (фізіологічні можливості студента, правильний добір репертуару, акустично грамотно оформлені аудиторії тощо), у яких ці еталони створюються. При цьому самоконтроль – це не тільки процес виявлення невідповідностей, відхилень від них, але й основа для їх перегляду. Інакше кажучи, інтонаційний самоконтроль є не стільки засобом мінімізації відхилень від еталонного звучання, скільки засобом самостійного виявлення помилок у цілях, планах, засобах і методах. Таким чином, прагнення відповідати еталону припускає наявність сформованого інтонаційного самоконтролю.

Мета *другого етапу*, на нашу думку, полягає у формуванні основ інтонаційного самоконтролю в процесі роботи над вокальним твором. Головним тут є оволодіння технологією створення ідеального вокально-інтонаційного звучання, що відповідає цілісному художньому образу твору й еталону інтонаційного самоконтролю. Основний зміст цього етапу – творчо-пошуковий процес вокально-виконавської роботи, що включає засвоєння технологій музично-інтонаційного аналізу художнього твору; інтонаційного створення образу вокального твору; формування інтонаційної виконавської інтерпретації в реальному звучанні.

Метою *третього етапу* формування інтонаційного самоконтролю є робота над цілісним високохудожнім виконанням музичного твору на репетиціях і концертних (публічних) виступах. Публічний виступ узагальнює результати всієї попередньої роботи, актуалізує музично-виконавські та професійно значимі якості, тому цей етап має інтегруючий характер.

Відповідно до цих етапів ми вибудували в нашому дослідженні логіку педагогічного впливу на процес формування в майбутніх педагогів-музикантів навичок самоконтролю таким чином: на перше місце ставили розвиток спрямованості студентів на рефлексивну діяльність, унаслідок чого відбувається формування потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій; далі всіляко стимулювали прагнення студентів до реалізації інновацій з метою розвитку готовності діяти в ситуаціях з високим рівнем невизначеності, включення їх у процес вирішення нестандартних завдань. Далі звертали увагу на формування у студентів здатності до переосмислення своїх особистісних і професійних стереотипів, самоаналізу і прогнозування професійного зростання, необхідної самокорекції.

Після послідовного виділення етапів формування інтонаційного самоконтролю, ми визначили критерії, які склали основу моніторингу змін, що відбуваються в ході експериментальної роботи. Такими

критеріями, на нашу думку, можуть бути інформаційний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний.

Інформаційний критерій відповідає сутності феномену самоконтролю, оскільки в загальному сенсі етап перевірки і контролю схожий з ознайомчою, інформаційною стадією управління, в обох випадках йдеться про інформаційні процеси. Музично-виконавська, у тому числі вокальна, діяльність є особливим видом художньої комунікації, тобто міжособистісної взаємодії, у контексті якої контроль є „зворотною” інформацією, яку отримує людина про дії іншої. У випадках, коли в подібній інформації зацікавлені всі партнери по спілкуванню (а у вокально-виконавській діяльності це саме так), утворюється ситуація взаємоконтролю як кільцевого механізму зворотного зв'язку. Завдяки взаємоконтролю на основі „зворотної” інформації для кожного учасника діалогу відкривається можливість самокорекції, використання нових дій, що виявляються більш ефективними.

Мотиваційно-ціннісний критерій допускає наявність комплексу мотивів саморозвитку в контексті оволодіння основами спеціальної професійної діяльності і розвитку загального культурного світогляду майбутнього вчителя. Мотив, спонукаючи людину до діяльності, запускає одночасно і її самоконтроль, за допомогою якого перевіряється правильність дій на шляху до поставленої мети.

Діяльнісно-практичний критерій інтонаційного самоконтролю фіксує наявність комплексу вмінь самостійної контролюючої діяльності, куди входять кількісні і якісні показники, а також наявність спеціальних виконавських умінь і навичок. До кількісних показників слід віднести систематичність, здатність до самоорганізації, обсяг часу, що витрачається на роботу студентом, до якісних – розвиненість інтонаційного слуху, емоційність сприйняття і виконання музики, уміння ставити завдання й коригувати цілі, комунікативні вияви інтонаційного самоконтролю майбутнього вчителя музики.

Експериментальне дослідження дозволило нам виділити ряд методів, що впливають на успішність та ефективність вокальної підготовки майбутніх фахівців музично-педагогічних спеціальностей. Більшість студентів під час вступу до ВНЗ не мають ні початкової, вокальної підготовки, ні достатнього (а деколи й ніякого) вокального досвіду. У зв'язку з цим, розробляючи методику індивідуальних занять вокалом, ми виходимо зі сформульованого В. Морозовим положення про те, що „якщо здатність до мовлення виховується шляхом „слухання промов”, то і в основі вокальної здатності також, насамперед, лежить слухання і сприйняття чужого співу та музики” [3]. Тому вважаємо за необхідне насичувати початковий етап навчання вокалу, по-перше, великим обсягом вокально-слухового досвіду через прослуховування вокальної музики різних жанрів у записі й у живому виконанні на

концертах, у театрах, по-друге, не відмовлятися від безпосереднього вокального показу під час аудиторних занять.

З перших етапів навчання ми починаємо цілеспрямоване формування інтонаційного самоконтролю в студентів, передусім, на рівні його компонентів, рефлексії вокального та інтонаційного слуху, оцінки і корекції інтонаційних якостей власного голосу. Нагадаємо, що вокальним слухом вважають не тільки здатність розрізняти найменші відтінки, фарби і нюанси в голосах, але й можливість визначати, усвідомлювати ту чи ту зміну у звучанні голосу. Процес самооцінки та самокорекції викликає безліч труднощів на початковому етапі занять, оскільки одночасно зі звуком власного голосу нервова система виконавця сприймає величезну кількість сигналів (подразників) від різних органів чуття: м'язового почуття, зору, вібраційної чутливості тощо. Найважливішим засобом, що дозволяє не тільки виявляти помилки і недоліки в інтонуванні, але й коригувати, виправляти їх на технічному рівні і на рівні виразності виконання, є прослуховування записів власного голосу. Цей прийом потрібно використовувати регулярно, бо під час перегляду і прослуховування себе „з боку” відбувається поєднання зовнішнього контролю і самоконтролю у свідомості студента і досягається ефект, названий В. Морозовим „акустичним дзеркалом”.

Високоєфективним є прийом формування інтонаційного самоконтролю, пов'язаний з розвитком кінестетичної чутливості, яку частіше називають м'язовою пам'яттю. Практично кожній людині відоме відчуття неконтрольованого внутрішнього, майже беззвучного співу знайомих мелодій. Проте мало хто замислюється над тим, що усвідомлене виразне беззвучне інтонування здатне значно стимулювати розвиток м'язової пам'яті. Це пов'язано з тим, що м'язові відчуття в роботі голосового апарату мають підпорядковане слуху значення тільки в період становлення мовленнєвої і співочої навичок. Коли ж умовні рефлексії стають більш міцними, навичка автоматизується, а отже, може бути відтворена під контролем м'язового почуття і пам'яті без будь-якої участі слуху. Таким чином, м'язовий самоконтроль може забезпечити точне регулювання процесу інтонування навіть за умови недостатньо розвиненого слуху.

Ми вважаємо, що процес вокально-хорової підготовки є сприятливим для всебічного комплексного формування інтонаційного самоконтролю майбутніх учителів музики. Самоконтроль одночасно над усіма зовнішніми та внутрішніми почуттями сприяє утворенню між ними умовних рефлексів, є основою не тільки співу, але й виразного мовного інтонування, а також усієї життєдіяльності людини.

Таким чином, формування навичок самоконтролю як інтегративної якості особистості, „інтонаційного самоконтролю” зокрема, є спеціальною метою професійної підготовки педагога-музиканта. Самоконтроль – важливий компонент цілісного механізму саморегуляції його професійної діяльності і поведінки. Сформованість

компонентів самоконтролю – рефлексії, самооцінки, прогнозування, самокорекції – є необхідною умовою вдосконалення самостійної діяльності студентів, що впливає на якість навчальної та майбутньої професійної діяльності. Формування навичок інтонаційного самоконтролю як особливого виду самоконтролю можна здійснити, спираючись на загальнодидактичні принципи та етапи. У свою чергу, однією з цілей процесу формування навичок інтонаційного самоконтролю, особливо ефективного в умовах співочої діяльності із застосуванням спеціальних методик, може бути здійснення їх переносу в інші галузі професійної педагогічної діяльності вчителя-музиканта.

Список використаної літератури

- 1. Психология музыкальной деятельности : Теория и практика :** Учебное пособие для студ. муз. ф-тов высш. пед. учебных заведений / Д. Н. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; Под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 200 с.
- 2. Анохин П. А.** Очерки по физиологии функциональных систем / П. А. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 448 с.
- 3. Морозов В. П.** Тайны вокальной речи / В. П. Морозов. – Л. : Музыка, 1967. – 204 с.

Соловей Л. А. Специфіка формування самоконтролю у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики

У статті досліджується проблема фахової підготовки вчителя музики у площині оволодіння високим рівнем виконавської майстерності; розглянуто самоконтроль і його специфічний вид – інтонаційний самоконтроль – як важливий складник процесу вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя, виявлено логіку його розвитку та критерії моніторингу (інформаційний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний критерії); обґрунтовано психолого-педагогічні умови, що забезпечують успішне формування самоконтролю в процесі підготовки майбутніх учителів музики.

Ключові слова: самоконтроль, інтонаційний самоконтроль, фахова підготовка, функції самоконтролю, еталон вокального інтонування, інтонаційний слух, самооцінка.

Соловей Л. А. Специфика формирования самоконтроля в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки

В статье исследуется проблема профессиональной подготовки учителя музыки в плоскости овладения высоким уровнем исполнительского мастерства; рассмотрен самоконтроль и его специфический вид – интонационный самоконтроль – как важная составляющая процесса вокально-хоровой подготовки будущего учителя, выявлена логика его развития и критерии мониторинга (информационный, мотивационно-ценностный, деятельностно-практический критерии); обоснованы психолого-педагогические условия,

обеспечивающие успешное формирование самоконтроля в процессе подготовки будущих учителей музыки.

Ключевые слова: самоконтроль, интонационный самоконтроль, профессиональная подготовка, функции самоконтроля, эталон вокального интонирования, интонационный слух, самооценка.

Solovej L. A. The Specificity of the Formation of Self-Control in the Training of Future Teachers of Music

In this article peculiarity of forming of self-control in the process of professional training of future music teacher the professional music teacher training is studied which is connected with acquiring quite a high level of mastery, in the aspect of forming self-control in self-work. We determined and grounded psychological and pedagogical terms which provide the successful forming of self-control in the process of preparation of future music masters. Self-control in professional preparation of teacher of any subject direction foresees the realized capture the complex of intercommunicated abilities and skills which promote him to personality realization in professional activity, to the positive dynamics of development of professional qualities, improvement of technical equipped, in practical activity; self-control as one of sides of educational activity in any case is present on all stages of professional preparation of future music master, in all kinds and forms of educational process, but develops often elementally: for example, in independent work, in the process of pedagogical practice and others like that. As in the process of professional preparation of teacher-musician a considerable place is occupied by independent work, quality of which is in a great deal determined by self-control, for us there is important dirigibility of process of forming of self-control. In the process of professional preparation of future music master independent work is connected with a capture the special performance knowledges, abilities and skills, and with their embodiment at implementation of music. For the bright and vivid opening of artistic maintenance of music it is necessary for a student not only to own a broad professional mind and cultivated artistic taste, but also to own perfectly facilities of performance expressiveness and skills of the special kind evaluation-supervisory activity - intonation self-control.

Key words: self-control, intonation self-control, professional training, intonation ear, self-appraisal.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Горбуліч Г. В.

УДК [378.091.2:78]: 378.017.4

Сюй Чже

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ
У СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ УНІВЕРСИТЕТУ**

На етапі масштабних перетворень у всіх сферах життєдіяльності людини постала потреба збалансувати елементи суспільної системи на основі відчуття глобальності й усвідомлення нової ролі самої людини на Землі. Тільки таким чином можна подолати невідповідність між мисленням, поведінкою людини і реальним світом, що постійно змінюється [1, с. 5]. Шлях до такої гармонізації лежить через повернення людини до глибокої духовності, що уособлює викристалізовані здобутки національного та загальнолюдського, яке, у свою чергу, зародилося на тлі національного. Сила нації виявляється не тільки в сумі знань, а й у духовності, що зумовлює збереження, використання і трансляцію національної своєрідності й унікальності, і тільки на такій основі повинна відбутися інтеграція нації у світову спільноту [2, с. 42].

Актуальною педагогічною проблемою стає найефективніше використання потенціалу національних цінностей у сучасних умовах. Особливо специфічною вона є для України, освітньо-виховна система якої перебуває в стадії глибинного реформування [3, с. 14]. Необхідність дослідження зазначеної проблематики зумовлена й недостатністю її теоретико-методологічного обґрунтування у вітчизняній і зарубіжній літературі відповідно до специфіки педагогічної діяльності.

Ціннісні орієнтації сучасної молоді представлені в соціально-педагогічних дослідженнях Р. Асадулліна, Л. Борисової, В. Журавльова, С. Григор'єва, А. Запесоцького, Д. Леонтєва, В. Немирівського, В. Оськіна, В. Пряникова, В. Сластьоніна.

Різні питання використання цінностей у вихованні молоді досліджувалися в роботах І. Валєєва, М. Калашнікова, О. Леонова, А. Лихачова, Н. Медведевої, В. Рубцова, Т. Складярова, А. Соколова, В. Троїцького, Е. Хамітова, Т. Человенко, А. Червякова.

Філософсько-методологічні аспекти формування цінностей представлені в роботах В. Верещагіна, І. Калайкова, Б. Гершунського, М. Бердяєва.

Мета статті – проаналізувати шляхи реалізації педагогічних умов формування національних цінностей у студентів музичних спеціальностей у навчально-виховному процесі університету.

У процесі нашого дослідження ми визначили такі педагогічні умови, що сприятимуть ефективному формуванню зазначених цінностей, а саме:

- збагачення навчально-виховного процесу формами та методами, спрямованими на ототожнювання особистісно-значущих якостей майбутніх учителів музики з національними цінностями;

- залучення студентів музичних спеціальностей до самостійної творчої діяльності, спрямованої на розвиток духовно-моральної особистості;

- розробка й упровадження в навчальний процес спецкурсу, що сприятиме формуванню національних цінностей студентів музичних спеціальностей у ВНЗ.

Охарактеризуємо та визначимо шляхи реалізації в навчально-виховному процесі університету кожної з перерахованих педагогічних умов, починаючи з першої.

Переорієнтація мети вищої музично-педагогічної освіти на особистість студента [4, с. 22] дозволила сформулювати мету викладання блоку музично-педагогічних і психолого-педагогічних дисциплін, що, на наш погляд, полягає в розвитку національної, педагогічної та музичної культури особистості, причому інтегруючим є національно-ціннісний компонент культури.

Основною зміною власне змістовного компонента музично-педагогічних і психолого-педагогічних дисциплін задля підвищення його можливостей з формування національних цінностей студентів є збагачення навчально-виховного процесу формами та методами, спрямованими на ототожнювання особистісно-значущих якостей майбутніх учителів музичного мистецтва з національними цінностями. Це завдання припускає закріплення розуміння сутності методологічного аналізу педагогічних явищ і практичний показ його застосування. Проблема розвитку й удосконалення національної культури особистості в галузі музичної освіти розглядається на основі єдності філософського, загальнонаукового й окремонаукового рівнів методологічного аналізу [4, с. 39].

Тематичний зміст блоку фахових дисциплін побудований відповідно до послідовності розкриття методологічного розуміння національної культури особистості за принципом від загального до окремого. Воно містить філософське осмислення понять „національні цінності”, „національна культура”; психолого-педагогічний аспект розвитку національної культури особистості; можливості музичного мистецтва у формуванні національних цінностей людини; усвідомлення ролі методологічної підготовки педагога-музиканта в розвитку його національної й педагогічної культури; взаємозв'язок розвитку національних потреб учителя і його професійної діяльності; характеристику духовно-ціннісного компонента музичної культури особистості.

Теми взаємозалежні між собою, їх послідовність припускала глибоке занурення в теорію з наступним виходом на усвідомлення

практичних методів, що сприяють розвитку національних цінностей студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Особлива увага в змісті спеціальних дисциплін приділялася розкриттю можливостей музичного мистецтва в розвитку національної культури людини та створенні умов для сприйняття й усвідомлення особистістю національних цінностей засобами музичної культури.

Методологічний аналіз проблеми національного розвитку особистості в процесі музичної освіти сприяє практичному вирішенню питання створення педагогічних умов для розвитку національної культури студентів. Зміст програм спеціальних дисциплін можна вибудувати в такий логічний ланцюжок руху від теорії до практики:

- цінність як категорія філософії;
- національна культура особистості як психолого-педагогічне поняття;
- національно-ціннісний зміст музичного мистецтва;
- методологічний аспект національної та педагогічної культури вчителя музичного мистецтва;
- задоволення й розвиток національних потреб у музично-педагогічній діяльності;
- формування національних цінностей студентів засобами музичного мистецтва.

Засвоєння студентами змісту фахових дисциплін відбувалося завдяки активізації творчого мислення, його самостійності під час аналізу різних поглядів на вирішення обговорюваних питань. Підготовка до семінарських занять припускала конспектування окремих сторінок зазначених першоджерел, оскільки потрібний не стільки великий обсяг конспектів, скільки посилена робота над осмисленням і переживанням прочитаного. Студентам рекомендувалося вести щоденник цитат, які, на їхню думку, розкривають сутність і зміст основних питань. Також у цьому щоденнику фіксувалися власні думки, що виникали в результаті вільного міркування на основі висловлювань відомих філософів, педагогів, психологів, музикантів. Допускалося перефразовування їхніх думок зі збереженням значеннєвого змісту оригіналу. Найбільш складні питання семінарських занять пропонувалися окремим студентам для індивідуальних повідомлень. На заняттях після виголошення повідомлень ці питання обов'язково обговорювалися всією аудиторією, що сприяло осмисленню почутої інформації й переживанню її змісту.

Таким чином, відбувалося інтегрування ціннісних змістів професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, їх спрямування на виховання національної культури особистості засобами музичного мистецтва. При цьому виділялися такі цінності, як розвиток національної культури студента, збагнення національно-інтонаційного змісту музики, розвиток потреби в музиці, передача національно-ціннісного ставлення до музики, духовно-творча самореалізація особистості в музично-педагогічній діяльності.

Другою педагогічною умовою формування національних цінностей у студентів музичних спеціальностей у навчально-виховному процесі університету ми визначили залучення студентів музичних спеціальностей до самостійної творчої діяльності, спрямованої на розвиток духовно-моральної особистості.

Велику роль у розвитку творчих здібностей студентів музичних спеціальностей відіграє самостійна діяльність [5, с. 112]. Самостійна робота студентів має добровільний характер і покликана задовольняти їхні пізнавальні й творчі запити. Конкурси студентської творчості організовують для підвищення пізнавальної активності студентів за навчальними дисциплінами й розвитку їхніх творчих здібностей. До них ведеться завчасна підготовка: складають план проведення конкурсів, проводять серію підготовчих заходів, розробляють умови конкурсів, студентам пропонують завдання, відкрито проводять виявлення кращих студентів. Інший шлях залучення студентів до активної творчості здійснюється через концертну практику, спілкування із цікавими людьми, що сприяє накопиченню безцінного досвіду естетичного ставлення до дійсності. Відвідуючи концерти, знайомлячись із пам'ятками культури, перегортаючи старі журнали й документи, слухаючи розповіді мудрих людей, вони вчаться оцінювати прекрасне. Уміння творити робить нас людьми мистецтва, а отже, залучає до загальнолюдських, національних і духовно-моральних цінностей.

Участь у конкурсах збагачує особистий досвід студента, його знання про різноманітність людської діяльності. Можна відзначити, що студентам такі конкурси допомагають у самовираженні, знайомлять із різними видами творчості, вчать працювати самостійно, розвивають думки, фантазії, відкривають сховані здатності до творчості. У процесі творчої діяльності розширюється коло сприйняття й уявлень, формуються й удосконалюються пізнавальні здібності, основні процеси розумової діяльності, виробляється вміння самостійно здобувати знання й застосовувати їх на практиці.

Основними компонентами творчої активності студентів є: потреби, інтереси, схильності до творчої діяльності; перетворювальне ставлення до досліджуваних дисциплін, об'єктів; готовність до перетворюючої діяльності; евристичний потенціал; сама перетворююча діяльність. Розвиток творчої активності забезпечує накопичення системи знань, фонду розумових прийомів, операцій мислення (аналізуюче спостереження, порівняння, аналіз і синтез, абстракція, узагальнення та конкретизація); прийоми осмисленого запам'ятовування (значеннєве угруповання, складання плану); загальні способи навчальної роботи (уміння слухати, спостерігати, планувати, контролювати); перенос засвоєних знань, умінь і навичок на вирішення нових завдань [6, с. 37].

Загалом орієнтація цілеполагаючого, змістовного й процесуального компонентів вищої музично-педагогічної освіти на особистість, збагачення навчально-виховного процесу формами та

методами, спрямованими на ототожнювання особистісно-значущих якостей майбутніх учителів музичного мистецтва з національними цінностями, залучення студентів музичних спеціальностей до самостійної творчої діяльності, спрямованої на розвиток духовно-моральної особистості, розширює можливості навчально-виховного процесу в розвитку національної культури й формуванні національних цінностей у студентів музичних спеціальностей.

Базовим у формуванні національно-ціннісних орієнтації студентів музичних спеціальностей, на наш погляд, є вивчення спецкурсу „Проблеми українських національних цінностей у дзеркалі музичного мистецтва”, що охоплює комплекс знань про сутність українських національних цінностей. У процесі його викладання відбувалося виховання особистості на матеріалі творів української національної музики. Це сприяло формуванню гносеологічного компонента, орієнтованого на створення теоретичної бази. Звернення до ціннісного потенціалу музичного мистецтва вважаємо доцільним, тому що передбачалося знаходження цінностей у різних галузях людського життя: духовній, соціальній і морально-етичній.

Під час реалізації програми спецкурсу враховувалося, що в студентів першого й другого курсів домінує, як правило, репродуктивна діяльність, орієнтація на запам'ятовування інформації. У них ще не сформовані ціннісні орієнтації, які визначають спрямованість особистості на оволодіння структурною діяльністю. Тому об'єктивно виникла необхідність чіткої постановки та формулювання цілей навчання, викладач передавав студентам усю необхідну інформацію для організації навчальної діяльності, засвоєння навчального матеріалу, обирав методи стимулювання та контролю, визначав педагогічні прийоми впливу на студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Цей спецкурс припускав блоковий виклад матеріалу. Кожний розділ програми є досить самостійним, але разом з тим пов'язаним з усім циклом. На вступному занятті теоретично обґрунтовувалася сутність українських національних цінностей, їх джерела в історії народу. Елементом духовної культури людей певної національності є усна народна творчість, що відбиває у своїх образах колективні погляди на явища життя, почуття й думки народу, на своє минуле. Програму спецкурсу відкриває обґрунтування передумов зародження українського національного музичного мистецтва, його тем та ідей. Велика роль на цьому занятті приділялася народному епосу, що дає уявлення про те, як складалося в народі усвідомлення єдності Русі, народження образу богатиря-захисника, створення образу епічного Києва – символу Русі й київського князя Володимира – голови могутньої і єдиної Русі. Було встановлено, що українська музика бере початок з часів Київської Русі й у своєму розвитку охоплює практично всі типи музичного мистецтва – народну і професійну, академічну і популярну музику. Сьогодні різноманітна українська музика звучить в Україні та далеко за її межами,

розвивається в народній і професійній традиціях, є предметом наукових досліджень.

Вивчаючи початковий період становлення українського національного музичного мистецтва, студенти дізналися про те, що музичність – одна з характерних рис українського народу, музичні традиції на території сучасної України існують з доісторичних часів. Знайдені київськими археологами біля Чернігова музичні інструменти – тріскачки з бивнів мамонта – датують 18 тисячоліттям до нашої ери. До того ж часу відносять флейти, знайдені на стоянці Молодово в Чернівецькій області. На фресках Софії Київської (XI століття) зображені музиканти, що грають на різних духових, ударних і струнних (схожих на арфи і лютні) інструментах, а також танцюють блазні. Ці фрески свідчать про жанрове розмаїття музичної культури Київської Русі. До XII століття відносять літописні згадки про співаків Бояна і Мітуса.

На занятті з вивчення народнопісенної творчості студенти знайомилися з практикою народної пісні, що існувала в найдавніші часи на території України, про яку можна судити за старовинними обрядовими піснями. Більшість з них відбиває цілісний світогляд первісної людини і розкриває її ставлення до природи і природних явищ.

Під час вивчення жанрової різноманітності української пісні було доведено, що за своїм значенням у житті народу, за тематикою, сюжетом і музичними особливостями українські народні пісні поділяють на багато різних жанрів, яким притаманні певні ознаки. У цьому розумінні найбільш типовими жанрами української пісні є: календарно-обрядові – веснянки, щедрівки, гаївки, колядки, купальські, обжинкові; сімейно-обрядові та побутові – весільні, жартівливі, танцювальні (у тому числі коломийки), частівки, колискові, поховальні, голосіння; кріпосного побуту – чумацькі, наймитські, бурлацькі; історичні пісні та думи; солдатського побуту – рекрутські, солдатські, стрілецькі; ліричні пісні та балади.

Основними темами та розділами програми робився акцент на вічності моральних якостей українського народу, його національній самобутності. Саме у творах українського національного музичного мистецтва закладені високоморальні ідеї, що не втратили свого значення сьогодні: патріотизм, свідомість громадянського обов'язку, духовність народу, красі його якості.

Центральне місце в цьому спецкурсі посідають практичні заняття, що не дублюють розділи лекційного курсу, а розвивають розумову діяльність, дослідницьку основу. Практичні заняття побудовані так, щоб з'ясувати джерела музичних явищ і в такий спосіб укоренити їх у духовному житті народу. Із цією метою студентам пропонувалося зіставити пам'ятки прадавньої Русі з літописними версіями, розглянути їх у колі інших пам'яток, відповісти на запитання, написати твір за мотивами українських національних музичних творів.

Завершенням програми спецкурсу було проведення комплексного заліку, що складається з теоретичної та практичної частин. Студенти показали необхідну якість знань і продемонстрували ступінь оволодіння нормами українських національних цінностей. Так, наприклад, студентам не було складно навести приклади втілення ціннісного потенціалу в музичному мистецтві в синхронії та діахронії. У ході інтерпретації музичних творів студенти „ставили” себе на позицію персонажа, при цьому відзначаючи помилки, недоліки в поведінці, у стосунках з іншими героями, виявляли розбіжність вчинків з нормами українських національних цінностей, позитивні риси визначалися з почуттям гордості за українську людину.

Таким чином, найважливішим і найефективнішим засобом формування національних цінностей у майбутніх учителів музичного мистецтва є українська національна культура. Визначені нами педагогічні умови сприяють ефективному формуванню національних цінностей у студентів музичних спеціальностей у навчально-виховному процесі університету. Перспективи дослідження вбачаємо у вирішенні проблем, пов'язаних з формуванням національно-культурних смислів майбутньої професійної діяльності вчителів музичного мистецтва.

Список використаної літератури

- 1. Андрущенко В. П.** Духовна сутність освіти / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 5 – 10.
- 2. Никитин В. А.** Идея образования или содержание образовательной политики / В. А. Никитин. – К. : Оптима, 2004. – 205 с.
- 3. Кузьмінський А. І.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
- 4. Танько Т. П.** Музично-педагогічна освіта в Україні / Т. П. Танько. – Х. : Основа, 1998. – 192 с.
- 5. Сисоєва С. О.** Основи педагогічної творчості [Підручник] / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
- 6. Ковальова С. В.** Розвиток творчої активності вчителів музики в сучасних умовах : теорія й практика [Наук.-метод. посіб.] / С. В. Ковальова. – Біла Церква : КОЮПК, 2004. – 228 с.

Сюй Чже. Реалізація педагогічних умов формування національних цінностей у студентів музичних спеціальностей в навчально-виховному процесі університету

Автор аналізує педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню національних цінностей у студентів музичних спеціальностей у навчально-виховному процесі університету, до яких відносить такі: збагачення навчально-виховного процесу формами та методами, спрямованими на ототожнювання особистісно-значущих якостей майбутніх учителів музики з національними цінностями; залучення студентів музичних спеціальностей до самостійної творчої діяльності, спрямованої на розвиток духовно-моральної особистості; розробка й упровадження в навчальний процес спецкурсу, що сприятиме

формуванню національних цінностей студентів музичних спеціальностей у ВНЗ.

Ключові слова: національні цінності, педагогічні умови, студенти музичних спеціальностей, навчально-виховний процес університету.

Сюй Чже. Реализация педагогических условий формирования национальных ценностей у студентов музыкальных специальностей в учебно-воспитательном процессе университета

Автор анализирует педагогические условия, которые способствуют эффективному формированию национальных ценностей у студентов музыкальных специальностей в учебно-воспитательном процессе университета, к которым он относит следующие: обогащение учебно-воспитательного процесса формами и методами, которые нацелены на отождествления лично-значимых качеств будущих учителей музыки с национальными ценностями; привлечение студентов музыкальных специальностей к самостоятельной творческой деятельности, которая направлена на развитие духовно-нравственной личности; разработка и внедрение в учебный процесс спецкурса, который будет способствовать формированию национальных ценностей студентов музыкальных специальностей в вузе.

Ключевые слова: национальные ценности, педагогические условия, студенты музыкальных специальностей, учебно-воспитательный процесс университета.

Xu Zhe. Realization of Pedagogical Conditions of Formation of National Values of Students of Musical Specialities in Academic Process of University

The author analyzes the pedagogical conditions which ensure an efficient formation of the national values of the students of musical specialities in the academic process of the university to which he refers the following: the improvement of the academic process with the help of forms and methods aimed at identifying the personally significant qualities of would-be teachers of music with the national values; the involvement of the students of musical specialities to the individual creative activities aimed at developing a moral personality; the implementation into the academic process a special course that will ensure the formation of the national values of the students of musical specialities in a higher educational establishment.

The reorientation of the goal of the higher musical and pedagogical education to the personality of the student made it possible to define the aim of teaching of the musical, psychological and pedagogical disciplines which lies in the development of the national, pedagogical and musical culture of the personality, the national-value component of culture being the integrating one.

Thus, the most important and efficient means of formation of the national values of the would-be teachers of musical art is the Ukrainian national culture. The future investigations within the framework of the topic of

the research can be connected with the analysis of the problem of formation of the national and cultural senses of the professional activity of the would-be teachers of musical art.

Key words: national values, pedagogical conditions, students of musical specialities, academic process of the university.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Борисова С. В.

УДК „71” 378: 374. 71: 78 „195”

Ю. В. Теслева

ЕВОЛЮЦІЯ СТРУКТУРИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Європейський вектор розвитку України актуалізує питання цілежиттєвої педагогічної освіти, що відкриває нові можливості підготовки і перепідготовки вчителів. Водночас для її вдосконалення залишаються невикористаними резерви позитивного досвіду, накопиченого педагогічною теорією і практикою в другій половині ХХ століття. Вирішенню цієї проблеми сприяє вивчення досягнень вітчизняної післядипломної освіти в цей період. Науковий інтерес викликає еволюція перепідготовки музично-педагогічних кадрів, зокрема її структури, що активно вдосконалюється завдяки підвищенню уваги суспільства до музично-естетичного виховання школярів.

Поява у 60-ті роки минулого століття в шкільних навчальних планах предмета „Музика” зумовлює становлення і розвиток музично-педагогічної освіти як системного новоутворення, пов'язаного з відкриттям музично-педагогічних факультетів, кількість яких у педагогічних інститутах поступово зростає. У цей період відбувається також відновлення й активізація роботи інститутів удосконалення вчителів, створення вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти, у тому числі музично-педагогічної, що, на наш погляд, потребує більш детального розгляду.

В останні десятиліття теоретичні й практичні аспекти розвитку музично-педагогічної освіти (МПО) вивчалися вітчизняними науковцями Ю. В. Бекетовою, А. В. Желан, О. В. Михайличенком, Г. Ю. Ніколаї, О. М. Олексюк, Г. М. Падалкою, Т. П. Танько, В. Ф. Черкасовим та ін. Проблематика післядипломної педагогічної освіти (ППО) досліджувалася Н. І. Білик, В. В. Вітюк, Т. М. Десятовим, Л. В. Зазуліною, С. В. Крисяком, А. І. Кузьминським, Н. Г. Протасовою, В. М. Руссол, А. П. Соколовською, О. Ю. Червинською та ін. Питання

підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін висвітлено у працях Т. В. Агейкіної-Старченко, О. Л. Капченко, С. В. Ковальової, І. В. Пігаревої, Н. М. Чепурної та ін. Проте ретроспективного дослідження всіх аспектів проблеми вдосконалення вчителів музики практично не здійснювалось.

Мета статті полягає у висвітленні еволюції структури післядипломної музично-педагогічної освіти. Це спричинило необхідність розв'язання таких завдань: з'ясувати чинники, що зумовили становлення і розвиток післядипломної музично-педагогічної освіти та розглянути поетапні зміни у структурі післядипломної музично-педагогічної освіти в другій половині ХХ століття.

Становлення післядипломної музично-педагогічної освіти хронологічно починалося зі створення системи МПО в Україні. Потреба підвищення інтелектуального та культурного рівня школярів у післявоєнні роки зумовила появу нових вимог до якості підготовки учительських кадрів, зокрема вчителів музики і співів. Наголосимо, що до 1956 року підготовка музично-педагогічних кадрів здійснювалася тільки в педагогічних училищах, а в педагогічних вишах існувала лише у вигляді факультативів. Тому саме кінець п'ятдесятих років став переломним у справі підготовки музично-педагогічних кадрів для загальноосвітньої школи і характеризувався пошуками шляхів вирішення цієї проблеми [1, с. 77].

Як свідчить історія післядипломної педагогічної освіти (ППО), саме 50-ті роки ХХ століття стали добою відновлення й активізації роботи інститутів удосконалення вчителів, створення вітчизняної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників на теренах об'єднаної України. Важко налагоджувалася робота в ті роки через брак досвіду і спеціальної освіти вчителів співу, відсутність науково-методичної літератури, транспорту, зв'язку, відповідних умов праці та з багатьох інших причин. Становище музичного виховання школярів теж було не найкращим. Викладачам музики і співів доводилося працювати у складних умовах: не було технічних засобів (програвачів, грамплатівок), нотних і методичних посібників [2, с. 10]. Структуру інститутів удосконалення вчителів зумовлювала кабінетна система. Так, Сумський обласний інститут удосконалення вчителів мав у своєму складі 16 кабінетів, у т.ч. – кабінет музики і культури. У структурі Луганського обласного інституту удосконалення вчителів функціонував 21 кабінет, серед яких виокремимо кабінет музики і співу.

Слід зазначити, що вперше „Положення про обласні інститути удосконалення вчителів”, яке регламентувало їхню діяльність і визначало основні завдання, було затверджено колегією Міністерства освіти УРСР 16 липня 1960 року. Великого значення набули учительські конференції, на яких висловлювалися пропозиції кращих педагогів з огляду на те, що вчителі-практики найкраще відчують позитивні напрацювання або помилки в педагогіці. У цей час з'являються численні монографії та

методичні праці в галузі музичного виховання. Важливу роль відіграють всесоюзні конференції з питань музичного виховання школярів, що регулярно проводилися, починаючи з 1961 року Науково-дослідним інститутом художнього виховання АПН СРСР.

У 1973 році відомий радянський композитор і громадський діяч Д.Б. Кабалевський розпочав створення експериментальної програми з музики для загальноосвітньої школи. Композитор вважав незадовільним стан шкільної музичної освіти на теренах Радянського Союзу і пов'язував його, насамперед, з низьким рівнем масової музичної культури. Саме це підготувало революцію в структурі післядипломної музично-педагогічної освіти, чому сприяло кілька факторів:

- виявлення активу спеціалістів з різних категорій працівників освіти й засвоєння ними змісту та методики нової програми на курсах Центрального інституту вдосконалення вчителів;

- відкриття в регіональних інститутах кабінетів музики та ставок методистів з музичної освіти, завідувачів кабінетами музики; а згодом – ставок спеціалістів у лабораторіях і на кафедрах інститутів удосконалення вчителів;

- розвиток мережі курсової підготовки вчителів музики, наповнення її змісту новими напрямками;

- створення в Центральному інституті вдосконалення вчителів курсів лекторського складу з метою забезпечення лекторами курсів підвищення кваліфікації тих територій, що відчували гострий дефіцит педагогів-музикантів [3, с. 21 – 22].

На нашу думку, саме 80-ті роки стали періодом активного реформування музично-естетичного виховання школярів, що вимагало якісного функціонування інститутів удосконалення вчителів, районних і міських методичних кабінетів. Поступово, з роками, збільшувалася кількість працівників інститутів, змінювалася їх структура. Для прикладу, у Кіровоградському обласному інституті вдосконалення вчителів у 1939 році працювало 5 педагогів, які очолювали 5 навчально-методичних кабінетів, а вже у 1950 році – 11 завідувачів навчально-методичних кабінетів та 2 методисти. У Полтавському інституті вдосконалення вчителів у 1944 році штат складався з 12 працівників, а у 1965 році – з 37 педагогічних працівників. У Запорізькому обласному інституті вдосконалення кваліфікації вчителів станом на 1945 рік було 11 працівників без наукових звань і наукових ступенів, а в 1954 р. список складався з 21 особи. Інститути з методичних поступово стають науково-методичними центрами. У 80-х роках ХХ ст. починають створюватися перші кафедри, предметні кабінети об'єднують у сектори.

Завдяки послідовності та цілеспрямованості навчального процесу на високі духовні ідеали та культурні цінності, система післядипломної музично-педагогічної освіти утрималася від розпаду в складний кризовий перехідний період політико-економічного та соціокультурного розвитку країни в 90-ті роки ХХ століття. Бурхливий процес оновлення

змісту освіти молодого незалежної держави захопив і органи державної влади загалом, і органи управління освітою та методичну службу зокрема.

Поворотною віхою в історії ППО стала реорганізація інститутів удосконалення вчителів в інститути післядипломної педагогічної освіти, яка почалася з 1992 року, що зумовило кардинальні зміни у структурі закладів. Виникає потреба створення нових кафедр, науково-дослідницьких лабораторій, які починають працювати над комплексними науковими дослідженнями найбільш актуальних проблем освіти, серед яких і проблеми післядипломної музично-педагогічної освіти. Саме в цей період почався процес кадрового оновлення інститутів. Так, наприклад, з метою вдосконалення системи цілежиттєвої освіти педагогічних кадрів наказом Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти від 02.09.1996 р. № 63 було затверджено таку структуру інституту: ректорат, 3 кафедри, 7 відділів та обслуговуючий персонал [4, с. 22].

Відбулися зміни й у післядипломній підготовці музично-педагогічних кадрів. Нові навчально-тематичні плани передбачали: поглиблення теоретичної та практичної підготовки вчителів-музикантів, керівників методичних об'єднань; вивчення передового педагогічного досвіду; диференційований підхід до слухачів курсів; розвиток умінь і навичок творчої діяльності вчителів, стимулювання їх пізнавальної активності за рахунок уведення розгалуженої системи спецкурсів і семінарів; упровадження активних форм навчання; самостійна робота слухачів під час курсів і в міжкурсовий період [3, с. 22].

Нині структура навчальних планів підвищення кваліфікації вчителів музики складається з двох взаємопов'язаних частин: інваріативної (обов'язкової) та варіативної (спрямованої на реалізацію сучасних напрямів музичної освіти). До інваріативної частини входять блоки-модулі, що концентрують професійно орієнтовані знання з галузі музикознавства, музичної психології, теорії та методики викладання музики в школі. Варіативна частина передбачає включення в підвищення кваліфікації вчителів музики новітніх технологій, авторських методик музичної освіти і виховання, а також регіональних навчально-пізнавальних програм, що відбивають нові напрями освітнього процесу [5, с. 22 – 23]. Саме варіативна частина змісту підвищення кваліфікації повинна постійно оновлюватися залежно від реалій часу, соціального замовлення суспільства, потреб педагогів-музикантів.

Таким чином, можна зробити висновки про те, що еволюція структури вітчизняної післядипломної музично-педагогічної освіти в другій половині ХХ століття пройшла складний шлях. Серед чинників, що зумовили становлення і розвиток цієї системи, виокремлюємо запити суспільства щодо підвищення ефективності музично-естетичного виховання школярів і необхідність ґрунтовної підготовки учительських кадрів на новостворених музично-педагогічних факультетах у педагогічних інститутах. Поетапні зміни у структурі післядипломної

музично-педагогічної освіти в другій половині ХХ століття розпочалися з відкриття кабінетів музики і співу в усіх обласних інститутах удосконалення вчителів і спричинили створення спеціальних кафедр в інститутах післядипломної педагогічної освіти, до складу яких нині входять працівники з науковими ступенями.

Список використаної літератури

1. Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т. П. Танько. – Х. : Основа, 1998. – 190 с. **2. Осколов П. В.** Короткий нарис історії Чернівецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти / П. В. Осколов, В. Ф. Федорак, Н. І. Черкач. – Чернівці : Зелена Буковина, 2005. – 60 с. **3. Агейкіна-Старченко Т. В.** Педагогічні умови підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Агейкіна-Старченко Тетяна Володимирівна. – К., 2011. – 278 с. **4. Сумський** обласний інститут післядипломної педагогічної освіти : історія та розвиток / Укл. І. В. Удовиченко. – Суми : РВВ СОППО, 2009. – 64 с. **5. Сергеева Г. П.** Содержание и организация последипломной подготовки учителей музыки / Г. П. Сергеева // Музыка в школе : научно-методический журн. – 2007. – № 5. – С. 22 – 27.

Теслева Ю. В. Еволюція структури післядипломної музично-педагогічної освіти в другій половині ХХ століття

У статті висвітлено еволюцію структури вітчизняної післядипломної музично-педагогічної освіти. З'ясовано чинники, що зумовили становлення і розвиток цієї системи, серед яких виокремлено запити суспільства щодо підвищення ефективності музично-естетичного виховання школярів і необхідність ґрунтовної підготовки учительських кадрів. Розглянуто поетапні зміни у структурі післядипломної музично-педагогічної освіти в другій половині ХХ століття.

Ключові слова: еволюція, структура, інститути вдосконалення вчителів, післядипломна музично-педагогічна освіта.

Теслева Ю. В. Эволюция структуры последипломного музыкально-педагогического образования во второй половине ХХ века

В статье освещена эволюция структуры отечественного последипломного музыкально-педагогического образования. Выявлены факторы, обусловившие становление и развитие этой системы, среди которых выделены запросы общества относительно повышения эффективности музыкально-эстетического воспитания школьников и необходимости углубленной подготовки учительских кадров. Рассмотрены поэтапные изменения в структуре последипломного музыкально-педагогического образования во второй половине ХХ века.

Ключевые слова: эволюция, структура, институты усовершенствования учителей, последипломное музыкально-педагогическое образование.

Tesleva Y. V. Evolution of the Structure of Postgraduate Musical and Pedagogical Education in the 2nd half of the XXth century

The article highlights the evolution of the structure of national postgraduate music and teacher education. European vector of development of Ukraine actualizes the issues of lifelong pedagogical education, therefore new opportunities for training and retraining teachers are opened. In the 2nd half of the XXth century reserves of positive experience, gained by pedagogical theory and practice to improve lifelong education remain untapped. During this period, the formation and development of music and teacher education as the system innovation, associated with the opening of increasing amount of Musical and Pedagogical Faculties, as well as the restoration and revitalization of In-service Institutes for Teacher Training along with the creation of the national system of postgraduate education, including music and teacher education, is revealed. The factors that led to the formation and development of postgraduate music and teacher education are found out. The needs of society to improve the effectiveness of musical and aesthetic education of students, the necessity of thorough teacher training on emerged Musical and Pedagogical Faculties in educational institutes are highlighted. Phased changes in structure of postgraduate musical education in the 2nd half of the XXth century, which began with the opening of music and singing lecture halls in all Regional In-service Institutes for Teacher Training are considered. As a result, the creation of special departments in Postgraduate Institutes which include workers with scientific degrees is described.

Key words: evolution, structure, teacher-training institutes, postgraduate musical and pedagogical education.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ніколаї Г. Ю.

УДК 378.011.3:792.8.071.2

О. Ю. Філімонова

**ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ
МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ**

Значне місце в житті людини посідає професійна діяльність, що сприяє задоволенню основних життєвих потреб, є одним з основних способів зв'язку людини з іншими людьми та взагалі з суспільством.

Сьогодні є потреба у фахівцях, які вміють творчо використовувати у своїй професійній діяльності отримані у вузі знання; які володіють методами й прийомами їх творчої реалізації в практичній роботі; які відчувають потребу у відновленні й удосконаленні професійно значущих знань і вмінь; які відрізняються сформованістю професійних принципів, поглядів, переконань, інтересів, бажань і мотивів діяльності.

Таке завдання гостро ставить проблему необхідності вдосконалення змісту, форм і методів процесу професійної підготовки та вимагає від системи вищої освіти організації пошуку педагогічних заходів підвищення ефективності професійної спрямованості особистості студента, визначення шляхів її постійного формування протягом усього періоду навчання у вузі.

Слід зазначити, що професійна спрямованість особистості – категорія, що є предметом дослідження одночасно кількох наук: філософії, психології, соціології й педагогіки. У різних наукових дослідженнях аспекти цієї категорії розкриваються через:

- професійні цінності (І. Васильєв, Н. Гейжан, М. Іванюк);
- сукупність мотивів (Т. Щеглова, А. Сейтешев);
- глибину та змістовність професійного інтересу (С. Крягжде, В. Рімкявічене, П. Шавір);
- процесуальний бік професійної спрямованості (Н. Ткачова),
- привабливість професії (А. Реан, М. Титма),
- професійні плани (наміри) (Є. Климов, Ф. Кабіров, А. Сухарєв).

Проблема вивчення професійної спрямованості особистості є досить складною, тому що перебуває на стику психології праці, педагогічної психології, педагогіки, психології розвитку й психології особистості.

Таким чином, метою нашої статті є вивчення та розкриття сутності професійної спрямованості майбутніх хореографів, відокремлення її основних компонентів.

Спрямованість – провідна психологічна властивість особистості, у якій представлена вся система її спонукань до життя й діяльності, що визначає вибірковість відносин, позицій і активності.

Психологічний словник подає таке визначення спрямованості особистості – „це сукупність стійких мотивів, що орієнтує діяльність особистості та відносно незалежна від наявних ситуацій” [1, с. 230].

За В. Сластьоніним, „спрямованість – прагнення особистості до певного роду діяльності, що ґрунтується на стійкому інтересі до неї. Спрямованість характеризується кількома мотивами, що спонукають людину займатися певними видами діяльності” [2, с. 24].

На думку Т. Дубровицької, „професійна спрямованість розуміється, насамперед, як сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень тощо), пов’язаних із професійною діяльністю людини, вони й впливають, зокрема, на вибір

професії, прагнення працювати за фахом і задоволеність професійною діяльністю. Вона становить інтегральне утворення і характеризується:

- предметом професійної спрямованості, яким є професія (вид діяльності);
- видами мотивів професійної діяльності;
- силою (рівнем) спрямованості, що виявляється в ступені виразності прагнення до оволодіння професією й роботі за фахом;
- знаком, що виражається в задоволеності-незадоволеності людини своєю професією” [3, с. 82].

Ряд учених (С. Асадуліна, Н. Кузьміна, В. Сластьонін) розглядають сутність поняття „професійна спрямованість” як:

- інтерес до професії та здатність займатися нею;
- каркас, навколо якого компонуються основні властивості особистості вчителя;
- схильність до педагогічної діяльності на основі провідних суспільних, пізнавальних, професійних інтересів, вищих соціальних потреб, самовираження;
- взаємодія інтересу, любові до дітей, відповідальності за обрану справу перед суспільством, цілеспрямованості в оволодінні професійною майстерністю, потреби в педагогічній діяльності.

На думку І. Дубровіної та Б. Круглова, складниками спрямованості особистості, системи її ціннісних орієнтацій, є ідеали, почуття, суспільні прагнення, соціальні оцінки, інтереси тощо. Саме вони визначають особливості й характер відносин особистості з навколишнім середовищем і певною мірою детермінують особливості її поведінки [4, с. 29.].

Отже, аналіз зазначених та інших наукових джерел показує, що професійну спрямованість можна визначити як інтегральну властивість особистості, яка характеризує позитивне ставлення, схильність та інтерес до обраної професії, бажання постійно вдосконалювати рівень своєї підготовки та задовольняти свої матеріальні й духовні потреби в процесі фахової роботи. Тобто професійна спрямованість хореографа – це:

- по-перше, установка на професійний (творчий, педагогічний, виконавський) вид діяльності;
- по-друге, прийняття цілей і завдань цього виду діяльності, що ґрунтується на основі стійкої сформованої потреби в одержанні професійних знань;
- по-третє, готовність до професійного росту, тобто побудови професійної кар’єри, що є системоутворювальним фактором професіоналізації особистості.

Серед важливих компонентів професійної спрямованості можна виділити професійні інтереси. Саме вони виражають особисту приязнь до конкретного виду праці, що має для людини емоційну привабливість. Під професійними інтересами розуміють динамічний комплекс психічних властивостей і станів, що виявляється у вибірковій емоційній,

пізнавальній і вольовій активності, спрямованій на передбачувану професію або виконувану професійну діяльність. Інтенсивність і стійкість професійних інтересів позначається на подоланні труднощів адаптації, успішності засвоєння й виконання професійно значущих видів діяльності. У процесі свого розвитку інтерес поступово перетворюється в схильність як вияв потреби в здійсненні діяльності [5].

Провідним компонентом спрямованості є мотиви, тобто сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність особистості й визначають її спрямованість.

Ураховуючи специфіку хореографічно-педагогічної діяльності, можна виділити ряд провідних мотивів:

- мотив творчого самовираження, мотив самореалізації (можливість втілити свою творчу мрію в постановці того або того твору);
- пізнавальний мотив (пізнання якогось об'єкта реальної дійсності, підходу, художнього прийому, явища тощо);
- хореографічно-естетичні мотиви (практичне втілення задуму або ідеї балетмейстера (постановника), що викликає відгук і позитивну реакцію глядачів або учнів);
- мотив професійної орієнтації (усвідомлення значимості професійної діяльності).

Слід зазначити, що змістовний бік спрямованості особистості утворює система ціннісних орієнтацій. Ця система відбиває внутрішню основу відношення спрямованості особистості до дійсності.

У дослідженнях, які висвітлюють проблему формування ціннісних орієнтацій, це поняття розглянуто як відносно стійка система фіксованих установок особистості, що зумовлена певними цінностями і виявляється в здатності суб'єкта до цілісного усвідомлення й адекватного переживання явищ дійсності й мистецтва, готовності до вибіркової оцінної діяльності в будь-якій галузі [6, с. 5].

Серед компонентів спрямованості також необхідно виділити ставлення особистості до професії.

Таким чином, до структури професійної спрямованості входять професійні ціннісні орієнтації, інтереси, мотиви й ставлення. У процесі професійного становлення особистості ці компоненти змінюються, утворюють різноманітні комбінації і взаємозв'язки, що зумовлює виникнення відносно стійких комплексів спрямованості.

Проте перераховані компоненти не можуть сформуватися одночасно й однаково в усіх, оскільки становлення особистості хореографа – це досить складний процес.

Цей процес відбувається протягом усього навчання у вузі під впливом викладання суспільних, спеціальних та інших дисциплін і участі студентів у суспільному житті.

Ми доходимо висновку, що процес формування професійної спрямованості майбутнього хореографа має відбуватися у двох напрямках:

- перший напрям – підвищення якості фахової підготовки шляхом професіоналізації навчально-виховного процесу;

- другий напрям – залучення студентів до практичної діяльності, що потребує обов'язкового застосування професійних, виконавських і педагогічних знань, умінь і навичок.

Формувати професійну спрямованість у студентів – це означає виробляти в них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, схильності й здатності до неї, прагнення вдосконалювати свою кваліфікацію після закінчення вузу, задовольняти свої основні матеріальні й духовні потреби, постійно займаючись обраним видом професійної діяльності, розвивати ідеали, погляди, переконання, розкривати престиж професії майбутньому фахівцеві.

Список використаної літератури

- 1. Психология.** Словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
- 2. Сластенин В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – Моск. гос. заоч. пед. ин-т. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
- 3. Дубовицкая Т. Д.** Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82 – 86.
- 4. Дубровина И. В.** Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся / И. В. Дубровина, Б. С. Круглов // Ценностные ориентации и интересы школьников : Сб. науч. тр. – М. : Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 27 – 36.
- 5. Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
- 6. Дряпіка В. І.** Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”, 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / В.І. Дряпіка. – К., 1997. – 44 с.

Філімонова О. Ю. Характеристика професійної спрямованості майбутніх хореографів

Стаття присвячена проблемі професійної спрямованості майбутніх хореографів. Розкрито сутність поняття „професійна спрямованість майбутніх хореографів”, відокремлено структурні компоненти цієї категорії. Зазначено, що процес формування цих компонентів відбувається протягом усього навчання у вузі під впливом викладання суспільних, спеціальних та інших дисциплін. Визначено напрями, за якими повинен відбуватися процес формування професійної спрямованості майбутніх хореографів.

Ключові слова: спрямованість особистості, професійна спрямованість, ціннісні орієнтації, інтереси, мотиви, ставлення.

Филимонова Е. Ю. Характеристика профессиональной направленности будущих хореографов

Статья посвящена проблеме профессиональной направленности будущих хореографов. Раскрыта сущность понятия „профессиональная направленность будущих хореографов”. Выделены структурные компоненты этой категории. Отмечено, что процесс формирования этих компонентов происходит в течение всего обучения в вузе под воздействием преподавания общественных, специальных и других дисциплин. Определены направления, по которым должен происходить процесс формирования профессиональной направленности будущих хореографов.

Ключевые слова: направленность личности, профессиональная направленность, ценностные ориентации, интересы, мотивы, отношения.

Filimonova E. Yu. Characteristic of a Professional Orientation of Future Choreographers

The article is devoted to the professional direction of future choreographers. Analysis of the scientific literature reveals the complexity of the problem. The reason for this phenomenon is the fact that the problem of learning the professional orientation is at the junction of labor psychology, educational psychology, pedagogy, developmental psychology and personality psychology. The first goal of our study – discover the essence of the concept of professional orientation of future choreographers direction - leading mental property of the individual, in which the whole system of representation of its meaning to life and activity, which determines the selectivity relationships, attitudes and activities. Secondly we identified the structural components of this category. The structure of the professional orientation includes professional value orientation, interests, motives and relationships. In the process of professional growth of these components change, creating different combinations and interactions that lead to a relatively stable complexes orientation. Noted that the process of their formation occurs throughout the study at the university under the influence of teaching social, special, and other disciplines. The directions on which should be the formation of a professional orientation of future choreographers:

- first direction - improving the quality of training through professionalisation of the educational process;
- second direction - attracting students to the practice, which requires the application of a mandatory professional performing and pedagogical knowledge and skills.

Key words: personality orientation, professional orientation, valuable orientations, interests, motives, relations.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Зюзіна Т. О.

УДК 378.011.3-051:792.8

Хань Сяюю

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ

Сучасне розуміння якості освіти передбачає зміну педагогічної парадигми зі „знаннєвої” на „компетентнісну” через необхідність підготовки фахівців нового покоління. Акцентування компетентнісного підходу під час підготовки студентів не є випадковим, оскільки він орієнтований на інноваційний зміст і вимагає якісних змін усієї освітньої структури.

Головною метою хореографічної освіти є підготовка педагога-хореографа нового покоління, педагога-гуманіста, хореографа-універсалу, який володіє необхідними професійними компетенціями, гармонійно розвинений у духовному, інтелектуальному й фізичному плані.

Теоретичним питанням проблеми професійної підготовки педагога-хореографа присвячені роботи Г. Березової, Л. Бондаренко, А. Ваганової, Є. Валукіна, К. Василенка, С. Забрєдовського, К. Голейзовського, Р. Захарова, Ф. Лопухова, А. Мессерера, А. Тараканової, В. Уральської, Л. Цветкової, інших дослідників.

Мета статті – проаналізувати проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів з погляду компетентнісного підходу.

Процес модернізації системи освіти торкається всіх компонентів: мета, завдання, зміст, методи й форми. Генеральна мета, відбиваючи ідеали людства, є головним орієнтиром у здійсненні освітнього процесу, де пріоритетною цінністю є особистість зі своїм внутрішнім світом, індивідуальними особливостями та потребами в розвитку. Саме така гуманістична педагогіка пронизує весь зміст підготовки фахівців нового покоління і є підставою для реалізації компетентнісного підходу [1, с. 32].

Професійна компетентність припускає здатність фахівця вирішувати професійні завдання, з якими він стикається в діяльності. У педагогічному аспекті компетентність припускає єдність теоретичної та практичної готовності студента.

У межах компетентнісного контексту важливо сформулювати причину неспроможності колишньої „школи” – це орієнтація лише на розвиток знаннєвого рівня учня, що посідає при цьому позицію об’єкта освіти. Сьогодні ж педагогічна діяльність будується з урахуванням суб’єктної позиції студента, завдання якої реалізуються в особистісно орієнтованому напрямі.

Як відомо, специфіка хореографічного мистецтва у вузькому змісті полягає в руховому (танцювальному) виконанні, тобто вмінні

передавати ідейний задум автора твору за допомогою тіла й акторської гри. Але хореографічна освіта була б неповною без розвитку базових творчих здібностей студентів, їхніх педагогічних умінь, а також без оволодіння вмінням створювати власний хореографічний продукт. Тому підготовка педагога-хореографа припускає розвиток професійних компетенцій в інтегрованому аспекті – у галузі педагогіки та мистецтва танцю. Професійні завдання хореографічної освіти диференціюються на загальнопедагогічні та специфічні. Перш ніж їх розглянути, необхідно уточнити поняття „завдання”, визначень якого величезна безліч через розмитість значення [2, с. 124].

Г. А. Балл трактує завдання як „систему, обов’язковими компонентами якої є: а) предмет завдання, що перебуває у вихідному стані (або вихідний предмет завдання); б) модель необхідного стану предмета завдання (вимога завдання)” [3, с. 72]. Педагог, визначивши завдання, повинен здійснити якісний перехід з одного стану в інший з кінцевою метою – досягти результату, вирішити проблему. Слід виділити також види завдань: завдання, виконання яких полягає в стереотипному відтворенні завчених дій; завдання, що вимагають координації завчених дій в умовах, що змінилися; завдання, що вимагають пошуку нових невідомих способів вирішення [4, с. 92].

Напевно, в основі загальнопедагогічних і специфічних завдань лежать особистісні завдання, успіх вирішення яких визначають якості особистості на всіх етапах розвитку людини. Тут важливо відзначити такі ключові питання для педагогічної роботи, як:

1. Загальна життєва позиція студента (виражається в цілеполаганні, у визначенні орієнтирів свого розвитку).
2. Уміння вирішувати життєві завдання (виражене в умінні долати труднощі).
3. Наявність професійного інтересу (виражене у відповідності обраної професійної лінії студента його внутрішнім намірам).

Природа педагогічних завдань різноманітна, і здійснювати типологію доцільно, виділивши певну основу в класифікації. Педагогічне завдання визначається як „осмислення педагогічної ситуації, що склалася, та прийняття на цій основі рішень і плану необхідних дій” [5, с. 41]. У цьому процесі важливо відзначити роль цілеполагання як орієнтира в пізнавальній і перетворювальній діяльності педагога.

З урахуванням цілісного педагогічного процесу класифікацію педагогічних завдань необхідно подати через диференціацію на завдання навчання й завдання виховання, тобто дидактичні й виховні. Дидактичні – завдання керування навчально-пізнавальною діяльністю, що пов’язані з виконанням педагогом діагностичних, прогностичних, конструктивних, організаційних, оцінних, корекційних і рефлексивних дій. Виховні завдання містять підготовку до вирішення різноманітних завдань, що виходять зі змісту основних напрямів виховання: морального, розумового, фізичного, естетичного, трудового та ін.

Доцільним також є розуміння системи педагогічних завдань через виділення часової ознаки [3]:

- стратегічні завдання – „надзадачі” або домінанти. Вони задаються ззовні, відбиваючи об’єктивні потреби суспільного розвитку;
- тактичні завдання: розумового, індивідуально-особистісного, емоційного, морального, фізичного, духовно-ціннісного, трудового й політехнічного, цивільно-правового, екологічного й культурологічного виховання;
- оперативні завдання – поточні, що постають перед педагогом у кожний окремий момент його практичної діяльності. Це елементи вирішення тактичних завдань. Проте вони відрізняються тим, що їх цілі здійснюються негайно після їх виникнення.

З урахуванням танцювальної специфіки може бути запропонована така група хореографічних завдань:

- звільнення студента від скутості, виправлення наявних у нього недоліків (схильність до сутулості тощо);
- підготовка фізичного апарату, втілення з метою розвитку координації тіла, розтяжки, гнучкості, рухливості, пластичної виразності й ритмічності, культури руху;
- збагачення теоретичними знаннями про хореографію як мистецтво, педагогіку, психологію, а також про хореографічні напрями, методичні прийоми тощо;
- розвиток танцювальної різноплановості студента (шляхом насичення програми різними стилями, па, окремими елементами);
- розвиток емоційної чуйності та виразності па, що виконуються;
- формування вміння слухати й чути музику, розуміти її настрій і характер;
- активізація проектно-творчої роботи студентів, інтеграція в ній когнітивної та креативної діяльності;
- розвиток уміння студентів самостійного підвищувати свій професійний рівень;
- навчання зняття м’язової та психологічної напруги за допомогою танцювальних рухів;
- сприяння визначенню студентом свого індивідуального стилю в трансляції танцю, траєкторії самоосвіти, організації професійної викладацької діяльності на продуктивному рівні.

Необхідно відзначити, що в процесі вирішення професійних завдань молодий фахівець має ряд труднощів, головними з яких є невміння аналізувати умову завдання, осмислити задану ситуацію, виділити основні закономірності для вирішення завдання. Іншими істотними труднощами є незнання прийомів, способів, методів вирішення завдання [6, с. 112]. Усе це свідчить про несформованість готовності вчителя до кваліфікованого теоретичного й практичного вирішення.

Ураховуючи творчу природу процесу вирішення педагогічного завдання, можна стверджувати, що в його етапності відбита діалектика взаємопереходів теоретичного й практичного мислення. Теоретичне осмислення ситуації дозволяє на науково-теоретичному рівні сформулювати конкретне педагогічне завдання. Педагогічне завдання, вирішене теоретично, далі переходить у форму практичної дії. Отримавши результат, педагог знову звертається до теоретичної роботи: він зіставляє та оцінює отримані результати, а вони, у свою чергу, дозволяють теоретично вирішити нове педагогічне завдання.

Таким чином, проблема компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів є досить масштабною, але цілком вирішуваною у випадку грамотної організації процесу навчання у ВНЗ.

Одним з напрямів реалізації компетентнісного підходу підготовки фахівців нового покоління є розвиток базових творчих здібностей, що припускає інтеграцію когнітивної та креативної діяльностей. Ключовим питанням тут є розвиток особистості студента, активізація його суб'єктної позиції. „При сучасних темпах відновлення техніки й технологій, форм організації праці потрібна підготовка нового типу фахівців, здатних не тільки успадковувати культуру старшого покоління, мати функціональну підготовку, але й володіти творчим мисленням” [5, с. 19]. Тому у світлі гуманістичної педагогіки головною метою є підготовка не тільки фахівця з певними знаннями, уміннями й навичками, а особистості, яка має активну життєву позицію, орієнтована на саморозвиток, здатна до методологічної рефлексії, продуктивного мислення, творчого ставлення до того, що відбувається, і до творчої діяльності. Розвиток студента повинен бути спрямований на формування організатора освітньої діяльності, психолога (у міжособистісних стосунках і як фахівця з танцювальної терапії), а також педагога-дослідника, що є одним із пріоритетних напрямів у сучасній педагогіці.

Необхідно відзначити, що вдосконалення підготовки педагогічних кадрів у галузі хореографічного мистецтва повинно бути орієнтованим на активізацію творчої та методичної сторін навчання, і включати перманентне відточування елементів класичного танцю з глибоким усвідомленням виконаних дій.

З погляду компетентнісного підходу слід звернути увагу на насичення навчальної програми танцювальними стилями, тобто розвиток різноплановості студента в питанні виконавської майстерності, на набуття студентами досвіду постановочної практики як режисера. Доповнення навчальної програми новими танцювальними техніками й методиками їх викладання сприяє не тільки збагаченню теоретичних знань, підготовці фізичного апарату втілення, звільненню від скутості, розвитку культури руху учня, але і є його стартом для створення нових хореографічних форм, творів і нових напрямів. Відповідно порушується питання про необхідність розробки й видання методичних посібників

інноваційного змісту, а також проведення науково-практичних семінарів і конференцій з актуальних проблем у галузі хореографічної освіти.

Важливу роль у процесі навчання відіграє проектно-творча робота студентів, оскільки в ній інтегрується когнітивна й креативна діяльність, активізується суб'єктна позиція. Тому важливо застосовувати методологічні основи навчання, що сприяють якісним перетворенням у студентів на рівні мислення, тобто інтелектуальним новотворам, діагностичному аналізу й цілеполаганню, а також – практичній реалізації проекту. У цьому випадку йдеться про комплекс умінь: аналітичних, прогностичних, проектних і рефлексивних.

У свою чергу, опанувавши цей компетентнісний рівень, „учорашний” студент, молодий педагог, визначає свій індивідуальний стиль у трансляції танцю, траєкторію самоосвіти, посідає активну позицію генератора ідей і організує професійну викладацьку діяльність на продуктивному рівні.

Таким чином, підготовка педагога-хореографа нового покоління, універсального танцюриста, дослідника й творця, вимагає інноваційного ставлення до процесу професійної підготовки й свіжого бачення освітньої моделі.

Подальші розробки в межах теми дослідження можуть бути спрямовані на створення моделі професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів, у якій урахувалася б комбінація традицій і досягнень навчання з новими елементами змісту, теорії й методики хореографічної освіти.

Список використаної літератури

- 1. Сластенин В. А.** Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко. – М.: Прометей, 1997. – 201 с.
- 2. Юрьева М. Н.** Ведущие тенденции и принципы личностно-профессионального становления студента-хореографа в условиях вуза / М. Н. Юрьева // Образование и общество. – Орел, 2010. – № 1 (60). – С. 124 – 128.
- 3. Балл Г. А.** Теория учебных задач / Г. А. Балл. – М.: Знание, 1990. – 183 с.
- 4. Таранцева О. О.** Формування фахових умінь майбутніх вчителів хореографії засобами українського народного танцю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Таранцева Олена Олександрівна. – К., 2002. – 224 с.
- 5. Калашникова Т. И.** Становление готовности студентов-хореографов к развитию художественно-творческого потенциала учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Калашникова Татьяна Игоревна. – Улан-Удэ, 2004. – 231 с.
- 6. Бережная Е. А.** Пути развития профессионального творчества будущих хореографов / Е. А. Бережная // Изв. высш. учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – № 1 (143). – Ростов н/Д, 2008. – С. 112 – 113.

Хань Сяююн. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів

Стаття присвячена аналізу проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів з погляду компетентнісного підходу. Автор наголошує, що проблема компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів є досить масштабною, але цілком вирішуваною у випадку грамотної організації процесу навчання у ВНЗ. Доведено, що підготовка педагога-хореографа нового покоління, універсального танцюриста, дослідника й творця вимагає інноваційного ставлення до процесу професійної підготовки й свіжого бачення освітньої моделі.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні педагоги-хореографи, компетентнісний підхід, професійні завдання.

Хань Сяююн. Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих педагогов-хореографов

Статья посвящена анализу проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов с точки зрения компетентностного подхода. Автор отмечает, что проблема компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов является достаточно масштабной, но вполне разрешимой, в случае грамотной организации процесса обучения в вузе. Доказано, что подготовка педагога-хореографа нового поколения, универсального танцовщика, исследователя и творца требует инновационного отношения к процессу профессиональной подготовки и свежего видения образовательной модели.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие педагоги-хореографы, компетентностный подход, профессиональные задачи.

Han Xiao Yong. Competence-Oriented Approach to Professional Training of Would-Be Pedagogues-Choreographers

The article deals with the analysis of the problem of professional training of would-be pedagogues-choreographers from the point of view of a competence-oriented approach.

The main aim of the choreographic education is the preparation of a teacher-choreographer of a new generation, a teacher-humanist, a universal choreographer who possesses a number of professional competences necessary to use in his professional activity, who will be harmoniously developed in spiritual, intellectual and physical aspects.

Professional competence implies the ability of the specialist to solve the professional tasks which he will come across in his professional activity. In the pedagogical aspect, professional competence presupposes an integral unity of the theoretical and practical readiness of the student.

The author stresses that the problem of the competence-oriented approach to the professional training of would-be specialists is rather complicated but possible to be solved if the teaching process is organized correctly. The training of a pedagogue-choreographer of the new generation, a scholar and a creator requires an innovative attitude to the process of the professional training and a new vision of the educational model.

Further research can be aimed at the creation of a model of the professional training of would-be pedagogues-choreographers which will take into account the combination of the traditional and innovative elements of the theory and methods of the choreographic education.

Key words: professional training, would-be pedagogues-choreographers, competence-oriented approach, professional tasks.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Рожко М. М.

УДК 378. 011. 3 – 051 : 78. 07

С. М. Холодков

**РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У
СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З КИТАЮ
(АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ)**

Глобалізація культурно-освітніх процесів, інтернаціоналізація та інтеграція педагогічного досвіду вищої школи стали основними тенденціями нового тисячоліття в галузі освіти. Відповідно до цієї новітньої тенденції державна освітня програма КНР, урахуваючи нагальну потребу у висококваліфікованих фахівцях, дає змогу значній частині китайської молоді здобувати професійну освіту в багатьох країнах світу (у тому числі й в Україні). Тому останнім часом перед вітчизняними університетами з особливою гостротою постає проблема підготовки висококомпетентних китайських фахівців, здатних конкурувати на світовому ринку праці.

Із появою китайської молоді у вітчизняному освітньому просторі в системі вищої освіти склалася специфічна ситуація – з'явився новий контингент іноземних студентів зі східним (азійським) типом мислення, але весь потужний арсенал вітчизняного педагогічного досвіду та методологічних напрацювань розрахований на студентів із західним (європейським) типом.

У галузі мистецької освіти та методики навчання в Україні існує досить широка наукова база, яку становлять дослідження О. Бурської,

В. Дряпіки, В. Медушевського, Н. Мозгальнової, О. Піхтар, О. Плотницької, О. Плохотнюка, О. Ростовського, О. Щолокової та ін. Оскільки проблема навчання китайських студентів у вітчизняних ВНЗ є досить новою, то на сьогодні відбувається інтенсивне формування наукової бази саме з цього питання. І активну участь у цьому процесі беруть не тільки українські науковці, але й китайські, які досліджують різноманітні аспекти цієї проблеми. Так, наприклад, проблемам ритмології у вокальному мистецтві присвячені роботи таких науковців, як: Лю Сі Мей, Ма Вей, Чен Жень У, Ши Хун Чан [1; 2; 3; 4]; методичним засадам вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України присвячена дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук Цзінь Наня [5].

У процесі фахової підготовки студентів музичних спеціальностей з Китаю викладачі ВНЗ України часто стикаються з їхнім недостатньо повним розумінням художньо-образного змісту музичного твору європейської традиції (що часто зумовлено саме певними розбіжностями між європейським та азійським типами музичного мислення), яке призводить до неповного (поверхневого) розуміння авторської задумки, унаслідок чого спричиняє хибну, непереконливу інтерпретацію, часто зі значною кількістю технічних вад. Таким чином, розвиток художньо-образного мислення в китайських студентів, його, так би мовити, європеїзація стала нагальною потребою в підготовці висококваліфікованих фахівців-музикантів. Цей фактор зумовив створення інноваційної педагогічної технології розвитку художньо-образного мислення студентів музичних спеціальностей з Китаю, що була експериментально перевірена в деяких вітчизняних університетах. І метою цієї статті є висвітлення результатів проведеного експерименту.

Для проведення експерименту та перевірки результатів дослідно-експериментальної роботи на базі Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського та кафедри спеціального фортепіано Харківського національного університету мистецтв ім. І. П. Котляревського були створені експериментальні (ЕГ) та контрольні (КГ) групи. Завдяки аналізу початкового, поточного та заключного зрізів у ході експериментального дослідження була отримана об'єктивна картина динаміки розвитку художньо-образного мислення в респондентів цих груп. Згідно з упровадженою методикою розвитку художньо-образного мислення студентів музичних спеціальностей із Китаю в КГ заняття проводилися за традиційної технологією навчання, а в ЕГ – за інноваційною педагогічною технологією. Оцінювання здійснювалося за трьома критеріями – мотиваційно-пізнавальним (що виявляє ступінь особистісного рівня мотивацій до активної професійної діяльності й усвідомлення потреби розвитку художньо-образного мислення як умови, що дає змогу займатися мистецтвом), емоційно-інтелектуальним (що

визначає ступінь розвиненості емоційно-естетичного сприйняття музики, музичного понятійно-категоріального апарату, володіння семантикою музичної мови, здатність до декодування музичної інформації) та креативно-діяльним (що виявляє рівень творчих здібностей майбутніх музикантів-фахівців). Результати спостережень фіксувалися у вигляді узагальнених оцінок рівнів розвитку художньо-образного мислення за трирівневою шкалою (низький, середній і високий) і систематизувалися на основі визначених нами критеріїв розвитку художньо-образного мислення. На основі зазначених критеріїв було здійснено уточнення та коректировку рівнів розвитку художньо-образного мислення китайських студентів експериментальних і контрольних груп.

Показники **високого** рівня розвитку художньо-образного мислення відповідно до їх компонентів мали такі характеристики:

- *мотиваційно-пізнавальний* компонент – висока мотивація до активної професійної діяльності, чітке усвідомлення потреби розвитку власного художньо-образного мислення як важливої передумови, що дає змогу займатися музичним мистецтвом, чітка визначеність установки на вдосконалення власних професійних умінь;

- *емоційно-інтелектуальний* компонент – високий рівень розвитку операцій мислення (порівняння, узагальнення, умовиводи, абстракції), висока швидкість і гнучкість асоціативного механізму художньо-образного мислення, повна адекватність сприйняття музичного твору, вміння вербально визначати його художньо-образні концепції, здатність до його варіативного інтерпретування;

- *креативно-діяльний* компонент – високий рівень розвитку здатності до встановлення системних зв'язків та аналізу професійних проблем, до варіативного вирішення творчих завдань, високий художньо-технічний виконавський рівень, здатність до миттєвого сценічного реагування, варіативності інтерпретації та виконавської імпровізації в реальному часі, висока техніка оперування художньо-образними сферами музичних творів та їх екстраполяції у свідомість слухача, здатність досягати потужного емоційного (катарсичного) впливу на слухачську аудиторію в процесі виконавської інтерпретації музичного твору.

Показники **середнього** рівня розвитку художньо-образного мислення характеризувалися таким чином: *мотиваційно-пізнавальний* компонент – виявлення достатнього інтересу до специфіки обраної музично-педагогічної діяльності, усвідомлення потреби розвитку художньо-образного мислення як значущої митецької якості, спрямованість навчальної діяльності на здобуття професійних знань і вмінь. *Емоційно-інтелектуальний* компонент – достатній рівень розвитку прийомів загальних розумових дій і операцій, достатня сформованість емоційно-інтелектуальних процесів, завдяки яким сприймається, осягається та передається музична інформація; наявність умінь створювати власний, адекватний авторському задуму, варіант

інтерпретації музичного твору. *Креативно-діяльнісний* компонент – достатній рівень розвитку здатності до встановлення системних зв'язків, аналізу професійних проблем, знаходження рішень творчих завдань, наявність здатності до оперування художньо-образними сферами музичних творів у процесі їх виконавського втілення, досягнення певного емоційного впливу на слухацьку аудиторію, достатній художньо-технічний виконавський рівень, але недостатньо висока швидкість реагування на музичні події.

Характеристика якості показників **низького** рівня розвитку художньо-образного мислення була така: *мотиваційно-пізнавальний* – наявність формального інтересу до обраної професії, відсутність палкого прагнення досягти значущих результатів у професійній діяльності, слабе усвідомлення значення художньо-образного мислення та потреби його розвитку. *Емоційно-інтелектуальний* – недостатній рівень розвитку розумових операцій, низька сформованість специфічних професійних якостей, низький рівень перебігу процесів художньо-образного мислення, відсутність здатності до аналізу та декодування музичної інформації, низький ступінь адекватності сприйняття та розуміння авторського задуму музичного твору, відсутність здатності до тлумачення музики. *Креативно-діяльнісний* – відсутність здатності до аналізу професійних проблем і знаходження шляхів вирішення творчих завдань, відсутність здатності до оперування художніми образами музичних творів, низький рівень їх виконавського втілення в музичному матеріалі, недостатній художньо-технічний виконавський рівень, відсутність реагування на музичні події в умовах реального часу, непереконливість, навіть хибність інтерпретації.

Визначення структурних компонентів і показників рівнів їх розвитку створило підґрунтя для констатації стану розвитку художньо-образного мислення респондентів, що дозволило нам у процесі експерименту фіксувати його зовнішні (рівень емоційно-естетичного переживання, розвиненість інтелектуальної сфери, повнота понятійно-категоріального апарату, коло музично-виражальних засобів) і внутрішні (виявлення особистісної позиції, інтерес до творчої музично-пізнавальної діяльності, прагнення до самоактуалізації тощо) аспекти. Результати констатувального експерименту дозволили визначити вихідні рівні кожного структурного компонента процесу розвитку художньо-образного мислення.

На першому етапі констатувального експерименту показники *мотиваційно-пізнавального* критерію зафіксували домінування високого рівня розвитку *мотиваційно-пізнавального* компонента (62,87 %) над середнім (37,12) і відсутність низького рівня, що свідчить про високий рівень внутрішньої мотивації до занять музикою серед китайської студентської молоді. На другому етапі, присвяченому визначенню вихідного рівня розвитку *емоційно-інтелектуального* компонента, через показники *емоційно-інтелектуального* критерію було зафіксовано

домінування низького рівня (61,97) над середнім (38,01) за відсутності високого рівня. Це свідчить про недостатній рівень розвитку цього компонента, що має негативний вплив на професійні якості майбутнього китайського фахівця. На третьому етапі ми визначили вихідний рівень *креативно-діяльнісного* компонента. Через показники *креативно-діяльнісного* критерію було виявлено домінування низького рівня (65,25%) над середнім (34,72) і відсутність високого рівня, що виявляє низький вихідний рівень цього компонента у процесі розвитку художньо-образного мислення і тим самим унеможливорює професійне зростання майбутнього китайського музиканта-виконавця-педагога.

Результати констатувального експерименту показали, що рівень розвитку художньо-образного мислення студентів музичних спеціальностей з Китаю не відповідає вимогам сьогодення, оскільки показники емоційно-інтелектуального та креативно-діяльнісного компонентів були низькими. Таким чином, була з'ясована доцільність упровадження науково обґрунтованої інноваційної педагогічної технології оптимізації розвитку їхнього художньо-образного мислення у процес фахової підготовки.

Формувальний етап експерименту був спрямований на розвиток змістових і особистісних характеристик структурних компонентів процесу художньо-образного мислення. Він проводився в умовах навчального процесу в межах курсів „Спеціальний інструмент”, „Камерний ансамбль”, „Методика викладання гри на спеціальному інструменті”, „Музична психологія”, „Музична педагогіка”, „Музична естетика” та в період педагогічної практики. Основним завданням стала розробка й упровадження в навчальний процес інноваційної педагогічної технології оптимізації розвитку художньо-образного мислення студентів музичних спеціальностей з Китаю. У розвитку структурних компонентів художньо-образного мислення важливу роль відігравали принципи системності й послідовності, що зумовили їх динамічну єдність. Процес експериментальної роботи складався з трьох етапів – організаційного, інтегрованого і професійно-діяльнісного. Зміни рівнів розвитку структурних компонентів у процесі розвитку художньо-образного мислення китайських студентів фіксувалися за допомогою статистичної обробки результатів поточних зрізів, що проводилися наприкінці кожного етапу експерименту. Так, після організаційного та інтегрованого етапів були зроблені перші та другі проміжні зрізи, після професійно-діяльнісного етапу – заключні зрізи, підсумкові.

Спостереження змін стану розвитку *мотиваційно-пізнавального компонента* відбувалося через показники *мотиваційно-пізнавального критерію*, що фіксували динаміку загального рівня розвитку цього компонента в ЕГ та КГ. Згідно з показниками, в ЕГ показники високого рівня розвитку мотиваційно-пізнавального компонента збільшилися на 19,5% (з 64,4% до 83,9%), а показники середнього рівня розвитку навпаки зменшилися на 19,5% (з 35,6 до 16,1), що свідчить про зростання

загального рівня розвитку цього компонента в експериментальних групах. У КГ ми спостерігали збільшення показників середнього на 18,7% (з 38,8% до 57,5%) та низького на 3,8% з (0,0% до 3,8%) за рахунок зменшення показників високого рівня мотиваційно-пізнавального компонента на 22,5% (з 61,2% до 38,7%). Це свідчить про наявність регресивної спрямованості розвитку цього компонента в контрольних групах і наочно демонструється у табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості мотиваційно-пізнавального компонента на початковому та заключному етапах експерименту

Рівень	Початковий етап		Заключний етап		Початковий етап		Заключний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)
В	49	56	31	73	61,2	64,4	38,7	83,9
С	31	31	46	14	38,8	35,6	57,5	16,1
Н	0	0	3	0	0,0	0,0	3,8	0,0
Разом	80	87	80	87	100	100	100	100

Аналіз отриманих результатів виявив, що традиційна технологія навчання, за якою навчалися респонденти контрольних груп, не тільки не забезпечує розвиток мотиваційно-пізнавального компонента у процесі художньо-образного мислення, але й, навпаки, сприяє його занепаду. На наш погляд, причина цього криється в низькому рівні довузівської підготовки китайських студентів та домінуванні вузькотехнічної спрямованості в навчально-виховному процесі вітчизняних університетів. Маючи низький рівень довузівської підготовки, переважна більшість китайських студентів в умовах навчального процесу вітчизняної професійної освіти не спроможні виконати програмні вимоги, що перевищують рівень їхньої професійної підготовки. Саме цей фактор, на нашу думку, і спричинив втрату інтересу до майбутньої професійної діяльності в респондентів контрольних груп та пригнітив їхню мотиваційну сферу, що і відбилося на показниках мотиваційно-пізнавального компонента.

Завдяки інноваційній педагогічній технології оптимізації процесу розвитку художньо-образного мислення, за якою навчалися студенти експериментальних груп і в якій акцентуація була перенесена з моторно-технічного аспекту на художньо-образний, ми змогли, незважаючи на низький виконавсько-технічний рівень респондентів, підтримати їх інтерес до обраної музичної діяльності та забезпечити подальший розвиток мотиваційно-пізнавального компонента у процесі розвитку художньо-образного мислення китайських студентів.

Основними завданнями інтегрованого етапу експерименту, зорієнтованого на розвиток *емоційно-інтелектуального* компонента художньо-образного мислення, були: *a)* забезпечення усвідомлення художньо-образного мислення як предмета міждисциплінарного синтезу; *b)* оволодіння суто професійними й інтегративними вміннями для творчого осягнення музичної інформації і художньо-виконавської діяльності.

Після завершення інтеграційного етапу експерименту було зафіксовано зростання показників високого та середнього рівнів розвитку емоційно-інтелектуального компонента, оскільки високий рівень збільшився на 12,6% (з 0,0% до 12,6%), середній – на 42,5% (з 36,8% до 79,3%). Підвищення високого та середнього рівнів розвитку відбулося за рахунок зменшення низького рівня на 55,1% (з 63,2% до 8,1%). Це свідчить про інтенсивне зростання високого та середнього рівнів розвитку емоційно-інтелектуального компонента в ЕГ за рахунок вражаючого зменшення низького.

У КГ ми спостерігали відсутність будь-яких змін у стані високого рівня розвитку емоційно-інтелектуального компонента – 0,0% та підвищення середнього рівня – на 33,7% (з 38,8% до 72,5) за рахунок зменшення низького – на 33,7% (з 61,2% до 27,5%). Це свідчить про відсутність зростання високого рівня розвитку та поступове зростання середнього рівня за рахунок зменшення низького (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями розвитку емоційно-інтелектуального компонента на початковому та заключному етапах експерименту

Рівень	Початковий етап		Заключний етап		Початковий етап		Заключний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)
В	0	0	0	11	0,0	0,0	0,0	12,6
С	31	32	58	69	38,8	36,8	72,5	79,3
Н	49	55	22	7	61,2	63,2	27,5	8,1
Разом	80	87	80	87	100	100	100	100

Розвитку *креативно-діяльнісного компонента* в процесі художньо-образного мислення був присвячений третій – **професійно-діяльнісний** етап експерименту. Його основними завданнями були: *a)* розвиток творчої самореалізації китайських студентів; *b)* формування особистісної спрямованості художньо-образного мислення, що відбувалося під час вивчення предметів блоку спеціальних дисциплін – „Спеціальний інструмент” „Концертмейстерський клас”, „Камерний ансамбль” тощо. Також у реалізації професійно-діяльнісного етапу експерименту важливу роль відігравали навчальні практики – виконавська та педагогічна. Характерною ознакою практичних занять

було збереження індивідуального стилю під час виконання творчих завдань. Отже, творче осмислення китайськими студентами своєї майбутньої професійної діяльності відбувалося в її різних практичних видах і формах. Таким чином, здійснювалася творча співпраця викладача і студента, у якій застосовувався діалог як засіб формування суб'єкт-суб'єктних відносин, що сприяло активізації самостійності у творчому пошуку та самореалізації.

Вихідні зрізи рівнів розвитку *креативно-діяльнісного компонента* в експериментальній і контрольній групах були зроблені нами на початку організаційного етапу, перші проміжні – після завершення інтегрованого етапу, другі проміжні діагностичні зрізи – на початку професійно-діяльнісного етапу експерименту, заключні – після його завершення. Спостереження відбувалося через показники *креативно-діяльнісного критерію*, що фіксували зміни загального рівня розвитку цього компонента у ході експерименту в обох групах і дали нам змогу провести спостереження динаміки розвитку *креативно-діяльнісного компонента* в ЕГ та КГ.

Результати професійно-діяльнісного етапу експерименту зафіксували збільшення показників високого й середнього рівнів розвитку креативно-діяльнісного компонента та зменшення низького в експериментальних групах. Високий рівень збільшився на 9,2% (з 0,0% до 9,2%), середній – на 49,4% (з 32,2% до 81,6%). Підвищення високого та середнього рівнів розвитку відбулося за рахунок зменшення низького рівня на 58,6% (з 67,8% до 9,2%). Це свідчить про значне зростання високого та середнього рівнів розвитку креативно-діяльнісного компонента за рахунок зменшення низького в ЕГ. У КГ ми також спостерігали зростання високого та середнього і зменшення низького рівнів розвитку креативно-діяльнісного компонента. Високий рівень виріс на 2,5% (з 0,0% до 2,5%), середній – на 37,5 (з 37,5% до 75,0%). Низький рівень зменшився на 40,0% (з 62,5% до 22,5%). Це свідчить про прогрес у розвитку креативно-діяльнісного компонента у КГ, але менш інтенсивного, ніж в ЕГ (табл. 3)

Таблиця 3

Розподіл студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості креативно-діяльнісного компонента на початковому та заключному етапах експерименту

Рівень	Початковий етап		Заключний етап		Початковий етап		Заключний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)
В	0	0	2	8	0,0	0,0	2,5	9,2
С	30	28	60	71	37,5	32,2	75,0	81,6
Н	50	59	18	8	62,5	67,8	22,5	9,2
Разом	80	87	80	87	100	100	100	100

Для обчислення результатів експерименту ми використовували методи О. Адаменко та Є. Сидоренко [6; 7]. Під час порівняння результатів констатувального і формуального експериментів щодо розвитку художньо-образного мислення китайських студентів застосували критерій Пірсона χ^2 , що дозволяє зіставити два емпіричні розподіли та зробити висновок про те, чи узгоджуються вони між собою.

Вихідні дані для розрахунків бралися з таблиць 1 – 3, результати наведено в таблиці 4.

Таблиця 4

Порівняльний аналіз сформованості компонентів художньо-образного мислення китайських студентів за критерієм Пірсона χ^2

Компоненти	Діагностика	
	Емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 під час порівняння КГ і ЕГ на початковому етапі експерименту	Емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 під час порівняння КГ і ЕГ на заключному етапі експерименту
Мотиваційно-пізнавальний	0,174	36,199***
Емоційно-інтелектуальний	0,069	19,452***
Креативно-діяльнісний	0,520	8,091**

Примітка: * – значущі розбіжності між розподілами на рівні 0,05, ** – на рівні 0,01; *** – на рівні 0,001.

Аналіз результатів розрахунків (табл. 4) свідчить про статистично незначущу розбіжність на рівні 0,05 між розподілами контрольної та експериментальної групи на початку експерименту за всіма компонентами формування художньо-образного мислення китайських студентів (емпіричне значення критерію відповідно 0,174; 0,069; 0,520). У порівнянні контрольної та експериментальної груп на кінець експерименту, навпаки, ми отримали значущі відмінності на рівні 0,01 за всіма компонентами (емпіричне значення критерію відповідно 36,199; 19,452; 8,091).

Таким чином, відповідно до аналізу отриманих даних зазначаємо, що система спеціально дібраних завдань розвивального і пізнавального характеру спричинила підвищення не тільки емоційно-інтелектуальної та креативно-діяльнісної сфери у респондентів експериментальних груп, але і їхньої мотиваційної готовності до самостійної музично-пізнавальної діяльності. Мотиви самоусвідомлення і самовдосконалення, що домінували у студентів експериментальної групи, зумовлювали творче ставлення до розв'язання музичних завдань, прийняття активної позиції у дискусіях, тренінгах, діалогах тощо. Респонденти ж контрольних груп у своїй діяльності продовжували керуватися мотивами досягнення, пов'язаними з отриманням певної кількості балів. У ході аналізу

отриманих статистичних даних було підтверджено ефективність розробленої та впровадженої в процес фахової підготовки студентів музичних спеціальностей з Китаю інноваційної педагогічної технології розвитку художньо-образного мислення. Апробація цієї технології довела, що інноваційні зміни в традиційній структурі фахової підготовки студентів музичних спеціальностей з Китаю суттєво оптимізують розвиток їхнього художньо-образного мислення, забезпечують самовдосконалення у навчальному процесі й підвищують творчодіяльнісні здібності, створюючи міцне підґрунтя для підготовки висококомпетентних і конкурентоспроможних китайських фахівців-музикантів.

Список використаної літератури

1. Лю Сі Мей. Ритмічні аспекти виконання партії Іоланти в одноіменній опері П. Чайковського / Лю Сі Мей // *Метроритм* – 1 : колектив. моногр. / за ред. І. М. Юдкіна. – К. : Тов. „Наука – сервіс”, 2002. – С. 60 – 61. **2. Ма Вей.** Ритм форми в традиції Китаю і в європейській музиці / Ма Вей // *Метроритм* – 1 : колектив. моногр. / за ред. І. М. Юдкіна. – К. : Тов. „Наука – сервіс”, 2002. – С. 93 – 96. **3. Чень Жень У.** „Ритм вздоха” в вираженні ліричної експресії опери „Травиата” Дж. Верді / Чень Жень У // *Метроритм* – 1 : колектив. моногр. / за ред. І. М. Юдкіна. – К. : Тов. „Наука – сервіс”, 2002. – С. 61 – 64. **4. Ши Хун Чан.** Ритмізація в драматургії партії Скарпья в „Тоска” Дж. Пуччини / Ши Хун Чан // *Метроритм* – 1 : колектив. моногр. / за ред. І. М. Юдкіна. – К. : Тов. „Наука – сервіс”, 2002. – С. 64 – 66. **5. Цзінь Нань.** Методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Цзінь Нань. – К., 2009. – 21 с. **6. Адаменко Е. В.** Математические методы в педагогике и психологии / Е. В. Адаменко. – Луганск : Альма-матер, 2008. – 94 с. **7. Сидоренко Е. В.** Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО „Речь”, 2000. – 350 с.

Холодков С. М. Розвиток художньо-образного мислення у студентів музичних спеціальностей з Китаю (аналіз результатів експериментального дослідження).

Стаття присвячена аналізу результатів експериментального дослідження з розвитку художньо-образного мислення студентів музичних спеціальностей з Китаю, що здобувають освіту у вітчизняних університетах. Розкрито зміст показників розвитку художньо-образного мислення та відповідних критеріїв (мотиваційно-пізнавального, емоційно-інтелектуального, креативно-діяльнісного), надано статистичні данні, що підтверджують ефективність розробленої та впровадженої в процес фахової підготовки студентів музичних спеціальностей з Китаю

інноваційної педагогічної технології розвитку художньо-образного мислення.

Ключові слова: художньо-образне мислення, студенти музичних спеціальностей з Китаю, результати експериментального дослідження.

Холодков С. М. Развитие художественно-образного мышления у студентов музыкальных специальностей из Китая (анализ результатов экспериментального исследования)

Статья посвящена анализу результатов экспериментального исследования развития художественно-образного мышления у студентов музыкальных специальностей из Китая, которые получают образование в отечественных университетах. Раскрыто содержание показателей развития художественно-образного мышления и соответствующих им критериев (мотивационно-познавательного, эмоционально-интеллектуального, креативно-деятельностного), представлены статистические данные, подтверждающие эффективность разработанной и внедренной в процесс профессиональной подготовки студентов музыкальных специальностей из Китая инновационной педагогической технологии развития художественно-образного мышления.

Ключевые слова: художественно-образное мышление, студенты музыкальных специальностей из Китая, результаты экспериментального исследования.

Kholodkov S. M. Development Art-image of Thinking Student's of Music Specialties from China (Analysis of Results Experimental Investigation)

The article is devoted analysis of results investigation development art-image of thinking student's of music specialties from Chinese, which educated in the Ukraine University.

Inasmuch as state education program of China take into account essential requirement in highly skilled specialists to give fair quantities young people possibility to take education into a lot of country of peace (on Ukraine also), that last time before Ukraine Universities particularly pullulate problem preparation Chinese specialists of high competent which have abilities for competition on word market of work. In process of special preparation of student's of music specialties from China the teachers of Ukraine high schools often hurtle with insufficient full understanding art-image contents of music product European tradition (which specified certain divergence between European and Asian types music-image of thinking). It is precipitate to not full (superficial) understanding author's plan and provoke erroneous no cogent interpretation. This factor cause creature progressive pedagogical technology of development art-image of thinking student's of music specialties from China. It was check by means of experiment in some universities of Ukraine. So target of this article is representation of result experiment.

Key words: art-image of thinking, students of music specialties from China, results of experimental investigation.

Стаття надійшла до редакції 18.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Борисова С. В.

УДК 378.016:792.8

Юй Нін

ЗОВНІШНІ ТА ВНУТРІШНІ УМОВИ УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

Вивчаючи проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця хореографічного мистецтва, необхідно, передусім, дати відповіді на такі запитання: які умови навчання впливають на формування творчого досвіду й удосконалення компетенцій випускника ВНЗ культури й мистецтв, які причини позитивно впливають на розвиток професійної самосвідомості студента-хореографа, визначають його пізнавальну активність і результативність навчання, які фактори сприяють успішному засвоєнню навчального матеріалу майбутнім фахівцем [1, с. 205].

Теоретичні основи професійної підготовки педагога-хореографа відбиті у працях Г. Березової, Л. Бондаренко, А. Ваганової, Є. Валукіна, К. Василенка, С. Забрєдовського, К. Голєйзовського, Р. Захарова, Ф. Лопухова, А. Мессерера, А. Тараканової, В. Уральської, Л. Цветкової та інших дослідників. Проблеми професійно-педагогічної підготовки та розвитку педагогічних якостей у професійній підготовці хореографів у вищій школі розглянуті в роботах Ю. Герасимової та В. Нікітіна. Українськими науковцями, які займалися проблемами хореографічної освіти, теорією та практикою хореографічного мистецтва, є К. Василенко, В. Верховинець, А. Гуменюк, С. Забрєдовський, О. Чепалов, Л. Каміна, Ю. Станішевський та інші.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень показує, що дотепер у теорії і методиці професійної освіти проблема вивчення умов успішності навчально-професійної діяльності у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців хореографічного мистецтва розроблена недостатньо.

Мета статті – проаналізувати зовнішні та внутрішні фактори, що сприяють ефективному навчанню майбутніх фахівців хореографічного мистецтва.

Позицію нашого дослідження зумовлює діяльнісний підхід до навчання як процесу пізнання. У діяльнісному підході особистість

розглядається як суб'єкт пізнання, вона самостійно, формуючись у діяльності й у спілкуванні, визначає характер цієї діяльності. Особистісний і діяльнісний компоненти нерозривно пов'язані між собою. Свій розвиток діяльнісна теорія знайшла в ідеях представників гуманістичної психології, де навчання розглядається як внутрішнє самостійне управління процесом пізнання. Саме ці теоретичні положення використані під час класифікації умов успішності навчання майбутнього фахівця-хореографа. У зв'язку з цим підходом класифікація умов може бути представлена за такими підставами: стосовно розвитку й формування особистості, стосовно формування змісту освіти, за спрямованістю дії на суб'єкт педагогічної взаємодії тощо.

Аналіз спеціальної наукової літератури виявив значну кількість робіт, спрямованих на виявлення груп специфічних умов, що підвищують ефективність навчання майбутнього фахівця хореографічного мистецтва [2; 3; 4; 5; 6]. У своїх дослідженнях учені аналізують проблеми успішності творчості (А. А. Аронов); мотиваційного розвитку особистості в установах культури (Л. С. Жаркова); особистісного розвитку засобами хореографії (Є. А. Широка, Л. І. Ломакіна, І. А. Саранчук); психолого-педагогічної підготовки педагога-хореографа (О. І. Борисов); активізації професійних умінь студентів хореографічної спеціалізації в процесі виробничої практики (Н. І. Бочкарьова); готовності студентів-хореографів до розвитку художньо-творчого потенціалу (Т. І. Калашникова); розвитку спеціальних танцювальних здібностей (Н. В. Соковікова); професійно-педагогічної взаємодії суб'єктів у процесі підготовки педагога-хореографа (М. Н. Юр'єва).

Актуалізація практико-орієнтаційної спрямованості пізнавальної діяльності дослідників свідчить про те, що автори виходять із навчання, яке об'єктивно здійснюється за наявності сукупності обставин. Саме ці обставини формують конкретні умови для ефективного навчання, які доцільно об'єднати у дві великі групи:

- зовнішні або об'єктивні фактори стосовно особистості людини, що навчається;

- внутрішні або суб'єктивні фактори стосовно особистості людини, що навчається.

До зовнішніх умов належать:

- психофізіологічні задатки (природні хореографічні дані);

- соціально-педагогічне середовище, що формується (соціально-економічні обставини, ставлення близьких людей до професійної орієнтації людини, конкретна хореографічна школа, особистість педагога, психологічний клімат групи, професійний простір);

- хореографічне виховання (уведення студента до контексту світової хореографічної культури, особистісно утворювальні професійні цінності, система поглядів на професійний світ, здатність додержуватися прийнятих норм поведінки і вчинків у професійному колективі).

Вплив внутрішніх умов на навчання фахівця-хореографа виявляється в тому, що суб'єкт освітнього процесу становить соціальну індивідуальність, яка, з одного боку, є замкненою саморегулювальною системою, здатною перетворювати крізь призму творчого „Я” зовнішні впливи суспільства, а з іншого – відкрита до спілкування з культурним середовищем і відчуває на собі позитивний і негативний вплив прийнятих у професійному колективі правил, норм і зразків хореографічної творчості. Це протиріччя хореографа-людини й хореографа-творця в структурі особистості фахівця породжує зміст його поточних суб'єктивних переживань, у тому числі в питанні емоційно-оцінного ставлення до навчання у ВНЗ. Людина з урахуванням своїх індивідуальних особливостей намагається узгодити мотиваційну готовність, готовність до сприйняття нетрадиційного досвіду в професійному середовищі із системою існуючих у ній умов і вимог. Протиріччя між професійно-творчим і особистісним „Я” є визначальним джерелом становлення й розвитку інноваційно-творчого потенціалу педагога-хореографа. У свою чергу, пережитий страх від невдачі на шляху творчого експериментування, стресові ситуації в межах протистояння традицій і новаторства в хореографічному досвіді можуть стати хронічними для людини й заблокують її професійні дії. У практиці кажуть: „Хореограф терпить фіаско”.

У цьому значенні важливим професійно-особистісним фактором саморегуляції емоційно-вольового стану в умовах ситуацій, що заважають мобілізації творчої активності, є свобода вибору, яка забезпечує постійну динаміку творчості, при цьому хореограф мобілізує весь комплекс індивідуально-психологічних властивостей. Серед цих властивостей – висока готовність до сприйняття нетрадиційного досвіду, віра в успіх і власні можливості.

Істотною умовою хореографічної творчості є активна діяльнісна позиція самого творця. Із цього твердження випливає: щоб забезпечити ефективність хореографічного навчання, необхідно створити такі творчі ситуації, у яких стане можливою трансформація внутрішніх смислів і протиріч у самому суб'єкті. Мислить і відчуває в процесі навчання сам студент, і з цієї причини знання, які транслює педагог, можуть і не стати надбанням майбутнього фахівця.

Для вивчення впливу фактора свідомого вибору професії на освітню ефективність навчання ми провели опитування студентів першого курсу спеціальності „Хореографія” Інституту культури та мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. У результаті аналізу проведеного опитування мотиви вибору професії та очікувань студентів-першокурсників від навчання у ВНЗ були відповідним чином ранжировані. Аналіз відповідей студентів показав, що вибір професії „фахівець-хореограф” відбувається під впливом глибокого дитячого інтересу до різних видів танцю.

Опитування виявило, що найбільш затребуваним у студентському середовищі є виконавський аспект професійної діяльності фахівця-хореографа. Зі змісту відповідей студентів стало очевидно, що основи професійної підготовки, пов'язані із психолого-педагогічною, організаційно-управлінською та творчою сферою професійної діяльності, найменше залишаються затребуваними у вступників на хореографічну спеціалізацію. Такі аспекти професії фахівця-хореографа, як уміння й бажання працювати з колективом, насамперед з дітьми, регулярне створення танцювальних композицій, не привертають необхідної уваги учнів.

Необхідно підкреслити, що фактор свідомого вибору професії формує адекватну оцінку покликання фахівця-хореографа, створює сприятливі передумови для успішного навчання. Задоволеність студентом вибором професійно-хореографічної спрямованості перебудовує мотиваційну сферу та змінює систему цінностей, надає навчально-пізнавальній діяльності цілеспрямованого і свідомого характеру [5, с. 6].

Очевидним є і те, що неправильний вибір професійно-художньої спрямованості з урахуванням своїх природних хореографічних даних не дозволяє на високому рівні виконувати професійні функції й досягати необхідного результату навчання. У цьому значенні на етапі відбору, як і раніше, актуальним є питання про те, які саме психофізіологічні дані (задатки) студента дійсно впливають на результативність профільного хореографічного навчання.

Специфічним фактором, що впливає на освітню ефективність хореографічного навчання, у якому значну вагу посідають концертна діяльність і відкриті практичні покази курсу, є страх сцени або зайва тривожність перед публічним виступом. З теорії відомо, що „мотивація підвищує якість виступу доти, доки надто високий рівень збудження не почне впливати негативно” [2, с. 187]. Мовою практики цей стан називають „ступор”: зникає контроль, „права нога не знає, що в цей час робить ліва”. На початкових етапах навчання студенти не вміють регулювати свої почуття й емоції, а тому часто не контролюють свої сценічні дії. У цьому смислі важливим завданням у навчанні є формування вміння контролювати вторинні емоції (внутрішній контроль, пов'язаний з технічними труднощами виконуваних рухів, зовнішній контроль, пов'язаний зі спілкуванням партнерів і залом глядачів).

Вивчення фактора адекватної самооцінки виступів і творчих досягнень у процесі навчання дозволило зробити висновок про вплив його на розвиток самосвідомості майбутнього фахівця-хореографа. Під час виконання танцю помилки найчастіше не зауважуються, тому що швидкоплинність розумових дій хореографа приводить до того, що спрямованість оцінної діяльності фокусує в центрі уваги один компонент творчості, при цьому забувається інший, менш важливий з позицій особистісного сценічного досвіду. Мислення спрямоване на вилучення з

пам'яті навчального матеріалу і його презентації, а аналіз методики грамотного виконання рухового завдання йде з пам'яті. У студентів на молодших курсах недостатньо розвинена здатність до самокритичності й переважає рівень неусвідомленої некомпетентності в об'єктивній оцінці власних творчих результатів. Так звана „зоряна хвороба” – часте явище в студентському середовищі.

Досліджуючи проблеми успішності в навчанні, необхідно усвідомлювати фактор авторитету педагога. Проведене анкетування з метою вивчення цього фактора дозволило скласти образ бажаного в студентському середовищі „ідеального педагога-хореографа”. За допомогою способу ранжирування отриманих даних опитування представлені характеристики педагога-хореографа були розділені за чотирма основними блоками: професійно-мотиваційна спрямованість особистості, художньо-творчий потенціал педагога-хореографа, оцінка професійно-предметних умінь і навичок педагога-хореографа, професійно-індивідуальні особливості особистості педагога-хореографа. У багатьох анкетах відповіді студентів виходили за межі однозначного змісту поставленого питання. Студенти не просто перераховували професійно-особистісні якості, але й відкрито встановлювали коло функціональних обов'язків педагога.

Відзначимо, що без урахування й систематизації умов як реально діючих обставин, що впливають на реалізацію освітньої функції навчання, стають неможливими наукове педагогічне керування й організація навчання, надійність і об'єктивність його результатів. Глибоке вивчення всього спектра впливів на особистість студента-хореографа фізичного, психологічного й соціального характеру здатне використати його пізнавальний потенціал, тим самим створити умови для прискорення процесів навчання, подолати негативні наслідки й негативні тенденції суб'єкт-суб'єктних відносин, що виникають під час навчально-професійної діяльності.

Подальші розробки в межах запропонованої теми дослідження можуть бути пов'язані з вивченням сучасних концепцій професійної підготовки майбутніх учителів хореографії, аналізом рівня сформованості хореографічних умінь студентів педагогічного закладу, обґрунтуванням доцільності використання нових підходів до формування фахових умінь у студентів вищих педагогічних закладів цієї спеціальності.

Список використаної літератури

- 1. Таранцева О. О.** Педагогічні умови формування хореографічних умінь майбутніх учителів. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / О. О. Таранцева // Всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава : ПДПУ імені В.Г. Короленка. – 2000. – С. 205 – 207.
- 2. Митакович Л. А.** Подготовка будущих педагогов-хореографов к решению профессиональных задач [Электронный ресурс] /

Л. А. Митакович. – С. 185 – 189. – Режим доступа : ftp://lib.herzen.spb.ru/text/mitakovich_116_185_189.pdf. **3. Цветкова Л. Ю.** Методика викладання класичного танцю : підручник / Л. Ю. Цветкова. – К. : Альтерпрес, 2005. – 324 с. **4. Благова Т. О.** Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти / Т. О. Благова // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2010. – № 4(50). – С. 72 – 76. **5. Гройсман А. Л.** Методологические принципы хореографического образования / А. Л. Гройсман // Психолого-педагогические аспекты обучения студентов театральных вузов : сб. фрагментов дисс. исслед. – М. : Имприт, 1996. – Вып. 3. – С. 4 – 8. **6. Герц І. І.** Класичний танець : питання методики професійного розвитку майстра хореографічного мистецтва [Електронний ресурс] / І. І. Герц // Мистецтвознавчі записки : зб. наук. пр. – 2009. – № 16. – Ресурс доступу до зб. : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/mz/2009_16/21.pdf.

Юй Нін. Зовнішні та внутрішні умови успішності навчання майбутнього фахівця хореографічного мистецтва

Стаття присвячена аналізу зовнішніх і внутрішніх факторів, що сприяють ефективному навчанню майбутніх фахівців хореографічного мистецтва. Автор доводить, що глибоке вивчення всього спектра впливів на особистість студента-хореографа фізичного, психологічного й соціального характеру дозволяє використати його пізнавальний потенціал, тим самим створити умови для прискорення процесів навчання, подолати негативні наслідки й негативні тенденції суб'єкт-суб'єктних відносин, що виникають під час навчально-професійної діяльності.

Ключові слова: умови успішності навчання, фахівці хореографічного мистецтва, професійна підготовка.

Юй Нин. Внешние и внутренние условия успешности обучения будущего специалиста хореографического искусства

Статья посвящена проблемам анализа внешних и внутренних факторов, способствующих эффективному обучению будущих специалистов хореографического искусства. Автор доказывает, что глубокое изучение всего спектра влияний на личность студента-хореографа физического, психологического и социального характера способно востребовать его познавательный потенциал, тем самым создать условия для ускорения процессов обучения, преодолеть возникающие в ходе учебно-профессиональной деятельности отрицательные последствия и негативные тенденции субъект-субъектных отношений.

Ключевые слова: условия успешности обучения, специалисты хореографического искусства, профессиональная подготовка.

Yu Ning. External and Internal Conditions of Successfulness of Studying of Would-Be Specialist of Choreographic Art

The article deals with the analysis of the external and internal factors that contribute to the successful studying of would-be specialists of choreographic art.

Analyzing the problems of the formation of the professional competence of a would-be specialist of choreographic art, it is necessary first of all to give answers to the following questions: which conditions of learning influence the formation of the creative experience and the improvement of the competences of the university graduate, what reasons positively influence the development of the professional self-awareness of the student-choreographer, define his cognitive activity and efficiency of studying, which factors contribute to the successful learning of the educational material.

The author proves that a profound learning of the whole spectrum of influences of physical, psychological and social character experienced by a student of choreographic speciality will awake his cognitive potential, and create the conditions for the acceleration of the process of education as well as ensure overcoming the negative tendencies of the subject-subject relations.

Further research in the framework of the given topic can be connected with the analysis of the modern concepts of the professional training of would-be teachers of choreography, the analysis of the levels of formation of the choreographic skills of the students of a pedagogical institution, the substantiation of the necessity to implement new approaches to the formation of professional skills of the students of the given speciality.

Key words: conditions of successfulness of studying, specialists of choreographic art, professional training.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Рожко М. М.

МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

УДК 371.134:7.01

А. Д. Балашова, Т. В. Шелупахіна

КІНОМИСТЕЦТВО В СТРУКТУРІ ЗМІСТУ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ „ЗАРУБІЖНА ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА” ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (11 клас)

Кіномистецтву приділяється значна увага у вирішенні питань освіти та виховання молоді. Означена обставина не є випадковою, якщо звернути увагу на складність кіномистецтва як об'єкта вивчення. Історія розвитку кіномистецтва на сьогодні налічує трохи більше, ніж сто років. За цей нетривалий час кіномистецтво із суто виробничої галузі перетворилося на один з найпотужніших у світі засобів художньої комунікації, набуло значення самодостатнього виду художньої творчості. Як творча галузь, кіномистецтво націлено на самореалізацію митця, на відбиття (моделювання) складних процесів життя шляхом створення яскравих екранних образів. Починаючи з певного періоду, кіномистецтво є глибоко вкоріненим у соціальне, політичне, культурно-мистецьке життя мільйонів людей. З огляду на це можна стверджувати, що вивчення питань кіномистецтва потребує аналізу історичних, соціально-політичних, культурологічних, естетичних, мистецтвознавчих, біографічних та інших аспектів.

За роки існування кіномистецтва науковцями, теоретиками та практиками кіномистецтва був накопичений певний обсяг наукових досліджень, що дозволяє сьогодні плідно розглядати питання методології та методики вивчення кіномистецтва. Основу сучасних досліджень у галузі кіномистецтва становлять історичні розвідки К. Бейлі, А. Вайди, Р. Юренева; увагу дослідників історії кіномистецтва привертають біографічні праці кінорежисерів Г. Козинцева, В. Пудовкіна, М. Ромма, С. Ейзенштейна, щоденники О. Довженка, листи С. Параджанова, публіцистика І. Бергмана. Окремий ряд наукових праць становлять роботи з теорії кіномистецтва. Йдеться, насамперед, про дослідження з семіотики кіно та проблем кіноестетики Ю. Лотмана, праці з теорії кіно С. Фрейліха, дослідження екранної культури С. Безклубенка, роботи з основ аналізу фільму Н. Агафонової, праці з системного аналізу літератури та кіномистецтва Н. Зоркої.

Питанням виховного впливу кіномистецтва присвячені численні літературно-публіцистичні роботи режисерів Д. Вертова, С. Герасимова, Л. Кулешова, С. Пудовкіна, М. Ромма, С. Ейзенштейна. Крім розгляду мистецтвознавчих та естетичних питань, указані роботи містять цінні узагальнення різних аспектів практичної роботи зі створення кінострічок.

У змісті вказаних робіт можна знайти поради щодо особливостей роботи над сценарієм фільму, зауваження стосовно вибору об'єктів зйомки, будови кадру, принципів монтажу, принципів добору та виховання акторів, перелік творчих завдань під час зйомок тощо.

У сучасну практику загальноосвітніх навчальних закладів упроваджений інтегрований курс „Зарубіжна художня культура” (11 клас). Зміст курсу систематизований за видами мистецтва різних країн і різних культурних регіонів світу. Програма передбачає більш детальне вивчення творчості видатних митців і творів зарубіжного мистецтва. У пояснювальній записці наголошено, що „змістове наповнення тем передбачає формування в учнів ціннісно-смыслових, загальнокультурних, навчально-пізнавальних та інформаційних компетенцій, що досягається вивченням шедеврів мистецтва різних епох, та комунікативних, творчо-діяльнісних і самоосвітніх компетенцій, що передбачає оволодіння досвідом самостійної творчої діяльності, сприймання цієї діяльності як невід'ємної складової свого життя” [1, с. 3]. Навчальна програма надає пріоритет особистісно зорієнтованим технологіям, що „можуть допомогти подолати суто інформативно-пізнавальні орієнтації курсу” [там само]. Попри існування науково-методичних розробок, навчальних програм і підручників зі світової художньої культури, створених авторськими колективами під керівництвом О. Щолокової (1997 р.), Л. Масол та Н. Миропольської (2006 р.), питання специфіки кіномистецтва в структурі інтегрованого курсу „Зарубіжна художня культура” (11 клас) для загальноосвітніх навчальних закладів потребує подальшого опрацювання.

У розділі „Кіномистецтво” інтегрованого курсу „Зарубіжна художня культура” (11 клас) вивчається європейське кіномистецтво, зокрема кіномистецтво Франції та кіномистецтво Італії. Упорядники звертають увагу на Францію як батьківщину кіномистецтва. Така вимога потребує, передусім, здійснення певного культурологічного та художньо-естетичного аналізу передумов виникнення кіномистецтва з подальшою акцентуацією естетико-мистецтвознавчих вимірів кіномистецтва та спадковості його розвитку.

Метою нашої статті є вивчення питань специфіки кіномистецтва в структурі інтегрованого курсу „Зарубіжна художня культура” (11 клас). Для реалізації зазначеної мети планується вирішити такі завдання: 1) здійснити культурологічний і художньо-естетичний аналіз передумов виникнення кіномистецтва Франції; 2) звернутися до естетико-мистецтвознавчого аналізу зарубіжної кіноспадщини, виявити моменти спадковості розвитку кіномистецтва Франції та Італії; 3) зробити наголос на творчих здобутках провідних діячів кіномистецтва Італії, підкреслити вплив італійських режисерів, творців італійського неореалізму на світове кіномистецтво; 4) виявити художній потенціал творів кіномистецтва Франції та Італії, націлений на реалізацію освітніх і виховних цілей навчальної програми з художньої культури.

Мистецтво кіно виникає на зламі XIX – XX століть. У суто технічному аспекті кіно можна визначити як засіб створення рухомого зображення на площині. У цьому сенсі, по-перше, виникнення кіно пов'язується із досягненнями науки кінця XIX – початку XX століть, зокрема з відкриттями в галузі оптики; по-друге, успішний розвиток кіномистецтва сприяв постійному вдосконаленню фото- і кінотехніки, зростанню масового попиту на екранну продукцію, що була незвичною для свого часу. Утім процеси становлення кіно як виду мистецтва були набагато складнішими. Дані культурологічного аналізу свідчать про те, що межа XIX – XX століть відмічена загальним прискоренням соціальних процесів, якісним оновленням форм труда, спілкування. Взаємодія людей із різними галузями дійсності значно ускладнилася [2, с. 24 – 25]. Аналіз художньо-естетичних передумов виникнення кіномистецтва вказує на складний перебіг художніх подій на початку XX століття. У наукових статтях М. Бердяєва, зокрема, вивчаються питання кризового стану мистецтва через захоплення молодих митців загальною динамікою руху, новими ритмами індустріальної доби. Учений вважає марними намагання творців синтезувати різні види мистецтва, критично оцінює формування авангардних рухів у художній культурі Італії, Іспанії та Росії [3]. Значний вплив на свідомість тогочасних митців здійснювали також філософські ідеї Ф. Ніцше, А. Бергсона, З. Фрейда [4, с. 161]. На художньо-естетичну „підготовку” кіномистецтва впливали мистецькі експерименти авангардистів, які намагалися відтворити рух засобами зображувального мистецтва; становленню кіномистецтва сприяло реформування театру, намагання західноєвропейських режисерів зробити театральне мистецтво по-справжньому демократичним, наближеним до реального життя людей. Аналіз передумов виникнення кіномистецтва свідчить, що виникнення нового виду мистецтва на межі XIX – XX століть було складним та суперечливим. Кіномистецтво виникало, по-перше, на тлі успіхів науки і техніки; по-друге, „на перетинанні” подій культурного та художнього життя європейських країн; по-третє, завдяки творчим експериментам у галузі мистецтва, зумовленим намаганнями митців розширити зображально-виражальні можливості художньої творчості; по-четверте, завдяки стрімкому росту масового попиту на екранну продукцію.

Дані естетико-мистецтвознавчого аналізу дозволяють стверджувати, що за видовими ознаками кіно є синтетичним мистецтвом, тобто таким, що поєднує виразні засоби літератури, музики, образотворчого мистецтва, театру, скульптури та графіки; кіномистецтво оперує часом, у цьому сенсі кіно є часовим мистецтвом, здатним наочно передати перебіг подій у їх закономірності; кіномистецтво також і видовище, що наслідує давні традиції популярних народних жанрів пантоміми, клоунади, мистецтва цирку [5].

Стосовно перших кроків кіномистецтва Франції слід ще раз звернути увагу на факти, що ввійшли до складу наукових робіт з історії

кіно, а відтак вважаються загальновідомими. Визнаною датою „народження” кіномистецтва є грудень 1895 року. У цей час у Парижі, у приміщенні „Гран-кафе” на бульварі Капуцинів, відбувся перший в історії публічний кіносеанс. На цьому кіносеансі французькі підприємці, винахідники брати Луї Жан та Огюст Люм'єри за допомогою кіноапарату власної конструкції показали свої перші фільми. Серед фільмів демонструвалися стрічки „Прибуття поїзда на вокзал Ля Сієта”, „Вихід працівників з фабрики Люм'єр”, „Сніданок дитини”, комедійна сценка „Политий поливальник”. Надзвичайний успіх перших кінострічок спонукав до подальшого розвитку. У тому ж 1896 році француз на ім'я Жорж Мельєс відкрив трюкову зйомку, завдяки чому видовищність фільмів стала набагато цікавішою. Режисер показував на екрані раптові зникнення предметів, фантастичні перетворення людей, пришвидшення або уповільнення руху, поєднував екранні трюки із цирковими та естрадними трюками за принципом театральної драматургії. Свої твори Ж. Мельєс назвав феєріями. Упродовж 1899-1902 рр. митець зняв кілька сотен фільмів у жанрі феєрій. Серед фільмів-феєрій Ж. Мельєса були екранізації казок „Червоний капелюшок”, „Синя борода”, „Попелюшка”, фільми „Подорож на Місяць”, „200 000 тисяч лье під водою” за мотивами фантастичних романів Жюль Верна, фільм „Пригоди Мюнхгаузена”. Ж. Мельєс знімав також історичні фільми „Жанна Д'Арк” та „Фауст”, намагався навіть знімати фільми за сюжетами газетної хроніки. Внесок Ж. Мельєса в історію кіномистецтва є незаперечним. „Чарівник екрану”, Ж. Мельєс одним із перших помітив і почав використовувати нескінченні можливості кінокамери щодо створення екранного зображення.

Особливою сторінкою історії зарубіжного кіномистецтва є кіно Італії. Інтерес викликає італійське кіномистецтво періоду Другої світової війни та післявоєнного часу. Саме в цей період в Італії починає працювати група молодих режисерів, до складу якої увійшли Л. де Вісконті, В. де Сіка, М. Антоніоні, Дж. де Сантіс, К. Лідзани. У 1942-1943 рр. вони об'єдналися в русі „каліграфістів”, писали сценарії, статті про незалежність кіномистецтва, ретельно вивчали роботи С. Ейзенштейна, О. Довженка, В. Пудовкіна, намагаючися проникнути в „творчу лабораторію” майстрів радянського кіномистецтва. Результатом творчих пошуків молодих митців став принципово новий стиль кіномистецтва, що отримав назву *неореалізм*. Датою народження неореалізму став 1945 рік. Основною тематикою неореалістичного кіно Італії були теми партизанської війни та Опору (фільм Р. Росселіні „Рим – відкрите місто”), соціальна тематика (фільм В. де Сіка „Викрадачі велосипедів” та фільм Дж. де Сантіса „Рим, 11 годин”). Творці неореалізму вбачали своє покликання в образному відтворенні на екрані буденного життя простих людей Італії. Головним творчим принципом неореалістичного кіно був принцип максимальної правдивості. Для реалізації цього принципу використовувалися прості, але драматичні сюжети; у зйомках фільмів поряд із професійними акторами брали участь

актори-аматори. Виконавці-аматори принесли на професійний екран характерну зовнішність (типажність), невимушену поведінку, інтонації народної мови. Прості герої зі своїми буденними проблемами спромоглися відтворити на екрані національно-культурні ідентичності. Досягненням митців неореалізму в Італії слід вважати не тільки звернення до образів простих людей Італії, але й глибоку обізнаність зі способом їхнього життя, повагу до народних звичаїв і народної моралі.

Подальша творча доля італійського неореалізму була складною. Пряма конкуренція з боку американської кінопродукції, що посилилася в роки після Другої світової війни, насиченість європейського кіноринку голлівудськими комедіями та бойовиками спонукали деяких режисерів Італії до копіювання прийомів голлівудського кіно (такі фільми отримали іронічну назву „спагетті-вестерн”) або до створення життєрадісних комедій у псевдонародному стилі, у дусі так званого „рожевого неореалізму”. Плідне переосмислення творчих засад італійського неореалізму відбулося завдяки фільму режисера Ф. Феліні „Дорога” (1954 р.).

У нашій роботі ми розглянули питання кіномистецтва в структурі інтегрованого курсу із зарубіжної культури для учнів 11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, зупинилися на висвітленні культурологічних, художньо-естетичних передумов виникнення кіномистецтва Франції, акцентували творчий внесок братів Люм'єрів і Ж. Мельєса у становлення європейського кіномистецтва. Нами проаналізовані соціально-культурні чинники, завдяки яким кіно на початку ХХ століття набувало значення самодостатнього виду мистецтва. Естетико-мистецтвознавчий розгляд італійського неореалізму дозволив нам звернути увагу на моменти спадковості розвитку світового кіномистецтва, зокрема на відтворення в італійському кіномистецтві образу людини, теми моральності (або аморальності) людських вчинків в умовах буденного життя. Зазначимо, що відтворення образу людини в кіномистецтві, актуалізація теми людського життя на різних історичних етапах розвитку кіномистецтва є тим феноменом, котрий об'єднує творчі зусилля митців різних країн. На нашу думку, вивчення екранних творів європейського кіномистецтва, що ввійшли до фонду світової кінокласики, на уроках зарубіжної художньої культури сприяє розумінню вітчизняної та іншої культури, формує почуття поваги до творців культурних цінностей різних країн, а через це – формує у випускників шкіл настанову на відкритість і толерантність, уміння емпатії та комунікації, налаштованість на ведення творчого діалогу.

Список використаної літератури

1. Масол Л. Художня культура : Програма для загальноосвітніх навчальних закладів художньо-естетичного напрямку 10-11 класи (профільний рівень) / Л. Масол, Н. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 1. – С. 2 – 11. 2. Клиентов А. Е. Пять встреч с музыкой Кино /

А. Е. Клиентов. – М. : Современник, 2001. – 332 с. : с фотоил. – (Под сенью дружных муз). 3. Бердяев Н. А. Кризис искусства (Репринтное издание) / Н. А. Бердяев. – М. : СП Интерпринт, 1990. – 48 с. 4. Левчук Л. Т. Західноєвропейська естетика ХХ століття / Л. Т. Левчук. – К. : Либідь, 1997. – 223 с. 5. Безклубенко С. Д. ВІДЕОЛОГІЯ. Основи теорії екранних мистецтв / С. Д. Безклубенко. – К. : Альтпрес, 2004. – 328 с. : іл.

Балашова А. Д., Шелупахіна Т. В. Кіномистецтво в структурі інтегрованого курсу „Зарубіжна художня культура” для загальноосвітніх шкільних закладів (11 клас)

Стаття присвячена вивченню питань кіномистецтва в структурі шкільного курсу „Зарубіжна художня культура”. Запропонований розгляд культурологічних, естетичних, художніх і мистецтвознавчих аспектів історії та теорії кіномистецтва, науковий матеріал адаптований до завдань шкільного курсу зарубіжної художньої культури. Конкретизація питань кіномистецтва відбувається шляхом звернення до творчості діячів кіно Франції (брати Люм'єр та Ж. Мельєс) та шляхом вивчення творчих досягнень митців італійського неореалізму.

Ключові слова: культура, художня культура, кіномистецтво, твір, образ.

Балашова А. Д., Шелупахіна Т. В. Киноискусство в структуре интегрированного курса „Зарубежная художественная культура” для общеобразовательных школьных заведений (11 класс)

Статья посвящается изучению вопросов киноискусства в структуре школьного курса „Зарубежная художественная культура”. Рассматриваются культурологические, эстетические, художественные и искусствоведческие аспекты истории и теории киноискусства, научный материал адаптируется применительно к заданиям школьного курса зарубежной художественной культуры. Вопросы киноискусства конкретизируются на материале фильмов братьев Люмьер и Ж. Мельеса, через анализ стиля итальянского неореализма.

Ключевые слова: культура, художественная культура, киноискусство, произведение, образ.

Balashova A., Shelupakhina T. The Movie Art in the Structure of Integrated Course „Foreign Art” for Secondary Schools (11 Classes)

The article is devoted to the studying the movie art questions in the structure of school course „Foreign art”. The cultural, aesthetics and art aspects of history and theory of movie art are studied. Scientific material is adapted to the school course tasks. The movie art questions are concentrated on the Lumiere brothers and George Meliese art through the Italian neorealism style analyzis.

During our work we considered the question of cinematographic art in the structure of the integrated course from a foreign culture for the students of 11th classes of general school establishments. We were stopped for illumination of culturological pre-conditions of origin of cinematographic art of France, accented the creative contribution of Lumiere brothers and George Meliese to becoming of the European cinematographic art. We analyzed the cultural factors, due to what cinemas at the beginning XX of century acquired the value of all-sufficient type of art. Aesthetic factors of art consideration of the Italian neorealist art allowed to us to pay attention to moments of heredity of development of world cinematographic art, in particular on a recreation in the Italian cinematographic art of character of man, theme of morality (or to amorality) of human acts in the conditions of workaday life. Will mark that a recreation of character of man is in a cinematographic art, actualization of theme of human life on the different historical stages of development of cinematographic art is that phenomenon that at'єднує creative efforts of artists of different countries and from it - forms a discipline on an openness and tolerance, ability of empathy and communications, attitude on the conduct of creative dialogue.

Key words: culture, art, movie art, poem, character.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Сташевська І. О.

УДК 781.2

В. В. Бєлікова

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИЧНОЇ МОВИ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ М. СТЕПАНЕНКА

У контексті розвитку сучасного полікультурного простору процесуальність творчих процесів зумовлює постійне тяжіння до трансформаційних зрушень, які акумулюють численні утворення (різножанрові, різнотипові, різностильові, різнохарактерні та інші), що насичують світову художню ауру. З часом вони набувають статусу усталеного художнього явища. Таким значущим і багатофункціональним явищем зі своїми суто специфічними особливостями розвитку і функціонування в безупинному вихореподібному часовому континуумі є українська фортепіанна музика. Вона посідає значне місце у творчості національних композиторів і виконавців минулого та сучасності.

Аналіз досліджень і публікацій, що розкривають формування фортепіанної музики в Україні (Т. Булат, Г. Віноградов, М. Гордійчук, Б. Милич, Т. Шеффер), свідчить про те, що українські композитори-

класики – М. Лисенко, М. Калачевський, Л. Ревуцький, Я. Степовий та інші – значну увагу приділяли створенню п'єс для фортепіано. Інтонаційне коріння їх творів сягає джерел народної музичної творчості, фольклорного мистецтва „малих форм” – української народної пісні і танцю.

Історія розвитку сучасного українського фортепіанного мистецтва періоду другої половини ХХ – перших років ХХІ століття свідчить, що поряд з обробками українських народних пісень і танців вітчизняні композитори постійно продовжували кращі традиції музикантів Західної Європи (К. Дебюссі, Р. Шумана), Росії (П. Чайковського, С. Прокоф'єва, Г. Свірідова) у створенні окремих п'єс для дітей, а також дитячих фортепіанних циклів. Сказане підтверджують численні п'єси для фортепіано І. Берковича, В. Дублянського, С. Жданова, Ж. Колодуб, А. Коломійця, М. Лисенка, Г. Орлянського, М. Сільванського, Ю. Щуровського та інших авторів.

Крім окремих п'єс різної жанрової характеристики (лірична п'єса, марш, мазурка тощо), необхідно назвати фортепіанні цикли: „Фортепіанний альбом” М. Дремлюги, „Юним піаністам” М. Жербіна, „Дитячі п'єси” В. Золотарьова, „24 дитячі п'єси” В. Косенка, „24 фортепіанні п'єси” В. Кирейка, „Закарпатські новелетти” Б. Фільца, „Гуцульські акварелі” та „Картини російських живописців” І. Шамо, які вже давно ввійшли в золотий фонд педагогічного репертуару ДМШ і сьогодні успішно виконуються учнями від молодших до випускних класів.

Відзначимо, що фортепіанні цикли, які були створені в другій половині ХХ століття, наповнені пошуками нових форм, оригінальних співзвуч, цікавих колористичних і фактурних знахідок.

Продовжуючи традиції, що чітко намітилися в попередні періоди, композитори сучасності звертаються до історичної тематики (Г. Сасько „Відгомін століть”), відтворення музичних тенденцій далеких епох (В. Сильвестров „Музика в старовинному стилі”), музичних оспівувань природи рідного краю (В. Жуковський „Лісові картинки”, Ю. Іщенко „Київський альбом”).

Активно працюючи в жанрах дитячої фортепіанної музики, композитори сьогодення майстерно поєднують у своєму композиторському письмі традиційні та новаторські засоби музичного вислову. Але так сталося, що особливості музичної мови фортепіанних творів М. Степаненка ще не отримали свого достатнього аналізу. Саме тому метою пропонованої роботи є виявлення особливостей музичної мови фортепіанних творів М. Степаненка, призначених для дітей та юнацтва.

У зв'язку з тим, що фортепіанна музика М. Степаненка ще не знайшла свого всебічного висвітлення в музикознавчій літературі, гадаємо, доцільно дати необхідну інформацію про видання обраного нами альбому.

Уперше збірка „Дитячий альбом для фортепіано” М. Степаненка була

опублікована у 1980 р. видавництвом „Музична Україна”. Маленькі мініатюри одразу ж набули поширеної популярності. У 1987 році було здійснено друге видання „Дитячого альбому” разом з такими фортепіанними творами композитора для дітей, як: „Сонатина №1” (фа-мажор), „Сонатина №3” (до-мажор), „Українська сонатина №2” (ля-мінор), „Варіації на українську тему”, „Козачок”, маленька фортепіанна сюїта „Про звірів”.

Дитячий альбом М. Степаненка має десять дитячих п'єс. Усі вони програмні. Кожна п'єса має свою назву (крім третьої):

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| 1. Перший пролісок | 6. Український танець |
| 2. Ляльковий танець | 7. Веселка |
| 3. Етюд | 8. Експромт |
| 4. Скривдили | 9. Вечірня мелодія |
| 5. Дразнилка | 10. Взимку на тройці |

„Десять дитячих п'єс” альбому можна сприймати як цілісний фортепіанний цикл, де всі мініатюри пов'язані єдиним змістом, який умовно може бути названий „Дитинство”. Якщо ж сприймати кожну п'єсу окремо крізь призму її назви як своєрідний вислів емоційного стану дитини, то перед слухачами розгортається картина одного дня із життя дитини. Дійсно, важко уявити собі, скільки емоційних вражень переносить дитина за одну добу. Навіть окремі назви п'єс циклу яскраво підкреслюють різноманітний настрій дитини, наприклад: „Скривдили” (№4), „Дразнилка” (№5), „Вечірня мелодія” (№9), „Взимку на тройці” (№10).

Аналізуючи твори „Дитячого альбому” М. Степаненка, варто розглянути:

- тональний і динамічний план;
- метро-ритмічну основу;
- музичну форму;
- структурні особливості мелодичної лінії кожної мініатюри.

Відкриває фортепіанний альбом п'єса „Перший пролісок”. Завершує його мініатюра „Взимку на тройці”. На перший погляд, ці два твори різняться за своєю емоційною насиченістю. Але якщо добре вслухатися, то відчувається певна спорідненість цих п'єс щодо їх емоційної характеристики.

Звучання п'єси „Перший пролісок” відкриває перед слухачами картину спокійного пробудження природи після довгого зимового відпочинку. Останні такти мініатюри „Взимку на тройці”, ніби розпорошуючись у сніговому повітрі, теж вносять відчуття певного внутрішнього задоволення і заспокоєності після веселої прогулянки. Таким чином, враження емоційного спокою відкривають і завершують останні такти циклу, що робить весь альбом достатньо цільним і завершеним у музично-образному та емоційному відношенні.

Продовжуючи розглядати „Перший пролісок”, слід зазначити, що п'єса написана в тональності ре-мажор, загальний темп її *Moderato*. Метро-ритмічна основа мініатюри розвивається у чотиридольному

розмірі (4/4). Необхідно підкреслити загальну звукову нестійкість п'єси, що передається автором секундовими поспівками в мелодичній лінії правої руки та секундовим низхідним рухом у лівій руці (див. тт. 1-4: *фа-дієз, фа-бекар, мі, ре-дієз, ре-бекар, до-дієз, ре*). Певна звукова рівновага прослуховується в тт. 5-7 [1, с. 3]. Таке враження складається внаслідок двоголосної фактури викладання музичного матеріалу мініатюри. У нижньому голосі (у лівій руці) чергується звучання мажорного та мінорного акордів у розложистому вигляді. І хоча у верхньому мелодичному голосі зустрічається нестійкий інтервал септима (тт. 6-7), її звучання на фоні відвертого мажорного і мінорного акордів не сприймається загострено, а тільки символізує напружене тяжіння маленької квіточки до сонця.

Музична форма п'єси „Перший пролісок” – період, що складається з двох речень. Перше речення за своїм змістовним значенням може бути визначене як розповідне. Друге речення, починаючись у верхньому регістрі, продовжує попереднє і висвічує його у більш прозорих фарбах. На фоні спокійного коливання восьмих нот у лівій руці здійснюється помірний рух головної мелодичної лінії. Така побудова музичної тканини утворює враження легкого подиху. А в слухача може з'явитися образ маленької чарівної квіточки, яка тільки-но пробивається крізь м'який пухнастий сніг. Лагідне, ласкаве весняне сонечко ніжно торкається кожного її листочка.

Два останні такти п'єси, матеріал яких будується на основному мелодичному вислові, виконують роль маленької коди. Таке майстерне закінчення мініатюри робить п'єсу логічно завершеною і цільною.

Загальна динаміка п'єси розвивається від *p* до *pp*. Інтенаційне відтворення мелодичної лінії твору, подібно хоровому звучанню, потребує м'якого кантиленного звуковедення. Саме для цього композитор застосовує термін *dolcissimo* у першому такті, що є обов'язковим для виконання всього музичного тексту.

Кожна мелодична фраза розвивається не єдиною безперервною лінією, а складається з маленьких елементів-субмотивів. Цікавим є той момент, що субмотиви поєднані між собою завдяки використанню нотних (репетиційних) повторів, виконання яких само собою утворює незручності і складності. Виконуючи такі репетиційні повтори, необхідно постійно контролювати звуковедення, слідкувати за тим, щоб наступний звук (що повторюється) не виштовхувався. Тоді вся звукова лінія буде сприйматися не як окремі коротенькі поспівки, а як єдина цільна мелодична фраза.

Інтервальний склад мелодичної лінії п'єси має секунди, терції, кварта, квінти, сексти, септими, октави – інтервали, які розташовані таким чином, що значно посилюють сприйняття основних функцій ладу – домінанти та тоніки.

Для підтримки співучого звуку автор пропонує вживати пряму та запізнювальну педалі, що передбачає засвоєння спеціальних вправ і

тренування.

Друга мініатюра альбому – „Ляльковий танець” – написана в тональності однойменного мінору – *ре-мінор*. Загальний рух п'єси розвивається в темпі *Moderato*. Метро-ритмічна структура танцю розгортається у дводольному розмірі (2/4). Музична тканина побудована з трьох речень (по вісім тактів), які за своїм музичним висловом становлять закінчену музичну форму – період.

Відтворюючи в музиці танцювальні рухи (стрибки, кружляння, „доріжку”, граціозні притупування), композитор будує мелодичну лінію п'єси. Вона починається 16-ми нотами, що вдало чергуються з вісімками та четвертними.

Вивчаючи мініатюру, нескладно уявити собі двох партнерів по танцю. У кожного своя роль, свої рухи – хореографічні фігури. Партнери по чергово виконують сольні епізоди: перший танцюрист – тт. 1-8; другий – тт. 9-16. Починаючи з 17 такту, танцюристи поєднуються в єдиному танцювальному русі [1, с. 3-4].

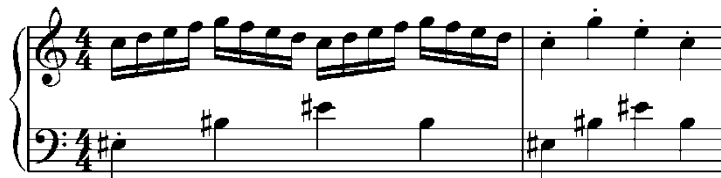
Засоби музичної виразності (*staccato*, *акцент* під лігою), що застосовує композитор у мініатюрі, природно повертають і слухача, і виконавця до її назви, адже танцюють не живі люди, а ляльки.

Захопившись танцем, ляльки в кінці мініатюри намагаються показати всю свою майстерність, але в них не вистачає подиху, бо вони лише заводні ляльки.

Динамічна лінія п'єси розгортається в межах звучності на *mp*, *p*. А закінчується мініатюра на *pp*, залишаючи у слухача образ улюбленої тендітної казкової іграшки.

П'ята мініатюра – „Дражнилка” – звучить контрастом до попередньої п'єси. Загальний емоційний настрій створюється завдяки засобам музичної виразності: динаміці і темпу. За обсягом п'єса маленька – усього 10 тактів (музична форма – період), та її динаміка (на *f*) і напористий швидкий темп (*Allegro*) утворюють саркастичний, але незлий музичний образ.

Певну напруженість, загострену пікантність надають секундові сполучення між правою і лівою руками в кожному такті. Складається відчуття політонального зіставлення. Наприклад:



За рахунок застосування дисонансів у верхньому регістрі їх звучання не сприймається як щось жахливе й лиховісне, скоріш воно усвідомлюється як щось жартівливе з відтінком упертості. З попередніми п'єсами її поєднує квадратна метро-ритмічна структура, що викладена в чотиридольному розмірі (4/4).

Мініатюра „Дражнилка” закінчується в басовому ключі

динамікою *p*, що підкреслює безтурботний настрій дитячої забави.

Шоста п'єса – „Український танець” – створена в тональності ля-мінор, музична форма її – період, ритмічна основа викладена у дводольному розмірі (2/4).

Енергійна мелодія з характерним танцювальним ритмом побудована на основі поєднання в єдине ціле невеличких мелодичних фраз – субмотивів. Розвиваючись в межах терції, вони витончено оспівують і підкреслюють основний усталений звук ладу – ля. Крім цього, своєю специфічною будовою мелодична лінія своєрідно відтворює „дрібні” хореографічні рухи танцюристів.

Загальний діапазон мелодії „Українського танцю” розвивається в межах октави (тт. 1-4). Своєрідна „відповідь” звучить у нижньому голосі (тт. 9-12) [1, с. 6-7]. Виникає враження, що композитор відтворює дії двох танцювальних груп: жіночої та чоловічої. Спочатку мелодія звучить у верхньому регістрі, ніби представляє жіночу групу. Складаючись з невеличких поспівок, вона проводиться досить стрімко, наповнюючи загальне звучання п'єси витонченою граціозністю.

Починаючи з 9 такту, звучить „відповідь” жіночому танцю – це соло чоловічої групи. Настійні акценти на першій долі такту (тт. 9-12) надають йому характеру рішучості та завзятості [1, с. 7-8].

Новим елементом у подальшому нотному тексті є поява *ostinato* на звуці ля малої октави. На його фоні далі по тексту з'являються квінтовой тон *мі* в середньому голосі та звук *фа-дієз*. Ці звуки разом з *ре-дієзом* у верхньому голосі своєрідно підкреслюють і стверджують домінантову функцію натурального та гармонічного *ля-мінору*, завдяки чому посилюється та підтверджується звучання основної тональності мініатюри – *ля-мінор*.

На останніх тактах п'єси (тт. 22-27) *ostinato* переноситься в регістр першої октави, де сприймається як м'яке звучання народного музичного інструменту – волинки, що існує не тільки в Україні, а й у багатьох інших країнах світу (Болгарія, Польща, Чехія тощо).

На фоні *ostinato* на відносно слабких долях такту звучать квінти в партії лівої руки. Таким засобом викладання музичної тканини в наступний раз підкреслюється певна спорідненість танцювальних ритмів народів-сусідів з танцювальними традиціями мешканців регіонів Західної України.

Низхідні „зникаючі” чисті квінти в партії лівої руки повертають слухача до субдомінантової функції основного ля-мінорного ладу. А динамічна лінія, розпорошуючись у звучності тонічної квінти на *pp*, завершує танцювальну мініатюру.

Сьома п'єса – „Веселка” – написана композитором у тональності мі-мажор. Метро-ритмічна структура її викладена у чотиридольному розмірі (4/4). У темпі *Andante* спокійно розгортається вся музична картина [1, с. 8-10].

Прослухавши „Веселку”, легко уявити собі весняну природу, що

пробуджується після довгої холодної зими. Уже пройшов перший довгоочікуваний дощ і своєю теплою водою щедро напоїв матінку-землю. Ласкаве сонечко пригріває кожну травинку, кожний листочок.

І о диво! З-поміж кущів і дерев на блакитному небі, у промінцях нерішучого ранкового сонця проливається та посміхається яскрава веселка. Вона радісно розповідає про все: як звільнилася від холодної і міцної криги річка, як маленькі та великі струмочки весело несуть свої води до людей, щоб скропити їхні садиби; як з теплих країн прилетіли пташки і поспішають розташуватися по своїх домівках (шпаківницях), як перші бруньки з'явилися на кущах і деревах, а березові гаївки вже готові щедро напоїти своїм соком кожного лісового мандрівника.

Музична тканина „Веселки” відзначається чудовою композиторською знахідкою. Увесь акомпанемент твору викладений акордами, виконання яких передбачає застосування засобу арпеджіато. Йдеться про виконання акордової побудови послідовно, починаючи з нижнього звуку до останнього верхнього звуку по черзі. Виконання акордів засобом арпеджіато нагадує своєрідне кольорове цвітіння, на фоні якого то у верхньому, то в нижньому регістрах проводиться мелодична лінія.

Підкреслимо, що музична тема „Веселки” подається в межах періоду (тт. 1-8) [1, с. 8]. Її експозиційний показ можна сприймати як звукові перегукування різних музичних інструментів, наприклад, скрипки та віолончелі.

У наступних рядках нотного тексту мелодична лінія роздрібнюється. Її окремі субмотиви лунають у різних регістрах, що підкреслює швидкозмінні переливи ранкового дива. Дійсно, райдуга як швидко з'явилася, так і раптово зникає з неба.

Вражає гармонійна палітра п'єси, у якій чергуються нескладні мажорні й мінорні сполучення, розпорозуючись у блакитній височині, мов казкові блискавки-зірочки.

Наступне проведення музичної теми (тт. 17-18 і далі) не здійснюється в повному обсязі. Основний тематичний матеріал ніби попадає під вплив викладання музичного матеріалу попереднього періоду. У результаті чого музична тема все більше розчиняється і розчиняється.

У кінці п'єси (тт. 27-30) арпеджовані акорди переносяться в праву руку, а загальний секундовий рух у регістри другої та третьої октави наступного разу підкреслює тендітність і щедрість музичного вислову.

Дев'ята мініатюра – „Вечірня мелодія” – це кращий зразок ліричної п'єси „Дитячого альбому”. Бувають хвилини, коли людина (чи то доросла, чи то маленька) відверта тільки з Природою. Саме таку щирі розповідь композитор відтворює в цій яскравій і водночас тендітній музичній картинці [1, с. 12-14].

Передостання мініатюра вражає своєю мелодикою, що є творчою знахідкою композитора. Вона проводиться тільки в правій руці. А в лівій

руці (протягом перших семи тактів) звучать акорди на всю довжину такту. Вони виконуються арпеджіато (як у п'єсі „Веселка”), що дуже нагадує звучання арфи. Підтримуються акорди запізнювальною педаллю. Гадаємо, такий показ мелодики дозволяє повністю зосередити увагу виконавця і слухача на її розвитку, відчуті її кожний новий подих.

„Вечірня мелодія” утворена у тричастинній музичній формі, у тональності ля-мінор. Музична тканина її розвивається в темпі *Andante*. Слухаючи розвиток усієї п'єси, стає зрозумілим, що темп не повинен відтягуватися. Кожна мелодична фраза сприймається як щире висловлювання, сповнене новим емоційним подихом.

Якщо в першій частині твору викладання мелодичної лінії відповідає споглядальному характеру, то в середній частині вона наповнюється глибоким внутрішнім підтекстом.

Динаміка п'єси розвивається від *p*, *mp* до *f*. А в кульмінаційному моменті автор раптово пропонує застосувати динаміку *mp*, а не *f*, що підкреслює „інтелігентність” і „толерантність” ліричного висловлювання.

В інтонаційному плані мелодична лінія п'єси досить складна. Розвиваючись у розмірі 12/8, що продовжує і розвиває музичні зразки, створені в традиціях епохи Романтизму, мелодична лінія утворюється з таких інтервалів: секунди, терції, квінти, октави. Вони використовуються в мелодичних фразах, що рухаються і вгору, і вниз, доповнюючи один рух іншим.

Особливістю розвитку мелодики цієї п'єси є затримання її руху – подиху на четвертій вісімці майже в кожному такті більше ніж звучання четвертої ноти. А в тт. 2, 4, 6, 10, 12, 14, 18, 20 довжина вісімки збільшується до половинної ноти з крапкою [1, с. 12-13].

У кульмінаційній фразі композитор вдало поєднує кілька засобів музичної виразності, а саме: акцент під лігою (т. 15), динаміку *mp* після *f*, використання на першій долі такти ноти мі третьої октави довжиною половинної ноти з крапкою, після якої вісімки в мелодичній тканині виконуються на *rit*. Кульмінаційний момент мініатюри підкреслюється ще одним особливим засобом музичної виразності – застосуванням діапазону в чотири октави між правою та лівою руками. Усе разом надає кульмінації „Вечірньої мелодії” хвилюючої чарівності та глибокої значимості (т. 15).

Закінчується п'єса динамікою *pp*, залишаючи враження заспокоєності та емоційного відпочинку.

Десята п'єса – „**Взимку на тройці**” – закінчує фортепіанний цикл М. Степаненка. Мініатюра нагадує про чарівний казковий світ, який у новорічну ніч приносить кожній дитині довгоочікуваний і бажаний подарунок. Таким подарунком для мільйонів слухачів і виконавців-піаністів стала створена композитором мініатюра „Взимку на тройці”. Під її музику можна швидко проїхатися яскравим морозним ранком, подихати чистим повітрям, поспівати веселу запальну пісню і отримати багато позитивних емоцій.

Мініатюра „Взимку на тройці” має тричастинну форму, дводольний розмір (2/4), утворена в тональності ля-мінор.

З метою відтворення картини швидкого руху завзятої тройки, що пролітає з веселим передзвоном бубонців, автор наповнює музичну тканину специфічними особливостями. Так, вся перша частина (тт. 1-8) імітує передзвін бубонців, якими завжди прикрашали трійку коней і карету. Цікаво, що в партії правої руки композитор використовує тризвучні акорди. Вони згруповані по чотири 16-ті долі й виконуються на *staccato*. Застосування стакато, з одного боку, імітує біг коней, а з іншого – нагадує передзвін маленьких бубонців. У партії лівої руки на другій долі такту прослуховується дзвін поодиноких бубонців, завдяки яким указується недосвідченому подорожньому довгий шлях мандрування.

У середній частині (тт. 9-16) „звучить” бадьора, запальна пісня. Саме в її тематизмі акумулюється образна виразність усієї п'єси: веселий настрій, завзятість, щирість і доброта людської душі.

Закінчується мініатюра „Взимку на тройці” мотивом, що структурно і мелодично побудований на звучанні першої частини (тт. 17-18) [1, с. 15]. Цей мотив проводиться двічі в тональності до-мажор, що розташована на третьому ступені основної тональності ля-мінор, якою і закінчується розглянутий твір. Передостанні такти (тт. 29-30) повністю повторюють початкове звучання всієї п'єси тільки у значно вищому регістрі (у четвертій октаві на фортепіано). А в останніх тактах (тт. 31-32) біг коней начебто зупиняється (в музичному тексті на *pp* звучить вісімка з крапкою на першій і другій долі такту).

Усе разом відтворює веселе звучання бубонців і завзятої тройки коней, що все далі і далі віддаляється від слухачів.

Аналіз мініатюр фортепіанного циклу М. Степаненка „Десять дитячих п'єс” дає змогу зробити певні висновки. Усі п'єси запропонованого циклу мають яскраву музичну образність, що виправдовує виконання кожної з них і в контексті всього циклу, і кожної окремо. Зауважимо, перші шість мініатюр можна виконувати по дві п'єси. Виправдано це тим, що ці п'єси утворені в однойменних тональностях (наприклад: мініатюри №№ 1-2 написані автором у тональностях ре-мажор і ре-мінор).

Майже всі п'єси циклу утворені у дводольному та чотиридольному розмірі (№№ 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10). Тільки три п'єси (№№ 6, 8, 9) написані композитором у тридольному розмірі.

Усі п'єси циклу мають невеликі за обсягом музичні форми. У формі періоду написані мініатюри №№ 1, 2, 3, 4, 5, 6; у простій двочастинній формі №№ 7, 8; у простій тричастинній формі №№ 9, 10.

Мелодична лінія у творах є основним елементом відтворення музичної виразності кожної п'єси.

Фактура викладання музичного матеріалу превалює прозора.

Підкреслимо, що для музичного тексту фортепіанного циклу М. Степаненка характерні:

- чітка членороздільність викладу музичного матеріалу;
- логічна послідовність;
- внутрішня обґрунтованість змін і чергування різних засобів музичної виразності: мелодичної побудови, гармонічної насиченості, ритмічної фігурації тощо.

Глибина музичного задуму, майстерно втіленого в досконалі музичні форми, робить кожну мініатюру фортепіанного циклу М. Степаненка змістовною, красивою, цікавою та улюбленою п'єсою серед музикантів шкільного і юнацького віку. Отже, творчість цього композитора, зокрема, його інструментальні твори для дітей, потребує подальшого мистецько-педагогічного аналізу.

Список використаної літератури

1. Степаненко М. Дитячий альбом для фортепіано / Михайло Борисович Степаненко. – К. : Музична Україна, 1987. – 71 с.

Белікова В. В. Інтерпретація музичної мови фортепіанних творів М. Степаненка

У роботі висвітлені особливості музичної мови фортепіанних творів М. Степаненка на прикладі збірки мініатюр „Дитячий альбом для фортепіано. Десять дитячих п'єс”. Аналізуючи твори, автор розглядає основні засоби музичної виразності (музичну форму, темп, тональний план, динамічний рух тощо), підкреслює та узагальнює їх значущість у використанні в процесі інтерпретації музично-образної драматургії нотного тексту. Підкреслюються можливості виконання кожної мініатюри окремо.

Ключові слова: композитор, засоби музичної виразності, фортепіанні п'єси.

Беликова В. В. Интерпретация музыкального языка фортепианных произведений М. Степаненка

В работе раскрыты особенности музыкального языка фортепианных произведений М. Степаненко на примере сборника миниатюр „Детский альбом для фортепиано. Десять детских пьес”. Анализируя произведения, автор рассматривает основные средства музыкальной выразительности (музыкальную форму, темп, тональный план, динамическое движение и другое), подчеркивает и обобщает их значимость в использовании в процессе интерпретации музыкально-образной драматургии нотного текста. Подчеркивается возможность исполнения каждой миниатюры отдельно.

Ключевые слова: композитор, средства музыкальной выразительности, фортепианные пьесы.

Belikova V. V. Interpretation of the Musical Language of Piano Works of M. Stepanenko

In the context of contemporary social and cultural space evolutionary processes in different arts are integrally-formed artistic phenomenon. Their study provides an opportunity to make certain typological generalizations, extending the latter as a particular form of art, and on creativity in general.

Processual musical creativity leads to many new formations (genre, variegated, diverse, multi-style, etc.), which are constantly fill and update the musical aura as a country and a continent. Over time they acquire the status of an independent multi-art form with its own specific characteristics and patterns of development.

In this important and versatile form of creativity with its specific characteristics of the piano is an art that many other composers of the world. A special place is occupied by the piano music in the works of Ukrainian composers and performers both past and present. The history of piano music in Ukraine is closely linked with the names of classical composers (Lysenko, Revutsky, J. Stepovoy) etc. Intonational origins of their products associated with the folk art of "small forms" - Ukrainian folk song and dance.

In Ukrainian piano music works for children and young people have always occupied a special place. Along with folk songs and dance, Ukrainian composers (J. Berkowitz, J. Kolodub, B. Filz, J. Shchurovsky, G. Sasko and others), continuing the best traditions of the composer of Western Europe and Russia, creating separate musical compositions and children piano cycle, the musical language which masterfully combined the long-established traditions and innovative methods of musical expression.

In particular musical language displayed piano works of M. Stepanenko the example of the collection of miniatures «Children's Album for piano. Ten Pieces for Children». Analyzing the work, the author examines the main means of musical expression (musical form, tempo, key plan, dynamic movement, and others), highlights and summarizes their importance to use in interpreting the musical drama-like music format. Emphasizes the possibility of the implementation of each thumbnail individually.

Key words: composer, means of musical expression, the piano plays.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. мистецтвознав., доц. Устименко-Косорич О. А.

УДК 378.015.3.016:786.2

С. В. Борисова

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРТЕПІАННОЇ
МЕТОДИКИ ДЛЯ ПОЧАТКІВЦІВ В. МАКАРОВА**

Проблеми музичної освіти, як і загалом освіти художньої, привертають особливу увагу у зв'язку зі специфікою педагогічного процесу в цій галузі, а саме: первісним превалюванням власне творчого початку самої професії та здебільшого індивідуальними формами навчання. Це дозволяє максимально реалізовувати педагогічні здібності й талант викладача, а також розвивати творчі здібності учня. У такому випадку педагог-музикант є, передусім, особистістю, видатний педагог – особистістю видатною, що визначається знову ж таки через талант, через унікальність, волюві і загалом людські якості, та, звичайно, через професійну (спеціальну) підготовку, тобто майстерність, досягнуту в тій або тій галузі, у нашому випадку художній (музичній) діяльності. І ця майстерність повинна бути на найвищому рівні, що завжди зрозуміло, коли йдеться про неординарного спеціаліста в галузі музичної педагогіки. Але, водночас, навіть найвидатніші й відомі педагоги, за умови значної відмінності у використанні методів і прийомів роботи з дітьми, спираються на певні, якщо не завжди єдині, то близькі психолого-педагогічні принципи і підходи. Ці принципи й підходи відомі, часто розроблені та узагальнені у філософській, психологічній і педагогічній науці. Загальний смисл цих підходів, якщо говорити гранично стисло, у створенні максимально сприятливих умов для самостійного розвитку творчих здібностей дитини. Останнім часом з'являється багато нових методик навчання гри на музичних інструментах. Знайомство з ними, опанування основних принципів викладання – один з важливих шляхів становлення й розвитку професійно-педагогічних якостей майбутніх фахівців у галузі музичної педагогіки, удосконалення традиційної системи професійної підготовки зазначених спеціалістів та її адаптації до європейських стандартів. Саме тому визначення психолого-педагогічних принципів фортепіанної методики для початківців видатного українського піаніста-педагога В. Макарова є актуальним.

Питанням особливостей музично-педагогічної діяльності, висвітленню теоретичних і методичних засад музичної педагогіки присвячені роботи Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, О. Алексеєва, О. Апраксіної, Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, Н. Гуральник, Д. Кабалецького, О. Олексюк, Г. Падалки, Л. Рапацької, В. Шацької, Г. Ципіна та ін. Психологічними аспектами художньо-творчої діяльності займалися Л. Виготський, Є. Назайкінський, В. Медушевський та ін.

Мета цієї статті – розглянути психолого-педагогічні принципи фортепіанної методики для початківців В. Макарова та зумовити пошук шляхів її подальшої розробки.

В умовах спеціальної підготовки музикантів у спеціалізованих навчальних закладах (спеціальні музичні школи, музичні коледжі, консерваторії), де основною формою роботи традиційно є індивідуальні заняття, складаються виконавські школи, що орієнтуються, по-перше, на особистість майстра, педагога, як правило, при цьому значного, великого виконавця, і, по-друге, обов'язково враховують індивідуальні характеристики, здібності й обдарованість самих студентів або учнів. Так, відомі школи піаністів К. Ігумнова, Г. Нейгауза, Я. Флієра, В. Крайнева та ін.

Нам уже доводилося писати про унікальний досвід і видатні педагогічні успіхи всесвітньо відомого педагога, заслуженого діяча мистецтв України, професора В. Макарова. У своїх науково-методичних працях він узагальнив досвід більш ніж тридцятирічної роботи з дітьми 5-6 років, де особливу увагу приділив саме початковому періоду навчання, „першим крокам” зовсім ще юних піаністів [1; 2; 3].

Віктор Макаров народився у 1953 році в м. Красний Луч Луганської області, де почав навчатися гри на фортепіано в місцевій музичній школі. Далі він навчався у Харківській спеціальній музичній школі для обдарованих дітей, у Харківському інституті мистецтв імені І. П. Котляревського (клас Регіни Самойлівни Горовіц – рідної сестри видатного піаніста ХХ століття Володимира Горовіца), удосконалював свою виконавську та педагогічну майстерність в аспірантурі Ленінградської консерваторії імені М. А. Римського-Корсакова (клас народної артистки Росії Тетяни Петрівни Кравченко).

В. Макаров – прекрасний виконавець, але визнання йому приніс педагогічний талант, передусім, його методика роботи із найменшими виконавцями. Він виховав більше 30 лауреатів конкурсів різного рівня, які отримали творчі перемоги в найпрестижних музичних змаганнях. Майже всі вони, незважаючи на свій юний вік, гастролювали в багатьох країнах світу. Самого В. Макарова – зазвичай з учнями – запрошували виступати з викладом своїх педагогічних ідей, плідність та ефективність яких одразу ж підтверджували виступи його вихованців, в Австралії, Німеччині, Ізраїлі, Італії, Китаї, Малайзії, Сполучених Штатах Америки, Південній Кореї, Японії та інших державах.

У його методиці, за всієї своєрідності й опори на неординарні особистісні якості та можливості самого В. Макарова, використані досягнення світової фортепіанної педагогіки ХVІІІ – ХХ століть. Але, як підкреслив сам В. Макаров в особистій бесіді з автором цієї статті, найбільш плідною стала його „співпраця” з видатним ученим – психологом Л. Виготським, до висновку про необхідність використання ідей якого дійшов педагог-музикант. Він часто безпосередньо посилається на теоретичні положення Л. Виготського у своїх науково-

методичних працях, але більш важливим, на наш погляд, є не факт прямих посилань на роботи класика психології ХХ століття, а сама спрямованість роботи з дітьми, „дух” його методики, основоположним принципом якої є розвиток творчих здібностей дитини силами й активністю самої дитини.

Важливим принципом фортепіанної методики для початківців В. Макарова є 3-рівнева структура навчально-виховного процесу, а саме: духовний розвиток (спілкування з природою, вплив мистецтва і літератури, розвиток творчих здібностей, виховання особистісних якостей); розвиток уваги, пам'яті й мислення та розвиток професійних навичок (психомоторика, ритм, слух). Автор наполягає на нерозривності складових компонентів цієї структури, при цьому на перше місце ставить саме духовний розвиток, де відбувається формування художньої інтуїції та уяви, волі та наполегливості, сумлінності й акуратності, реалістичності в зазіханнях і самооцінці, розвивається вміння мобілізувати свої резерви та здатність до самовладання, заохочується схильність до самоаналізу та формується емпатичне ставлення до людей.

Наступним психолого-педагогічним принципом фортепіанної методики для початківців В. Макарова є принцип диференційованого розвитку особистісної структури учня. Автор указує, що першорядною метою педагогічної роботи з учнями підготовчого відділення є вивчення та диференційований розвиток особистісної структури дитини, тобто за допомогою психолого-педагогічних прийомів впливати на формування п'яти потенціалів, що є основою становлення особистості дитини – пізнавального, ціннісного, творчого, комунікативного та художнього [2, с. 5]. Принцип диференційованого розвитку особистісної структури учня автор пропонує застосовувати в навчанні за допомогою методу активного інформативного впливу, що сприяє також активізації самостійної діяльності учня.

Цікавим, на нашу думку, є використання в цій методиці психолого-педагогічного принципу 2-рівневого розвитку дитини теорії Л. Виготського. Згідно з цією теорією, кожна дитина, окрім реального або фізичного віку, який збігається у багатьох дітей, має ще й вік актуальний (зона актуального розвитку), що є індивідуальним, тобто залежить від рівня розвитку дитини, її здатності до самостійної діяльності [4]. Зрозуміло, що зона актуального розвитку (ЗАР) може співпадати в дітей різного віку. Крім того, існує зона найближчого розвитку (ЗНР), тобто пізнавальна, творча, фізична діяльність, яку дитина здійснює за допомогою дорослого. Зона найближчого розвитку, як і зона актуального розвитку, індивідуальна. Виконуючи завдання ЗНР, діти поступово виходять з-під опіки дорослого, набуваючи самостійних умінь і навичок. Таким чином, їх ЗНР стає ЗАР [2, с. 5-6]. Використання цього принципу розвитку особистості в навчанні пов'язане з визначенням критеріїв ЗАР і ЗНР. Майстерність педагога полягає в тому, щоб, по-перше, визначити рівень навчальної задачі для кожної дитини

(вона не повинна бути вище ЗНР, але й не нижче ЗАР), і, по-друге, терпеливо пройти разом з учнем ЗНР та вивести його на новий рівень ЗАР. Безперечно, важливим є використання принципу 2-рівневого розвитку дітей незалежно від музичної спеціалізації, що зможе допомогти кожній дитині максимально розкрити свої здібності, виховувати оптимістичне „Я-відчуття”, здійснювати надзвичайно її інтенсивний професійний розвиток.

Привертає увагу ще один психолого-педагогічний принцип методики навчання гри на фортепіано в підготовчому відділенні та початковій школі В. Макарова – принцип формування і розвитку мотивації навчання. З одного боку – це загальновідома теза. Але ж на практиці ми дуже часто стикаємося з тим, що навіть музично обдаровані діти, які мають, здавалося б, усі можливості займатися музикою, через певний період часу перестають навчатися, музика стає для них чимось другорядним. Отже, найважливішою умовою формування й розвитку мотивації навчання є особистісно-гуманний підхід до дитини. В. Макаров наполягає на тому, що жоден, навіть незначний, успіх дитини не може бути залишений без заохочення. „Яким би маленьким не був учень, він завжди повинен відчувати доброзичливість і компетентність учителя... Музична педагогіка – це, передусім, духовне виховання. Отже, вчитель, який орієнтує учня виключно на розвиток ремісничих навичок (нехай на найвищому рівні), але не випромінює духовність, не співчуває долі дитини, ризикує або „засушити” природні здібності та виховати музиканта малоцікавого в художньому відношенні, або взагалі відлучити його від мистецтва” [2, с. 6].

Наступним фактором формування і розвитку мотивації учіння В. Макаров визначає ігрове навчання. Психологічна наука довела, що ігри, як внутрішньо мотивована діяльність, містять величезний потенціал для розвитку творчих здібностей учнів.

Однією з найскладніших проблем педагогіки є організація засвоєння дитиною абстрактних понять. Без цього неможливе навчання, однак складність цього процесу часто знижує інтерес дитини до навчання, негативно впливає на мотивацію. Природним для дитини є пізнання навколишнього світу через гру – це сьогодні аксіома.

Разом з тим, автор запропонованої методики підкреслює, що подолання відстані між „сьогоднішнім” актуальним віком дитини (діяльність без допомоги дорослого), зоною найближчого розвитку (діяльність за допомогою дорослого) і „завтрашнім” актуальним віком (діяльність без допомоги дорослого на новому рівні), а також використання методу активного інформативного впливу здійснюються, передусім, у сфері інтересу дитини, що є основою ігрового навчання.

Як зазначає автор методики, важливу роль у формуванні і розвитку мотивації навчання відіграє структура та темпоритм уроку – сфери, що передбачають не тільки майстерність педагога, але й вияв його особистісної інтуїції. Важливо, що готовність педагога миттєво

відреагувати, скорегувати свою лінію поведінки є і показником його методичної компетентності, і свідченням досвіду, інтуїції, збагачених постійним підвищенням власної кваліфікації. „Педагогічний процес полягає у взаємодії педагога й учня. Тому педагог, нездатний творчо реагувати на учня (у кожному випадку іншого), так само далекий від педагогічної майстерності, як ритм метронома від живого музичного ритму” [5, с. 22]. Часто ми стикаємося з тим, що на практиці педагоги нехтують цими важливими положеннями. Індивідуальні заняття не можна чітко спланувати, оскільки вони можуть мати багато нюансів, що виникають раптом, несподівано. „Учитель, який володіє мистецтвом темпоритму уроку, подібний досвідченому лоцману, який точно знає, з якою швидкістю необхідно вести „урок-корабель”, коли потрібно обігнути „небезпечний риф”, повернутися трохи назад, зупинитися, перепочити, завершити плавання” [2, с. 12]. Далі автор пропонує кілька рекомендацій, що дозволять підтримати інтерес дитини протягом усього уроку. По-перше, потрібно чергувати завдання й вправи, що стимулюють духовний, інтелектуальний, професіональний і фізичний розвиток таким чином, щоб інтелект у часовому відношенні піддавався мінімальному впливу. І це зрозуміло, оскільки увага й пам'ять дітей 5-6 років досить „тендітний матеріал”. По-друге, обов'язкове поєднання вправ, що сприяють духовному, інтелектуальному, професіональному розвитку з розвитком фізичним. По-третє, працювати в режимі „вибухового” ритму, на контрасті. Саме тому необхідно періодично змінювати темп мовлення, емоційну напругу, типи завдань і т. ін. [2, с. 12].

Обсяг статті не дозволяє достатньо повно висвітлити всі аспекти психолого-педагогічних принципів методики В. Макарова.

Наприкінці нашої статті, як висновки, зауважимо, що запропонована „Методика навчання гри на фортепіано в підготовчому відділенні та початковій школі” В. Макарова апробована цим видатним педагогом у класі спеціального фортепіано протягом 30 років. Використання основних психолого-педагогічних принципів фортепіанної методики для початківців В. Макарова дозволяє продуктивно навчати гри на фортепіано будь-яку здорову дитину, котра нормально виховується родиною. Використовуючи принцип розвитку мотивації учіння та особливо ігрове навчання, можливо спільно з батьками прищепити всім дітям, які навчаються музики, незалежно від професійної орієнтації в майбутньому, інтерес до пізнання, продуктивної діяльності та життя загалом. Спираючись на принцип 2-рівневого розвитку дітей, можна допомогти кожній дитині максимально розкрити свої здібності, сприяти цікавому професійному становленню учня, але, передусім, його духовному, інтелектуальному й особистісному зростанню в майбутньому.

Подальшого аналізу потребують такі розділи цієї інноваційної фортепіанної методики для початківців: розвиток творчих здібностей, виховання особистісних якостей, розвиток уваги, мислення, пам'яті,

професійних навичок. Особливої уваги заслуговує останній розділ цієї методики „Мистецтво звуковидобування”, перший підрозділ якої присвячений техніці розслаблення, без якої неможливий розвиток високого рівня концентрації уваги під час концертного виступу.

Список використаної літератури

1. Макаров В. Л. О структуре учебно-воспитательного процесса на подготовительном отделении ДМШ по специальности „Фортепиано” / В. Л. Макаров // Культура школьника : Научно-методический сборник. – Вып. 5. – СПб. – Луганск, 1996. – С. 167 – 173. **2. Макаров В. Л.** Методика обучения игре на фортепиано в подготовительном отделении и начальной школе / Макаров В. Л. – Харьков : ХГИИ, 1997. – 120 с. **3. A Piano Teaching Method for Children of Early Ages** by Victor Makarov. – Sydney, 1998. – 37 p. **4. Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; ред. В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с. **5. Савшинский С.** Детская фортепианная педагогика / С. Савшинский // Вопросы фортепианной педагогики. – Вып. 4. – М. : Музыка, 1976. – С. 3 – 30.

Борисова С. В. Психолого-педагогічні принципи фортепіанної методики для початківців В. Макарова

У статті проаналізовані психолого-педагогічні принципи методики навчання гри на фортепіано на підготовчому відділенні та початковій школі В. Макарова. Зокрема, про структуру навчально-виховного процесу на підготовчому відділенні ДМШ зі спеціальності „Фортепіано”, принцип диференційованого розвитку особистісної структури учня (метод активного інформаційного впливу), принцип 2-рівневого розвитку дитини, принцип формування та розвитку мотивації навчання.

Ключові слова: фортепіанна методика для початківців В. Макарова, музична педагогіка, психолого-педагогічні принципи навчання.

Борисова С. В. Психолого-педагогические принципы фортепианной методики для начинающих В. Макарова

В статье анализируются психолого-педагогические принципы методики обучения игре на фортепиано в подготовительном отделении и начальной школе В. Макарова. В частности, о структуре учебно-воспитательного процесса на подготовительном отделении ДМШ по специальности „Фортепиано”, принцип дифференцированного развития личностной структуры учащегося (метод активного информационного воздействия), принцип 2-х уровневое развития ребёнка, принцип формирования и развития мотивации учения.

Ключевые слова: фортепианная методика для начинающих В. Макарова, музыкальная педагогика, психолого-педагогические принципы обучения.

Borisova S. V. The Psikhologo-Pedagogichesky Principles of a Piano Technique for V. Makarov's Beginners

The psikhologo-pedagogical principles of a technique of training in game on a piano in preparatory office and V. Makarov's elementary school are analyzed in this article. In particular, the important principle of a piano technique is the 3-urvnevy structure of teaching and educational process in preparatory office of DMSH: 1) spiritual development (communication with the nature, art and literature influence, development of creative abilities, education of personal qualities); 2) development of attention, memory and thinking; development of professional skills (psychomotility, rhythm, hearing). The author insists on continuity of components of this structure. Also the principle of the differentiated development of personal structure of the student is used: by means of psikhologo-pedagogical receptions to influence formation of five potentials – informative, valuable, creative, communicative and art. The author suggests to use this principle in training by means of a method of active information influence. In a technique the principles of the 2nd-level development of the child and formation and development of motivation of the doctrine are considered also.

Offered by V. Makarov „A technique of training in game on a piano in preparatory office and elementary school” is approved by this known teacher in a class of a special piano for more than thirty years. Use of the basic psikhologo-pedagogical principles of a piano technique for V. Makarov's beginners allows to train playing piano productively any healthy child who is normally brought up by a family.

Key words: piano technique for V. Makarov's beginners, musical pedagogics, the psikhologo-pedagogical principles of training.

Стаття надійшла до редакції 3.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.011.3:78-051

Ван Цзянь Шу

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Формування вокально-виконавської майстерності є значущим компонентом процесу становлення фахівця, оскільки дає змогу розвивати в майбутніх учителів музичного мистецтва кращі особистісні та професійні якості. У цьому контексті проблема формування вокально-виконавської майстерності – це проблема формування людини, її духовності, гуманістичних цінностей [1, с. 31].

У практиці професійної діяльності майбутні вчителі музичного мистецтва мають бути обізнаними з музично-теоретичними і музично-історичними дисциплінами, зокрема, опанувати історію зарубіжної та української музики, уміти аналізувати музичні стилі, жанри, форми, засоби музичної виразності, знати основні напрями й перспективи розвитку музично-естетичного виховання дітей, оволодіти навичками просвітницької, менеджерської та науково-дослідницької діяльності.

Важливе місце у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва посідає виконавська майстерність (вокальна, інструментальна, диригентська), оскільки музикант, який не оволодів певним видом виконавської майстерності, не в змозі, по-перше, навчати іншого музичного мистецтва, зокрема різних видів музичної діяльності, по-друге, адекватно сприймати й оцінювати музичні твори. Отже, визначені фактори вимагають подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу в інститутах культури і мистецтв класичних і педагогічних університетів з метою досягнення високої майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що вчитель музичного мистецтва як особистість і професіонал розвивається у процесі навчання, виховання, виконавської й педагогічної діяльності [2; 3; 4]. Так, питання виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва відбито в працях О. Апраксиної, Є. Абдулліна, Ю. Алієва, Л. Арчажникової, Л. Баренбойма, Д. Кабалевського, Н. Ветлугиної, О. Ніколаєвої.

Питання про роль, значення й місце вокального виконавства в культурно-освітньому просторі різних народів порушено в працях з філософії й культурології (праці С. Іконнікова, Д. Ліхачова, Ю. Сетдікова й ін.), етнографії й фольклористики (роботи О. Гіппіус, В. Гусева та ін.), етнопедагогіки (дослідження Г. Віноградова, Г. Волкова, М. Мід та ін.).

Є ряд фундаментальних досліджень, присвячених історії, теорії, методології вокальної педагогіки й виконавства (В. Багадуров, Л. Дмитрієв, М. Львов, І. Назаренко, В. Юшманов, А. Яковлева, Л. Ярославцева й ін.). Проблеми вокального мистецтва у виконавському й педагогічному аспектах музично-художньої творчості досліджували Д. Аспелунд, В. Багадуров, Л. Дмитрієв, А. Далецький, В. Луканін, І. Прянішніков та ін.

Проте педагогічні умови формування вокально-виконавської майстерності в майбутніх учителів музичного мистецтва детально не розглянуто в музично-педагогічній літературі. Тому метою статті є аналіз педагогічних умов, що сприяють ефективному формуванню вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

Аналіз педагогічних досліджень і вокально-педагогічної літератури, а також практичний досвід дозволили припустити, що ефективність формування вокально-виконавської майстерності в майбутніх учителів музичного мистецтва буде значно підвищена за таких педагогічних умов:

- дидактичного супроводу дисциплін вокально-виконавського циклу в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва;
- інтеграції аудиторної й позааудиторної навчальної, самостійної, концертно-практичної діяльності студентів, спрямованої на формування вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва;
- використання моніторингу як способу контролю динаміки формування вокально-виконавської майстерності.

Перша педагогічна умова – *дидактичний супровід дисциплін вокально-виконавського циклу в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва* – включає складання індивідуальних програм, репертуарних списків, практичних завдань, методичних рекомендацій для аудиторної й самостійної роботи студентів, матеріали діагностики якості вокально-виконавської підготовки, а також розробку й реалізацію навчально-методичних комплексів дисципліни „Клас сольного співу”, авторських спецкурсів „Історія й педагогіка вокального виконавства”, „Основи українського традиційного вокального виконавства” і курсу на вибір „Класичні традиції вокального виконавства”.

Процес оволодіння вокальними навичками відбувається під час практичної діяльності, яку необхідно організувати так, щоб студенти постійно відчували наростання складності виконуваних завдань, накопичували позитивні емоції від переживання власного успіху в навчанні, були зайняті напруженою творчою роботою. Ті, хто навчаються, на думку науковців, повинні мати змогу розкрити й виявити свої здатності, свій особистісний потенціал.

У процесі формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва необхідний ретельно дібраний і систематизований репертуар, під час створення якого мають бути враховані завдання художньо-естетичного виховання майбутніх фахівців, виховання музичного смаку, професійне оволодіння співочими навичками. Отже, навчальний художній матеріал повинен бути спрямований на розвиток когнітивного, емоційно-почуттєвого, креативно-вольового компонентів вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Під час вивчення зазначених дисциплін студентам необхідно опанувати такі поняття, як „музикальність”, „артистизм”, „емпатія”, „рефлексія”, „креативність” тощо, навчитися застосовувати теоретичні знання на практиці, вміти прогнозувати вплив цих якостей на подальшу педагогічну діяльність. Усе це в комплексі, на наш погляд, дозволить досягти росту вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У процесі реалізації першої педагогічної умови формування вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва нами був розроблений ряд авторських лекційних курсів, серед яких „Історія й педагогіка вокального виконавства”, „Основи українського традиційного вокального виконавства”, а також курс на вибір „Класичні традиції вокального виконавства”.

Ці лекційні курси розроблялися з урахуванням таких функцій:

1) мотиваційної (розвиток інтересу до досліджуваного об'єкта, пізнавальних потреб, переконання в теоретичній і практичній значущості досліджуваного);

2) організаційно-орієнтаційної (орієнтація в джерелах, літературі, поради з організації дослідницької роботи);

3) професійно-виховної (виховання професійного покликання, професійної етики, розвиток спеціальних музично-педагогічних здібностей);

4) методологічної (зразки наукових методів пояснення, аналізу, інтерпретації, прогнозу);

5) оцінної;

6) розвивальної (формування розумових умінь, почуттів, відносин, оцінок).

Зміст курсів визначений навчально-виховними завданнями, що стоять перед навчальними закладами професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Вони знайомлять майбутніх фахівців з розвитком вокального виконавства від початку до сучасного стану становлення професійної творчості, а також з вокально-педагогічними й виконавськими традиціями українського народу. Відповідно до Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти були складені навчально-методичні комплекси з вищевказаних дисциплін на основі кредитно-модульної технології навчання. Ці курси покликані

формувати у студентів теоретичні й практичні навички, спрямовані на ефективність вокально-виконавської й педагогічної діяльності студента, й включати елементи, що дозволяють кожному виявити себе незалежно від музично-виконавського досвіду, рівнів успішності, вокальних даних.

Другою педагогічною умовою формування вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва є *інтеграція аудиторної й позааудиторної навчальної, самостійної, концертно-практичної діяльності студентів, спрямованої на формування вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.*

Аудиторна і позааудиторна діяльність з формування вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва переслідує весь комплекс практичних, виховних, навчальних і розвивальних цілей процесу навчання. Одним з головних шляхів підвищення ефективності позааудиторної роботи є її системність.

Так, на нашу думку, до видів позааудиторної роботи можна віднести участь студентів – майбутніх учителів музикального мистецтва – у концертно-просвітницькій діяльності як виконавців і як слухачів. Невід’ємною частиною позааудиторної роботи студентів є відвідування концертів і майстер-класів викладачів-вокалістів, що формують у майбутніх фахівців музичний смак, навички вокальної роботи з учнями. Важливим заходом для формування вокально-виконавської майстерності є відвідування концертів майстрів вокального мистецтва, спектаклів оперного театру, прослуховування аудіо- і відеозаписів з подальшим аналізом і написанням рецензій.

Одним з видів навчальних занять студентів є самостійна робота. Самостійна робота студентів – це форма організації їхньої навчальної діяльності, що здійснюється під прямим або непрямим керівництвом викладача, у ході якої студенти переважно або повністю самостійно виконують різного виду завдання з метою розвитку знань, умінь, навичок і особистісних якостей [4, с. 79].

Організація самостійної роботи студентів має три етапи:

1. Постановка перед студентами цілей, задач, завдань, вказівок і пояснення з виконання завдань.
2. Період самоорганізації студентів і їх безпосередня діяльність з виконання завдань, розв’язання завдань, поставлених викладачем.
3. Оцінка й підведення підсумків виконання самостійної роботи студентів.

Для того, щоб стимулювати студентів до самостійної роботи, необхідно активізувати й інтенсифікувати їхню навчальну діяльність. Основні цілі самостійної роботи:

- систематизація й закріплення отриманих теоретичних знань і практичних умінь студентів;
- поглиблення й розширення теоретичних знань;
- формування вмінь використовувати нормативну, довідкову,

спеціальну й додаткову літературу й періодичну пресу;

- розвиток пізнавальних здібностей і активності студентів: творчої ініціативи, самостійності, організованості й відповідальності;
- формування самостійності мислення, здібностей до саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації;
- розвиток дослідницьких умінь.

У навчальному процесі застосовують аудиторну й позааудиторну самостійну роботу. Аудиторна самостійна робота з дисципліни виконується під час навчального заняття під безпосереднім керівництвом викладача. Позааудиторна самостійна робота виконується за завданням викладача, але без його особистої участі.

Третя педагогічна умова розвитку вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музики – це *використання моніторингу як способу контролю динаміки формування вокально-виконавської майстерності*.

В. Андреев розглядає педагогічний моніторинг як систему діагностики якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її мету, зміст, форми, методи, дидактичні технічні засоби, умови й результати навчання, виховання й саморозвиток особистості й колективу [5, с. 64].

Пріоритетними проблемами педагогічного моніторингу, актуальність яких не викликає сумніву, є:

- 1) вивчення й оцінка цілей і змісту навчальних програм;
- 2) розробка ефективного застосування державних освітніх стандартів;
- 3) оцінка якості підручників і навчальних посібників, дидактичних і технічних засобів, включаючи комп'ютерні технології навчання в цілісній єдності;
- 4) оцінка ефективності традиційних та інноваційних форм, методів навчання й виховання;
- 5) оцінка сучасних педагогічних технологій навчання й виховання;
- 6) створення діагностичної (психологічної, валеологічної, соціологічної, педагогічної) служб одержання наукової та об'єктивної інформації про якість розвитку й саморозвитку освітньої системи;
- 7) комплексна оцінка ефективності функціонування, розвитку й саморозвитку інноваційних освітніх систем (шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів і ВНЗ);
- 8) комплексна експертна оцінка ефективності закордонних освітніх систем, а також оцінки можливостей їх творчого переносу в умовах України [2, с. 96].

Технологія педагогічного моніторингу включає такі компоненти: дослідно-пошуковий і конструктивно-організаційний. Так, дослідно-пошуковий компонент містить теоретичне обґрунтування, практичну

реалізацію, доказ педагогічної значимості й ефективності основних моніторингових процедур. Конструктивно-організаційний компонент забезпечує реалізацію педагогічно значимих та ефективних моніторингових процедур у навчальній діяльності.

На нашу думку, технологія моніторингу динаміки формування вокально-виконавської майстерності повинна включати: 1) безперервне спостереження за діяльністю студентів, де моніторинг повинен визначати моменти переходу однієї її якості в іншу, корегувати, підтримувати або послабляти відповідні тенденції; 2) науково обґрунтоване спостереження щодо оцінки сформованості вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва; 3) діагностика повинна мати прогностичну спрямованість, тому що отриману інформацію необхідно зіставляти на підставі заздалегідь розроблених компонентів і рівнів сформованості вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва; 4) на основі результатів моніторингу повинна плануватися подальша педагогічна діяльність і ухвалюватися управлінські рішення.

До основних етапів побудови й реалізації педагогічного моніторингу в навчальному процесі, що відбуваються відповідно до процесу формування вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, ми віднесли:

1. *Нормативно-установчий етап*, що припускає визначення педагогічної проблеми, підготовку рішень, формування цілей і завдань, розробку пакета прикладних програм.

2. *Діагностичний етап*, що припускає відбір інформації про стан і результати виховного процесу, отриманої внаслідок застосування діагностичних методик, якісну й кількісну обробку отриманих результатів, педагогічний аналіз результатів діагностики, прийняття управлінських рішень.

3. *Підсумково-аналітичний етап*, що припускає визначення ефективності заходів з формування вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, де виявляються й аналізуються зміни, що відбуваються.

Педагогічний моніторинг складається з таких рівнів:

- рівень теоретичного уявлення, на якому зміст фіксується у вигляді узагальненої системної уяви про склад (елементи), структуру (зв'язки між елементами) і суспільні функції переданого підростаючим поколінням вокально-виконавського досвіду в його педагогічній інтерпретації й розкривається у вигляді навчального плану;

- рівень навчального предмета, на якому формується уявлення про певні частини змісту, що виконують специфічні функції навчально-виховного процесу. Специфіка цих функцій визначає склад і структуру змісту кожного навчального предмета, які розкриваються у вигляді навчальних програм. Вони є особливими для кожного навчального предмета, але співвідносяться із загальним теоретичним уявленням;

- рівень навчального матеріалу, на якому конкретні дані (елементи складу змісту), що підлягають засвоєнню студентами, фіксовані в підручниках, навчальних посібниках, які входять до курсу навчання певного навчального процесу.

Разом з контролем сформованості компонентів вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, здійснюваного педагогом, важливо, щоб і сам студент проводив самоаналіз своїх досягнень. Для цього можна використовувати анкети самооцінки вокально-виконавської діяльності, запропоновані Ю. Цагареллі [6, с. 192].

Таким чином, педагогічні умови, виявлені в процесі нашого дослідження, реалізуються за допомогою педагогічної стратегії розвитку, яка, на нашу думку, зможе забезпечити формування когнітивного, емоційно-чуттєвого, креативно-вольового компонентів вокально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Подальшого розгляду потребує проблема реалізації визначених педагогічних умов формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки у ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Доронюк В. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики : навч. посіб. для викл. і студ. вищ. навч. закл. і вчителів музики шкіл різного типу / В. Доронюк, М. Сливоцький. – Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦТ, 2007. – 306 с. **2. Олексюк О.** Музична педагогіка : Навч. посіб. / О. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с. **3. Стахевич О.** Основи вокальної педагогіки. Ч. 1 : Природно-наукові теорії сольного співу : Курс лекцій : навч. посіб. для студ. диригентсько-хорових ф-тів муз. і пед. вузів / О. Стахевич. – Суми : Университетская книга, 2002. – 91 с. **4. Задорожна Л.** Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. Задорожна // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 4. – С. 79 – 85. **5. Андреев В. И.** Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 606 с. **6. Цагарелли Ю. А.** Психология музыкально-исполнительской деятельности : учебное пособие / Ю. А. Цагарелли. – СПб. : Композитор С-П., 2008. – 368 с.

Ван Цзянь Шу. Педагогічні умови формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва

Стаття присвячена аналізу педагогічних умов, що сприятимуть ефективному формуванню вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. До таких умов автор відносить дидактичний супровід дисциплін вокально-виконавського циклу в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва;

інтеграцію аудиторної й позааудиторної навчальної, самостійної, концертно-практичної діяльності студентів; використання моніторингу як способу контролю динаміки формування вокально-виконавської майстерності.

Ключові слова: вокально-виконавська майстерність, майбутні вчителі музичного мистецтва, педагогічні умови.

Ван Цзянь Шу. Педагогические условия формирования вокально-исполнительского мастерства будущих учителей музыкального искусства

Статья посвящена анализу педагогических условий, которые способствуют эффективному формированию вокально-исполнительского мастерства будущих учителей музыкального искусства. К ним автор относит дидактическое сопровождение дисциплин вокально-исполнительского цикла; интеграцию аудиторной и внеаудиторной учебной, самостоятельной, концертно-практической деятельности студентов; использование мониторинга как способа контроля за динамикой формирования вокально-исполнительского мастерства.

Ключевые слова: вокально-исполнительское мастерство, будущие учителя музыкального искусства, педагогические условия.

Wang Jian Shu. Pedagogical Conditions of Formation of Vocal and Performance Mastery of Would-Be Teachers of Music Arts

The article deals with the analysis of the pedagogical conditions of the formation of the vocal and performance mastery of the would-be teachers of music arts. They are as follows: the didactic support of the disciplines of the vocal and performance cycle, the integration of the class-room and extracurricular academic, independent and concert practical activities of the students, the use of monitoring as a means of control of the dynamics of the formation of the vocal and performance mastery of the would-be teachers of music arts.

Didactic support disciplines of vocal-performing cycle involves the composition of the individual programs, guidelines for classroom, extracurricular, and students' independent work, materials, diagnostic quality vocal and performance training, and the development and implementation of teaching materials specific disciplines and copyright of special courses („The history of pedagogy and vocal performance”, „Fundamentals of Ukrainian traditional vocal performance”, „The classical tradition of vocal performance”).

The integration of classroom and extracurricular learning, self, concert practice students aimed towards vocal performance skills of future teachers of music, based on a set of practical, educational, educational and developmental goals of the learning process.

The main stages of the development and implementation of pedagogical monitoring in the learning process, which is carried out in

accordance with the process of vocal and performance skills of future teachers of music: 1) regulatory and installation phase, and 2) the diagnostic phase, and 3) an analytic stage.

Key words: vocal and performance mastery, would-be teachers of music arts, pedagogical conditions.

Стаття надійшла до редакції 19.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Горбуліч Г. В.

УДК 78.071.1:929

О. В. Кулдиркаєва, М. В. Лебєдєва

ТВОРЧИСТЬ М. ЖЕРБІНА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВОКАЛІСТІВ

Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх вокалістів спонукають до оновлення змісту та форм, збагачення музичного репертуару. Одним із засобів оновлення репертуару виступає більш широке залучення творів української класики.

Музична творчість українського народу – нев’януча окраса його духовної культури, тому головна мета – навчити майбутніх спеціалістів розуміти й відчувати мелос усіх регіонів України.

До проблем аналізу стильових особливостей творчості композиторів зверталися відомі музикознавці: Р. Стецюк, О. Паламарчук, Б. Фільц, Я. Якуб'як.

Основи для формування професійної музичної культури на початку ХХ століття заклали такі видатні митці, як В. Барвинський, Я. Степовий, Б. Лятошинський, Л. Ревуцький, А. Кос-Анатольський, М. Жербін.

Мета статті – окреслити значення творчості М. Жербіна у професійній підготовці майбутніх вокалістів.

Українська музика в контексті розвитку молодих європейських композиторських шкіл, чиє становлення припадає на початок ХХ століття, пройшла шлях від започаткування жанрових і стильових основ до їх ствердження і розквіту. Цей складний процес мав декілька стадій, кожна з яких виділялась специфікою жанрово-стильової палітри. Стадії у розвитку української музики є наслідком соціально-історичних процесів, характерних для українського суспільства.

Історію української музики ХХ століття можна поділити на етапи:

1. 1900 – середина 1920-х рр.;
2. середина 1920-х – 1940 рр.;
3. 1941 – 1960-ті рр.;
4. 1960 – 1980-ті рр.;

5. середина 1980-х – поч. 2000-х рр.

Перший, соціально активний, період був наслідком піднесення національної самосвідомості, що виявилось у формуванні основ національної класичної музики. Провідними в ньому стали жанри вокально-хорової музики. На початку століття досягає розквіту творчість М. Лисенка, який побудував своє мистецтво на демократичних і народних засадах і відзначив тим самим національну сутність української музики. Продовжувачами ідей класика стали його послідовники К. Стеценко, М. Леонтович, Я. Степовий.

Другий етап характеризується подоланням нерівномірності розвитку жанрів і створенням класичних зразків у багатьох опанованих жанрах (симфонії, інструментального концерту).

Третя стадія починається подіями Великої вітчизняної війни 1941 – 1945 рр. Це соціально активна доба. У музичному мистецтві знову спостерігається тяжіння до публіцистичності та конкретності, спричинивши переважання вокально-хорової музики. Вона завдяки своїй програмності виявилась найбільш здатною швидко й влучно відтворювати сучасні події.

Музичне мистецтво четвертого етапу характеризується потребою в осмисленні та узагальненні, що виявилось у різноманітних симфонічних пошуках і призвело до суттєвих зрушень у галузі симфонічної драматургії, образності та стилістики.

Остання стадія розвитку української музики стала наслідком соціальної активності періоду розбудови української державності. Сучасне національне музичне мистецтво отримало європейське визнання. Українські композитори опанували різноманітні стилі й техніки, об'єднавши їх за специфічними властивостями національного мислення.

Слід наголосити на тому, що мистецтво соціально активних періодів позначається актуальністю тематики, плакатністю, злободенністю. Для мистецтва рефлексивних епох характерна філософічність, аналіз подій, історичність, спроба не описати події, а усвідомити їх, знайти паралелі між старовиною і сучасністю.

М. Жербін – видатний композитор з Петербургу, який жив і працював з січня 1944 року в Україні (м. Донецьк). Він віддавав багато часу інженерній та науковій справі, але його талант виявився у багатьох сферах творчості. Понад півстоліття він блискуче поєднував різноманітні види мистецької діяльності, багатогранну композиторську творчість, працю педагога, науковця та громадського діяча.

Як композитор він розкрився у багатожанровій палітрі музичних образів. Здебільшого він працює в галузі вокальної та інструментальної мініатюри (пісні, романси, інструментальні п'єси).

Яскравим матеріалом для камерної підготовки вокаліста можуть служити вокальні твори Жербіна. Це та форма висловлення, у якій

композитор найповніше виявляє своє образне мислення, передає музичними засобами власне світовідчуття і внутрішні переживання.

У вокальних творах два компоненти – голос і супровід – становлять органічну єдність. Композитор досконало володіє прийомами фортепіанного письма, добре знає природу й можливості людського голосу. Саме в цьому жанрі композитор досягає вершин художньої майстерності, створює справжні перлини камерної вокальної музики. Художня досконалість, вишуканість ритмічних рисунків – усе це діє підстави думати, що з'являються вони ніби одразу, на хвилі єдиного творчого пориву. До таких романсів належать, наприклад, такі вокальні твори: „Пливе моя душа” (вірші Шеллі), „Любов моя”(вірші В. Сосюри), „Не жаль Вас” (вірші О. Пушкіна).

Розкриваючи таємниці своєї творчої лабораторії, М. Жербін розповідає: „Коли я підбираю відповідний моїм намірам вірш, у мене в уяві відразу з'являється план музичного втілення, а точніше, ще не написана музика для мене вже звучить” [1, с. 14].

Більша частина вокальних творів М. Жербіна написана в класичних традиціях. Мелодія, що є головним носієм музичної думки, – наспівна, часто аріозо-декламаційна. Фактура – гомофонно-гармонічна, подекуди проникають поліфонічні елементи, основа гармонічних структур – тризвучна. Загалом музична мова – емоційно насичена, експресивна. Розвинутий фортепіанний супровід часто становить виразний самостійний план. Переважна більшість вокальних творів написана в репризній тричастинній формі.

Творчий стиль композитора дістає найповніше, найглибше втілення у вокальних творах на вірші О. Пушкіна. На вірші поета, що стали основою вокального циклу М. Жербіна, написано багато романсів, ось приблизні дані: вірш „Не жаль Вас” поклали на музику 17 композиторів, „На холмах Грузії” – 42. До пушкінського циклу М. Жербіна ввійшли романси, написані в різний час. Наприклад, „Не жаль Вас” – у 1952 р., деякі – у 1972.

Здебільшого вони присвячені темі кохання. Основна емоційно-образна сфера – лірична, хоч трапляються романси лірико-драматичного та драматичного характеру.

Вокальний твір „Не жаль Вас” – один із кращих солоспівів М. Жербіна. Композитор глибоко збагнув зміст, емоційний склад пушкінської поезії, зумів тонко й дуже природно відтворити їх музичними засобами. Сюжетна канва вірша цікава своїми дещо незвичними образними контрастами. Порівняно тривалі епічні роздуми про роки юності, роки „даремного неспокою”, світлих мрій, перших розчарувань змінюються несподіваним поетично-окличним запитанням, що водночас сприймається як наслідок: „Та де хвилини ділися священні, надій сердечних неозорий світ?... Верніться знов, літа весни, весни коханих літ!”. Відповідно до цього М. Жербін будує композицію твору. Два розділи твору підпорядковані наскрізній лінії розвитку. Твір

відкривається вступом, у якому синтезовано два образні відтінки: різновидність і драматизм. На фоні швидких „хвилеподібних” гармонійних фігурацій першого розділу плавно розгортається мелодія голосу. Далі композитор посилює експресію, риси схвильованості. Нагнітання, що створюється декламаційними елементами в мелодії, поступовим згущенням фактури, веде до появи лірико-драматичного образу в другому розділі. Тут встановлюється каріозний тип мелодики, змінюється фактура супроводу, що посилює завершення фрази. У подальшому русі партія голосу набуває схвильовано-декламаційних рис. Пристрасний характер зберігається майже до кінця твору.

Серед розмаїтої романсової лірики М. Жербіна особливо виділяється солоспів на вірші П. Шеллі „Пливе моя душа”, легка, ажурна, звукова тканина якого підкорює пластичністю, тонкою грацією.

Можна згадати, що до творчості Шеллі зверталось дуже багато композиторів світу, серед них і російські класики – С. Танєєва, С. Рахманінов, український композитор Б. Лятошинський.

„Пливе моя душа” – яскрава вокальна мініатюра. У лаконічному вступі, наче в легкому злеті, вгадується загальний план розгортання музики. Інтонаційним зерном мелодії є початковий зворот, де проводяться секвенційно два мотиви, побудовані на малих секундах. Контрапунктом до цієї мелодії є низхідна лінія у басовому голосі. Вокалісту під час виконання твору потрібне розуміння замислу композитора, ретельне вивчення мелодії, з урахуванням усіх вказівок автора щодо темпу, динамічних відтінків, виконавчих нюансів. Треба допомогти майбутньому фахівцю розібратися в тому, якими музичними засобами втілено у творі поетичний образ, намітити смислову та емоційну кульмінацію в тексті.

Камерно-вокальна музика в Україні мала давні виконавські й композиторські традиції. В українській музичній культурі можна спостерігати багато спільного з російською музичною культурою. Протягом досить короткого терміну національна композиторська школа пройшла дуже великий шлях. Це стало можливим тому, що українська музика розвивалась, спираючись на досвід російської музики. Ще М. Лисенко у своїй творчості, побудованій на національному ґрунті, розвинув основні принципи М. Глінки, „Могутньої купки” та інших представників російської реалістичної школи. Водночас, українські композитори майстерно використали всі стильові й жанрові досягнення класичної та сучасної західноєвропейської музики.

Романсова творчість М. Жербіна – це справжня перлина камерної музики ХХ століття. Перспективою подальшого дослідження означеної галузі є напрям музично-педагогічного аналізу творчої спадщини видатних українських митців з метою використання їх творчих надбань у процесі професійної підготовки майбутніх вокалістів.

Список використаної літератури

1. Стецюк Р. С. Михайло Жербін / Р. С. Стецюк. – К. : Музична Україна, 1978. – 78 с. **2. Северинова М. С.** Художньо-світоглядні традиції у творчості українських композиторів 80-90 років ХХ ст : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01 „Теорія та історія культури” / М. С. Северинова. – К., 2002. – 19 с. **3. Віготський Л. С.** Психология искусства / Выготский Л. С. [под ред. Ярошевского М. Г]. – М. : Педагогика, 1987. – 431 с.

Кулдиркаєва О. В., Лебедева М. В. Творчість М. Жербіна у професійній підготовці майбутніх вокалістів

Статтю присвячено романсовій творчості видатного композитора М. Жербіна, її значенню для вокального мистецтва загалом. Камерне мистецтво, інструментальна музика, література – усе це сприяє духовному розвитку людини, тому головна мета – навчити майбутніх спеціалістів розуміти й відчувати мелос усіх регіонів України. Значним є те, що використання камерної творчості вітчизняних композиторів є дійсним важелем для вдосконалення професійної підготовки майбутніх вокалістів.

Ключові слова: романс, голос, творчість, творчий стиль композитора.

Кулдыркаева О. В., Лебедева М. В. Творчество М. Жербина в профессиональной подготовке будущих вокалистов

Статья посвящена романсовому творчеству великого композитора М. Жербина, его значению для вокального искусства в целом. Камерное искусство, инструментальная музыка, литература – все это сопутствует духовному развитию человека, поэтому главная цель – научить будущих специалистов понимать мелос всех регионов Украины. Значимым является то, что использование камерной музыки отечественных композиторов является действенным рычагом для усовершенствования профессиональной подготовки будущих вокалистов.

Ключові слова: романс, голос, творчество, творческий стиль композитора.

Kuldyrkayeva O. V., Lebedeva M. V. Works of M. Zherbin is in Professional Preparation of Future Vocalists

The article is sanctified to vocal works of the great composer - M. Zherbin, to his value for a vocal art on the whole. The vocal art, instrumental music, literature, Ukrainians regions Melos are basic stage in professional perfection future musicians and vocalists. By bright material the part-songs of Zherbin can serve for chamber preparation of vocalist. It and the form of expression, in that a composer shows his vivid thinking completer in all, passes musical facilities own attitude and internal experiencing. In part-songs two components – voice and accompaniment present organic unity. A

composer owns the receptions of piano's letter to perfection, well knows nature and possibilities of human voice. Exactly in this genre a composer arrives at the tops of artistic mastery, creates thereal pearls of chamber vocal music. Artistic perfection, refinement of rhythmic letter is all operates grounds to think that they appear as though at once, on the wave of only creative gust. It is required to take to such romances, for example, such part-songs: my "soul (verses of Shelly), Swims", "My love"(verses of Sosura). Mostly they are sanctified to the theme of love. Basics emotionally-vivid sphere -lyric, though there are romance thought lyric-dramatic and dramatic character.

Meaningful is that the use of chamber music of home composers is an effective lever for the improvement of professional preparation of future vocalists.

Key words: romance, voice, work, creative style of composer.

Стаття надійшла до редакції 29.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Сбітнєва Л. М.

УДК 7.071.2 : 159.953

В. О. Міщенко

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ЯК СКЛАДНИКА ПСИХІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКОНАВЦЯ

Проблеми пам'яті й зокрема проблеми музичної пам'яті впродовж декількох сторіч перебувають у центрі уваги багатьох музикантів усіх спеціальностей, педагогів, учених, драматичних акторів, режисерів. На цьому етапі висвітлено вже чимало питань та написано багато рекомендацій, порад щодо вивчення особливостей музичної пам'яті. З іншого ж боку, проблема залишається до цього часу актуальною, тому що спеціально для кожного музиканта немає порад для запам'ятовування музичного твору. Усі індивідуальні, і тому рішення, пов'язані з проблемами пам'яті, кожен музикант повинен уміти знаходити для себе і застосовувати в практичній діяльності (природно спираючись на дослідження психологів і авторитетних музикантів), виходячи з індивідуальних психологічних якостей.

Проблемі особливостей музичної пам'яті присвячено праці Н. Голубовської, К. Мюльберга, С. Савшинського, В. Петрушина та ін. Питанням виконавської пам'яті присвячене дослідження А. Щапова. Вагоме місце в наукових дослідженнях музикознавців та педагогів займає праця Л. Маккінон.

Метою цієї роботи є висвітлення особливостей музичної пам'яті на основі досліджень психологів, музикантів та педагогів.

Пам'ять – це складний психічний процес. Тому для початку коротко проаналізуємо роль психології в педагогічному процесі.

Психологія вивчає внутрішній світ людини, особливості її психічної діяльності. Видатний російський педагог і психолог К. Ушинський писав: „Щоб виховати людину в усіх відношеннях, треба знати її в усіх відношеннях” [1, с. 23].

Педагогові необхідно всебічно вивчити не лише музичні здібності учня, а й мати уявлення про особливості його мислення, характер та коло інтересів, тобто мати психологічний портрет учня.

Професор Одеської консерваторії Б. Рейнгальд зазначає: „...Деякий час я не вчила учня, а вивчала його для того, щоб зрозуміти, як розкрити його можливості” [2, с. 150].

Знання психології – обов'язкова умова високої продуктивності будь-якого педагогічного процесу. Тому для того, щоб виховати в учня необхідні якості, кожний педагог-музикант має неодмінно бути психологом. Педагог за фахом є головним керівником у вихованні учня. Його обов'язок не лише навчити грати на музичному інструменті, а й навчити бачити, відчувати, розуміти прекрасне в мистецтві й житті.

У зв'язку з цим слід згадати висловлювання одного з видатних педагогів-піаністів, професора Г. Нейгауза, який відзначав, що педагог мусить розвивати „...учня музично, інтелектуально, артистично”, і далі: „всіляко розвивати в ньому любов до інших різновидів мистецтва, особливо до поезії, живопису й архітектури, а головне – дати йому відчути (і чим раніше, тим краще) етичну гідність художника, його обов'язок, його відповідальність, його права” [3, с. 33 – 34].

В навчальній і виховній роботі педагог стикається з молоддю різного інтелектуального рівня, різної психічної і нервової організації. К. Мюльберг пише, що, „виявляючи успіхи і недоліки в роботі учнів, завжди слід враховувати, що молода людина швидко розвивається. Те, що певного часу вважалося недоліком, згодом може перерости у досягнення і, навпаки, досягнення може перетворитися на недолік. Головним і найважчим завданням педагога є знаходження й розвиток в учневі цінних позитивних якостей” [4, с. 14].

Пам'ять музиканта – це скарбниця музики, знань, навичок, пережитих почуттів, завчених рухів і всього слухового досвіду. Музика живе в часі і, раз пролунавши, продовжує жити в слуховій та емоційній пам'яті. Пам'ять не є самостійною, незалежною особливістю людини. Пам'ять відтворює все, що діяло й впливало на людину в минулому. Пам'ять вважають гарною тоді, коли людина швидко запам'ятовує музичний матеріал, надовго його зберігає і може точно відтворити.

Формування майстерності молодого музиканта багато в чому залежить від уміння педагога в процесі навчання впливати на інтереси і сприйняття, увагу й пам'ять, волю, характер і емоції учня. Цього й навчає нас психологія.

Звернемо увагу на один з найважливіших процесів психічної діяльності, який має велике значення для музиканта-виконавця, – пам'ять. Музична пам'ять – це здатність людини до запам'ятовування, збереження і подальшого відтворення музичного матеріалу. Для чого потрібна нам пам'ять? Музика – це мистецтво тимчасове. Тому пам'ять допомагає нам запам'ятати, передбачити необхідне нам звучання.

Музична пам'ять – це комплексне явище, яке включає різні види пам'яті: слухову, рухальну, логічну, зорову, тактильну, емоційну та інші. У багатьох музикантів-виконавців важливу роль відіграє зорова пам'ять.

Сучасні наукові дослідження з психології засвідчують, що типи пам'яті складаються за певних умов життя залежно від виховання і навчання.

Здібності учня формуються й удосконалюються в процесі діяльності. Тому дуже важливо протягом усього періоду навчання й виховання на уроках з фаху систематично провадити роботу з усебічного розвитку учня, зокрема його пам'яті. Метод навчання, застосований педагогом у кожному окремому випадку, виробляє в учня той чи той вид пам'яті.

Запам'ятовування поділяють на довільне та мимовільне. С. Прокоф'єв, С. Ріхтер, Г. Нейгауз, Д. Ойстрах, С. Фейнберг віддавали перевагу мимовільному запам'ятовуванню. А такі музиканти, як О. Гольденвейзер, Л. Маккінон, були прихильниками довільного типу запам'ятовування. Не існує однозначної думки, який тип запам'ятовування є найбільш ефективним. У кожному з них є свої недоліки й переваги.

Наскільки глибше учень вникає в суть образів твору, у найдрібніші його деталі, настільки певніше він їх запам'ятовує. Перш ніж учень розпочне запам'ятовування музичного твору, він повинен правильно й усебічно розібрати його з педагогом. У педагогічній практиці спостерігається таке негативне явище, коли учні з відмінною пам'яттю, неухважно розібравши нову п'єсу, вивчають її і грають по пам'яті. Такий „швидкісний” метод дає технічний і ритмічний брак: фразування виявляється непродуманим, не знайдено потрібне звучання тощо.

Першою умовою успішного запам'ятовування творів є повторювання. Однак не будь-яке повторювання може забезпечити продуктивність запам'ятовування. Якщо, наприклад, учень стомлений, то його вольова увага знижується, що призводить до втрати контролю над своєю грою. Таке повторення шкідливе.

У педагогічній практиці відомі й такі випадки, коли учень розпочинає запам'ятовування твору лише напередодні виступу в академічному концерті або на екзамені. Такий метод теж завдає шкоди зміцненню пам'яті й знижує якість виконання.

Важливу роль при запам'ятовуванні шляхом повторення відіграє доцільний розподіл його в часі.

Психологія приділяє особливу увагу тривалості періоду повторень. Дослідження показують, що для кращого запам'ятовування слід збільшити проміжок часу, у межах якого здійснюється повторення. З цього приводу професор психології Д. Г. Елькін зауважує: „Значну роль в організації повторень відіграє правильний їх розподіл за часом: одна й та сама кількість повторень дає різні наслідки запам'ятовування при різному розподілі за часом. Ряд психологічних досліджень показує, що для підвищення ефективності запам'ятовування раціонально розтягувати повторення в часі: чим більший проміжок часу, в межах якого розподіляються повторювання, тим кращі його наслідки. Так, повторювання протягом 12 днів по двічі на день дають краще запам'ятовування, аніж повторювання протягом 8 днів по тричі на день” [5, с. 62 – 63].

У першому випадку діє закон, згідно з яким зв'язки й асоціації в процесі пам'яті закріплюються лише тоді, коли вони більш тривалі. Ясно, що й запам'ятовування стає міцнішим і тривалішим. Тому досвідчені педагоги прослуховують на уроках вивчені учнями твори протягом кількох тижнів, що необхідно для закріплення в пам'яті набутих навичок.

Повторення, що здійснюється одне за одним через короткі проміжки часу при тривалому періоді роботи, дають необхідне нагромадження матеріалу й тверде його засвоєння. Інтервали між окремими повтореннями на початку роботи над творами рекомендовано робити меншими, а на наступних заняттях – збільшувати. До кожного повторення необхідно завжди вносити елемент новизни – або у відчуттях, або в асоціаціях, або в технічних прийомах.

Згідно з даними психології, якщо робота над твором проводиться свідомо, продуктивність запам'ятовування значно підвищується.

Обрана педагогом п'єса справляє на учня певне враження залежно від її художньої цінності. Емоційно яскравий твір легше закріплюється в пам'яті учня.

На якість запам'ятовування впливає і рід занять учня після роботи. Відпочинок, що приходить на зміну праці, вважають найпридатнішим ґрунтом для закріплення вивченого матеріалу.

Важливо не припуститися помилки вже на початку роботи над музичним твором. Якщо твір передбачає виконання у швидкому темпі, то вчити його слід у помірному темпі. Якщо це твір великої форми, то варто працювати над ним невеличкими уривками. Уже в перший період роботи педагог і учень мають точно визначити форму твору, його динамічні й штрихові особливості, знайти відповідну аплікатуру, розібратися в його характері й стилі.

Ще раз визначимо, що на початку роботи над твором важливо не припускатися будь-яких помилок, оскільки, запам'ятавши їх, учневі важко буде потім їх позбутися. Помилки, як правило, трапляються з причини розбору твору у швидкому темпі, недостатньої уваги до музичного тексту і ще через цілий ряд інших причин.

Отже, розглянувши й проаналізувавши особливості музичної пам'яті з точки зору психологічної діяльності виконавця, ми звернули увагу на раціональні методи розучування музичного твору, які зумовлюють найбільш ефективно запам'ятовування. Кожен виконавець повинен враховувати індивідуальні психологічні якості.

Ця проблема в педагогічній та виконавській діяльності потребує подальшого дослідження. Наголосимо, що проблема є актуальною не лише для професійної підготовки музикантів, а й для студентів інших спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии : в 11 т. / К. Д. Ушинский. – Т. 8. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 771 с. **2. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве:** [вступ. ст., общ. ред. С. М. Хентовой]. – М. : Музыка, 1966. – 315 с. **3. Нейгауз Г. Г.** Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с. **4. Мюльберг К.** Теоретичні основи навчання гри на кларнеті / Каліо Мюльберг. – К. : Музична Україна, 1989. – 54 с. **5. Элькин Д. Г.** Психология / Давид Генрихович Элькин. – Одесса : ОГУ им. И.И. Мечникова, 1969. – 82 с.

Мищенко В.О. Деякі особливості музичної пам'яті як складника психічної діяльності виконавця

Статтю присвячено розкриттю особливостей музичної пам'яті; проаналізовано роль психології в педагогічному процесі; виявлено основні причини проблем запам'ятовування; запропоновано деякі елементи методики розучування музичного твору. Пам'ять допомагає нам запам'ятати, передбачити необхідне нам звучання. Велику роль у процесі запам'ятовування відіграють повторення. У статті звернено увагу на раціональні методи розучування музичного твору, які зумовлюють найбільш ефективно запам'ятовування.

Ключові слова: музична пам'ять, психічна діяльність, запам'ятовування.

Мищенко В. О. Некоторые особенности музыкальной памяти как составляющей психической деятельности исполнителя

Статья посвящена раскрытию особенностей музыкальной памяти; проанализирована роль психологии в педагогическом процессе; выявлены основные причины проблем запоминания; предложены некоторые элементы методики разучивания музыкального произведения. Память помогает нам запоминать, предвосхищать необходимое нам звучание. Большую роль в процессе запоминания играют повторения. В статье обращено внимание на рациональные методы разучивания музыкального произведения, которые обуславливают наиболее эффективное запоминание.

Ключевые слова: музыкальная память, психическая деятельность, запоминание.

Mischenko V.A. Some of the Features of the Musical Memory as Part of the Mental Activity of the Executive

The article is devoted to the estimation of particularities of musical memory; examines the role of psychology in the pedagogical process; identified the main causes of problems with memory, and proposed some elements of the methods of learning a piece of music. Music is the art of the temporary. Therefore, memory's help helps us remember, we needed to provide sound. The first condition of successful remember preservation of works is a repetition.

Important role in remember by repeating plays distributing it in time. According to the data of psychology, if the work the work is carried out consciously, performance remember increases significantly. The interval between individual repetitions in the beginning of the works it is recommended to do less, and in subsequent lessons - increase. In every repetition of the need to always make at least some element of novelty or in sensations, or in associations, or to the technical methods.

The quality remember impact and occupation student after work. The rest, which is to replace the work, considered to be the most suitable ground for fixing the material they have learned.

All of the individual, and therefore, the decision, p' problems associated with memory's of memory, every musician should be able to find for themselves, and to apply in practice (of course based on the researches of psychologists and authoritative musicians) on the basis of individual psychological qualities

Key words: musical memory, mental performance, memory.

Стаття надійшла до редакції 26.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Полтавська Н. А.

УДК 378.75

О. М. Піддубна

**РОЛЬ ТЕХНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ
ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО
МИСТЕЦТВА**

Проблема розвитку творчих здібностей набуває сьогодні значущості та актуальності, тому що є важливим складником особистості вчителя образотворчого мистецтва. На сьогодні більшість дослідників наголошує на оволодінні образотворчою грамотою. Майбутній учитель образотворчого мистецтва може добре розуміти основні правила й закони малювання з натури, але не вміти використовувати отримані знання на практиці, тому, крім отриманих знань, він повинен опанувати технічну майстерність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що дослідженню проблеми розвитку творчих здібностей майбутніх учителів завжди було приділено належну увагу. Шляхи та засоби розвитку творчого потенціалу студентів художньо-графічних факультетів у процесі вивчення художніх дисциплін досліджували А. Бондарева, В. Зінченко, О. Кайдановська, О. Ткачук, Є. Шорохов та ін. У працях З. Гурич аналізується значення декоративного мистецтва у процесі виховання творчої особистості студентів художньої спеціальності. Методику формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглянуто в роботах М. Стась. Формування творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення основ композиції досліджує О. Кайдановська. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій обґрунтовано Л. Покровщук. Методиці формування базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів початкових класів присвячено праці І. Мужикової.

Незважаючи на значну кількість досліджень, психолого-педагогічні аспекти розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами розвитку технічної майстерності визначені недостатньо, зазначена проблема не отримала достатнього висвітлення. Тому мета статті полягає в розкритті ролі технічної майстерності як важливого чинника розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Завданнями статті є аналіз поняття „технічна майстерність”, висвітлення методів активізації творчої діяльності та характеристика технічних прийомів роботи з декількома художніми матеріалами, що є складниками технічної майстерності й оволодіння якими є віддзеркаленням розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Віртуозність оволодіння технічною майстерністю надає можливість учителю віддаватися творчості, здійснювати творчі задуми, адже „творити – означає надавати форму майбутньому” [1, с. 304]. Як зазначає А. Маслоу, особистість, яка самореалізується, завжди творча [2]. Учитель, який володіє художнім матеріалом, добре знає його природу, його якості, демонструє свою високу творчу майстерність. У різних видах мистецтва техніці виконання приділяють найбільшу увагу. А в навчанні малювання питання техніки виконання іноді не враховують.

Одним із методів активізації творчої діяльності з дисципліни „Малюнок” є метод залучення молодого спеціаліста до дослідження творчого процесу майстрів малюнка. Пояснюючи студенту, як опанувати досвід творчої діяльності майстрів минулого й показуючи зразки різного трактування художнього образу, ми залучаємо студентів до активної творчої діяльності [3, с. 50].

Професійні вміння, які здобула особистість, не лише визначають якість її діяльності, але й сприяють прояву творчих здібностей. Уміння – це здатність людини виконувати будь-які дії на основі раніше отриманого досвіду із застосуванням певних прийомів і способів. Потрібно враховувати, що вміння розвиваються та вдосконалюються поступово, спочатку вони слабо виявлені, потім, у процесі вироблення правильних навичок, зміцнюються. Розкриваючи психологічну природу умінь (майстерність) і навичок, Б. Ломов зазначає: „Уміння є складовою психічної освіти. Вони формуються на основі системи навичок, що належать до одного й того самого виду діяльності. Проте сама по собі система навичок ще не забезпечує можливості самостійно виконувати ту або іншу роботу” [4, с. 306].

Навички – це автоматизовані прийоми і способи роботи [5, с. 241]. Вони закріплюються у процесі виконання вправ, кількість яких залежить від індивідуальних психологічних особливостей студентів. В основі виконання вправ має бути покладено чітко сплановану й послідовну систему. У процесі виконання вправ та під час засвоєння методів роботи можна опанувати необхідними технічними навичками. Вироблення необхідної свободи в діях руки, коли образотворчі засоби (лінія, штрих, тушування) використовуються без зусиль і напруги, має бути доведено до автоматизму. Система знань та система навичок дають готовність майбутньому вчителю образотворчого мистецтва до самостійного вирішення поставлених перед ним завдань. Уміння включає не лише практичні, але й розумові дії. Отже, майстерність у художньо-мистецькій діяльності „виникає на основі вже вироблених навичок, умінь і знань” [6, с. 300].

Ознайомлення з технічними прийомами роботи, правильна постановка руки на самому початку навчання малюнка дає можливість надалі успішно розвивати творчі здібності кожного студента. Яка б не була індивідуальна система й методика навчання малюнка в педагога,

якщо студент на перших же курсах отримав правильну технічну підготовку, він у будь-якого керівника успішно розвиватиметься далі [3].

Процес оволодіння професійною майстерністю неможливо віднести до механічної роботи, далекої від творчості. Процес оволодіння мистецтвом малюнка є творчим, але виявляється він у кожного студента по-різному. Низький рівень технічної майстерності говорить про слабку творчу активність студента; високий рівень технічної майстерності, навпаки, говорить про значний творчий потенціал.

Під час розгляду цієї проблеми не варто змішувати поняття „техніка малюнка” та „манера”. П. Чистяков зазначав: „Манірність усякому своя властива за природою, отже, вчити тут нічого; вчити потрібно законів, правильності й тільки, а відтінок у кожного залишається свій. У всякого своя природа, а закон один” [7, с. 224]. Отже, манера – це почерк художника, який пов’язаний з його темпераментом, характером [5, с. 219].

Існує безліч технічних прийомів роботи олівцем, сангіною та іншими матеріалами. Кожен вид техніки має свої специфічні особливості. Працюючи вугіллям або сангіною, студент може застосувати різну техніку малюнка: в одному випадку обмежитися тільки тоном, в іншому – поєднувати тон зі штрихом. Освоївши техніку виконання, залучаючись до творчості, необхідно навчитися правильно користуватися художніми матеріалами. Замінюючи олівець на перо, студент економить час і отримує можливість передавати форму в малюнку лаконічними й виразними засобами. Перо дає тонку, ніжку лінію і дозволяє промальовувати деталі. Крім того, робота пером з самого початку привчає студентів наносити лінії обдуманно. Перо дисциплінує студента, його рука набуває легкості рухів, виробляється майстерність. Наприклад, під час роботи олівцем не варто затирати малюнок пальцем, він стає брудним і маловиразним та не дає потрібної прозорості, втрачає свою свіжість. У процесі роботи вугіллям, сангіною, соусом розтирання допомагає досягти різноманітних нюансів, тут метод затирання дозволяє студенту отримати більш тонкі переходи від світла до тіні. Говорячи про технічну майстерність, ми маємо на увазі ті засоби виразності, за допомогою яких студент шукає в малюнку найбільшого ефекту та виразності. Художня форма може бути виражена найрізноманітнішими технічними прийомами. Завдання малюнка – розкрити технічні прийоми, показати їх використання на практиці.

У своїх дидактичних правилах Ян Амос Коменський писав: „Абсолютно не розумний той, хто вважає, що дітей необхідно вчити не тією мірою, якою вони можуть засвоювати, а якою тільки він сам бажає, оскільки треба допомагати розвивати здібності, а не пригнічувати їх, і вихователь (вчитель), так само як і лікар, є тільки помічником природи, а не її господарем” [8, с. 347].

Майбутньому вчителю образотворчого мистецтва для досягнення успіху в роботі необхідно „досягти злагодженої координації дій руки, ока

й думки, щоб думка керувала діями руки, а око перевіряло правильність цих дій” [3, с. 57]. На це звертали увагу своїх учнів усі видатні художники-педагоги. Так, наприклад П. Брюллов наголошував: „Малювати потрібно вміти раніше, ніж бути художником, тому що малюнок складає основу мистецтва ..., механізм, тобто технічну майстерність потрібно розвивати з ранніх років, щоб художник почав роздумувати й відчувати, передавати свої думки правильно й без жодних ускладнень ...” [9, с. 273].

Техніка сама собою не приходить, як це намагаються довести прихильники „вільного виховання”. Для того, щоб допомогти студенту набути навичок у малюванні й майстерності, необхідно давати йому спеціальні завдання для руки, ока й мислення. Критерії, що визначають ефективність вправ, такі: спрямованість якості, що впливає на підвищення діяльності; прагнення працювати краще; аналіз результатів і розуміння причин допущених помилок, самоконтроль; поступовий перехід від менш складного до складнішого [3].

Отже, успіх творчої діяльності залежить від чіткої координації розумових і рухових процесів. Техніка малюнка – це засіб художнього вираження думки. У малюнку художник-педагог кожним штрихом, лінією, плямою передає глядачеві своє судження про зміст предмета. Основою розвитку творчих здібностей і майстерності є усвідомлене ставлення до технічної майстерності, формування якої є перспективою подальших розвідок у напрямку професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Тільки свідомо використовуючи технічну майстерність, можна поступово дійти до розвитку творчих навичок майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

- 1. Сумерки** богів (сборник произведений Ф. Ницше, З. Фрейда, Э. Фромма, А. Камю, Ж. П. Сартра) / [под ред. А. А. Яковлева]. – М. : Политиздат, 1990. – 398 с.
- 2. Маслоу А.** Мотивация и личность / А. Маслоу ; [пер. с англ.]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
- 3. Ростовцев Н. Н.** Развитие творческих способностей на занятиях рисованием : [учебное пособие для студентов художественно-графических ф-тов пед. ин-тов] / Н. Н. Ростовцев, А. Е. Терентьев. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с.
- 4. Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Политиздат, 1984. – 368 с.
- 5. Глумачний** словник сучасної української мови : Близько 50 000 сл. / [уклад. І. М. Забіяка]. – К. : Арій, 2007. – 512 с.
- 6. Педагогічний** словник / [за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
- 7. Чистяков П. П.** Письма, записные книжки, воспоминания / П. П. Чистяков. – М. : Искусство, 1953. – 310 с.
- 8. Коменский Я.** Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. Коменский. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – 665 с.
- 9. Брюллов К. П.** В письмах, документах

и воспоминаниях современников / К. П. Брюллов ; [сост. и авт. предисл. Н. Г. Машковцев]. – [изд. 2-е, доп.]. – М. : Изд-во Акад. художеств СССР, 1961. – 318 с.

Піддубна О. М. Роль технічної майстерності в розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва

У статті визначено проблему професійної підготовки вчителя образотворчого мистецтва. Розглянуто вплив технічних навичок на формування творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Проаналізовано такі поняття, як уміння, навички, майстерність, манірність. Показано технічні прийоми роботи декількома художніми матеріалами. Окреслено рівні технічної майстерності. Зазначено критерії ефективності вправ, спрямованих на оволодіння технічними прийомами роботи.

Ключові слова: творчі здібності, технічна майстерність, учитель образотворчого мистецтва.

Поддубная О. М. Роль технического мастерства в развитии творческих способностей будущих учителей изобразительного искусства

В статье рассмотрена проблема профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства. Рассмотрено влияние технических навыков на формирование творческой активности будущих учителей изобразительного искусства. Проанализированы такие понятия, как умения, навыки, мастерство, манерность. Отражены технические приёмы работы несколькими художественными материалами. Очерчены уровни технического мастерства. Обозначены критерии эффективности упражнений, направленных на овладение техническими приемами работы.

Ключевые слова: творческие способности, техническое мастерство, учитель изобразительного искусства.

Poddubnaya O. M. The Role of the Technical Mastery in the Creative Skills Development of the Future Teacher of the Descriptive Art

The article deals with the issue of the professional preparation of the future teachers of fine arts. The latest researches and publications on the issue of the creative skills development of future teachers of fine arts are analyzed. The masters' creative activity experience is considered.

The methods on the creative work activization of future teachers of fine arts are determined. Such notions as skills, habits, mastery and mannerism are analyzed. The influence of technical habits on the creative activity formation of future teachers of fine arts is contemplated. It is mentioned that the creative activity success depends upon the accurate coordination of intelligent and moving processes.

The working technical techniques are reviewed; technical procedures

of work with a pencil, sanguine, sauce, coal, a feather are reflected. The characteristics is given to the working procedures with several artistic materials, their specific peculiarities are taken into the account. The means of expression are shown by means of which a student achieves the biggest effect and mastery in the drawing. The levels of the technical mastery of future teachers of fine arts are described, the effectiveness criteria of technical procedures usage during fine art work are determined.

Key words: creative skills, technical mastery, a teacher of fine arts.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Горбуліч Г. В.

УДК 373.5.037:7

Н. А. Полтавська

ВПЛИВ МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Людина здавна наповнювала своє життя мистецтвом різних видів та жанрів. Мистецтво сприяло проживанню життєвих ситуацій та формуванню їхньої емоційної оцінки, завдяки щорічним обрядовим дійствам закріплювало певну суму знань та навичок, необхідних у побуті.

Існує багато визначень мистецтва. По-перше, мистецтво – це специфічний вид духовного відбиття і засвоєння дійсності. Упродовж багатьох років дослідники мистецтва зазначали, що воно має формувати й розвивати здатності людини творчо перетворювати навколишній світ і самого себе за законами краси. По-друге, мистецтво – це один з елементів культури, у якому акумулюються художньо-естетичні цінності. По-третє, це форма чуттєвого пізнання світу. По-четверте, у мистецтві виявляються творчі здатності людини. Мистецтво можна розглядати як процес освоєння людиною духовних цінностей.

Виховну роль мистецтва, що гармонізує внутрішній світ людини, відзначали діячі мистецтва, науки, педагоги різних епох: Платон, Аристотель, В. Да Фельтре, Ф. Петрарка, Е. Роттердамський, Ф. Шиллер, Г. Гегель, І. Кант; вітчизняні мислителі: В. Белінський, К. Ушинський, М. Чернишевський, Л. Толстой та інші.

Дослідження культуруотворювальних функцій мистецтва було розпочато у вітчизняній науковій думці О. Бакушинським, Г. Лабунською, С. Шацьким і продовжено такими вченими, як Д. Кабалевський, Б. Неменський, Б. Юсов.

Теоретико-методологічне обґрунтування і реалізація процесу розвитку особистості засобами мистецтва розглянуто в роботах М. Бахтіна, В. Бутенка, Л. Виготського, Н. Долгої, Д. Кабалевського, М. Кагана, Г. Коломієць, А. Ладигіної, Д. Лихачова, О. Малюкова, Л. Масол, В. Медушевського, В. Орлова, О. Рудницької, Ю. Фохт-Бабушкіна, Г. Шевченко та ін.

Мета статті – розкриття функцій мистецтва у формуванні духовних цінностей старшокласників.

Мистецтво посідає особливе місце в системі духовної культури. По-перше, сама предметна галузь мистецтва така, що мистецтво відбиває матеріальну дійсність в її духовно-ціннісному значенні для людини та її духовної свідомості. Духовне для мистецтва існує як сутнісний компонент його предметної галузі, а відбиття у ньому об'єктивних властивостей і якостей матеріальної дійсності поєднано з виявленням внутрішнього духовного світу людини. По-друге, у мистецтві функціонують інтелектуально-пізнавальний, світоглядний, моральний і естетичний види духовної діяльності; мистецтво виступає як художньо-образна модель наукових, філософських, естетичних уявлень і ідей.

Традиційним для філософської думки є визначення мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості, відбиття дійсності в художніх образах. Мистецтво розглядають як передачу життєвого досвіду, почуттів інших людей, попередніх поколінь через художній образ.

В. Розанов зробив свій внесок у розвиток педагогічного осмислення феномена краси, пов'язавши її з художнім удосконаленням особистості під впливом виховного процесу. Мету такого підходу до виховання В. Розанов бачив в тому, щоб людина, до чого б „не прагнула, у всякому своєму прагненні залишалася прекрасною”. Прекрасна людина ототожнюється В. Розановим з поняттям вихована людина. Уточнимо: перше і друге поняття аналізувалися в аспекті їхньої багатоконпонентності, а саме: наявність внутрішньої досконалості людини, її здатності відчувати „будь-яке художнє захоплення, будь-яке розумове захоплення” [1, с. 172].

Думка про взаємообумовленість таких цінностей культури, як краса і добро, отримала розвиток у творчості М. Рубінштейна, який зумів довести своїм сучасникам: краса і добро формують в людині емоційну чуйність, а це спонукає її до етичної поведінки [2]. Оригінальність думки М. Рубінштейна про красу полягає в тому, що він описав педагогічні умови успішного формування у вихованців цього відчуття: використання національного і класичного мистецтва, що пройшло випробування часом. Педагог, який залучає вихованців до краси, у системі М. Рубінштейна грає роль „культурного центру” щодо всього виховного середовища. Учитель як культурний центр повинен мати спеціальну художню освіту, добре знати світ мистецтва, володіти прийомами естетичного розвитку вихованців.

Одним із стимулів, що спонукають людину прагнути до краси, виступає потреба в переживанні досконалості, завершеності, самодостатності суцього, найвищої повноти буття. Краса в духовному вимірюванні буття пов'язана з подоланням людиною тимчасовості, відносності, фрагментарності і злиттям з цілим, досягненням безмежної повноти буття, сакральним переживанням моменту залучення до абсолютності. Прагнення до краси безпосередньо пов'язане з потребою людини в творчій самореалізації. Сприймаючи красу й досконалість всесвіту, людина прагне будувати своє життя за законами краси, втілювати прекрасне в життя. Краса навколишнього світу викликає у людини потребу творити, створювати прекрасне, втілювати в реальному бутті принципи краси. Життя людини стає життєтворчістю, а сама людина перетворюється на творця, який створює красу.

Л. Виготський називав мистецтво „суспільною технікою почуттів” і стверджував, що „мистецтво є важливе осереддя усіх біологічних та соціальних процесів особистості в суспільстві, воно є спосіб урівноваження людини зі світом у найбільш критичні та відповідальні хвилини життя” [3].

Єдність інтелектуального, емоційного та творчого складників впливу мистецтва підкреслюють усі дослідники питань взаємозв'язку мистецтва та виховання особистості людини. Так, О. Рудницька особливо підкреслювала, що „коли мистецтво входить у наше „Я”, ...відбувається тотожність внутрішнього й зовнішнього, логічного смислу мистецького твору та логічного буття самосвідомості особистості, смислової предметності мистецтва й непередбаченості почуття... Адже своєрідність мистецтва полягає в тому, що воно потребує від того, хто сприймає, і здатності відчувати красу твору, і водночас осмислювати свої переживання, самого себе, вести художній діалог у площині своїх духовних можливостей” [4, с. 3 – 10].

О. Федій розробила концепцію естетотерапевтичного впливу на дитину у вимірах педагогічної філософії гуманізму [5]. Важливе місце в цілісній теорії та практиці естетотерапії відведено мистецтву, яке здатне викликати емоції переважно позитивного характеру [5, с. 40]. Загалом естетотерапію розглядають як „цілеспрямований стабілізуючий вплив на емоційно-чуттєву сферу дитини з метою створення для неї психологічного комфорту та розкриття творчого потенціалу особистості” [5, с. 40].

Г. Коломієць подає формулу „Мистецтво є спосіб бути у світі” [6, с. 158]. Мистецтво, як правило, пов'язане із творчістю „за законами краси”. Така творчість надає людині естетичну насолоду, сприяє формуванню почуття прекрасного, досконалого. Мистецтво можна розглядати „як спосіб естетичної ціннісної взаємодії людини 1) з самою собою, 2) із суспільством, 3) з усім універсумом” [6, с. 158]. Г. Коломієць підкреслює, що „у своєму онтологічному статусі твір мистецтва має виключно духовне існування” [6, с. 159]. Це спрямовує нашу увагу на те,

що твір існує тільки в момент, у процесі виконання, прочитання, інтерпретації, усвідомлення смислу. Саме такий процесуальний, діяльнісний аспект функціонування твору мистецтва як феномену духовної культури й актуалізує значення мистецтва загалом як могутнього засобу виховання духовних цінностей старшокласників.

Твори мистецтва не є безпосереднім відбиттям дійсності, а виступають „відображенням” людського духу. Відповідно до такої ідеї ми абсолютно поділяємо точку зору Г. Коломієць, яка зазначає, що „нам вже й не самій цей (даний) твір важливий, а важливі наші думки і переживання, що викликані твором мистецтва, дискурсом про нього” [6, с. 160].

Мистецтво – одне з найважливіших джерел наших знань, воно впливає на людське мислення, виховує емоційну сферу людини, впливає на фантазію, формує уяву тощо. Мистецтво включає людину у світ подій, проблем, що створені уявою автора, примушує її разом із героями пережити ситуацію, прийняти рішення. Від почуття до думки, через емоційне до раціонального – такий шлях впливу мистецтва на людину.

Культурологічний підхід дозволяє розглядати текст художнього твору як „культурний універсум” (В. Доманський), „феномен культури” (С. Леонов), що являє собою узагальнену модель світу. Таким чином, викладання гуманітарних предметів у школі, зокрема літератури, стає одним із способів опанування культури як інтегрованого явища.

У художньому тексті Краса, Добро і Істина представлені найбільш концентровано й узагальнено, оскільки літературно-художній твір дає читачеві відібрані й узагальнені знання про життя, вчить його моральності, причому все це виявлено в особливій суб’єктивно-образній вербальній формі, демократичній через свою вербальність і в той же час вимагає певних моральних, вольових і пізнавальних зусиль читача через властиву нею суб’єктивність і образність. Процес розуміння художнього тексту – це процес творчий, такий, що припускає своєрідну „співтворчість” читача і автора тексту, а також суб’єктивно-емоційний, тобто заснований на виникненні у читача власних особистісних сенсів і емоцій

У сучасній загальноосвітній школі домінує переважання раціонально-логічної сторони пізнання над чуттєво-емоційною: базисний навчальний план ґрунтується на єдиних стандартах; 75 % навчальних предметів школи спрямовано на розвиток раціонально-логічної сторони пізнання; на естетичні предмети відведено лише 3 %; навчання має перевагу перед вихованням, що не сприяє створенню умов для творчого прояву особистості.

Теорія і практика організації навчально-виховної роботи у школі доводить, що саме освітня галузь „Мистецтво” надає учнівській молоді можливість усвідомити себе як духовно значущу особистість, розвинути здатність художнього, естетичного оцінювання навколишнього світу, оволодіти цінності культури. Гуманітарна, художня й культурно-естетична

освіта школярів забезпечується за рахунок викладання традиційних предметів („Література”, „Образотворче мистецтво”, „Музика”) і за рахунок інших предметів („Народознавство”, „Світова художня культура”).

М. Чернова зазначає, що особлива важливість предметів гуманітарно-естетичного циклу зумовлена тим, що звернення до чужого духовного досвіду, втіленого у формах мистецтва, сприяє усвідомленню і осмисленню свого духовного досвіду, допомагає програванню у власному бутті моделей „іншого” життя, дає можливість порівняння і співставлення [7, с. 50].

Звичайно, люди далеко не завжди усвідомлюють значення того чи того твору у своєму духовному розвитку, але мистецтво в загалом і література як один з його видів відкриває перед читачем унікальні можливості для виховання культури почуттів і переживань, що є основою здорової людської поведінки.

Художні твори впливають на людину через образи. У справжньому мистецтві зміст і форма художнього образу злиті воедино. Художній образ виростає з образів чуттєвих, первинних, подібно до того як із них виникає поняття. Художній образ неповторний і, незважаючи на це, являє собою стійке утворення: він живе у віках. Саме через образи люди знайомляться з минулим свого народу, з добром і злом, з красивим і потворним, з моральним і аморальним. Твір мистецтва розглядають як специфічну форму діалогу, який дозволяє усвідомити органічний зв'язок між духовною культурою автора й читача, спонукає кожного з учасників діалогу до самовизначення ідеалів власної духовної культури в умовах певної системи екзистенціальних цінностей.

З останньою умовою тісно пов'язаний принцип персоналізації знань, який є важливим складником концепції особистісно орієнтованої освіти, бо передбачає посилення суб'єктності сприйняття літературного твору, осягнення його через персону – автора, літературного персонажа, читача. Однією з найважливіших функцій літератури є аксіологічно-кореляційна, яка полягає у формуванні нових орієнтирів, адекватних вимогам соціального буття, корекції особистісних поглядів, установок, цінностей, мотивів та ідеалів, що виходять з принципу гуманістичної спрямованості. Не менш вагомою є творчо-конструктивна функція, яка сприяє розвитку та самореалізації особистості, виявленню і втіленню її творчих можливостей, усвідомленню власного творчого потенціалу.

Мистецтво є також чинником полікультурного розвитку особистості, дає усвідомлення своєї причетності до загальнолюдського культурно-естетичного досвіду, сприяє вирішенню одного з важливих державних освітніх завдань – інтеграції у світову культуру, де фундаментальні цінності є безумовним пріоритетом. На цій основі формується цілісна картина світу, об'єднаного цінністю інтересів людини. У такому контексті надзвичайно важливою є пізнавально-

систематизуюча роль мистецтва в усвідомленні єдиної системи „людина – природа – суспільство – Всесвіт”.

Визначені функції ми розглядаємо як найважливіші у процесі формування духовних цінностей старшокласників засобами мистецтва.

Звернення до місця мистецтва, художньої творчості в дитячому та шкільному віці зумовлює необхідність аналізу взаємозв'язку аксіосфери дитини та процесу залучення до мистецтва. Аксіологічний аспект буття дитини включає усі складники буття людини. Система цінностей, що виступає сукупністю реально існуючих смислів, ідей та речей, за своїм змістом є системою соціально-економічних та соціальних стосунків суспільства. Цінності завжди пов'язані із суб'єктивними перевагами та симпатіями, це завжди особистісно забарвлене ставлення до світу, що ґрунтується на власному життєвому досвіді. Духовно-ціннісний потенціал мистецтва здатний актуалізувати й ціннісний світ особистості школяра.

Важливого значення у формуванні ціннісної системи дитини набуває її індивідуально-особистісна потенція до освоєння та розуміння цінностей. Коли дитина народжується, то вона занурюється у світ цінностей і навколишній простір стає для неї образом Буття та образом власної Культури. Знання стає духовним тоді, коли воно стає особистісно значущим. Тільки знання, що має особистісний смисл, адресований до соціального оточення, стає духовним знанням. Духовний стан характеризується гармонізацією особистості, переходом до образного мислення, високою продуктивністю уяви, високою вибірковістю мислення, що визначається духовними цінностями особистості.

Вплив мистецтва на душу дитини особливо цінний тим, що воно впливає на неї не тільки своїм змістом, духовною наповненістю, але й засобами виявлення.

Само по собі мистецтво ефективно не впливатиме на духовну сферу особистості дітей – їх треба готувати до сприйняття художніх творів, учити звертати увагу на їхню суть, важливі деталі й моменти.

Феномен мистецтва полягає в його перетворювальній функції – у процесі залучення до різних видів мистецтва дитина потенційно здатна здійснювати власний розвиток як духовна особистість. Мистецтво начебто створює умови для виявлення соціальної активності дитини, виробляє ціннісне ставлення до дійсності, еталони способів спілкування з людьми. Особливу роль відіграє синтез мистецтв, який сприяє більш тонкому сприйняттю дитиною інтеграції художніх образів.

Ідеальний світ мистецтва є своєрідний полігон для численних людських спрямувань, бажань, пристрастей тощо. Ідеальний художній світ виробляє систему духовних цінностей, еталонів краси, що викликають у людини прагнення до досконалості в будь-якій сфері діяльності. Найбільш глибокі і вдалі художні образи виростають до рівня загальнолюдських символів, у яких утілено всю гаму людських характерів, темпераментів, способів поведінки. Духовний світ є

справжньою пам'яттю людства.

Іншими словами, мистецтво виконує безліч практично корисних функцій. Але головна з них – духовна. Суть її полягає в тому, що мистецтво покликане приносити людині естетичне задоволення і насолоду. Адже зрештою ми ходимо в кіно, театр не для того, щоб нас там вчили, демонстрували повчальні приклади для наслідування. Від творів мистецтва насамперед ми хочемо одержувати задоволення, причому не просте задоволення, а задоволення саме духовне.

За допомогою мистецтва людина безмежно розширює свій внутрішній досвід, залучаючи до досвіду всього людства. При цьому мистецтво не розчиняє особистість у безлічі інших життів, а допомагає кристалізуватися, визначитися, знайти себе як неповторного індивіда. Цінності особистості й суспільства можуть і не збігатися, звідси велике значення мистецтва як соціально-естетичного феномена, у якому в безпосередньо-почуттєвій формі, що емоційно-захоплює, зображується це „перекачування” цінностей від соціально-загальнозначущого до загальнолюдського родового й до інтимно-особистісного.

Саме школа повинна допомогти дитині вирости духовно і знайти своє місце в цьому складному світі, у світі, багатому на фарби й форми. Щоб бачити й насолоджуватися його красою, необхідно розвивати органи почуттів. Розбудити органи почуттів допоможе тільки мистецтво, яке не тільки надає естетичну насолоду, воно залучає до одного з найскладніших мистецтв, яке необхідно опанувати кожному, – це мистецтво бачити світ. Мистецтво допомагає глибше пізнати навколишній світ, яскравіше почувати й більше спостерігати. У такий спосіб мистецтво є особливою формою пізнання і виховання.

У сучасних умовах, коли параметри світу людини предметно розширилися до космічних масштабів, завданням мистецтва стає збереження та посилення (у доступних формах) художньо-естетичної свідомості й способу духовно-практичного освоєння дійсності, особистісного, індивідуального начала в людині. Збереження гуманістичного мікрокосмосу людини об'єднує реалістичну художню картину світу та гуманістичну художню концепцію людини.

Реалізація функції мистецтва як засобу формування духовних цінностей стає можливою, на наш погляд, за певних умов. Серед них, передусім, слід виділити ті, що забезпечують соціальні параметри функціонування і розвитку духовних цінностей. Відповідальне ставлення молоді до творчості майстрів зумовлене демократичною і гуманістичною природою мистецтва, яке передає створений століттями чуттєво-практичний досвід поколінь, демонструє розуміння закономірностей і фундаментальних цінностей життя. Учнівська молодь з розумінням ставиться до мистецтва і з урахуванням соціально-культурних аспектів його функціонування виявляє готовність до його збереження і примноження.

За висновком Б. Неменського, мистецтво, яке є найдоступнішим для дітей, повинно слугувати педагогам за підґрунтя, за вихідну точку. Мистецтво є тим початком шляху, з якого дитина має вирушати в розмаїтий світ мистецтва, світової художньої культури. Саме тому педагогам доцільно забезпечувати учням повноту гостроти відчуття і глибокого усвідомлення художньої спадщини рідного народу.

У підлітковому віці формування естетичного ставлення до мистецтва ґрунтується на освоєнні художніх традицій, які відповідають за своїм характером процесам, що відбуваються на рівні встановлення учнями духовно-практичного зв'язку зі світом прекрасного. Підлітки прагнуть з'ясувати історично значимі питання функціонування мистецтва, узагальнені й актуалізовані в естетичній свідомості та втілені в мистецьких традиціях художні образи, теми, ідеї. Для встановлення безпосереднього зв'язку зі світом мистецтва учні усвідомлюють необхідність оволодіння способами естетичної діяльності, пов'язаними зі сприйманням, оцінкою, творчим втіленням прекрасного в художній практиці.

Таким чином, у педагогічному просторі мистецтво є важливим засобом духовно-естетичного й світоглядно-морального розвитку особистості. Посередником між культурою і освітою виступає педагог, чияю особливою місією є „розшифровка”, інтерпретація ціннісного духовно-етичного змісту, закладеного у творі мистецтва. Використання в освітньому процесі засобів мистецтва дозволяє перетворити закладені в художньому творі духовно-етичні цінності на особистісні переконання учнів, на систему індивідуальних духовних цінностей не тільки за допомогою логічного роздуму, аналізу, але й розвиваючи їхній чуттєвий досвід через технологію переживання та залучення до світу Краси.

Список використаної літератури

1. Розанов В. Сумерки просвещения / В. Розанов ; сост. В. Н. Щербаков. – М. : Педагогика, 1990. – 320 с. **2. Рубинштейн М.** Эстетическое воспитание детей / М. М. Рубинштейн. – М. : Практические знания, 1915. – 130 с. **3. Выготский Л.** Психология искусства / Л. Выготский / Общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова, вступ. ст. А. Н. Леонтьева ; 3-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 573 с. **4. Рудницька О.** Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості / О. П. Рудницька // Художня освіта і проблеми виховання молоді : зб. наук. ст. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 3 – 10. **5. Федій О.** Естетотерапія : Навчальний посібник / О. А. Федій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с. **6. Коломиец Г.** Искусство как способ быть в мире или к вопросу о коммуникативной функции искусства / Г. Г. Коломиец // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2007. – № 7. – С. 158 – 162. **7. Чернова М.** Социально-педагогические и психологические аспекты формирования духовности личности : диалог как основа

духовной жизни : Учебное пособие / М. Б. Чернова. – Гродно : ГрГУ, 1999. – 62 с.

Полтавська Н. А. Вплив мистецтва на формування духовних цінностей старшокласників в освітньому просторі

Статтю присвячено проблемі впливу мистецтва на формування духовних цінностей старшокласників. Проаналізовано мету мистецтва, його можливості сприяти духовно-творчому росту особистості, впливати на естетичні почуття людини, утверджувати людські сутнісні сили; розглянуто образну природу художніх творів. Виявлено виховний потенціал мистецтва, акцентовано роль предметів гуманітарно-естетичного циклу у формуванні духовних цінностей старшокласників.

Ключові слова: мистецтво, духовні цінності, освітній простір.

Полтавская Н. А. Влияние искусства на формирование духовных ценностей старшекласников в образовательном пространстве

Статья посвящена проблеме влияния искусства на формирование духовных ценностей старшекласников. Проанализирована цель искусства, его возможности способствовать духовно-творческому росту личности, влиять на эстетические чувства человека, утверждать человеческие сущностные силы; рассмотрена образная природа художественных произведений. Вывявлен воспитательный потенциал искусства, акцентирована роль предметов гуманитарно-эстетического цикла в формировании духовных ценностей старшекласников.

Ключевые слова: искусство, духовные ценности, образовательное пространство.

Poltavska N. A. The Role of Art in the Formation of Spiritual Values of Senior Pupils in Educational Space

The article is devoted some features of art in forming of spiritual values of senior pupils. The purpose of the real art to promote spiritually to creative growth of personality is analysed, to wake such senses which are capable to human nasolod and which assert itself as human essence forces Found out the specific of influence of art on forming of spiritual values of senior pupils in educational space. An art is occupied by the special place in the system of spiritual culture. By the art of persons infinitely extends the internal experience, attaching to experience of all of humanity. The problem of forming of spiritual values of senior pupils is examined as conditioning for the personality process of estimation and realized choice of spiritual values which became firmly established in the process of history of humanity, as a process of self-determination in relation to the certain valued options, individual system of values. It is necessary to define position about that is cultural the valued accumulation does not take a place automatically, and by determination and realization of the proper terms, after which through nospread functions,

methods, psikhologo-pedagogichni mechanisms, forming of spiritual values of senior pupils can be effectively carried out. Art multilateral and renders various influence on mtarshikh schoolboys. In the teens of forming of aesthetically beautiful attitude toward an art based on mastering of artistic traditions, which answer after the character processes which take a place at the level of establishment students spiritually to practical connection with the world of wonderful.

Key words: art, spiritual values, educational space.

Стаття надійшла до редакції 06.05.2013 р.

Прийнято до друку: 31.05.2013 р.

Рецензент – к. філос. н., доц. Ірдиненко К. О.

УДК 378.6:37.016+ 379.036

О. Є. Реброва

**ЗМІСТ І РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ**

В останніх дослідженнях психолого-педагогічної науки (О. Зайцева, В. Кабрін, В. Клочко, Ф. Кремень, Л. Мітіна, О. Оганезова-Григоренко, В. Сонін, Е. Стрига, З. Ружинська, Н. Толстошеїна, М. Шабаловська та ін.) під кутом зору діагностичних розвідок перебувають побудова компонентної структури професійного менталітету вчителя, система смислоутворювальних чинників ментальності, критерії сформованості професійного менталітету майбутніх учителів, ментальний професійний простір, вплив ментальності на активність особистості фахівця, найбільш ефективні наукові підходи до дослідження ментальності майбутнього фахівця з соціокультурної, фахової, етнічної, суспільно-моральної точок зору.

Ментальність як феномен і як категорія стає дедалі дослідженою, оскільки дозволяє пізнавати, пояснювати, інтерпретувати складні інтеграційні явища соціокультурного характеру, які стосуються питань фахової, етнічної, культурної ідентифікації. Між тим, обґрунтовуючи стратегію дослідження індивідуальної ментальності, Б. Гершунський звертає увагу на те, що ментальність належить до явищ, які важко діагностувати. На його думку, визначити ментальність особистості неможливо шляхом ряду технологій або процедур, які фіксують результат сформованості окремих елементів або якостей менталітету особистості. Більш точна інтегративна характеристика особистості може бути отримана лише на основі вивчення динаміки процесу формування менталітету, процесу реальної життєдіяльності людини в соціумі, який

розвивається сумісно з нею [1, с. 130]. Отже, дослідження ментальних процесів характеризуються складністю, пролонгованістю в часі та особливим чином організованої процедури експерименту. Тому розробки методичного забезпечення діагностичних та формувальних досліджень ментальної проблематики набувають вагомого наукового значення, що забезпечує їхню актуальність.

Погоджуючись із точкою зору Б. Гершунського, ми визначили концептуальні позиції щодо педагогічної діагностики та підвищення рівня сформованості художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Мета статті полягає у висвітленні основних стратегічних і тактичних позицій щодо експериментального дослідження художньо-ментального досвіду вчителів музики і хореографії, які, за концепцією нашого дослідження, належать до категорії „вчителі мистецьких дисциплін” (В. Орлов) [2].

Експериментальному дослідженню передувала науково-аналітична робота з розкриття та обґрунтування сутності художньо-ментального досвіду. Визначення цього поняття було здійснено на основі конгломеративного підходу до категорії „ментальність”, тобто з урахуванням її багатоаспектності, міждисциплінарності, нелінійності, полімодальності, поєднання різних поглядів на ментальність. Художньо-ментальний досвід учителів музики та хореографії було репрезентовано як феномен і як поняття. Художньо-ментальний досвід як феномен набувається в процесі осмислення, інтелектуальної та емоційної переробки художньої інформації, з точки зору її цінності, смислової сутності, належності до культурних традицій, етнічної та регіональної належності, що стає основою творчої інтерпретації та практичного застосування отриманих знань з метою самовиявлення та творчої самореалізації в мистецько-педагогічному процесі. Сприймання та усвідомлення художньо-ментальних властивостей творів мистецтва вчителем здійснюється шляхом усвідомлення особливостей мистецтва в контексті його функціонування у часово-просторових зрізах розвитку культури, нації, етносу; набутих умінь застосування художніх властивостей мистецтва у фахових та життєвих реаліях; стійкої інтенції щодо художнього саморозвитку, використання власних художньо-творчих ресурсів з метою продукування художніх цінностей у мистецько-освітній простір та за його межі. Художньо-ментальний досвід як поняття інтерпретують як складне, полімодальне фахове утворення в професійній структурі особистості вчителя, що становить конгломерат інтелектуальних, емоційних і художньо творчих умінь, сформованих на основі пізнання мистецтва, художньо творчої діяльності в умовах визначених національних культурних традицій, світової художньої культури й художньо-педагогічного виробництва загалом, на основі чого здійснюється фахова ідентифікація, формується художній світогляд як професійний, система ціннісних орієнтацій як особистісних

домінант і компетентність у застосуванні атрибутів і процесів художньої ментальності в педагогічній діяльності зі школярами. У цьому аспекті набутий художньо-ментальний досвід у майбутніх учителів мистецьких дисциплін характеризується складністю, інтегрованістю, процесуальністю та спрямований на визначену художньо-педагогічну мету.

Нашу концепцію педагогічної діагностики ментальності було побудовано на таких положеннях, визначених у процесі теоретичного дослідження, які було перевірено на практиці:

- вплив шкільного соціокультурного середовища на формування основ художньої ментальності школярів (елементарна художня грамотність, компетентність, основи художньої культури особистості, досвід художньо-естетичної діяльності тощо), що зумовлює стратегію формування художньо-ментального досвіду студентів під час фахового навчання;
- пролонгованість набуття та педагогічного діагностування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін;
- відповідність художньо-ментального досвіду вчителя особливостям соціокультурного шкільного середовища;
- поліаспектність художньої ментальності;
- усвідомлення особливостей художньо-метальних процесів у шкільному середовищі як пропедевтичний етап педагогічної діагностики рівня сформованості художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема музики, хореографії та художньої культури.

Педагогічна діагностика досліджуваного феномену враховувала його структуру, відповідно до якої було обрано критерії та показники. Структура була складною, оскільки будувалася на основі визначених конвергентних блоків, відповідних до них компонентів та елементів.

- Перший блок (когнітивно-репрезентативний) охоплював компоненти художньо-образної репрезентації, стереотипів художньої свідомості та їхньої рефлексії.
- Другий блок (ціннісно-регулятивний) включав художньо-світоглядний та ціннісно-фаховий компоненти.
- Третій блок (мотиваційно-ідентифікаційний) охоплював фахово-мотиваційний та фахово-ідентифікаційний компоненти.
- Четвертий блок (якісно-результативний) охоплював творчо-інтегративний та особистісно-якісний компоненти.

Кожний з компонентів включав елементи, яким відповідали визначені різновиди досвіду та компетентності, що їм відповідають. До орбіти дослідження художньо-ментального досвіду увійшли такі компетентності, як-от: художньо-операційна, когнітивна; художньо-

творча, виконавська; проектно-інноваційна, мобілізаційна; духовно-інтенціональна, аксіологічна.

Критеріями для діагностики зазначених компонентів було обрано: художньо-репрезентативний, когнітивний; ментально-регулятивний ціннісний; мотиваційно-ідентифікаційний, поведінковий; автономно-відповідальний, творчий.

Зазначені критерії були основними. Крім них, було задіяно допоміжний критерій, який номіновано „інтенсивно-динамічний”, оскільки він допомагав оцінити швидкість, оптимальність перетворювання ментальних процесів у кожному з компонентів. Таким чином, він мав 4 показники, кожний з яких відповідав за оцінювання перетворень в окремому компоненті під час набуття художньо-ментального досвіду, показуючи динаміку результативності цього процесу. Його показники:

- динаміка перетворювань ментальних процесів у когнітивно-репрезентативному компоненті;
- динаміка перетворювань ментальних процесів у художньо-ціннісному компоненті;
- динаміка перетворювань ментальних процесів у мотиваційно-ідентифікаційному компоненті;
- динаміка перетворювань ментальних процесів у якісно-результативному компоненті.

У контексті Болонського процесу було застосовано індивідуальні картки до кожного досліджуваного, у яких фіксували його характеристики. Для цього були залучені екзаменатори груп.

Умовами констатувального дослідження були: індивідуальні заняття з виконавських дисциплін, педагогічна практика, лекційні курси (окремі модулі) з дисциплін „Культурологія”, „Методика фольклорного виховання”, „Методика організації позашкільних заходів”, „Методика викладання світової художньої культури”, дисципліни „Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва”, спецкурсів „Основи науково-пізнавальної діяльності”, переддипломна практика з науково-дослідної роботи. Слід зауважити, що у процесі дослідження ми дотримувалися чіткої математичної логіки щодо рахування результатів. Прояв кожного компонента, або конструкта, або елемента, у будь-яких завданнях було оцінено відповідно до розробленої системи шкалування, крім тих психологічних тестів, які мають власні ключі до оцінювання.

Методичне забезпечення констатувального експерименту складалося з розробки критеріїв, показників, методів та шкал оцінювання, відповідних до конвергентної моделі художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Критеріями було визначено: художньо-репрезентативний критерій, за допомогою якого ми оцінювали складники когнітивно-репрезентативного блоку; його показниками були: когнітивний, операційний, метакогнітивний регулятивний, рефлексивний показники; ментально-ціннісний критерій,

за допомогою якого оцінювали художньо-ціннісний (світоглядний) блок; його показники: художньо-пізнавальний, полікультурно-орієнтаційний, особистісно-ціннісний, художньо-аксіологічний показники; фахово-ідентифікаційний критерій, за допомогою якого оцінювали мотиваційно-ідентифікаційний конвергентний блок, показниками цього критерію були: поведінковий; самоідентифікаційний; компетентісно-мотиваційний; самореалізаційний показники; ментально-перетворювальний критерій (творчо-результативний), за допомогою якого оцінювали якісно-результативний конвергентний блок; показниками останнього критерію були: художньо-творчий; виконавсько-мобілізаційний; соціокультурний; інтенціонально-екзистенційний духовний показники.

Було застосовано такі методи: педагогічне спостереження – фіксоване й нефіксоване; методи опитування: анкетування, співбесіди; навчальні тести, тестові завдання; організаційні методи: збори з проблемних питань – навчальних, фахових, громадських, наукових; залучення студентів до проектної діяльності; організація творчої, наукової, фахової самопрезентації; аналіз організації навчально-виховного процесу, аналіз організації усіх видів практики, аналіз громадянського виховання, проведення кураторських годин, аналіз виконавського репертуару; моніторинг ставлення студентів до проведення та організації навчально-виховного процесу та педагогічної практики; аналіз письмових робіт студентів: міні-твори, контрольні завдання; кейс-метод; аналіз наукових робіт студентів: рефератів, курсових, дипломних робіт; художньо-творчі завдання, художньо-педагогічні завдання; психологічні тести, багато з яких застосовані в модифікованому варіанті відповідно до проблеми дослідження: ТРТ (тест репертуарної решітки Келлі), методика „Визначення стилю саморегуляції діяльності” (за Г. С. Пригінім); модифікований варіант тесту „Якій твій творчий потенціал”; методика діагностики емпатійних здібностей В. В. Бойка; методика „Мотивація професійної діяльності” (методика К. Замфір у модифікації А. Реана); тест „Типи етнічної ідентичності” (за Г. У. Солдатовою та С. В. Рижовою) – модифікований етнокультурний варіант та інші.

Розроблена система шкал оцінювання складалася з 4 груп : шкала № 1 „Параметри оцінювання показників художньо-репрезентативного критерію”; шкала № 2 „Параметри оцінювання показників ментально-ціннісного критерію”; шкала № 3 „Параметри оцінювання показників фахово-ідентифікаційного критерію”; шкала № 4 „Параметри оцінювання якісно-результативного (ментально-перетворювального критерію)”.

Основний етап констатувального експерименту охоплював одночасно більшу частку груп усіх курсів, групи були класифіковані відповідно до року навчання (1, 2, 3 – 4, 5), спеціальності (музиканти й хореографи) та із врахуванням ментальних особливостей довшівської

підготовки (студенти-китайці, студенти-українці). Аналіз результатів показав дуже повільне зростання Kf художньо-ментального досвіду в умовах традиційної методики в усіх групах: у групах музикантів Kf зріс на 0,5; у китайських студентів – на 0,6, хореографів – на 0,3.

У результаті аналізу отриманих результатів ми класифікували студентів за рівнями.

Низький рівень номіновано як „Проблемно-фаховий”. До нього було віднесено 148 осіб, що склало 41,75 %. Середній рівень позначено як „Фахово-динамічний”, кількість досліджуваних цього рівня – 143 особи, що складає 40,5 %.

Достатній рівень мав назву „Художньо-компетентний”. До нього було віднесено 55 досліджуваних, що склало 15,5 %. Високий рівень номіновано як „Іменантно-трансцендентний”. До високого рівня було віднесено 8 досліджуваних, що склало 2,25 %.

Головним методичним ресурсом формувального експерименту було визначено етапи впровадження авторської методики. Перший етап – „Стереотипно-репрезентативний, стратегічний”. Його мета – усвідомлення студентами власних стереотипів щодо мистецтва та мистецької освіти, рефлексія мислення, самооцінювання та з’ясування стратегії на подальший процес формування художньо-ментального досвіду. На цьому етапі було запроваджено першу педагогічну умову – стимулювання осмислення та критичної позиції щодо стереотипів у художньо-освітніх процесах. Другий етап – „Художньо-аналітичний, конвергентний”. Його мета – формування уявлень цілісності фахового навчання, взаємозв’язку його змістових ліній та видів навчальної діяльності; виведення сформованих уявлень на рівень свідомих дій та стимулювання художнього мисленнєвих, аналітичних операцій співставлення образів та понять, кодів та символів у мистецтві, у різних проявах культури – фахової, етнічної, інформаційної, художньої тощо. На цьому етапі закладаються основи для розвитку ментальних якостей, властивих фаховій спільноті вчителів. Відповідно до етапу було застосовано другу педагогічну умову – педагогічну стратегію та установку на конвергентність видів навчальної діяльності та стимулювання інтеграційних процесів художнього мислення. Третій етап – „Художньо-компетентнісний, аксіологічний”. Його мета – цілеспрямоване, інтенсивне формування художньої компетентності як основи художньої ментальності, збагачення обсягу художнього кругозору, формування художньо-творчих умінь навчальної діяльності, засвоєння полікультурних та етнокультурних аспектів фахової підготовки з позиції цінностей мистецької освіти. На цьому етапі активізуються процеси художньо-комунікативного характеру, зокрема розуміння поліфонії художньо-педагогічних явищ. Якості, характерні для фахової спільноти вчителів мистецьких дисциплін, набувають більшої рефлексії та самоконтролю з боку студентів. На цьому етапі застосовується комплекс підходів, які кристалізують уявлення

ментальних цінностей мистецької освіти та загострюють оцінне ставлення майбутніх учителів до художньо-ментальних явищ. Це дає можливість вибірково та компетентно застосовувати дидактичний та художньо-розвивальний потенціал мистецьких творів різних жанрів та стилів. Відповідно до етапу запроваджено і третю педагогічну умову – компетентнісну спрямованість ціннісних орієнтацій на засадах комплексності інноваційних та традиційних підходів. Четвертий етап – „Мистецько-дослідницький, творчо-самостійний”. Його мета – концентрація та практична самостійна реалізація накопиченого досвіду інтеграційних зв'язків обраних видів навчальної діяльності на рівні художньо-творчої самостійності; позасвідома або цілеспрямовано створена трансформація накопиченого обсягу знань, умінь, навичок, різних видів досвіду, компетенцій тощо у фахові якості, властиві спільноті вчителів мистецьких дисциплін. На цьому етапі застосовують четверту педагогічну умову – стимулювання мистецько-педагогічної самоідентифікації та творчої самостійності. Саме на цьому етапі створюються можливості „виходу” накопиченої художньо-фахової енергетики в соціокультурний простір на основі створення атмосфери, яка стимулює свободу творчого самовиявлення, самостійності та відчуття задоволення від цієї перетворювальної діяльності, яку виконав студент за його власною ініціативою, бажанням.

Крім поетапно застосованих педагогічних умов, методикою передбачено також впровадження наскрізних умов, включених до організаційно-методичної моделі. Так, наприклад, умову „цілеспрямована установка на цінності полікультурної освіти та художньо-культурні традиції і потреби регіону” було впроваджено протягом усіх етапів під час лекційних курсів (розповіді викладача про феномен полікультурності, про традиції культурного життя Одещини; розповіді студентів про їхню участь у творчих колективах, концертах, заходах, що проводить місцева громада; пошуково-пізнавальні завдання); під час педагогічної практики – аналогічні розповіді студентів школярам. Так студенти, передаючи інформацію під час спільних занять, ознайомлюються з культурним життям свого міста; дехто поступово стає й учасником таких заходів або актором творчого колективу. Педагогічна умова „цілеспрямоване використання поліхудожнього середовища в усіх видах навчальної діяльності була наскрізною”.

Поліхудожність – об'єктивна реальність освітнього простору інститутів мистецтв, оскільки водночас у ньому здобувають спеціальність представники декількох художньо-творчих педагогічних професій. Проте цілеспрямоване використання цього фактору вважаємо наскрізною умовою. Це виявлялося у спеціально створених мішаних групах на практичних заняттях; у проведенні бінарних занять; у концертних заходах, де брали участь музиканти й хореографи водночас. Педагогічна наскрізна умова – привнесення в навчальний процес художньо-естетичного плюралізму як ціннісного феномену мистецької

освіти – передбачала постійне, цілеспрямоване залучення студентів до засвоєння різноманітних стилів, жанрів, напрямів мистецтва; до різних форм концертно-виховної діяльності поза межами навчання. У таких умовах реальну педагогічну діяльність виконували різні викладачі; наше завдання полягало в цілеспрямованому використанні педагогічного ефекту від проведених заходів, що здійснювалися під час обговорення заходу на лекціях та індивідуально-виконавських дисциплінах. Додатковим джерелом підтвердження ефективності застосування поліхудожнього середовища навчального закладу інститутів мистецтв були результати дослідження Лю Цяньцянью щодо художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії, виконаного під нашим керівництвом.

На завершення дослідження, яке тривало продовж усього періоду навчання студентів експериментальних та контрольних груп, були отримані значні позитивні зміни в розподілі студентів за рівнями.

Отже, незважаючи на те, що ментальність у наукових суспільних теоріях вважають слабко керованою якістю, було доведено, що формування ментального досвіду у фаховій сфері є процесом, який підлягає управлінню і стає каталізатором підвищення якості освіти. Дослідження проводилося на студентах, майбутніх учителях мистецьких дисциплін, зокрема музики та хореографії, які ще додатково викладають художню культуру, етику та естетику в школах. Було встановлено, що цілеспрямований пролонгований вплив на компоненти художньо-ментального досвіду шляхом запровадження спеціально створених педагогічних умов, сприяло підвищенню результативності навчання загалом. Головним досягненням була сформованість якостей, які зумовили стійку налаштованість студентів-музикантів та студентів-хореографів на викладацьку діяльність та продукування ними цінностей мистецтва в широкому соціокультурному просторі. Про це свідчили показники активності, ініціативності, самостійності педагогічної діяльності в школах в позашкільних закладах, активна діяльність у культурному житті міста.

Список використаної літератури

- 1. Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во „Совершенство”, 1998. – 608 с.
- 2. Орлов В. Ф.** Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін / В. Ф. Орлов. – К. : Наук. думка, 2003. – 264 с.

Реброва О. Є. Зміст і результати експериментального дослідження художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії

У статті уточнено поняття „художньо-ментальний досвід”, проаналізовано його структуру, розглянуто методичне забезпечення

педагогічної діагностики цього феномену фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, наведено та інтерпретовано отримані результати. Розглянуто методику поетапного впровадження педагогічних умов формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів (стереотипно-репрезентативний, стратегічний етап; художньо-аналітичний, конвергентний етап; художньо-компетентнісний, аксіологічний етап; мистецько-дослідницький, творчо-самостійний етап).

Ключові слова: ментальність, художньо-ментальний досвід.

Реброва А. Е. Содержание и результаты экспериментального исследования художественно-ментального опыта будущих учителей музыки и хореографии

В статье уточнено понятие „художественно-ментальный опыт”, проанализирована его структура, рассмотрено методическое обеспечение педагогической диагностики данного феномена профессиональной подготовки учителей художественных дисциплин, приводятся и интерпретируются полученные результаты. Рассмотрена методика поэтапного внедрения педагогических условий формирования художественно-ментального опыта будущих учителей (стереотипно-репрезентативный, стратегический этап; художественно-аналитический, конвергентный этап; художественно-компетентностный, аксиологический этап; художественно-исследовательский, творчески-самостоятельный этап).

Ключевые слова: ментальность, художественно-ментальный опыт.

Rebrova O. E. The Content and Results of the Experimental Research of the Music and Choreography Future Teacher's Artistic Mental Experience

The definition of „artistic mental experience” is clarified in this article; methodical provision of pedagogical diagnostics of artistic teacher's professional training's phenomenon is shown; the results of the received data are presented. The pedagogical foreshortening of mentality helps to specify „pedagogical mentality” and „convergence-pedagogical function of mentality” concepts.

As a process of forming of professional mentality is prolonged in time and comes true in the process of work experience, in relation to the future teachers of artistic disciplines a concept „artistically-mental experience” is entered, his essence and component structure are exposed.

Methodology of evaluation, criteria and indexes of artistically-mental experience are developed; the grade-level formation system of future artistic disciplines teachers' artistically-mental experience is determined by experimentally-research way.

The process of experimental procedure, the meaning of art and the stages of formation of the mental experience of the future teachers of artistic disciplines is content. Pedagogical conditions which is being stage

implemented during formation experiment are presented. Artistically-mental experience formation's specifications are declared in different conditions of teaching activities. To consider the features of forming of artistically-mental experience in the conditions of different types of educational activities: artistically-performing, pedagogical-producing (pedagogical artistically-culture practice), scientifically-researching

Key words: mentality, mental experience, artistic and mental experience, teacher of artistic disciplines, teacher of music and dance, procedure of experimental.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.

Прийнято до друку: 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Самохіна Н. М.

УДК 378.011.3-051:788.5

О. М. Соболева

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ РАЦІОНАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ
АМБУШУРУ ФЛЕЙТИСТА НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ
МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ**

Гра на музичному інструменті є однією з найскладніших видів людської діяльності. Професійність художнього виконання потребує від музиканта-інструменталіста володіння високим рівнем виконавської майстерності. Невід'ємною складовою процесу формування виконавської майстерності інструменталіста є постановка ігрового апарату. Питання методики викладання гри на духових інструментах і, зокрема, постановки ігрового апарату духовика було окреслено у працях С. Болотіна, В. Венгловського, С. Горового, І. Гишки, Б. Дикова, В. Луба, К. Мюльберга, В. Петрова, І. Пушечникова, В. Сумеркіна, М. Хасана, Ю. Усова та ін.

Невелика кількість робіт авторів пострадянського простору присвячена розгляду питань методики інструментальної підготовки флейтистів (Ю. Должиков, Н. Зазнобіна, Н. Платонов, Б. Тризно, В. Цибін).

Але ж флейта є одним із найпопулярніших інструментів серед духових. Кількість осіб, які навчаються гри на флейті в мистецьких школах, середніх та вищих музичних навчальних закладах, значно перевищує загальну кількість інших духовиків.

Недостатньо розробленою є проблема постановки ігрового апарату майбутнього флейтиста. У зв'язку з цим метою цієї публікації є розкриття особливостей формування амбушуру флейтиста на початковому етапі музичного навчання.

Амбушуром називають губний апарат музиканта-духовика, що використовується для видобування і регуляції звуку на духовому інструменті. Амбушур є найважливішим елементом звукоутворювального апарату флейтиста. Він регулює частоту й характер коливань, визначає обсяг, форму й напрямок струменя дихання, що посилається в інструмент. Амбушур, тісно і гнучко взаємодіючи з іншими елементами звукоутворювального апарату, забезпечує якісне, інтонаційно чисте й динамічно різноманітне звучання інструменту у всіх регістрах.

За специфікою гри на флейті до формування амбушуру висуваються дуже високі вимоги. Тільки завдяки дивному сполученню його чудових анатомо-фізіологічних достоїнств йому вдається впоратися зі своїми складними функціями.

Найважливішими компонентами амбушуру є система губних і лицевих (мімічних) м'язів, жувальні м'язи, шкірний покрив губ, зуби, ясна, щелепи, слизові оболонки рота, слинні залози.

Характерною рисою постановки амбушуру за старими правилами були тонкі, розтягнуті у боки губи, що формувалися в такий спосіб у результаті рекомендації „грати на посмішці”. Тверді розтягнуті губи, що щільно прилягали до зубів і жорстко утримувалися м'язами в кутах рота, ускладнювали видобування звуку і керування ним; мала концентрація маси губ в області звукоутворення погіршувала якість звуку.

Піаністи й струнники вже давно помітили, що за рівних умов інструмент краще звучить у того виконавця, пальці якого мають більш м'ясисті подушечки. Приблизно та сама залежність є і в духовому виконавстві: пухлі губи створюють передумови для досягнення звуку гарної якості. Але, якщо струнники й піаністи не можуть збільшити м'ясистість подушечок своїх пальців, то духовики мають можливість збільшити концентрацію м'якоті губ в області звуковидобування. І таку можливість їм надає амбушур, що формується за сучасними вимогами. Зовнішня форма останнього певною мірою наближається до форми губ, що активно вимовляють звук „о”, тому його називають О-образним [1, с. 63].

Тенденція концентрувати м'якоть губ в області звукоутворення сьогодні характерна для всіх духових амбушурів. Так, з метою концентрації багато флейтистів прагнуть посилати струмінь дихання в інструмент через більш глибокий отвір губ, сформований без надмірної напруги м'язів. Відома англійська гобоїстка і педагог Е. Ротуелл рекомендує: „Нехай ваші губи приймають положення, потрібне для вимови скоріше букви „о”, ніж букви „е” [2, с. 83].

Мистецтво гри на духовому інструменті значною мірою залежить від того, наскільки є вільним та еластичним губний апарат музиканта. Від цього залежить і якість звучання, і витривалість губ, і їхні теситурні можливості. Свобода й напруга суть дві сторони єдиного процесу, що складає основу правильного функціонування амбушура. Як правило,

губи, що вміють добре розслаблюватися, виявляються здатними, в разі потреби, також добре напружуватися.

Необхідність звільнення губ неодноразово підкреслювали багато виконавців і педагогів. На думку Л. Маджіо, губи „повинні знаходитися у висунутому положенні, бути розслабленими і гнучкими”. „Новий принцип постановки допомагає м'язам губ і обличчя перебувати у вільному, гнучкому стані” [1, с. 78]. С. Болотін вважає, що губи повинні бути розслабленими й еластичними, зібраними разом до середини рота, трохи висунутими вперед [3, с. 9]. „Однією з найважливіших ознак гарного амбушуру є відчуття свободи губ” (Р. Терьохін, В. Апатський) [4, с. 63]. Саме до амбушура слід, у першу чергу, віднести відомі слова Л. Маджіо: „Якщо музикант грає розслаблено, вільно, ви впізнаєте його за звуком” [1, с. 79].

Постановка амбушуру являє собою досить складний і тривалий процес. Для того, щоб він протікав безболісно й плідно, необхідно дотримуватись принципу послідовної надбудови одних навичок над іншими. Починати формування амбушуру слід без інструмента. Користуючись поясненнями педагога й візуальним контролем за допомогою дзеркала, учень засвоює правильну форму губного апарату, правильне положення губ щодо зубів, відносне положення щелеп, стан підборіддя й інші елементи амбушуру. На цьому етапі ми рекомендуємо виконання вправи „Трубочка – усмішка”. Губи поперемінно то витягаються трубочкою, то розтягуються в посмішці. Вправа сприяє розвитку еластичності й рухливості губ.

Варто підкреслити, що важливу роль у формуванні амбушуру флейтиста грає круговий м'яз рота. Для того щоб відчуті міру його напруги, виконуємо такі вправи: „п'ємо” гарячий чай із блюдечка, „п'ємо” згущене молоко через маленький отвір у банці.

Наступним етапом (теж дозвуківим) є постановка голівки (поки без інструмента) на правильно сформованих губах. Тепер учень видобуває звуки на голівці. Голівка флейти розташовується таким чином, щоб лабіальний отвір знаходився проти середини губ. Губки голівки, розташовуючись паралельно розрізу губ музиканта, прикладаються до нижньої губи. При цьому вона закриває близько 1/3 лабіального отвору.

Злегка розтягнуті й напружені губи утворюють щілину. Видихуваний струмінь має направлятися на середину отвору голівки. Розбіжність положення щілини між губами з отвором негативно відбивається на інтонації і тембрі одержуваного звуку. Настає час видобувати перші звуки вже на інструменті. Починати вправи на інструменті слід у витриманих, але не дуже тривалих окремих звуках у середньому регістрі. Практика показує, що кращими для початківців є звуки сі, ля, соль другої октави (а не першої, як пропонують, наприклад, у „Школі гри на флейті” Н. Платонова) [5]. Ці звуки не вимагають значних зусиль амбушуру, видобуваються порівняно легко, на відміну

від звуків першої октави, що вимагають значної напруги кругового м'яза рота.

Найважливішим елементом теситурної техніки флейтиста є здатність його амбушуру певним чином формувати й направляти видихуваний струмінь в інструмент, а також взаємодіяти з ним.

Як свідчить практика, чистота інтонації та якість тембру флейти багато в чому залежить від того, наскільки відповідає ширина, кут і швидкість подачі струменя дихання висоті й нюансу звуку, що видобувається. Для надійної гри необхідно абсолютно точно узгодження всіх цих елементів. Досягається воно систематичними цілеспрямованими вправами при невпинному слуховому самоконтролі. Кут подачі струменя дихання регулюється за допомогою амбушуру (особливо велика роль належить нижній щелепі) залежно від теситури й має три типових положення.

Традиційна методика розвитку амбушуру й теситурної техніки ґрунтується на послідовному просуванні по звукоряду вгору і вниз, тривалому закріпленні кожного відрізка звукоряду [6, с. 10]. Юним флейтистам протягом двох років навчання пропонують матеріал, що охоплює тільки 1,5 октави, причому переважно в нижньому регістрі [5]. Ми не згодні з такою методикою з двох причин.

По-перше, правильно сформоване положення амбушуру, що відповідає нижньому регістру, вимагає значного напруження нижньої щелепи й кругового м'яза рота та сприяє швидкому стомленню учнів. Це призводить до незадовільного, гучного, безтембрового звучання інструмента.

По-друге, тривале закріплення в якому-небудь відрізку діапазону зовсім не сприяє розвитку гнучкості й рухливості амбушуру і, навпаки, веде до його „окостеніння”.

На наш погляд, формуючи правильний амбушур, ми повинні вести роботу в двох напрямках. Інструктивний і робочий художній матеріал повинні бути опрацьовані на всіх відрізках діапазону. Це вправи в октавних стрибках, транспонування етюдів і п'єс на октаву вище і нижче написаного. При цьому щораз педагог зосереджує увагу учня на формуванні амбушуру в нових ігрових умовах.

Щодо художнього концертного репертуару, то теситура його повинна точно відповідати індивідуальному розвитку амбушуру конкретного учня й забезпечувати режим найбільшого сприяння. У 90 % випадків після освоєння звуків сі, ля, соль другої октави варто рухатися в напрямку звуків третьої октави, що не потребують напруги амбушуру й при цьому стимулюють активність роботи дихання.

Найважливішим принципом методики постановки губного апарату є обов'язкове врахування індивідуальних даних кожного учня. Різними можуть бути прикус, розташування зубів щодо вертикальної осі обличчя, відносна й абсолютна повнота губ, можливі скривлення окремих зубів, косе змикання губ. Існують і приховані, невидимі оку

особливості будови губ: розходження в напрямку м'язових волокон, особливості іннервації, кровопостачання. Усе це необхідно враховувати і, формуючи амбушур, у кожному окремому випадку шукати індивідуальний підхід.

Отже, амбушур є найважливішим елементом звукоутворювального апарату флейтиста. Від раціонально сформованого амбушуру на початковому етапі навчання значною мірою залежить професійність виконавства на флейті. З огляду на вищезазначене, пропонуємо здійснювати розвиток гнучкості та рухливості амбушуру вже на початковому етапі навчання, на відміну від традиційного підходу, який передбачає формування цих якостей на подальших етапах оволодіння інструментом.

Перспективним напрямом подальшої роботи є дослідження ролі впливу виконавського дихання на формування амбушуру флейтиста.

Список використаної літератури

1. Апатский В. Основы теории и методики духового исполнительского искусства / В. Апатский. – К. : НМАУ им. П. И. Чайковского, 2006. – 432 с. **2. Ротуэлл Э.** Техника гобоя / Э. Ротуэлл // Методика обучения игре на духовых инструментах. – Вып. 2 – М. : Музыка, 1966. – С. 80 – 118. **3. Болотин С.** Методика преподавания игры на трубе в музыкальной школе / С. Болотин. – Л. : Союз, 1980. – 54 с. **4. Терехин Р.** Методика обучение игре на фаготе / Р. Терехин, В. Апацкий. – М. : Музыка, 1988. – 363 с. **5. Платонов Н.** Школа игры на флейте / Н. Платонов. – М. : Музыка, 1983. – 156 с. **6. Табаков М.** Первоначальная прогрессивная школа для тубы. В 4-х частях / М. Табаков. – Ч. 1 – 3. – М. : Музгиз, 1946; Ч. 4. – М. : Музгиз, 1953. – 204 с.

Соболева О. М. Деякі аспекти раціонального формування амбушуру флейтиста на початковому етапі музичного навчання

У статті розглянуто проблеми формування еластичного амбушуру на початку навчання майбутнього флейтиста. Раціональна постановка амбушуру є частиною успішного формування ігрового апарату виконавця на духовому інструменті. Пропонується серйозно приділити увагу формуванню гнучкості та рухливості амбушуру флейтиста вже на початковому етапі навчання. Процес постановки амбушуру вимагає індивідуального підходу з боку викладача, оскільки фізіологічні дані учнів можуть бути різними. У статті також проаналізовано послідовність дій у формуванні амбушуру та подано деякі вправи для досягнення його гнучкості.

Ключові слова: флейта, амбушур, ігровий апарат, духові інструменти, початкове навчання, формування навичок.

Соболева О. М. Некоторые аспекты рационального формирования амбушюра флейтиста на начальном этапе музыкального обучения

В статье рассматриваются проблемы формирования эластичного амбушюра в начале обучения будущего флейтиста. Рациональная постановка амбушюра является частью успешного формирования игрового аппарата исполнителя на духовом инструменте. Предлагается серьезно уделить внимание формированию гибкости и подвижности амбушюра флейтиста уже на начальном этапе обучения. Процесс постановки амбушюра требует индивидуального подхода со стороны преподавателя, поскольку физиологические данные учеников могут быть разными. В статье также анализируется последовательность формирования амбушюра и даются некоторые упражнения для достижения его гибкости.

Ключевые слова: флейта, амбушюр, игровой аппарат, духовые инструменты, начальное обучение, формирование навыков.

Soboleva O.M. Some Aspects of the Rational Training of a Flutist's Embouchure at the Beginning of Music Studying

The problem of playing apparatus training of a future flutist is not investigated sufficiently in the methodical resources published on the territory of the former Soviet Union. The given article is aimed to elicit some peculiarities of a flutist's playing apparatus training, in particular the problems of elastic embouchure forming at the beginning of a would-be flutist's studying.

The author of the article compares the ways of embouchure training according to the old demands and the modern rules. The modern way of training is much more progressive as far as it allows to keep the embouchure muscles elastic for a long time during the musical performance. The rational training of the embouchure is a part of successful forming of a musician's playing apparatus. The author of the article suggests to start the forming of a flexible and movable embouchure at the beginning of studying. The process of the embouchure's training needs the individual approach from the teacher because the physiological peculiarities of students may be different. The sequence of training of the embouchure is analysed in the article. The author offers to begin the embouchure's training with the note „h” of the second octave as the most comfortable by the side of embouchure and, at the same time, more difficult than the first octave notes which are usually used to teach the beginners. Then the range may widen and cover the first half of the third octave and the whole second octave. The first octave notes as the most difficult for embouchure have to be mastered later. This essentially distinguishes the author's methods of teaching from existing ones. The exercises which develop the embouchure flexibility are also given in the article.

Key words: flute, training, embouchure, playing apparatus, wind instruments, elementary education, forming of skills.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Сташевська І. О.

УДК 787.61:781.22

Р. А. Таранов

ДИЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗВУКУ НА ГІТАРІ: ПРОТИРІЧЧЯ МІЖ ЗВУКОДОБУВАННЯМ І ЗВУКОУТВОРЕННЯМ

Звуку гітари притаманний унікальний характер, домінуючою властивістю якого є тембральне розмаїття. Характеризувати палітру тембральних фарб можна за допомогою порівнянь: інструмент має глибокий проникливий тон, одночасно потужний і ніжний, милозвучно оксамитовий відтінок, сріблясто-переливчасті забарвлення, інтимний, задушевний, особливий величний характер.

Однак звук гітари має і ряд недоліків, до яких слід віднести малий обсяг звуку, невисоку динаміку, мінливу реверберацію і резонанс. Під час виконання звуку гітари не згасають тривалий час, нашаровуючись один на одного, створюючи дзвінки, дрижачі призвуки до відсутності легкості звуку – звук стає глухим, динаміка падає, звук згасає і не вібрує. На цю особливість звертали увагу багато музикантів минулого. Відомий російський гітарист другої половини XIX століття В. Русанов зазначав: „Інструмент не міцний за тоном, гітара дуже вимоглива до акустичних умов залу і дуже чутлива до настрою артиста. А настрої при грі на гітарі – це все” [1, с. 9]. Цю думку поділяли й інші російські гітаристи: М. Висотський, М. Соколовський, а також зарубіжні музиканти: М. Джуліані, Ф. Сор, Ф. Таррега.

Разом з тим професійні виконавці вважали, що гарний звук, що містить безліч відтінків, володіє легкістю, силою і різноманітністю динаміки, а також технічна майстерність залежать від містичних здібностей, від ступеня особистого везіння, успіху.

Таким чином, звук гітари має суперечливий, мінливий характер звукоутворення. У своїй виконавській практиці кожен гітарист стикається з цим явищем, і тільки деякі музиканти мають змогу контролювати цей процес, але й вони в багатьох випадках, прагнучи цього інтуїтивно, не здатні чітко пояснити, якими засобами й способами можна досягти контролю над керованістю звуком.

Метою нашої статті є виявлення на основі аналізу теоретичних положень Т. Юнга і Г. Гельмгольца в галузі хвильової фізики способів

вирішення протиріччя між звукодобуванням і звукоутворенням у контексті формування звуку на гітарі як свідомого й керованого виконавцем процесу.

Ряд авторів минулого у своїх методичних рекомендаціях щодо вилучення і формування звуку спиралися виключно на особистий емпіричний досвід, а також керувалися міркуваннями естетичного характеру, властивого їхній епосі. Це призвело до значної кількості суперечливих думок, підтверджених виключно особистим досвідом та амбіціями, де частка наукового підходу була вкрай мала. Однак, приблизно в той самий час законами, що впливають на утворення і формування звуку, зацікавилися фізики.

Англійський учений кінця XVIII – початку XIX століть Т. Юнг, досліджуючи теорію коливання струни, вивів основні закони в цій області. Свою наукову працю він назвав „Вчення про складання або інтерференції коливань”. Основна думка „принципу інтерференції” полягає в тому, що хвилі, які утворюються у вібруючому тілі, незалежні одна від одної, тому майже всякий вібратор вібрує відразу з декількома частотами [2, с. 41]. Струна, закріплена нерухомо на кінцях і натягнута з певною силою, буде цілком відхилитися від початкового стану спокою, утворюючи плавну лінію руху всіх точок з максимальною амплітудою (пучковитістю) посередині й нульовими зсувами (вузлами) на кінцях. Таке коливання дає основний тон, але докладена сила викликає пружні деформації самого матеріалу струни. У результаті деформації вигину і скручування струна ділиться на окремі ділянки, розмежовані між собою вузлами, що коливаються зі своїми частотами одночасно з основним тоном [3, с. 227]. Кожен такий частковий тон підпорядковується першому закону коливання струн, і його висота буде, навпаки, пропорційна довжині ділянки струни. Ці додаткові тони лежать вище основного тону і, знаходячись із ним у коротких положеннях частоти, називаються гармоніками, або обертонами. З’єднуючись з основним тоном, гармоніки утворюють спектр звуку, набагато збагачуючи його забарвлення, визначаючи характер тембру. Чим більше спектр звуку містить обертонів, тим звук повніше, художніше, приємніше для слуху.

Досліджуючи коливання струн, Т. Юнг дійшов висновку, що спектр звуку, а значить, і форма коливання струн, залежить від способу порушення й місця положення сили. Це надало можливість сформулювати два закони:

1) „якщо збуджувати струну в якій-небудь точці, то в цій точці виникне скупчення (максимальна амплітуда) і не зможе утворитися вузол (нульова амплітуда);

2) якщо в діючій струні в будь-якій точці докласти сили, що створює гальмування коливання, тоді утворюється тільки вузол, але не може утворитися скупчення” [3, с. 228].

Наступний фізик, який зацікавився природою утворення звуку, став німецький учений Г. Гельмгольц. Він сконструював своєрідний

прилад для аналізу компонентів, що містить складний звук, який має назву „резонатор Гельмгольца”. Учений запропонував галузь гармонік, обертонів, майже незмінних за частотою, присутніх у всіх тонах певного музичного інструмента, називати „формантами” [3, с. 103]. Форманти надають звучанню будь-якого музичного інструмента властивий йому специфічний тембр. У результаті, знаючи характерні форманти того чи того музичного інструмента, можна значно поліпшити його звук, збагачуючи його форманти. У всіх випадках „м’якість”, „глибина”, „округлість”, „теплота” тембру – це надлишок низькозвучових обертонів, а „яскраві”, „світлі”, „гострі”, „ясні” тембри рясніють високими призвуками.

Невисока динаміка – основний недолік гітари. Сучасні гітаристи у своїй виконавській практиці дотримуються рекомендацій фізиків щодо утворення звуків, застосовують струни жорсткого натягнення, витягають звук „динамічнішою”, трохи напруженою правою рукою в 1/8 положення струни, рахуючи від нижнього ступеня гітари. У результаті докладених зусиль динаміка інструмента дещо підвищується, проте тривалість звуку скорочується, тембр набуває „плоского”, малопривабливого для слуху характеру. Зрештою художній образ твору, що має яскравий композиторський задум, залишається нерозкритим і не донесеним до слухача. Таким чином, замість пропаганди гітари як інструмента, що стоїть в одному ряді з загальноприйнятими академічними інструментами, спостерігається відсутність інтересу до інструмента у широких мас слухачів, що в подальшому може призвести до зниження розвитку гітарного виконавства. На цьому прикладі виявляється суперечливий характер утворення звуку гітари, невідповідність між звукодобуванням і звукоутворенням. На перший погляд, для того, щоб звук був динамічним і яскравим, його вилучають на струнах гітари зі значним зусиллям кисті правої руки, однак на практиці це призводить до зниження якісних характеристик звучання інструмента.

Виходячи з учення Т. Юнга про здатність звукових хвиль однакової частоти складатися в просторі, очевидно, що кінцевий результат взаємодії буде залежати від співвідношення амплітуд і фаз окремих коливань. У процесі взаємодії коливань з однаковими фазами амплітуда коливань і гучність звуку збільшуються, а при складанні коливань з протилежними фазами амплітуда й гучність зменшуються [4, с. 9]. Фаза коливань – стан коливального процесу в кожен момент часу. Амплітудою називають найбільше значення, яке приймає будь-яка величина, що змінюється за законами гармонійних коливань [4, с. 6]. Іншими словами, виконавець повинен зрозуміти, що струна повинна коливатися таким чином, щоб її коливання збіглися з коливаннями верхньої деки інструмента. Вібрація струни викликає коливання верхньої деки інструмента, у процесі звукоутворення коливання верхньої деки і струн повинні збігатися. У результаті дека резонує таким чином, що коливання звукових хвиль не стикаються між собою, а значить не

відбувається утворення зайвих скупчених хвиль, що негативно впливають на динаміку й тембральне забарвлення звуку.

Усвідомивши теоретично, від чого залежить якісний звук, музикант може перейти до практичного формування звуку. Сформований у свідомості образ звучання гітари переходить у розряд м'язових відчуттів. У теорії управління переміщувальними діями виявлено закономірність у передачі руху між ланками тіла: послідовно розганяються ланки тіла, починаючи з більш масивних, тобто на максимумі швидкості попередньої, більш масивної ланки починається збільшення швидкості наступної, менш масивної ланки [5, с. 90].

Таким чином, у процесі гри права рука виконує хвилеподібний рух, послідовно передаючи зусилля і прискорення всім ланкам. Починає рух плече, далі – передпліччя, кисть і послідовно фаланги пальців. Найбільш активна при цьому остання нігтьова фаланга, оскільки від її дії і залежить зрештою характер утвореного звуку. Якщо нігтьова фаланга не має гнучкості, скута зайвою м'язовою напругою, то струні передалась лише частина імпульсу, а інша частина піде на подолання напруження в самій фаланзі. Утворений звук при цьому буде мати невелику градацію динаміки. Якщо кисть правої руки не напружена, то в цьому випадку за рахунок послідовної передачі зусилля між групами м'язів, а також завдяки дії дрібних груп м'язів звуку можуть додаватися великі відтінки динаміки. Найбільш раціональна траєкторія руху пальців з точки зору ергономіки, – та, за якої нігтьові фаланги рухаються у напрямку до долоні. Найбільш активними в цьому випадку є перша (нігтьова) і друга фаланги пальців. Цей рух дуже економний, тому що не вимагає занадто великого замаху на рівні третьої фаланги, таким чином, амплітуда руху пальця стає мінімальною. Як зазначає професор М. Степанов, за допомогою цього руху найкраще досягається активність, економність і якісне відчуття ігрових рухів [6, с. 32].

Отже, урахування теоретичних положень Т. Юнга і Г. Гельмгольца в галузі хвильової фізики в процесі утворення звуку на академічній акустичній гітарі дозволяє зробити цей процес більш керованим і контрольованим з боку виконавця. До перспектив подальших досліджень слід віднести виявлення певних закономірностей формування звуку на гітарі з метою подальшого вдосконалення гітарного виконавського мистецтва.

Список використаної літератури

- 1. Журнал „Гитарист”.** – М.: Руссика, 1993. – № 1.
- 2. Анфілов Г. Б.** Фізика і музика / Г. Б. Анфілов. – М.: Держ. вид-во дитячої л-ри Міністерства освіти РРФСР, 1963. – 189 с.
- 3. Аллон С. М.** Музыкальная акустика / С. М. Аллон, Н. И. Максимов. – М.: Вища шк., 1971. – 282 с.
- 4. Ружицкий Ю. А.** Электроакустика и усилительные устройства / Ю. А. Ружицкий. – М.: Вища шк., 1967. – 304 с.
- 5. Кадочников А. А.** Специальный армейский рукопашный бой /

А. А. Кадочников. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 47 с.
6. Петрушин В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

Таранов Р. А. Дилема формування звуку на гітарі: протиріччя між звукодобуванням і звукоутворенням

У статті здійснено спробу вирішення певного протиріччя між звукодобуванням і утворенням звуку гітари на основі синтезу ряду наукових дисциплін, таких як хвильова фізика, біомеханіка, ергономіка, музична психологія. Застосовуючи на практиці у своїй виконавській діяльності теоретичні дослідження вищезазначених наукових дисциплін, процес освіти й формування звуку на академічній акустичній гітарі стає більш керованим і контрольованим з боку виконавця.

Ключові слова: звукоутворення, звуковилучення, амплітуда, фази коливань, тембр, динаміка, форманти, обертони, принцип інтерференції, спектр звуку, нігтьова фаланга, вібрація звуку.

Таранов Р. А. Дилемма формирования звука на гитаре: противоречие между звукоизвлечением и звукообразованием

В статье делается попытка разрешения определенного противоречия между звукоизвлечением и образованием звука гитары на основании синтеза ряда научных дисциплин, таких как волновая физика, биомеханика, эргономика, музыкальная психология. Применяя на практике в своей исполнительской деятельности теоретические изыскания вышеизложенных научных дисциплин, процесс образования и формирования звука на академической акустической гитаре становится более управляемым и контролируемым со стороны исполнителя.

Ключевые слова: звукообразование, звукоизвлечение, амплитуда, фазы колебаний, тембр, динамика, форманты, обертона, принцип интерференции, спектр звука, ногтевая фаланга, вибрация звука.

Taranov R. A. Dilemma Guitar Sound: the Conflict Between Playing and Sound Production

This article attempts to resolve a tension between playing and guitar sound education on the basis of the synthesis of a number of scientific disciplines, such as the wave physics, biomechanics, ergonomics, psychology of music. Putting into practice in his performing activity theoretical research foregoing scientific disciplines protsenss education and formation of a sound academic acoustic guitar becomes more manageable and controlled by the performer.

Guitar sound has unique character, the dominant characteristic of which is the Timbre diversity. Characterize timbre palette of colours you can use comparisons: instrument has a deep soulful tone, both powerful and gentle, harmonious velvety tone, silvery iridescent colouring, intimate, special majestic nature.

However, the sound of the guitar also has a number of disadvantages, which should include a small amount of sound, low dynamic variable reverb and resonance.

During the performance, features guitar sound manifest the sounds do not fade long time, layering each other creating dzelenchavi, vibrant presounds to ease absence of sound - the sound becomes dull, flat, dynamic drops, the sound fades and does not vibrate. In his practice, each performer guitarist faced with this phenomenon, and only a few musicians have the opportunity to control the process, but they are, in many cases, trying this intuitively, can not clearly explain what means and methods achieved control over the handling sound.

Key words: sound formation, sound production, the amplitude, phase fluctuations, timbre, dynamics, formants, overtones, the principle of interference, the sound spectrum, nail phalanx, the vibration of sound.

Стаття надійшла до редакції 18.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Сташевська І. О.

УДК 37.016:784

Н. Ю. Чеснокова

АРТИКУЛЯЦІЯ МЕТРО-РИТМІЧНОЇ ФОРМУЛИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ЕЛЕМЕНТІВ ВИРАЗНОГО ВИКОНАННЯ

Пошук об'єктивних передумов для виявлення найбільш ефективних шляхів оволодіння змістом музичного твору завжди був у центрі уваги музикантів-виконавців і педагогів. Цей бік формування професійної майстерності став найважливішим компонентом всебічного розвитку молодих музикантів разом з удосконаленням технічної майстерності, вихованням музичної культури та ерудиції, розвитком образного мислення. Робота над пізнанням музичного змісту, у свою чергу, також охоплює безліч сторін і чинників. Деякі з них постійно перебувають у полі зору педагогів, інші незаслужено залишаються поза їхньою увагою. Серед останніх слід виділити артикуляцію як один зі способів організації музичного цілого, як етап створення виконавської форми та роботи над художньою інтерпретацією твору, завдяки якій здійснюється відтворення змісту твору, що виконується.

У своїй практичній діяльності виконавці постійно зіштовхуються з необхідністю розуміння, вибору й правильного використання артикуляційних прийомів. Для них надто важливо відчувати логіку об'єднання або розчленовування окремих звуків і мелодичних мотивів,

тобто володіти артикуляційними методами, тому що вони впливають на виявлення змісту музичного твору, указують на правильний вибір аплікатури, сприяють технічній зручності виконання, набуттю необхідних координаційних навичок. Ці моменти обумовили звертання до проблем артикуляції у спеціальному класі і в курсі „Методики викладання гри на фортепіано”, що визначило актуальність теми статті.

Метою статті є розгляд формування навичок артикуляції метро-ритмічних формул як одного з компонентів виразності та осмисленого виконання звукових груп. Визначена мета передбачає виконання таких завдань:

- простежити формування поглядів на виховання піаністичної техніки й позначити деякі моменти у формуванні поглядів на розвиток піаністичної майстерності;
- розглянути систему виконавських позначень артикуляції дослідників кінця XIX – початку XX століття;
- дослідити погляди сучасних науковців на проблему артикуляції та на розвиток виконавської техніки;
- ввести необхідну термінологічну базу та визначитися з класифікацією мотивів, що на структурно-змістовому рівні є найдрібнішою смисловою одиницею.

З XVI століття і до сьогодні проблема пошуку шляхів створення унікальної системи оволодіння інструментом й ігровим апаратом (а відповідно й створення технічних вправ), покликаної вдосконалити виконавську майстерність, залишається актуальною.

За всю історію існування органного, клавірного й фортепіанного мистецтва було створено велику бібліотеку навчально-методичної, педагогічної й теоретичної літератури. Окреме місце в цих працях займає питання техніки оволодіння ігровим апаратом – це всілякі „школи”, „методи”, збірники вправ й етюдів. Питання про створення спеціальних вправ стало потребою авторів стародавніх трактатів ще в той час, коли виконавство не розглядалося як окремий вид мистецтва й було природним продовженням композиторської та імпровізаторської діяльності.

Починаючи з XVIII століття, коли виконавство виливається в окремий вид мистецтва, „механістичний” підхід до поняття вправи міцно вкорінюється у свідомості педагогів і виконавців. У гонитві за блискучою, бравурною технікою з’являється велика кількість виконавців-віртуозів, створюються спеціальні механічні прилади. Усі названі фактори, безумовно, завдають шкоди виконавському мистецтву в художньо-змістовному ракурсі.

Переосмислення старих принципів педагогічної системи відбувається, починаючи із другої половини XIX століття. Педагоги замислюються про зв’язки прийомів рухів з їхньою анатомічною природою. Почасти це пов’язано з удосконаленням інструмента й розширенням його темброво-динамічних можливостей. Отже, виникає ряд

чисто фізичних труднощів, які повинен вирішувати виконавець. Виникає наука про піанізм.

Доцільним є стислий розгляд двох напрямків розвитку науки про піанізм, які мали безпосередній вплив на формування принципів, за якими створювалися навчально-методичні посібники та вправи.

Перший – *анатомо-фізіологічний*, суть якого полягає, як було зазначено, у встановленні зв'язків ігрових рухів й анатомічної будови ігрового апарата. Засновником цього методу є Людвіг Д'еппе. Він створив ряд вправ, метою яких є розкріпачення всього ігрового апарата, використання усієї ваги руки, вільне володіння тілом. Від механістичного підходу до вправи він перейшов до її осмислення, „від мозку до кінця пальця”, підпорядкування дій музичним завданням.

Ще один представник цього напрямку – Рудольф Брейтгаупт. У своїй роботі „Природна фортепіанна техніка” він робить акцент на вправи на розвиток і використання великих м'язів ігрового апарата.

Цікава й цінна позиція німецького лікаря, фізіолога, доктора Фрідріха Адольфа Штейнхаузена в питаннях техніки й вправ. У своїй роботі „Техніка фортепіанної гри” автор стверджує, що вправа є невід'ємною частиною, базовою роботою в удосконалюванні техніки, що вона необхідна виконавцеві для кращого втілення художнього задуму. Автор наголошує на необхідності з'єднання фізіології з теорією фортепіанної гри, указуючи на те, що „відмінність фортепіанно-технічних рухів від усіх інших треба шукати не в пальцях або руках, а в центральній нервовій системі. Вправлятися – це значить насамперед розумово працювати, вивчати” [1, с. 30]. Назвемо ще ряд імен представників анатомо-фізіологічного напрямку: Є. Тетцель „Сучасна фортепіанна техніка” (1929); Б. Міланкович „Основи сучасного піаністичного мистецтва” (1923) та ін.

Незадоволеність сучасним методом виховання й доцільності виконавської техніки сприяє виникненню у музикантів-виконавців потреби розглянути поставлені завдання з позиції психології виконавського процесу. Виникає новий (другий) напрямок у теорії піанізму – *психотехнічний*.

Засновником цього напрямку прийнято вважати одного з найвідоміших піаністів ХХ століття – Йозефа Гофмана. У своїх працях „Фортепіанна гра”, „Відповіді й питання” автор ділиться практичними зауваженнями й порадами без претензії на створення системи розвитку виконавської майстерності. Оскільки Й. Гофман був учнем М. Рубінштейна, методисти сміло стверджують, що в Росії проблемою синтезу технічних і художньо-музичних завдань займалися ще до виходу книг Й. Гофмана.

М. Рубінштейн закликав своїх учнів підходити до вправ не як до механічного, але насамперед як до осмисленого процесу, що вимагає напруження волі й уваги та є основою для досягнення іншого рівня виконавської майстерності. Пізніше В. Сафонов у своїй праці „Нова

формула” (1915) висловить ідею, що вправа покликана не тренувати пальці, але вправляти розум і слух. Таким чином, ми бачимо, що в працях видатних педагогів початку ХХ століття вправа піднялася на більш високий функціональний рівень і трактується як психофізіологічний процес.

Важливу роль у виконавській і педагогічній практиці зіграв один з найбільших педагогів, піаністів і композиторів ХХ століття Ферруччо Бузоні. Він створив свою систему роботи в подоланні технічних труднощів. Суттю його системи є спрощення механізмів фортепіанної гри. Автор вводить поняття „технічного фразування” (в основі якої лежить принцип перегрупування ланок пасажу для зручності руки виконавця); метод „технічних варіантів” як допоміжні вправи, особливий підхід до аплікатурних принципів і розподілу пасажів між двома руками.

Необхідно назвати ще два імені, які поділяли погляди Ф. Бузоні щодо принципів роботи над удосконалюванням майстерності виконавця. Це німецькі педагоги й теоретики піанізму В. Бардас і К. Леймер. Так, В. Бардас у роботі „Психологія техніки гри на фортепіано” визначає суть фортепіанної техніки у взаємовідношенні психічних і фізіологічних функцій. К. Леймер же, автор посібника „Сучасна фортепіанна гра”, закликає своїх учнів до самоконтролю в заняттях, де головним суддею повинен бути слух. До збірника включено вправи на розвиток пам’яті.

Отже, послідовники психотехнічного напрямку (Ф. Бузоні, В. Бардас, К. Леймер, К. Мартінсен, Й. Гат та ін.) у теорії піанізму дотримувалися підходу до поняття вправи як насамперед до розумового процесу.

Подальший розвиток принципів роботи над удосконалюванням майстерності виконавця був пов’язаний з необхідністю роботи над метро-ритмічною стороною мелодичної будови. У своїй праці „Деякі питання фортепіанної техніки” О. Щапов пропонує в опрацюванні мелодичної будови спиратися на віршові метричні форми – ямб, хорей, дактиль та інші.

Зростання майстерності музикантів за останнє десятиліття вимагає від музикантів-виконавців і педагогів розуміння сутності інтонування й музичної вимови, розуміння артикуляційних закономірностей. Система виконавських позначень артикуляції має свою історію становлення, артикуляція є одним з найважливіших інтонаційних елементів у передачі змісту музичного твору. В окремих виконавських позначеннях артикуляція відбилася на початку ХVІІ століття у творах для смичкових інструментів. Система ж позначень у ній склалася до кінця ХVІІІ століття, поширившись і на клавірну літературу. Термін „артикуляція” прийшов у музикознавчий вжиток з лінгвістики, де він означав ступінь ясності, розчленованості складів у процесі вимови слова.

До вивчення природи й сутності цього явища в музиці зверталось чимало дослідників кінця ХІХ – початку ХХ століття: Х. Риман, Т. Вимайер, Г. Келлер, К. Маттеї, К. Шпеер. У цих роботах артикуляцію

розглядають з різних позицій, часто порівнюючи із поняттям „фразування”. Так, Х. Риман вважав, що „артикуляція є чимось технічним, механістичним; фразування, у першу чергу, чимось ідеальним” [2, с. 181]. К. Маттеї уподібнює фразування розділовим знакам у словесній мові, а під артикуляцією розуміє „виразний фактор, відповідно до законів якого окремі частини фрази, тобто самі тони, з’єднуються або роз’єднуються” [2, с. 182]. М. Келлер, продовжуючи цю думку, уточнював: „Фразування визначає хід думок, розмежовуючи речення на фрази, а фрази на мотиви. Артикуляція визначає виявлення мелодії через застосування легато і стакато” [2, с. 182]. Загалом дослідники того часу вважали, що „артикуляція уточнює найдрібніші одиниці музичного тексту, фразування ж – пов’язане зі змістом” [3, с. 230]. У цей час у музичному побутуванні деякі музиканти розуміли артикуляцію „лише як один із засобів, за допомогою якого може бути здійснено фразування” [3, с. 230].

Попри розбіжності в трактуванні цього терміна в багатьох дослідженнях, присвячених артикуляції, загальним ключовим моментом стало акцентування на одній з властивостей музичного руху: взаємодії безперервності та розчленованості, злитості вимови та її роздільності. Ці поняття, віднесені до з’єднання звуків (що пізніше здобули значення музичних штрихів), ототожнюють часто з власно артикуляцією.

Принципово новим кроком у дослідженні артикуляції в музиці стали роботи видатного органіста і педагога І. Браудо. Він, спираючись на роботи попередників, розглядає артикуляцію як один з видів музичної вимови, відносячи до нього „коло явищ, пов’язаних з переходом від однієї звучної ноти до наступної, включаючи припинення звука до кінця тривалості ноти” [3, с. 230]. На думку І. Браудо, завдяки засобам артикуляції „долається нерухомість вилученого звука, створюється мінливість усередині, здавалося б, константної ноти. Застосовуючи засоби артикуляційної майстерності, виконавець породжує в кожному тоні деяку драму, деякий перехід від „бути” до „не бути” [2, с. 192]. Разом з тим, „під артикуляцією розуміють мистецтво виконувати музику і, насамперед, мелодію з певним ступенем розчленованості або зв’язності її тонів, мистецтво використовувати у виконанні все розмаїття прийомів легато і стакато” [2, с. 3].

Крім того, дослідник виділяє як об’єкт вивчення артикуляційну вимову мелодії, що підкреслює концентрацію його уваги не на окремо взятому звуці, а на їхній групі, яка зветься „мотивом”. Цей аспект дуже важливий для розуміння артикуляції як способу інтонування музичного змісту, суттєвого компонента інтерпретації твору. Вимові мотиву І. Браудо присвячує третій розділ своєї книги „Артикуляція (про вимову мелодії)”. Він розглядає різні модифікації мотивів та особливості їх вимови залежно від змісту фрагментів отриманої мелодії.

У Музичній енциклопедії „Артикуляція” трактується як „спосіб виконання на інструменті або голосом послідовності звуків; визначається злитістю або розчленованістю останніх” [3, с. 229]. У музичному словнику

Дж. Гроува подано подібне визначення: „Артикуляція (від лат. *Articulo* – „розчленовую”, „членороздільно вимовляю”) [4, с. 54] – під час гри на музичних інструментах і співу – спосіб, яким сусідні ноти відокремлюються одна від одної або зв’язуються”. Названо три основних типи артикуляції: *staccato*, *legato*, *portato*.

Останнім часом проблеми артикуляції знову привернули увагу науковців. Ці проблеми порушувалися в окремих дослідженнях, методичних роботах і статтях, присвячених вивченню музичної мови, педагогіці або виконавству загалом. Особливий інтерес викликає книга О. Сокола „Теорія музичної артикуляції” [5], у якій зроблено акцент на виконавському аспекті. Спираючись на тлумачення цього терміна Б. Яворським, учений наводить таке його визначення: „Артикуляція є засобом виконавського вимовляння, що надає кожному моменту музичного інтонування образності” [5, с. 14].

Науковці здійснюють дослідження проблем артикуляції та штрихів на прикладі різних музичних інструментів. Розглядаючи питання сучасного виконавства на баяні, М. Імханицький вважає, що недостатня рельєфність штрихів у виконавстві на цьому інструменті обумовлена нерозумінням суті інтонування та музичного вимовляння. Автор підкреслює, що баян, як й інші музичні інструменти, має широку палітру акцентності-м’якості утворення звуків, особливо при розчленованому вимовлянні. М. Імханицький, досліджуючи музичне вимовляння, пропонує таке визначення: „Артикуляція – це співставлення енергетики, що вимовляється, та сполучених звуків. Вона виявляється на рівні музичного синтаксису – у субмотивах, мотивах, фразах, реченнях, періодах тощо та виявляється, подібно до словесної мови, у контрастах гостроти й м’якості іоноутворення, а також пов’язаних з цим злиттям-роздільністю й витриманістю-скороченістю” [6, с. 95].

Розглядаючи проблеми, пов’язані з артикуляцією, важливо встановити послідовність етапів проходження думки. Вона полягає в такому: артикуляція є компонентом музичної мови, що спирається на закономірності музичного синтаксису, у результаті дотримання норм якого формується зміст інтонованого матеріалу.

Артикуляцію розглядають в аспекті інтерпретації музичних творів, тому в роботі основний акцент робиться на виявленні ритмічної природи мелодичних утворень з метою розкриття їхнього смислового наповнення. У цьому плані артикуляція стає однією з основ виконавського інтонування, що розуміється як „розкриття образного змісту і виявлення логіки розвитку мелодії за допомогою мотивно-фразувального членування, динаміко-агогічного нюансування з підкресленням найбільш виразних, опорних тонів і зворотів, ладових тяжінь, альтерацій” [7, с. 3].

Для точного й достовірного втілення художнього змісту музичного твору виконавцю важливо не тільки розуміти цей зміст, але й технічно досконало його реалізувати. Це можливо за умови володіння ним виконавською технікою, особливим засобом перекладення музичних

уявлень у звукову форму як своєрідним арсеналом прийомів, що дозволяють реалізувати власну інтерпретацію твору.

Поняття виконавська техніка досить багатогранне, тому що вбирає в себе різні точки зору й параметри. Цей термін ми трактуємо як „синтез різних видів технік, до яких можна віднести, зокрема, володіння фактурою, голосною динамікою, штриховою, темброво-динамічною та педальною технікою” [8, с. 7]. Це й необхідність пристосування ігрового апарату до побудови фортепіано (зокрема й клавіатури), і систематизація основних формул фортепіанної фактури (гами, акорди, арпеджіо, подвійні ноти, фігурації, репетиції, стрибки), і групування видів руху щодо вироблення певного штрихового засобу або рухового прийому. Відповідно до конкретної окремої ознаки складено значну кількість збірників, вправ, які дозволяють оволодіти різними видами техніки.

Сучасна педагогіка при всьому розмаїтті та розходженні підходів до виконавської техніки сходиться на розумінні того, що в кожному конкретному музичному творі вибір технічного прийому повинен відбуватися, насамперед, з погляду максимальної його відповідності конкретному змісту й бути націленим на досягнення в музичному творі певного художнього результату. І в цьому плані є раціональним підхід до проблем піаністичної виконавської техніки з позицій змістового завдання та виражальних можливостей фортепіано. Таким чином, техніка виступає фактором зв'язку ідеї звукового образу твору (що існує у свідомості виконавця) з її матеріалізацією через різні форми роботи зі звуком, шляхом пристосування ігрового апарату виконавця до клавіатури фортепіано.

При цьому необхідно враховувати, що до системи музичної мови входять незмінні, стабільні елементи (звуковисотні, метро-ритмічні, фактурні), точно зафіксовані в нотному тексті, і мобільні, змінювані, залежні від виконавця (темп, гучність, агогічні й динамічні нюанси, педалізація, почасти тембр, штрихи). Таким чином, усю виконавську техніку (у широкому значенні поняття) як весь комплекс виражальних можливостей піаніста можна розглядати як володіння ним і керування незмінними та змінюваними факторами звучної музичної тканини, тобто як власно музичну мову.

Виходячи з цього, говорячи про мистецтво артикуляції як про майстерність музичної мови, правомірним є виділення поняття „артикуляційна техніка”. А беручи за основу тезу Б. Асаф'єва „Музика – мистецтво інтонованого змісту” і трактуючи інтонування як вищий акт виконавської творчості, можна вийти на розуміння артикуляційної техніки як необхідного компонента в структурі виконавської інтерпретації.

У реальному живому виконанні важко роз'єднати виконавські прийоми, які беруть участь у реалізації власне артикуляції (як виявлення плинності й переривчастості) та інтонування. Наприклад, гучність (як виражальна властивість фортепіано) причетна й до виявлення

артикуляційних співвідношень, і до інтонування. Так само виявляють себе тембр, агогіка.

Кожен з елементів музичної мови має своєрідну антиномію засобів. У системі організації музики ритм постає як організація за принципом „довге – коротке”; метр – „сильне – слабке”; гучність – „гучне – тихе”; темп – за принципом швидкості; агогіка з’являється як темповий рельєф, а артикуляція – як організація за принципом „об’єднати – розділити”. При цьому виконавське інтонування стає синтезом та результатом усіх типів організацій. Такий погляд на нього дає підстави окремо розглянути один з означених типів, а саме – артикуляційну техніку, яка в цій системі займає своє місце.

Артикуляційна техніка – це вміння виконавця шляхом поєднання звуковисотних, метро-ритмічних, фактурних, голосних і штрихових характеристик створювати звукові конструкції, у яких на мікрорівні встановлюється певна структура музично-інтонованого змісту. Визначальною у співвідношенні різних сторін музичного цілого стає злитість або розчленованість вимови різних одиниць (від звуків до розділів).

Виходячи з цього, прочитання нотного тексту на початковому етапі його вивчення повинно доповнюватися артикуляційним аналізом, що дозволяє виконавцю найбільш точно представити й відтворити всі відтінки змісту твору, а потім передати це слухачам. У цьому напрямку артикуляція найтісніше взаємодіє з іншими факторами виконавського інтонування, зокрема з гучністю, метроритмом, тембром.

Кожен з них пов’язаний з артикуляцією і реалізується за допомогою певних артикуляційних прийомів. Так, гучність звука залежить від способу звуковилучання (сила звука, за формулюванням Г. Нейгауза, є результат ваги, швидкості та висоти ігрової ділянки піаністичного апарату). Подібним чином взаємозалежні артикуляція і тембр, коли певна забарвленість звучання створюється за допомогою певного артикуляційного прийому.

З метроритмом артикуляція пов’язана ще тісніше, завдяки такому поняттю, як „мотив”. „Основним фактором у визначенні мотиву як „молекули” музичної тканини є наявність у мелодичній побудові метричної основи, навколо якої групується ряд звуків, які мають певну тривалість та інтервальну характерність” [8, с. 9].

Крім того, саме розгортання в часі мелодії зі специфікою її артикуляційної вимови (зв’язаної або роздільної) є однією з основ для виконавського інтонування. А швидкість цього розгортання (темп) і певні відхилення (агогіка) багато в чому визначаються артикуляційними прийомами й у цьому плані впливають на розуміння змісту твору.

Особливий акцент у розгляді артикуляційних прийомів виникає при врахуванні фактурного рисунка виконуваного твору. Будь-який авторський текст з’являється перед виконавцем у певному графічному зображенні, що відбиває у способі компонування матеріалу основну

художню ідею автора та особливості її розвитку. Фортепіанні тексти мають надзвичайно різноманітну, багатшарову фактуру, що складається з напластування декількох мелодичних ліній (горизонталей). Кожна з них містить взаємодію двох тенденцій розвитку: безперервності й розчленованості. Виходячи з цього, одним з основних завдань виконавця стає об'єднання цих горизонталей і встановлення певної логіки їх артикуляційного прочитання. Залежно від типу фактури (поліфонічної, гетерофонної або різних видів гомофонно-гармонічної) виконавцю необхідно виявити індивідуальний зміст кожної горизонталі, а потім співвіднести їх між собою з урахуванням певної ієрархії.

Будь-який тип фактури виконавець певною мірою повинен розуміти як поліфонічний у широкому значенні цього слова. Кожна з горизонталей (провідна мелодія, мелодична лінія, що утворена рухом опорних звуків басового голосу, фігурація, підголоски до основної мелодичної лінії та ін.) може бути розглянута з точки зору артикуляційного прочитання (об'єднати – розділити) і виявлення власних закономірностей, які не збігаються або збігаються по вертикалі. Це надає індивідуальності об'єднувальному групальному лігам і цезурам (міжмотивним, внутрішньомотивним) на різних рівнях музичної тканини. Отже, набуття координаційних навичок для виконання цих завдань є необхідним у повноцінному виявленні індивідуальності кожної з фактурних ліній. Це повинно відбиватися у виробленні відповідних піаністичних прийомів, а саме – в умінні грати одночасно різними штрихами, створюючи різні мелодичні утворення, різними динамічними нюансами у двох або більше горизонталях при грі обома руками або кожною рукою. Формування таких навичок як артикуляційної техніки дозволить передати всю „поліфонію” фортепіанної фактури.

Перш ніж перейти до практичних рекомендацій з освоєння артикуляційних прийомів, необхідно ввести термінологічну базу, на яку буде спиратися подальше викладення. Це стосується визначення і класифікації мотивів, що є на структурно-змістовому рівні найдрібнішою смисловою одиницею.

Так, мотивом називаємо співвідношення звуків за тривалістю, за силою ваги, стійкістю, звуковисотністю, напрямком руху, функціонально-гармонічною належністю, що має горизонтальне втілення. Щодо метроритму, у мотиві можна виділити два моменти: опорний (стійкий, важкий) час – „ікт” та слабкий час – залежно від знаходження відносно до ікту – „постикт” або „передикт”.

У цих рекомендаціях використано класифікацію мотивів, запропоновану І. Браудо. Він називає три найпростіші форми артикуляційного мотиву:



1. Двочленний – ямб: $\cup | -$

2. Двочленний – хорей: $| - \cup$





3. Тричленний: $\cup | - \cup$,

де \cup – слабкий час, а $-$ – сильний час.

Слід звернути увагу, що І. Браудо не використовує назви інших поетичних стоп, пов'язаних із кількістю складів (анapest, дактиль, пеони та ін.), поширюючи на них загальний розпізнавальний принцип: наявність або відсутність затакту й слабого закінчення.

Кожен із цих мотивів може мати основну (пряму) або звернену вимову, що залежить від характеру з'єднання звуків мотиву – розчленованого або злитого. Для прямої вимови ямба характерним є стакатування затакту (тобто розчленована вимова мотиву): , де затактовий звук відділений від сильної долі штриховою цезурою. Для прямої вимови мотиву хорей властиве зв'язування опорного тону з хорейним закінченням (тобто його злита вимова): , коли звук на слабкій долі стає наче продовженням звуку на сильній долі. Для звернених прийомів вимови цих мотивів характерним є протилежний спосіб з'єднання звуків: злитий в ямбі та роздільний у хорей. Це змінює смислове значення мотиву. Наприклад, у зверненому ямбі сильна доля звучить більш м'яко, а передиктовий звук посилюється, що суперечить його метричній ролі в такті. Тому в мелодії дещо згладжується відчуття твердості метричної опори.

У тричленному мотиві, що становить об'єднання ямба і хорей навколо загального опорного звука, визначальною для типу мотиву (прямого або зверненого) вважають вимову, властиву для того чи того варіанта двох фаз – ямбічної та хорейної. У результаті додавання двох різних мотивів утворюються такі варіанти вимови мотивів:

пряма вимова – , звернена вимова , або частково звернена , або .

Більш складним об'єднанням є поширений мотив – мотив, у якому до передиктової або постіктової частини входять декілька звуків, що утворюють його частину – субмотив.

При збільшенні звуків, що входять до мотиву, зростає кількість можливих артикуляційних рішень. Така розмаїтість варіантів вимови мотиву відкриває перед виконавцем широке поле для інтерпретаторської творчості.

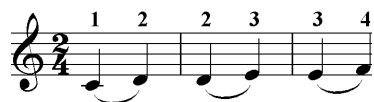
Автор статті на основі вищевикладених мотивних структур-формул за І. Браудо пропонує, базуючись на відповідності структурно-артикуляційних елементів елементам піаністичним, деякі приклади елементарних вправ:

прямий ямб





прямий хорей



звернений ямб



звернений хорей



прямий тричлен



звернений тричлен



розширений ямб



розширений хорей



Наведені приклади являють собою незначну частину можливих артикуляційних варіантів вимовляння. Автор пропонує використовувати ці зразки як базові вправи для практичного засвоєння усіх можливих варіантів вимовляння різними комбінаціями штрихів.

Другим істотним поняттям для артикуляційного рішення горизонталі є поняття цезури. Цезура може бути міжмотивна, що відокремлює один мотив від іншого, і внутрішньомотивна, що відокремлює (завдяки штриху) одну частину мотиву від іншої.

Досить важливим моментом у реалізації артикуляційного плану твору є організація піаністичних рухів, що повинна враховувати дві

незмінні даності: горизонтальне розташування клавіатури та необхідність вертикальної дії на неї для видобування звуку. Розчленованість або злитість проголошення звуків пов'язані з прийомами, які умовно називаються замахуванням (замахом) та зняттям. Замах та зняття можуть здійснюватися кількома основними засобами, у яких активне начало належить таким частинам ігрового апарату:

- 1) пальцю від першого суглоба,
- 2) зап'ястку,
- 3) передпліччю,
- 4) плечу.

Замах пальця у зв'язку з найменшою довжиною важеля та наближеністю до клавіатури забезпечує більшу швидкість, тому за необхідності ясного мотивного членування у швидких та середніх темпах доцільно користуватися замахом пальця. Замах зап'ястя дозволяє відокремлювати моменти початку більш великих побудов – фраз, не дуже довгих пасажів у швидкому темпі. Функція зап'ястя полягає в організації рухів за звуковисотним напрямком (бокові рухи) та у відповідній метричній пульсації (вертикальні рухи). Замах передпліччям у зв'язку з довжиною активного важеля та віддаленістю від клавіатури вимагає більше часу, тому йому доцільно доручати моменти взяття широкого дихання в повільних темпах, а також великі об'єднувальні рухи. Вертикальні рухи плеча мають більшу вагу, тому доцільно користуватися цією частиною руки в кульмінаційних моментах. Корпус слугує збереженню динамічно насичених, найбільш тривалих постійних емоційних характеристик, що знаходить своє відбиття в поставі та міміці. Боковим горизонтальним рухам властиво відбивати напрям мелодичного процесу, вертикальним – ступінь стійкості та розчленованості.

Рухова цезура може бути виконана кожною з названих ділянок ігрового апарату (крім корпусу). Безперервність здійснюється координованими рухами (вертикаль „униз” і „вгору”), поєднаними з горизонтальними напрямками передпліч, зап'ясть і плечей, що дає різні модифікації кола, овалу або горизонтальної „вісімки” – оо.

Слід звернути увагу на збіг цього знака з символом нескінченності, у цьому випадку нескінченності руху, що викликається технічною витривалістю виконавця на довгий час, або темпову безперервність, якщо вона необхідна в цьому випадку.

Виконання цезур на інших рівнях здійснюється завжди розташованими нижче порівняно з корпусом важелями. Так, наприклад, у розподілі штрихів беруть участь пальці, зап'ястя. При цьому необхідно відзначити залежність між темпом і ділянкою ігрового апарату, відповідального за цезуру: чим повільніше темп – тим буде більшим важіль, і навпаки.

Завдяки єдності прийомів гри, коли кожна ділянка апарату відповідає за свій елемент виконавської техніки, найважливішим моментом у набутті навичок артикуляційної техніки стає координація

рухових прийомів. Тож при існуванні певних загальних моделей рухів кінцеве рішення в їхньому виборі завжди буде залежати від ряду обставин:

- а) від реального контексту, до якого включено той чи той артикуляційний стереотип;
- б) від фізичних даних і рівня моторного розвитку учня;
- в) від піаністичної школи з її акцентуацією.

Відправним моментом у роботі над твором для музиканта-практика (виконавця, педагога) є тлумачення будови мотивів у кожній з мелодичних ліній і встановлення закономірностей їхньої вимови. При цьому слід уточнити, що об'єктом уваги стає будь-яка горизонталь у фактурі твору.

На відміну від раннього етапу формування виконавського мистецтва, педагогіки й теорії піанізму, коли найважливішим критерієм, що допомагав наблизитися до досконалості у виконавській майстерності, було усвідомлення фізіології ігрового апарата й розуміння вправи як фізичної гімнастики, відірваної від конкретних музично-виконавських цілей, у наш час формування навичок артикуляції як одного з компонентів виразності та осмисленого виконання звукових груп виховується в молодих піаністів із раннього віку.

Цю обставину враховують багато педагогів, музичних редакторів та укладачів збірників. До різних „шкіл” і збірників п'єс для початківців включено приклади поступового освоєння різних прийомів гри на фортепіано і простих п'єс і вправ, де розуміння учнями синтаксичної будови мелодій і особливостей їх артикуляції допоможе формуванню в них зв'язку між внутрішньослуховими уявленнями та специфічною піаністичною моторикою. Наведемо приклади збірок, навчальний матеріал яких спрямовано на роботу над основними технічними формулами та руховими прийомами на початковому етапі навчання: Т. Симонова „Скоромовки для фортепіано” (Санкт-Петербург, 2003); Г. Омелянова „Вправи-трансформери” для початківців” (Ростов-на-Дону, 2009); приклади збірок викладачів шкіл естетичного виховання Донецької області: Г. Омелянова „Вчимося граючи” ч.1 (Горлівка, 2012); Л. Борисова „Римована абетка для маленьких пустунів” (Горлівка, 2012) та інші.

На початковому етапі навчання завдання на розвиток навичок оволодіння артикуляційною технікою трохи спрощуються через перевагу в репертуарі одноголосих зразків, у яких необхідно стежити тільки за одним голосом і лише згодом розподіляти увагу між двома голосами (руками). У наступних етапах професійного становлення ці навички володіння артикуляційною технікою зберігаються, переносяться на більш складний музичний матеріал.

Звертання до проблем артикуляції як до важливої сторони виконавства уявляється достатньо актуальним тому, що загалом кількість робіт, присвячених вивченню артикуляції, не численна. Осмислення суті поняття „артикуляція”, використання поряд із ним поняття „вимовляння”, розуміння музичних явищ як музично-художніх –

головні моменти артикуляційної теорії І. Браудо, який здійснив поглиблений розгляд закономірностей артикуляції на прикладах художньо-музичної літератури. Ці дослідження дозволили вдосконалити виховання в музикантів-виконавців слухо-рухово-технічного комплексу уявлень, уміння мислити раціонально та є фундаментом, на якому базуються розуміння сутності інтонування й музичної вимови, розуміння артикуляційних закономірностей сучасними дослідниками, музикантами-виконавцями й педагогами.

Попри розбіжності в трактуванні в багатьох дослідженнях, присвячених артикуляції, загальним ключовим моментом стало акцентування на одній з властивостей музичного руху – взаємодії безперервності та розчленованості, злитості вимови та її роздільності. Ці поняття, віднесені до з'єднання звуків (що пізніше набули значення музичних штрихів), ототожнюють часто з власно артикуляцією.

Існує безліч прикладів, що демонструють розмаїтість властивостей і прийомів артикуляційної техніки. У цьому багатстві артикуляційних варіантів міститься одна з головних особливостей виконавської інтерпретації музичного твору – множинність підходів до прочитання тексту, що створює основу індивідуальності виконання на об'єктивному матеріалі. Тому робота в спеціальному класі над проблемами артикуляції є необхідною для розвитку мислення піаніста, сприяє виразності його виконання.

Крім того, володіння артикуляційною технікою дозволяє раціоналізувати процес вивчення твору, починаючи з моменту первинного розбору, що стає важливим фактором його засвоєння. Професійне оперування артикуляційними засобами також забезпечує більш „рельєфне” інтонування, що посилює ефект художньої переконливості.

Зазначеними типами артикуляційних мотивів (вимовляння кількома способами розширеного ямбу та модифікацій розширеного хорею), безперечно, не вичерпуються імовірні артикуляційні моделі. Викладачеві при розвитку артикуляційної техніки виконавця, у першу чергу, потрібно звертати увагу на:

- 1) існування об'єктивних передумов для вибору певного засобу об'єднання чи розчленування горизонтальних побудов на мікрорівні;
- 2) мінливість підсумкового звучання залежно від обраного артикуляційного рішення;
- 3) можливість наповнення того самого артикуляційного стереотипу різною змістовною конкретністю;
- 4) зв'язок артикуляційного уявлення з певним піаністичним рішенням, що відбивається на адекватній системі ігрової моторики.

На основі розгляду основних мотивних формул та варіантів їхньої вимови можна стверджувати, що вільне володіння ними, починаючи з перших етапів навчання, збільшує виразність музичного висловлювання піаніста. Розгляд інших артикуляційних форм, таких як міжмотивні та внутрішньомотивні зрощення, різні формули синкоп (мелодичних,

випереджувальних, риторичних, кадансових), виноситься за межі цієї статті, оскільки вони потребують додаткового аналізу в подальших роботах.

Отже, треба наголосити на важливості розуміння двох тлумачень терміна артикуляції: як синоніма штрихової палітри та як засобу вимовляння мелодії. Штрихове значення є технічним прийомом, тоді як власне артикуляція стає найголовнішим моментом інтерпретації мелодій. Як підкреслює І. Браудо, „сама практика доводить”, що для майстра-виконавця розуміння мотивної будови мелодії є більш міцною опорою в роботі, ніж уточнення штрихового прийому” [2, с. 110].

Усе це дозволяє стверджувати, що увага до артикуляції повинна бути постійним компонентом роботи над будь-яким твором, важливою частиною професійного становлення молодого піаніста.

Розгляд у статті артикуляційних прийомів у різних вправах, виявлення метро-ритмічної природи мелодичних утворень з точки зору розкриття їх смислового наповнення, надання рекомендацій відносно їх застосування допоможе музикантам-виконавцям набути необхідних навичок грамотного виконання, спрямованих на досягнення інтонаційної змістовності виконуваного твору.

Список використаної літератури

- 1. Штейнхаузен Ф.** Техника игры на фортепиано / Штейнхаузен Ф. – М.: Музыка, 1926. – 90 с.
- 2. Браудо И. А.** Артикуляция. (О произношении мелодии) / И. А. Браудо. – Екатеринбург : [б. и.], 2001. – 198 с.
- 3. Баренбойм Л. А.** Артикуляция / Л. А. Баренбойм // Музыкальная энциклопедия : в 6 т. ; ред. Ю. В. Келдыш. – М. : Сов. энциклопедия. – Т. 1. – 1973. – С. 229 – 230.
- 4. Музыкальный словарь Гроува :** пер. с англ. / ред. Л. О. Акопян ; пер. Л. О. Акопян. – М. : Практика, 2001. – 1095 с.
- 5. Сокол А. В.** Теория музыкальной артикуляции / А. В. Сокол ; Одесская гос. консерватория им. А. В. Неждановой. – О. : ОКФА, 1996. – 208 с.
- 6. Имханицкий М. И.** Артикуляция и штрихи в интонировании на баяне (по прочтении книги И. А. Браудо „Артикуляция”) / М. И. Имханицкий // Вопросы современного баянного и аккордеонного искусства. – Вып. 178. – М. : РАМ им. Гнесиных, 2010. – С. 78 – 190.
- 7. Малиновская А.** Фортепианно-исполнительское интонирование : проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI – XX вв. : очерки / А. Малиновская. – М. : Музыка, 1990. – 191 с.
- 8. Чеснокова Н. Ю.** Артикуляція як засіб її опанування в класі спеціального фортепіано : методичні рекомендації для студентів вищих навчальних закладів культури і мистецтва / Н. Ю. Чеснокова. – К., 2007. – 45 с.

Чеснокова Н. Ю. Артикуляція метро-ритмічної формули як засіб формування базових елементів виразного виконання

Статтю присвячено розумінню проблеми артикуляції, класифікації метро-ритмічних формул, виразному та осмисленому виконанню звукових груп, формуванню способів піаністичних навичок їх виконання. Автор досліджує погляди сучасних науковців на проблему артикуляції й на розвиток виконавської техніки та звертається до розгляду типів артикуляційних моделей. У статті автор пропонує практичні вправи для вільного володіння трьома основними мотивними формулами та варіантами їхньої вимови.

Ключові слова: напрями теорії піанізму, виховання піаністичної техніки, артикуляція, артикуляційні прийоми, метро-ритмічні формули, артикуляційна техніка.

Чеснокова Н. Ю. Артикуляция метро-ритмической формулы как средство формирования базовых элементов выразительного исполнения

Статья посвящена пониманию проблемы артикуляции, классификации метро-ритмических формул, выразительному и осмысленному исполнению звуковых групп, формированию способов пианистических навыков их выполнения. Автор исследует взгляды современных исследователей на проблему артикуляции и на развитие исполнительской техники и обращается к рассмотрению типов артикуляционных моделей. В статье автор предлагает практические упражнения для свободного владения тремя основными мотивными формулами и вариантами их исполнения.

Ключевые слова: направления теории пианизма, воспитание пианистической техники, артикуляция, артикуляционные приемы, метро-ритмические формулы, артикуляционная техника.

Chesnokova N. Y. Articulation of Metre Rhythmic Formula as Means of Forming Basic Elements of Expressive Performance

The article is devoted to understanding articulating problem, classifying metre-rhythmic formulas, expressive and sensible performing sound groups. The author solves the following tasks: a) considers the formation of the views of pianistic training and skill; b) examines the system of the performance signs of articulation used by the researchers of the end of the XIX-th – beginning of the XX-th centuries; c) the author researches the views of modern scientists to the problem of articulation and development of the performance technique; d) the author introduces required terminological base and defines the classification of the motives at the structural level.

While considering the types of articulating models the author uses the classification of the motives suggested by I. Braudo. The author proposes practical exercises for mastering three main motif formulas and variants of their performance. He proposes to use their samples as basic exercises for practical

mastering all possible variants of the pronunciation by different combinations of marks.

The author considers to be significant the arrangement of pianistic movements when two important conditions must be taken into account: horizontal fingerboard positioning and necessity of vertical actions on it for producing the sound.

The consideration of articulating methods in different exercises will help the musicians-performers to acquire essential habits of skillful performance of the works. The right choice of fingering promotes technical convenience of the performance, acquisition of required coordinating skills.

Key words: trends of the theory of pianism, pianistic technique training, articulation, articulating methods, metre-rhythmic formulas, articulating technique.

Стаття надійшла до редакції: 09.01.2013 р.

Прийнято до друку: 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ніколаї Г. Ю.

УДК 378:614.2-057.875

Ю. В. Юсеф

ПРІОРИТЕТИ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТА-ЛІКАРЯ

Професія лікаря належить до категорії соціономічних [7]. Адже лікарі – це люди з високим рівнем емпатії [1]. За даними літератури [2], у студентів-медиків з високим вихідним рівнем емпатії двотижневе спілкування з пацієнтами призводило до посилення позитивного ставлення до них порівняно з першими враженнями, однак у половини студентів-медиків з низьким вихідним рівнем емпатії таких змін не відбувалося і навіть могло погіршуватися ставлення до пацієнтів. Ці спостереження актуалізують питання про необхідність професійної орієнтації молоді, яка має наміри пов'язати своє життя з діяльністю лікаря, розвитку у неї деонтологічної культури в цілому, що залежить від того, наскільки сформованими та стійкими в особистості є морально-етичні цінності, інтереси, погляди, потреби; морально-психологічна готовність до лікарської діяльності; емоційно-вольова сфера, з якою зокрема пов'язані емпатія, ідеали, вимогливість; комунікативність.

Варто зазначити, що діяльність лікаря відзначається значною емоційною забарвленістю, високим рівнем емоційних переживань. Тому важливим фактором професійного становлення лікаря являється відповідність спрямованості особистості професійним вимогам. Характерними для лікарів-професіоналів є альтруїстичний та

комунікативний тип емоційної спрямованості особистості, що визначає її схильність до співчуття пацієнтові, до надання йому необхідної допомоги, а також праксичний тип емоційної спрямованості особистості, що визначає її схильність до ціннісних переживань у зв'язку з професійною діяльністю, а крім того гностичний, естетичний та гедонічний типи емоційної спрямованості особистості, що визначають її схильність до позитивних емоцій під час пізнання оточуючого світу та сприйняття його краси [5]. Лікарі, які задоволені своєю професійною діяльністю, є особистостями, спрямованими на пацієнта, на спілкування з ним [8]. Згадані вище риси лікаря кореспондуються з його приналежністю до представників соціономічних професій, тих, що належать до типу „Людина-людина (та соціальні системи)”. Тому для успішної соціалізації сьогоdnішнього студента-медика, а у майбутньому лікаря, який має намір безпосередньо надавати допомогу хворим, важливою є схильність до професій цього типу.

Своєчасне з'ясування професійних інтересів та схильностей особистості створює підґрунтя для вибору оптимального для конкретної людини напрямку професійної діяльності, а наслідком нехтування таким підходом може бути у майбутньому низька задоволеність людини обраною професією. Розглядаючи задоволеність професійною діяльністю як суб'єктивний інтегральний критерій оцінки її результативності, в окремому дослідженні було порівняно психологічні якості групи лікарів з високим рівнем задоволеності професійною діяльністю і групи лікарів з низьким рівнем задоволеності професійною діяльністю [8].

Зокрема на думку студентів-медиків, лікарю мають бути притаманними такі риси, як врівноваженість, емоційний контроль, оптимізм, дисциплінованість, сила волі, впевненість у собі, гнучкий та гострий розум, психологічна компетентність, обізнаність, ерудованість, бажання співпрацювати з пацієнтами [4]. Зауважимо, студенту-першокурснику буває складно з об'єктивних та суб'єктивних причин чітко окреслити свій майбутній шлях у медицині, особливо беручи до уваги, що становленню лікаря справжнім професіоналом передують роки складних навчання та праці, а формування професійно важливих рис особистості відбувається в ході її діяльності. Але, зважаючи на те, що підґрунтям для розвитку рис конкретної людини у зв'язку з певним напрямком професійної діяльності являються спрямованість, професійні нахили, властивості темпераменту особистості, відкривається перспектива їх оцінки у молодій людині і співставлення з відповідними типовими показниками у справжніх професіоналів з метою, з одного боку, інформування особистості та надання рекомендацій їй стосовно доцільності урахування виявлених індивідуально-психологічних особливостей при виборі вузького напрямку професійної діяльності у галузі медицини, залишаючи, звичайно, остаточне рішення з цього питання за респондентом, а з другого боку, надання рекомендацій викладачам вищого медичного навчального закладу стосовно шляхів

оптимізації організації навчального процесу в умовах особистісно-орієнтованого навчання.

Звичайно, коли йдеться про масові професії, що не пов'язані з екстремальними ситуаціями і значним нервово-емоційним напруженням працівника, шляхом застосування адекватних методів навчання можна досягти певних успіхів у підготовці останнього. Але людині з недостатньою професійною придатністю набагато складніше досягти високого результату, ніж людині з оптимальними для даного роду діяльності професійно важливими рисами, які охоплюють функціональні властивості, особистісні особливості людини, що сприяють виконанню нею конкретної професійної діяльності. А їх урахування при виборі останньої сприятиме в кінцевому результаті збільшенню імовірності самореалізації людини як суб'єкта професійної діяльності. Відомі не пов'язані з екстремальними ситуаціями професії, в яких внаслідок „природного відбору” („природного відсіву”) залишаються працювати десятиріччями фахівці з певними типологічними особливостями нервової системи, що кореспондуються з характером діяльності. Зокрема, у професіях, які вимагають концентрації уваги (наприклад, коректорів у типографіях) переважають особистості з сильною нервовою системою та інертністю нервових процесів [6].

Варто зазначити, урахування індивідуально-психологічних особливостей молоді людини в ході проведення профорієнтаційної роботи серед старшокласників, випускників навчальних закладів довузівського рівня освіти є актуальним питанням сьогодення. Якщо ж молода людина вже вступила до вищого медичного навчального закладу III – IV рівнів акредитації з наміром стати лікарем, але виявляється, що нахили до соціономічних професій, зокрема до професії лікаря, в неї не виражені, не являються домінуючими, тоді їх розвитку може сприяти організація з урахуванням цього факту навчального процесу, спрямована на виховання у студента гуманістичних цінностей. У багатоаспектній роботі лікаря-клініциста часто виникають питання морального вибору, наприклад за необхідності інвазивного втручання з лікувальною або діагностичною метою, яке у конкретного пацієнта може мати високий ризик для життя, і за таких обставин лікар має бути готовим керуватися не тільки власним баченням медичної проблеми, а й існуючими принципами та нормами, згідно яких у конкретному випадку повинен отримати згоду пацієнта, як активного учасника лікувального процесу, на здійснення відповідних маніпуляцій та процедур після пояснення пацієнту причин та можливих наслідків цього. Підготовка майбутнього лікаря-професіонала є складним і тривалим процесом, урахування кожного з елементів якого вже починаючи з першого року навчання студента сприятиме досягненню кінцевої мети.

Одним з важливих елементів професійної підготовки лікаря є спілкування. Традиційне спілкування передбачає взаємозв'язок трьох його сторін: комунікативної, інтерактивної і перцептивної, які в реальній

дійсності, звичайно, не реалізуються ізольовано. Комунікативна функція спілкування полягає в обміні інформацією, в даному випадку між лікарем і пацієнтом, інтерактивна полягає в організації взаємодії між комунікаторами, перцептивна (лат. *perceptio* – сприйняття) – у спілкуванні як процесі сприйняття партнерами одне одного та встановлення певного рівня взаєморозуміння. Одним з пріоритетів професійної підготовки лікаря – вироблення певної точки зору на нагальні та потенційні проблеми пацієнта. Комунікативній складовій спілкування властиві наявність: зворотнього зв'язку; комунікативних бар'єрів; комунікативного впливу; вербального та невербального рівнів передачі інформації. У контексті спілкування лікаря і пацієнта зворотній зв'язок – це реакція пацієнта на поведінку лікаря. Зворотній зв'язок покликаний допомогти лікарю зрозуміти, як він сам, його поведінку і надана ним інформація сприймаються і оцінюються пацієнтом. Під час діалогу лікар і пацієнт постійно змінюються комунікативними ролями.

У процесі спілкування постає проблема не стільки обміну інформацією, скільки її адекватного розуміння. Від чого воно залежить? По-перше, форма і зміст повідомлення істотно пов'язані з особистими особливостями. По-друге, будь – яке повідомлення трансформується під впливом особливостей особистості „слухача”, його ставлення до автора повідомлення, тексту, ситуації. Так, одні й ті ж слова, почуті пацієнтом з вуст лікаря, сусіда по палаті, родича, можуть викликати у нього різні реакції. Зауваження лікаря, швидше за все, буде сприйняте з належною увагою, а зауваження сусіда – з роздратуванням. Одну і ту ж інформацію різні люди можуть сприймати зовсім по-різному, в залежності від виховання, особливостей особистості і, навіть, політичних пристрастей. Одне і те висловлювання лікаря один пацієнт сприйме як справедливе зауваження, а інший – як вічну причіпку”. Адекватне сприйняття інформації залежить також від наявності або відсутності в процесі спілкування комунікативних бар'єрів. В даному випадку можна говорити як про існування у пацієнтів психологічного захисту від інформації про стан здоров'я і про прогнози в цьому відношенні, так і про можливі перешкоди на шляху адекватного сприйняття інформації у лікаря. М. Битянова виділяє фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний, соціально-культурний бар'єри відносин. Фонетичний бар'єр може виникати, коли лікар і пацієнт кажуть швидко і невиразно або на різних мовах і діалектах, мають дефекти мови та дикції.

Семантичний (значеннєвий) бар'єр пов'язаний з проблемою жаргонів, властивих людям певних вікових груп, професій чи соціального стану (наприклад, мову підлітків, наркоманів, моряків, хакерів, жителів віддалених місцевостей і т. д.). Зняття такого бар'єру – актуальна проблема для представників медичної професії, оскільки від його подолання залежить успішність терапевтичного контакту. Тому у лікаря повинні бути навички засвоєння чужих семантичних систем. Особливо це є важливим для лікаря швидкої медичної допомоги.

Специфіка роботи в службі екстреної допомоги зобов'язує лікаря володіти повною мірою всіма прийомами психології спілкування та вміти швидко орієнтуватися і налагоджувати контакт з пацієнтами, а також з родичами, очевидцями подій, працівниками міліції і т. д. В екстрених ситуаціях правильно зібраний анамнез, швидкий контакт з пацієнтом часто коштує людині життя. З іншого боку, буває, що медпрацівник сам провокує виникнення смислового бар'єра у пацієнта, без потреби використовуючи професійні терміни. Надалі це може привести до розвитку патологічних реакцій внаслідок несприятливого впливу на психіку пацієнта. Виникнення стилістичного бар'єру можливо при невідповідності промови лікаря ситуації спілкування, наприклад, при його фамільярній поведінці, коли він всіх пацієнтів старших певного віку називає „бабуся” і „дідусь”, не враховує психологічних особливостей людей та їх психологічного стану. Коли лікар проводить психопрофілактичні бесіди з пацієнтами, перед всілякими втручаннями навчає їх навичкам прийому лікарських препаратів, використанню апаратури, знайомить з різними методиками здорового способу життя, може виникнути бар'єр логічного нерозуміння, тобто логіка міркувань лікаря може бути або занадто складна для пацієнта, або здаватися йому зрадливою чи непереконливою. Логіка доказів пацієнта також може бути хибною з точки зору лікаря. Причиною виникнення соціально-культурних бар'єрів може виступати сприйняття пацієнта як особи певної професії, певної національності, статі, віку, соціального статусу. Лікар повинен бути готовий до виникнення цього бар'єру, до того, що для певної частини хворих його авторитет недостатній; особливо це актуально для молодих лікарів.

У разі рівноправної установки обидва партнера сприймаються як активні учасники комунікативного процесу, які мають право відстоювати чи формувати в процесі спілкування власну думку.

При авторитарному впливі „мовець” передбачає підлегле становище „слухача”, сприймає його як пасивний об'єкт впливу, без урахування його особливостей. Наприклад, лікар у даному випадку вважає, що пацієнт повинен слухати і некритично вбирати інформацію, що у пацієнта немає стійкого думки з певного питання, а якщо і є, він може змінити його в потрібному напрямку лікаря. Маніпулювання пацієнтом у процесі передачі інформації, з одного боку, суперечить принципам і етичним нормам але, з іншого боку, є основною формою впливу на пацієнта в наших лікувально-профілактичних установах. Це пов'язано з традиційною моделлю взаємин медичних працівників з пацієнтами в нашій країні, незнанням законодавчих актів і небажанням основної маси працюючих лікарів впроваджувати їх у практику. Яким же чином лікар може прагнути до досягнення взаєморозуміння в бесіді з пацієнтом? Зокрема, дослідження Susan E. Brennan показують, що лексичний консенсус, досягається, якщо мовець використовує в розмові ті патерни, застосування яких під час попередніх зустрічей допомагало знайти

спільну мову, навіть якщо в даному випадку можна було висловити свою думку набагато простіше і зрозуміліше. У даному контексті особливого значення набуває перша зустріч лікаря з пацієнтом, результат якої залежить від її установки на досягнення порозуміння. Саме прийнятий лікарем при першій зустрічі стиль спілкування надалі визначить конструктивність спілкування в цілому.

Таким чином, можна констатувати величезну роль культури мовлення в підготовці сучасних медиків. У кожній ситуації спілкування використовується своя комунікативна стратегія. Необхідно сформулювати методичну основу навчання і комунікативної підготовки сучасних медиків, що і складе перспективу наших подальших досліджень.

Список використаної літератури

- 1. Грушевицька Т. Г.** Основи міжкультурної комунікації: підручник для вузів / Грушевицька Т. Г., Попков В. Д., Садохін А. П. ; під ред. А. П. Садохін. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
- 2. Дуброва В. П.,** Елкина И. В. Представления студентов высшей медицинской школы об „идеальном” враче / В. П. Дуброва, И. В. Елкина // Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: Сборник научных трудов. – Минск, 2003. – Вып. 4. – С. 149 – 154.
- 3. Доценко О. Н.** Эмоциональная направленность как фактор „выгорания” у представителей социномических профессий / О. Н. Даценко // Психологический журнал. – 2008. – 29, №5. – С. 91 – 100.
- 4. Кожанова М. В.** Задоволеність роботою лікарів, як суб’єктивний критерій професійної придатності / М. В. Кожанова // Актуальні проблеми психології. Том X. Частина 5. – К. : Главник, 2008. – С. 275 – 284.
- 5. Первин Л.,** Джон О. Психологія особистості. Теорія і дослідження / Л. Первин, О. Джон. – М, 2000, – 606 с.
- 6. Сиротинина О. Б.** Гарна мова: зрушення у поданні про еталоні // Активні мовні процеси кінця ХХ століття / О. Б. Сиротинина. – М., 2000.
- 7. Ширяєв Е. Н.** Сучасна теоретична концепція культури мови // Культура російської мови: підручник для вузів / Е. Н. Ширяєв. – М., 2000.

Юсеф Ю. В. Пріоритети професійної соціалізації студента-лікаря

Статтю присвячено розгляду проблеми професійної соціалізації студента-лікаря. Досліджено шлях соціалізації лікаря через отримання ним інформації. Охарактеризовано елементи професійної підготовки лікаря. Доведено, що підготовка майбутнього лікаря-професіонала є складним і тривалим процесом, урахування кожного з елементів якого вже починаючи з першого року навчання студента сприятиме досягненню кінцевої мети. Визначено, що одним з важливих елементів професійної підготовки лікаря є спілкування. Традиційне спілкування передбачає взаємозв’язок трьох його сторін: комунікативної, інтерактивної і

перцептивної, які в реальній дійсності, звичайно, не реалізуються ізольовано. Варто зазначити, що діяльність лікаря відзначається значною емоційною забарвленістю, високим рівнем емоційних переживань. Тому важливим фактором професійного становлення лікаря являється відповідність спрямованості особистості професійним вимогам. Таким чином, можна констатувати величезну роль культури мовлення в підготовці сучасних медиків. Зроблено висновки, що у кожній ситуації спілкування використовується своя комунікативна стратегія.

Ключові слова: комунікативність, культура мовлення, комунікативна стратегія, спілкування лікаря, бар'єри відносин.

Юсеф Ю. В. Приоритеты профессиональной социализации студента-врача

Статья посвящена рассмотрению проблемы профессиональной социализации студента-врача. Исследован путь социализации врача через получение им информации. Охарактеризованы элементы профессиональной подготовки врача. Доказано, что подготовка будущего врача-профессионала является сложным и длительным процессом, учет каждого из элементов которого уже начиная с первого года обучения студента будет способствовать достижению конечной цели. Определено, что одним из важных элементов профессиональной подготовки врача является общение. Традиционное общение предусматривает взаимосвязь трех его сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной, которые в реальной действительности, конечно, не реализуются изолированно. Стоит отметить, что деятельность врача отличается значительной эмоциональной окрашенностью, высоким уровнем эмоциональных переживаний. Поэтому важным фактором профессионального становления врача является соответствие направленности личности профессиональным требованиям. Таким образом, можно констатировать огромную роль культуры речи в подготовке современных медиков. Сделаны выводы, что в каждой ситуации общения используется своя коммуникативная стратегия.

Ключевые слова: коммуникативность, культура речи, коммуникативная стратегия, общения врача, барьеры отношений.

Yusef Yu. V. Priorities of Professional Socialization of Medical Students

The article is devoted to the problems of professional socialization of medical students. The way of socialization of the prospective doctors through the obtaining of information is investigated. The elements of the vocational training of the prospective doctors are characterized. Training of the prospective doctor is proved to be a complex and long-term process, and each element of it is to be conducive for achievement of the final goal from the first

year of study. Communication is defined to be one of the most important elements of vocational training of medical students. Traditional communication is a complex of three aspects: communicative, interactive, and perceptive, which in reality cannot operate independently. It should be noted that the work of a doctor is characterized by emotional stresses. For this reason, the correspondence of personal qualities, knowledge and skills and professional requirements is a necessary factor of the professional development of the prospective doctor.

Thus, the role of culture of speech in vocational training of the prospective doctors is significant. The scientific research revealed that a certain communicative situation requires a special communication strategy.

Key words: communication, culture of speech, communication strategy, communication of a doctor, barriers of relations.

Стаття надійшла до редакції 14.05.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Вайнола Р. Г.

ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ

УДК 378+37.035:78(4)

Г. Ю. Ніколаї

ІНТЕРКУЛЬТУРНІСТЬ МУЗИЧНОЇ СПАДЩИНИ СТАНІСЛАВА МОНЮШКА

У ХХІ столітті в умовах тотальної інтеграції мистецька освіта, зокрема музично-педагогічна, стає чинником, що об'єднує різні культури, вчить толерантності людей різних національностей. Полілог культур у сфері музичної едукації визначається нині як необхідний складник єдиного освітнього простору країн Євросоюзу. Пошуки інтеркультурності у спадщині композиторів, яких традиційно вважають фундаторами національних музичних шкіл, дозволяють сьогодні актуалізувати їхню творчість, зробити її зрозумілою й цікавою для нового покоління європейців, зокрема й для української молоді.

У контексті інтеркультурності надзвичайно цікавою є постать Станіслава Монюшка, якого у Польщі називають батьком вітчизняної опери і творцем національної пісні. У той самий час за його приналежність до власних композиторських шкіл змагаються мистецтвознавці Білорусі й Литви, а російські й українські музикологи відшукують у його творах вплив своїх музичних культур. Саме тому творча спадщина Ст. Монюшка може стати благодатним полем для пошуків свого культурного коріння й розуміння спорідненості європейської музики та плідно використовуватись у музично-педагогічній освіті, що зумовлює актуальність і доцільність відповідних науково-теоретичних розвідок.

Проблеми інтеркультурної освіти засобами мистецтва активно вивчають німецькі й австрійські дослідники (Н. Байлер, Р. Кафурке, Д. Клебе, Г. Кляйнен, В. Стрех, З. Хелмс та ін.), польські науковці (А. Єремус, Д. Кубіновський, Я. Хачинський та ін.). Вони також дискутують на міжнародних наукових конференціях та реалізують у міжнародних дослідницьких проектах. Віднедавна проблематика полікультурного виховання актуалізується і в українському науково-педагогічному просторі (В. Борисов, Л. Пуховська, І. Сташевська, О. Фельдман, Г. Філіпчук, К. Юр'єва, Н. Яцишин та ін.).

Творчість Ст. Монюшка, яку завжди активно вивчали музикологи Польщі (М. Валіцький, С. Невядомський, Х. Опеньський, Я. Проснак, В. Рудзінський, К. Стромєнгер та ін.), в Україні стала предметом розвідок небагатьох сучасних науковців (А. Калениченка, Л. Пасічного, Я. Сорокера). У контексті музичного й театрального життя нашої країни прізвище композитора згадують М. Беляєва, Ю. Булка, Л. Романюк, Л. Мазєпа, А. Муха та ін. Проте проблема інтеркультурності творчого

доробку видатного польського композитора ще не досліджувалась. Тому метою статті стало висвітлення інтеркультурних аспектів композиторської спадщини Ст. Монюшка, що було конкретизовано в таких завданнях: визначити сутність інтеркультурного виховання засобами музичного мистецтва, порівняти підходи до вивчення творчої спадщини С. Монюшка науковцями Польщі, Білорусі, Росії та України й визначити можливість використання творчого доробку композитора в інтеркультурному вимірі вітчизняного музично-педагогічного простору.

Наприкінці ХХ ст. з'являється нова перспектива бачення музичного мистецтва. Думка про те, що західноєвропейська класична музика є його ідеальною моделлю, змінюється інтеркультурним (міжкультурним, багатокультурним, полікультурним, мультикультурним) підходом, який спирається на теорію діалогу культур. Серед пропагандистів інтеркультурного та мультикультурного підходів у музичній педагогіці можна назвати таких дослідників, як П.С. Кемпбел, П.М.Кракауер, Б. Раймер, М. Флойд, Т. Фольк, а також групу авторів, зосереджених навколо престижної серії *Global Music Series*, що видається *Oxford University Press*. У Польщі найактивніше цими проблемами займається Ярослав Хачинський з Поморської педагогічної академії в Слупську. Зазначимо, що для європейської наукової думки, у першу чергу німецькомовної, більш характерним є використання терміна *інтеркультурність*, а для американської – *мультикультурність*.

Інтеркультурна освіта, як зазначає польський педагог Й. Нікаторович, інспірує „пізнання і розуміння себе, власної культури, свого коріння, приватної батьківщини (індивід з локально-родинним культурним стрижнем, почуттям цінності й гідності здатний зрозуміти інших людей, усвідомити складність явищ), дозволяє перебороти тенденцію замикання у сфері власних цінностей, власного культурного кола на користь відкриття і розуміння інших, шанування відмінностей і трактування їх як чинника розвитку” [1, с. 47]. Врешті-решт, для інтеркультурної освіти важливим є „прищеплення поваги і спрямованості на пізнання Іншого, формування вразливості й уміння співпрацювати, пересторога перед спрощеним і деформованим образом Іншого [1, с. 48].

Обмін матеріальними та духовними ресурсами через мистецький феномен ефективно цементує поліетнічне суспільство, тому проблема інтеркультурного виховання дітей та молоді засобами музики нині актуалізується в українській музично-педагогічній думці. Сьогодні, коли соціальна рухливість об'єднала світ, пріоритетними стають самоідентифікація особистості з найближчим оточенням (локальні традиції), а також її національна самоідентифікація.

На нашу думку, сутність інтеркультурного виховання полягає у стимулюванні особистості до пізнання і розуміння себе, рідної культури, свого коріння, що органічно поєднується з умінням не замикатись у сфері власних цінностей, а прагнути відкрити і зрозуміти Іншого в контексті

культурних традицій його народу. Саме такої інспірації можна очікувати від композиторського патримонію Станіслава Монюшка (1819-1872), життя і творчість якого нероздільно пов'язані з музичними культурами сусідніх народів.

Про інтеркультурність постаті Ст. Монюшка свідчать, наприклад, матеріали Енциклопедичного довідника, виданого в Білорусі. Уже саме прізвище цієї людини подано трьома мовами – польською (*Stanisław Moniuszko*), білоруською (*Станіслаў Манюшка*) та литовською (*Stanislovas Moniuška*), а сам він характеризується як „білоруський та польський композитор”, класик вокальної лірики та фундатор „білоруської та польської національної опери” [2, с. 487 – 488]. Його батько, який походив зі стародавнього шляхетного роду Великого Литовського князівства (герб „Крыўда”), був капітаном полку *литовських* кінних стрільців і завершив свою воєнну кар'єру у *французькій* армії ад'ютантом при штабі маршала Мюрата, а мати походила з відомої *вірменської* родини [3].

Підтвердженням інтеркультурного характеру музики Ст. Монюшка служить значний пласт вокальних композицій „польського сина білоруської землі”, написаних на текст „знакамітих літвінаў Я.Чачота, А.Міцкевіча, А.Ходзькі, У.Сыракомлі” [3]. Білоруські науковці наголошують також на тому, що в опері „Селянка”, написаній Монюшко в ранній період творчості й не дослідженій польськими музикологами, „упершыню ў гісторыі опернага мастацтва са сцэны прагучала беларуская мова” [3]. Для наших розвідок цікавою є радянська наукова думка, узагальнена І. Свиридою в „Музичній енциклопедії”, про те, що визначальним у творчості Монюшка стали „інтерес до польського, литовського, білоруського фольклору і зв'язок з театром” [4, с. 657].

Зауважимо, що співвітчизники Ст. Монюшка завжди підкреслюють „полонійність” його творчої спадщини, порівнюючи з Шопеном і нарікаючи, що саме ця особливість є сьогодні причиною недостатньої популярності в інших країнах композиторського доробку фундатора багатьох жанрів польської музики. Разом з тим, російські музичні критики вже з перших візитів Монюшка до Санкт-Петербурга відшукували в його творчості слов'янське коріння. Іншої думки дотримуються музикологи Литви та Білорусі, вважаючи його своїм композитором. Автор статті про Монюшка в багатотомному енциклопедичному виданні „Історія української музики” Анатолій Калениченко називає композитора представником романтизму й фольклоризму.

На нашу думку, саме термін „інтеркультурність” дозволяє музиці Ст. Монюшка зайняти тверді позиції у сучасному музичному просторі Європи. У цьому контексті актуальність спадщини композитора можна вбачати в її чіткій національній самоідентичності, що поєднується з розумінням людей і музичної мови пограничних територій, де сплітаються інтонації різних етносів і де композитор тривалий час

мешкав або часто бував. Пошуки інтеркультурності в спадщині великого польського композитора дозволяють усвідомити багатство різноманітних стилів і жанрів європейської музичної культури, зрозуміти, що трактовка інтеркультурності (багатокультурності) у широкому контексті завжди різнилася залежно від історичних подій і культурної політики окремих держав.

Більшість польських науковців, наголошуючи на суто національному характері творчості Ст. Монюшка, нівелюють той факт, що композитор, прагнучи широкого визнання своєї музики в Європі, найголовнішим вважав успіх у музичних колах Санкт-Петербурга. На думку знаного польського професора-вокаліста Веслава Беднарека, висловлену у бесіді з нами під час міжнародної конференції в Музичній академії міста Познань, присвяченій пам'яті композитора (2012), саме прагнення зацікавити відомих російських співаків і публіку Північної Пальміри своїми творами змушує Ст. Монюшка писати оперні партії і вокальну лірику, виконання яких передбачає наявність у вокалістів надзвичайного діапазону й блискучої техніки. І це є однією з головних причин, за якою керівництво театрів не часто включає опери польського композитора до своїх репертуарних списків.

У російських музичних критиків інтерес до музики Ст. Монюшка активізувався за життя композитора тільки під час його приїздів до Санкт-Петербурга – у 1842, 1849, 1856, 1870 рр. В імперській столиці Монюшко зустрічається з багатьма діячами російської музичної культури, зокрема з М Глінкою, О Даргомижським та О. Серовим, які здійснювали товариську підтримку та сприяли виконанню творів польського композитора. В інтеркультурному аспекті цікавою є помилка музичного критика Серова, який вважав „найбільш польськими” знамениті танці гуралів [4, с. 660], що насправді є для Польщі регіональною екзотикою й дуже близькі до фольклорних традицій наших карпатських гуцулів. Незважаючи на успішні авторські концерти, вдалі вистави опери „Галька”, схвальні відгуки у пресі, у яких було наголошено на „слов'янській природі” музики Монюшка, у столиці Російської імперії швидко забули польського композитора після його від'їзду.

Нова хвиля інтересу росіян до творчої спадщини Станіслава Монюшка виникає тільки після II Світової війни. У річищі політики створення „соціалістичного табору” та єдиного культурного простору у Східній Європі московська публіка знайомиться з найвідомішими операми композитора „Страшний двір” (1946) та „Галька” (1949). Гастролі Познанського оперного театру в Радянському Союзі отримують позитивні рецензії, у яких „Гальку” названо рідною сестрою опери Даргомижського „Русалка”. На жаль, після низки публікацій і нотних видань у 50-х роках минулого століття інтерес до творчої спадщини польського композитора в Росії знову зникає.

В Україні ім'я Станіслава Монюшка завжди було знаним. Критики підкреслювали, що композитор часто-густо використовує жанри й елементи музичної мови, близькі до українських. Особливо було звернено увагу на численні *думки*, які, за твердженням А. Калениченка, стали світовою вокальною класикою. У цьому зв'язку назвемо *думки* Йонтека з опери „Галька” та Ядвіги з опери „Страшний двір” („Зачарований замок”). Нагадаємо, що композитор звертався також до жанру *думки* в операх „Графиня” і „Слово честі”, а крім того, написав щонайменше 15 камерно-вокальних *думок*, серед яких особливо популярні „Козак” на слова Я. Чечота (автора слів встановлено гіпотетично), „Золота рибка” на слова Я. Захар'яевича, „Коралі” на слова В. Сирокомлі та „Від'їзд з України” на слова Е. Тарші з повісті „Станиця Гуляйдуша”.

У славетних „Домашніх пісенниках” Монюшка часто трапляються характерні для української музики ідіоми, зокрема декламаційно-драматичний характер мелодики, ладова мажоро-мінорна перемінність, бандурні арпеджіато в акомпанементі. У своїх творах композитор звертався також до жанру козачка, популярного в Україні.

Знаменним є той факт, що прем'єра першої польської опери „Галька” відбулась у Києві (1862) на вісім років раніше, ніж у Петербурзі. Одразу після Жовтневого перевороту ця опера популяризується, зважаючи на її соціальний підтекст, співзвучний революційній добі, та народність музичної мови. Цікаво, що у 1919 році Вукмузком (Всесоюзний український музичний комітет) до числа оперних спектаклів, які мали бути поставлені з метою утвердження української національної опери, включив і „Гальку”.

Про близькість цієї опери вітчизняному слухачеві свідчить її популярність, зокрема, в останній чверті XIX – першій чверті XX ст. вона стала чи не найпоширенішою зарубіжною оперою в Україні. До свого репертуару її включали стаціонарні театри Києва, Львова, Харкова, Одеси й численні мандрівні українські трупи (М. Садовського, Д. Гайдамаки, О. Суслора та ін.). У 20-ті – 30-ті роки минулого століття „Гальку” ставили різноманітні галицькі театральні трупи, користуючись адаптованими для українців постановками. Особливою популярністю користувався варіант лібрето М. Садовського (1910), до хореографічних номерів якого пізніше включили елементи українських народних танців. Головні партії у „Гальці” співали В. Верховинець, С. Крушельницька, М. Микиша, О. Мишуга та багато інших.

Виконання творів Станіслава Монюшка в довоєнній Україні переважно пов'язано з діяльністю польської громади, в основному – з концертами й театральними виставами польських музичних товариств, локалізованих у Західній Україні. Ще за життя композитора польсько-українські театральні трупи ставили опери „Зачарований замок”, „Дзяди”, водевілі „Карманьйола чи Французи люблять жартувати” (Львів, 1871) та „Новий дон Кіхот, або Сто шаленств” (Львів, 1849, 1861).

Вочевидь головним популяризатором творчого доробку фундатора польської національної опери та вокальної лірики стало Музичне товариство імені С. Монюшка (Towarzystwo Muzyczne imienia S. Moniuszki – МТМ), що функціонувало в Станіславові у 1879–1939 рр. Багатопрофільне польське музичне об'єднання і Консерваторія, створена при ньому в 1880 році, зіграли непересічну роль у процесі становлення й розвитку духовної культури міста й регіону [5, с. 33 – 34].

Поряд з українським товариством імені М. Лисенка МТМ було осередком музичної освіти у Східній Галичині, оскільки утримувало консерваторію, що стала джерелом підготовки кваліфікованих кадрів не лише для міста, але й для регіону. У репертуарі творчого об'єднання часто звучала музика Ст. Монюшка різних жанрів, адже до його складу входили симфонічний оркестр, чоловічий, жіночий та мішаний хори й акторська трупа. Аматорська опера тривалий час виконувала функцію постійного професійного театру, а після об'єднання Музичного товариства з Театром імені Олександра Фредра (1928) цілковито перейняла її на себе. Нове об'єднання отримало назву „Театр імені С. Монюшка. Музично-драматичне Товариство у Станіславові” [6]. У новому статусі стаціонарного Театр здійснює блискучу постановку опери Монюшка „Страшний двір”.

Стає очевидним, що творча спадщина видатного польського композитора має значний інтеркультурний потенціал. Ми активно використовуємо його в науково-дослідному проекті „Інтеркультурне виховання дітей та молоді засобами музичного мистецтва”, який у 2012-2013 рр. фінансується Міністерством освіти і науки України й виконується Лабораторією мистецької освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка в тісній співпраці з партнерським вишем – Поморською педагогічною Академією (Республіка Польща). Включення до проекту музики Ст. Монюшка обґрунтуємо чотирма тезами. По-перше, формування музичної культури школярів та студентів доцільно розпочинати зі сприймання музики, що має фольклорне коріння. Так, мелодика Монюшка настільки інтонаційно споріднена з народною, що Лео Деліб у своєму балеті „Копелія” використав тему сучасного йому польського композитора, вважаючи її за плід народної творчості. По-друге, спадщина видатного композитора дозволяє українській молоді без перешкод зрозуміти польську музичну культуру. По-третє, у своїх творах Монюшко використовував універсальну європейську музичну мову, яка асимілювала класичні й романтичні традиції, що надає музиці композитора інтеркультурного значення. По-четверте, у композиторській спадщині знаменитого поляка органічно поєднані інтонації різних етнічних спільнот та сакральної музики різних конфесій.

Проект „Інтеркультурне виховання дітей та молоді засобами музичного мистецтва” враховує концептуальні погляди відомого в Польщі музиканта-науковця Ярослава Хачинського, який вважає, що

сучасна людина, перебуваючи в конфронтації з мистецтвом чужого культурного кола, стоїть перед певним вибором. „Можна відкинути це мистецтво поза власну свідомість, визнати, що такий досвід не потрібен, оскільки „рідні” художні феномени, які були пізнані до цього часу, які ти в змозі пережити та зрозуміти, повністю задовольняють твої естетичні потреби. Проте іншим вибором людини може стати спроба перейти межу своєї дотихчасової перцепції і рівня розуміння мистецтва, зануритись в художню чужинність”, здійснити експедицію до *terra incognita*, у сфері незнані, поширюючи межі досвіду естетичного переживання, знищуючи перцепційні стереотипи [7, с. 94 – 95].

Пілотажний експеримент, проведений у школах м. Суми в 2011 році за програмою Я.Хачинського, засвідчив необхідність коригування деяких концептуальних ідей та музичного матеріалу з урахуванням українських реалій. У наступному році учасниками проекту, серед яких, крім членів Лабораторії мистецької освіти Сум ДПУ імені А.С.Макаренка, активно працювали найкращі вчителі музики міста, було розроблено й експериментально перевірено факультатив „Музика поміж культурами”, у межах якого учні восьмих класів порівнювали музичну культуру України з музичними культурами народів, які проживають у сусідніх державах (Росії, Білорусі, Молдові, Польщі, Румунії, Словаччині й Угорщині), не оминаючи увагою й культури, які історично існують в Україні, зокрема, єврейську та ромську (циганську). Більш поглиблено матеріали, опрацьовані учасниками проекту, були використані у спецкурсі, прочитаному для майбутніх учителів початкової школи та дошкільних закладів освіти в Сум ДПУ імені А.С.Макаренка. Детальне знайомство школярів та студентів із означеними музичними культурами було здійснено в межах трьох комплексних тем: народна музика з рефлексією над її культурним контекстом, національна ідентичність і загальнокультурна значимість творів видатних композиторів та духовна музика. Наголосимо, що творчість Ст. Монюшка активно використовувалась у Проекті й стала яскравим прикладом інтеркультурності.

Висновки.

1. Сутність інтеркультурного виховання засобами музичного мистецтва полягає у стимулюванні дітей та молоді до пізнання і розуміння себе, рідної культури, свого коріння у процесі опанування музичного фольклору та спадщини видатних вітчизняних композиторів порівняно з музикою інших країн, а також формування умінь не замикатись у сфері власних цінностей, а прагнути відкрити й зрозуміти Іншого в контексті культурно-музичних традицій його народу.

2. Підходи до вивчення творчої спадщини Ст. Монюшка науковцями Польщі, Росії, Білорусі та України вельми різняться, оскільки завдяки інтеркультурності музики композитора в ній можна знайти ідіоми, властиві фольклору різних слов'янських народів, а також ознаки романтизму. Пошуки інтеркультурності в спадщині великого

польського композитора дозволяють усвідомити багатство різноманітних стилів і жанрів європейської музичної культури.

3. Можливість плідного використання творчого доробку Ст. Монюшка у вітчизняному музично-педагогічному просторі доведена нами в ході реалізації науково-дослідного проекту „Інтеркультурне виховання дітей та молоді засобами музичного мистецтва”. Знайомство зі спадщиною видатного польського композитора допомагає українським школярам і студентам знайти своє культурне коріння й зрозуміти спорідненість європейської музики.

Список використаної літератури

1. Nikitorowicz J. Kreowanie tożsamości dziecka: Wyzwania edukacji międzykulturowej / J.Nikitorowicz. – Gdańsk, 2005. – 248 s. **2. Мысліцелі і асветнікі Беларусі: Энцыклапедычны даведнік.** – Мінск : Беларуская Энцыклапедыя, 1995. – С. 487 – 490. **3. Станіслаў Манюшка.** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.novychas.info/kultura/stan_sla_manjushka. **4. Свирида И. И.** Монюшко / И. И. Свирида // Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М. : Сов. энциклопедия, 1976. – Т. 3. – С. 657 – 661. **5. Романюк-Ничай Л. Б.** Діяльність польського Музичного Товариства ім. С.Монюшка у Станіславові в контексті музичної культури Галичини кінця XIX – першої третини XX століття // Теоретичні та практичні питання культурології. – Мелітополь : ТОВ „Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні”, 2004. – Вип. IV. – С. 32 – 42. **6. Sprawozdanie z działalności wydziału Towarzystwa «Teatr im. Moniuski», towarzystwo muzyczno-dramatyczne w Stanisławowie. Rok 1929/1930.** – Stanisławów, 1930. – 33 s. **7. Chaciński Jarosław.** Wychowanie estetyczne w perspektywie założeń edukacji międzykulturowej / Jarosław Chaciński // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Суми : Сум ДПУ, 2006. – С. 86 – 95.

Ніколаї Г. Ю. Інтеркультурність музичної спадщини Станіслава Монюшка

У статті висвітлено інтеркультурні аспекти композиторського доробку Ст. Монюшка, якого в Польщі називають батьком національної опери і вокальної лірики. Визначено сутність інтеркультурного виховання засобами музичного мистецтва. Порівняно підходи до вивчення творчої спадщини композитора науковцями різних країн, що свідчать про інтеркультурність його музики. Охарактеризовано науково-дослідний проект, у процесі реалізації якого доведена можливість плідного використання музики Ст. Монюшка в інтеркультурному вихованні дітей та молоді.

Ключові слова: інтеркультурне виховання, музична спадщина Станіслава Монюшка, вітчизняний музично-педагогічний простір.

Николай Г. Ю. Интеркультурность музыкального наследия Станислава Монюшко

В статье освещены интеркультурные аспекты композиторского творчества Ст. Монюшко, которого в Польше называют отцом национальной оперы и вокальной лирики. Определена сущность интеркультурного воспитания средствами музыкального искусства. Осуществлено сравнение подходов к изучению творческого наследия композитора учеными разных стран, что свидетельствует о интеркультурности его музыки. Охарактеризован научно-исследовательский проект, в процессе реализации которого доказана возможность плодотворного использования музыки Ст. Монюшко в интеркультурном воспитании детей и молодежи.

Ключевые слова: интеркультурное воспитание, музыкальное наследие Станислава Монюшко, отечественное музыкально-педагогическое пространство.

Nikolai H. Yu. Intercultural Essence of Stanislaw Moniuska's Musical Heritage

The article reveals intercultural aspects of Stanislaw Moniuska's musical heritage. The composer is considered to be the father of Polish opera and the creator of national song. The author defines the essence of intercultural education via musical art, which lies in stimulation of children and youth for cognition and understanding of themselves, their own roots, their native culture in the process of mastering musical folklore and oeuvre of national composers in comparison with music of other countries, as well as in shaping the ability not to retreat into their own values, but to discover and understand other people in the context of their nation's musical traditions. The article compares approaches to studying Stanislaw Moniuska's oeuvre adopted by Polish, Ukrainian, Russian and Byelorussian researches. They differ greatly due to the composer's artistic creations being intercultural. They contain idioms characteristic for traditional folklore music of different Slavic nations as well as some features inherent in European romanticism. The author notes that Stanislaw Moniuska's compatriots emphasize his being a Pole and his heritage belonging to Polish culture, Byelorussian and Lithuanian musicologists consider him to be their national composer, Russian musical critics turn to his Slavic roots, while Ukrainian researchers reveal the elements of his musical language that keep in tune with Ukrainian traditions. The author demonstrates how Stanislaw Moniuska's oeuvre was used in the research project Intercultural education of children and youth via musical art.

Key words: intercultural education, Stanislaw Moniuska's musical heritage, national musical and pedagogical area.

Стаття надійшла до редакції 25.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Сташевська І.О.

УДК 792.8(438)

Т. Л. Повалій

ЗМІСТ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА: ІНТЕРКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

В умовах загострення міжнаціональних суперечностей інтеркультурне виховання стає необхідним складником освітньо-виховних процесів. Реформаційні процеси в хореографічній галузі, що відбуваються в останні роки в Польщі, здійснюються за такими основними напрямками: збереження національних танцювальних традицій, розвиток сучасної хореографії, дослідження хореографії в контексті інтеркультурної освіти. Сутність інтеркультурної хореографічної освіти полягає у знайомстві зі здобутками світової культури та стимулюванні особистості до розуміння і пізнання культурних традицій свого народу.

Польські науковці розглядають хореографічну освіту як багаторівневий процес, що може активно впливати на формування духовних якостей людини через цілеспрямовану передачу молоді соціально-історичного досвіду засобами польського національного танцю (Jan Losakiewicz, Jadwiga Kurant, Zofia Marcinek, Maria Wnek, Emma Cieslinska, Michalina Wojtas, Marek Czarnowski, Mariusz Krupinski), сучасного танцю (Anna Wielogorska, Katarzyna Skawinska), народно-сценічного танцю (Norbert Pozniewski, Jan Łosakiewicz, Ryszard Tererek), класичного танцю (Milena Jurczyk, Dagmara Dryl) тощо. Проблемами антропології танцю займаються Tomasz Nowak, Jolanta Kowalska, Wiesna Mond-Kozłowska. Інші дослідники вивчають педагогічні, психологічні та естетичні аспекти хореографічної підготовки майбутніх фахівців (Alexandry Azarkevitch, Magdalena Malska), історію та умови формування виконавської майстерності (Iwona Morawska, Waław Panek, Joanna Sibilska-Siudym). Проблемами змісту навчання в балетних та початкових школах займаються Aleksandra Dziuros, Grzelak Elżbieta, Hanna Bartkowiak та ін.

Зараз в українському науковому просторі актуалізується потреба в розширенні спектру досліджень у сфері хореографічної освіти, у першу чергу – обґрунтування її змісту в контексті євроінтеграції. Тому метою статті є висвітлення інтеркультурного змісту хореографічної освіти в Республіці Польща, що конкретизовано в таких завданнях:

- розглянути зміст навчальних дисциплін у закладах хореографічної освіти в Республіці Польща;
- висвітлити інтеркультурний аспект у змісті фахової підготовки майбутнього хореографа в Польщі;
- виокремити дисципліни з інтеркультурним змістом, які входять до складу навчальних планів окремих вишів.

В умовах нової освітньої ситуації, для якої характерне посилення етнізації змісту освіти, актуалізуються проблеми інтеркультурної хореографічної освіти та вдосконалення професійної підготовки майбутніх танцівників. Хореографічну освіту в Польщі можна отримати в спеціальних балетних школах (Познань, Битом, Вроцлав, Гданськ, Лодзь, Варшава) та вищих навчальних закладах різного типу (Краков, Кельці, Люблін, Варшава, Лодзь, Катовіці).

У змісті інтеркультурної підготовки майбутнього хореографа в Польщі важливе місце посідає комплекс предметів, що дозволяє опанувати техніку виконання і методику викладання танців різних країн. Основними серед профільних дисциплін є: теорія та методика викладання польського національного танцю, бального танцю, історико-побутового танцю, характерного танцю та народно-сценічного танцю [1].

Тематика профільних дисциплін з хореографії

Навчальна дисципліна	Розділи курсу
Польський національний танець	<i>Регіони:</i> Нижньосілезьке воєводство, Куявсько-Поморське воєводство, Люблінське воєводство, Підляське воєводство, Сілезьке воєводство, Вармінсько-Мазурське воєводство та ін. <i>Танці:</i> „Мазурка”, „Куявяк”, „Оберек”, „Полонез”, „Краков’як”
Народно-сценічний танець	<i>Національні танці:</i> російський, татарський, білоруський, український, іспанський, угорський, циганський, італійський, молдавський та грузинський
Бальний танець	<i>Європейська програма:</i> „Повільний вальс”, „Танго”, „Віденський вальс”, „Повільний фокстрот”, „Квікстеп”. <i>Латиноамериканська програма:</i> „Самба”, „Ча-ча-ча”, „Румба”, „Пасадобль”, „Джайв”
Історико-побутовий танець	<i>Побутові танці середніх віків:</i> „Селянський бранль”, „Фарандола”, „Лендлер”, „Бурре”, „Салонний бранль”. <i>Побутові танці епохи Відродження :</i> „Алеманда”, „Павана”, „Куранта”, „Вольта”. <i>Побутові танці XVII ст.:</i> „Монтаньяр”, „Жига”, „Романеска”, „Менует” (повільний). <i>Побутові танці XVIII ст.:</i> „Менует” (швидкий), „Гавот”, „Полонез”, „Алеманда”. <i>Побутові танці XIX ст.:</i> „Французька кадрили”, „Вальс”, „Полька”, „Мазурка”, „Міньон”

Студенти мають можливість порівняти танцювальну лексику різних етносів, відчути спорідненість з ними у процесі опанування специфічної рухової пластики та інтонаційної палітри музичного супроводу, що є стрижневою проблемою інтеркультурної хореографічної освіти. Так, іспанський танець виконується дуже темпераментно, із застосуванням різноманітних вистукувань каблуками й складної пластики рук. У грузинському танці відбито строгість моралі грузинського народу і його почуття обов'язку. Особливістю циганського танцю є поступове наростання темпу від повільного до швидкого, де особливу увагу приділено складній грі ніг [2].

Інтеркультурність хореографічної освіти посилюється тим, що студенти опановують танці інших народів у межах курсів, які проводять хореографи, запрошені з різних країн. Є чимало теоретичних предметів, які виховують у студентів толерантність і дають можливість ознайомитися з національними особливостями та здобутками світових культур: антропология танцю, історія танцю та балету, композиція танцю, психологія танцю, педагогіка танцю, естетика танцю та ін. Зауважимо, що теоретичні навчальні дисципліни зобов'язують до тісної співпраці в усіх сферах суспільно-культурного життя, спрямовують на збагачення студентів новітньою науковою інформацією і вимагають виникнення активного полілогу в галузі хореографічної освіти.

Метою та завданням навчального курсу „Історія танцю та балету” є: аналіз провідних етапів та тенденцій розвитку світового хореографічного мистецтва, формування у майбутніх учителів хореографії цілісної системи знань щодо історії світового балетного театру [3, с. 8 – 15]. Предмет „Антропология танцю” вивчає питання, пов'язані з історією, формами й методами класифікації цього явища, а також місце танцю в співтоваристві традиційної та сучасної культури й мистецтва. Курс „естетика танцю” спрямований на формування певного рівня естетичної культури особистості, вивчення абсолютної гармонії і порядку в танцювальних композиціях різних стилів, вироблення естетичних цінностей на користь відкриття і розуміння інших.

Програми предметів „Психологія та педагогіка танцю” побудовані в тісному міжпредметному взаємозв'язку з основними теоретичними курсами соціальної психології, педагогіки та художньої творчості. Їх завданням є: вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості, що забезпечує прищеплення поваги й спрямованості на пізнання Іншого; формування загального уявлення про педагогічну систему організації та управління діяльністю творчого колективу в різних країнах; формування вразливості й уміння співпрацювати; озброєння студентів знаннями про сутність і специфіку професійної майстерності педагога-балетмейстера.

Наголосимо, що в загальному вигляді зміст хореографічної освіти в навчальних закладах Польщі подібний, але до стандартного переліку хореографічних дисциплін кожен виш вносить індивідуальні пропозиції,

зокрема: Музичний Університет імені Фредерика Шопена вводить у навчальний план „Психологію танцю” та „Педагогіку танцю”; „Філософія танцю”, „Польський танцювальний фольклор” та „Гігієна роботи актора-танцівника” викладаються в Державній Вищій Театральній Школі імені Людвіка Сольського в Кракові; Академія Гуманістично-Економічна в Лодзі розглядає курси „Постановка і режисура”, „Принципи гриму”, „Танцювальні проекти”; курс „Анатомія і фізіологія руху” передбачений навчальним планом Музичної Академії імені Карла Шимановського; „Етнічні танці”, „Підстави костюмології”, „Психотерапія танцем і рухом” вивчають студенти Люблінської Вищої Школи Суспільних Наук.

У результаті вивчення студентами навчальних дисциплін у закладах хореографічної освіти в Республіці Польща відбувається: пізнання себе і власної культури, формування знань про особливості розвитку хореографічного мистецтва різних часів і народів у їх закономірних проявах, виховання у собі почуття цінності й гідності щодо розуміння інших людей, усвідомлення відмінностей і трактування їх як чинників розвитку. Важливість інтеркультурної компетентності студентів зумовлена потребою виховання сучасної молоді в дусі поваги до інших культур, розширення її потенційних когнітивних можливостей, формування у неї готовності до міжкультурного діалогу, до врегулювання міжнаціональних та етнічних конфліктів шляхом переговорів та пошуку консенсусу [4, с. 121 – 124].

Узагальнення змісту хореографічної освіти в Республіці Польща дає підстави для таких висновків.

1. Зміст навчальних дисциплін у закладах хореографічної освіти в Республіці Польща передбачає удосконалення технічної та виконавської майстерності, забезпечує формування у студентів знань про основні методики викладання хореографії різних суспільств тощо.

2. Інтеркультурність хореографічної освіти полягає у знайомстві з танцювальним мистецтвом рідного краю та інших народів, яке виховує у студентів толерантність і дає можливість ознайомитися з національними особливостями та здобутками світових культур.

3. До навчальних планів підготовки майбутніх танцівників у Республіці Польща внесено дисципліни, стандартні для всіх закладів освіти, а предмети, що пропонуються для вільного вибору студентів, містять проєкцію інших галузей знань на фахові дисципліни (філософія, психологія, педагогіка).

Зазначимо, що у статті розглянуто окремі аспекти проблеми змісту хореографічної освіти в Республіці Польща. Результати комплексного дослідження будуть висвітлені в наших подальших публікаціях.

Список використаної літератури

1. **Sier-Janik Barbara.** Edukacja zawodowa w zakresie tańca / Barbara Sier-Janik. – Warszawa : Instytut Muzyki i Tańca, 2011. – 24 s.
2. **Losakiewicz Jan.** Raport o tancu ludowym i tanecznym ruchu folklorystycznym w Polsce / Jan Losakiewicz, Ryszard Teperek. – Warszawa : Instytut Muzyki i Tańca, 2011. – 29 s.
3. **Kisiel Marta.** Wiedzy o kulturze : program nauczania. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://wiedzaokulturze.pl/images/do_pobrania/wiedza_o_kulturze_program.pdf
4. **Nikitorowicz Jerzy.** Pogranicze Tożsamość Edukacja międzykulturowa / Jerzy Nikitorowicz. – Białystok : Trans humana, 1995. – 178 s.

Повалій Т. Л. Зміст хореографічної освіти в Республіці Польща: інтеркультурний аспект

У статті розглянуто зміст профільних навчальних дисциплін у закладах хореографічної освіти в Республіці Польща; визначено тематику теоретичних предметів, що входять до навчального плану хореографічної підготовки в Польщі; висвітлено інтеркультурний аспект у змісті фахової підготовки майбутнього хореографа; виокремлено дисципліни з інтеркультурним змістом, які не входять до стандартного переліку хореографічних дисциплін.

Ключові слова: інтеркультурна хореографічна освіта, навчальна дисципліна, Республіка Польща.

Повалій Т. Л. Содержание хореографического образования в Республике Польша: интеркультурный аспект

В статье рассматривается содержание профильных учебных дисциплин в заведениях хореографического образования в Республике Польша; определяется тематика теоретических предметов, которые входят в учебный план хореографической подготовки в Польше; освещается интеркультурный аспект в содержании профессиональной подготовки будущего хореографа; выделяются дисциплины с интеркультурным содержанием, которые не входят в стандартный перечень хореографических дисциплин.

Ключевые слова: интеркультурное хореографическое образование, учебная дисциплина, Республика Польша.

Povalii T.L. The Content of Choreographic Education in the Republic of Poland: Intercultural Aspect

The article treats the set of disciplines, which allows to master the dancing technique itself as well as the dancing teaching methodology. The article examines curriculums and work programs of special ballet schools of Poland (Olga Slawska-Lipczynska General Ballet School in Poznan, Ludomir Rozycki General Ballet School in Bytom, National General Ballet School in Gdansk, Felix Parnell Ballet School in Lodz, Roman Turchinovich General Ballet School in Warsaw) and various universities of different types (The

Fryderyk Chopin University of Music, Ludwik Solski Academy for the Dramatic Arts, Academy of Humanities and Economics in Lodz, Karol Szymanowski Music Academy in Katowice, University of Life Sciences in Lublin). The article also defines the meaning of the core disciplines included in Polish choreographic curriculum (Polish Folk Dance, Folk Stage Dance, Ballroom Dance, Historical Dance), compares the dancing vocabularies of different ethnic groups, exposes the intercultural aspect in the meaning of professional training of the future choreographers, defines theoretical disciplines which gives an ability to familiarize oneself with the national peculiarities and achievements of world cultures. The article exposes the goal and objective of the following disciplines: "History of Dance and Ballet", "The Anthropology of the Dance", "The Aesthetics of the Dance", "Psychology and Pedagogy of the Dance", defines the disciplines which have intercultural meaning and are not included to the standard list of choreographic disciplines.

Key words: intercultural choreographic education, academic subject, the Republic of Poland.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ніколаї Г. Ю.

УДК УДК 37.016 : 78(430) „19/20”

І. О. Сташевська

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МУЗИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Суттєве значення для культурного відродження українського суспільства та формування нової генерації української інтелігенції мають пошуки й упровадження в практику інноваційних форм і методів розвитку художньо-творчих здібностей молодого покоління. Ефективним засобом художньо-творчого розвитку особистості з раннього віку є музична діяльність у всіх її розмаїтих проявах.

Інтеграція України у світовий простір відкрила для нас можливість більш глибокого ознайомлення з досягненнями інших національних культур. Але, незважаючи на наявність низки дисертаційних робіт та публікацій, що розкривають здобутки зарубіжного педагогічного досвіду (О. В. Алексєєва, Л. Ц. Ваховський, О. Й. Демченко, В. М. Жуковський, Л. І. Зязюн, І. М. Ковчина, Н. В. Козак, Т. О. Кравцова, Л. В. Применко, Д. І. Пашенко, Л. П. Пуховська, І. О. Радіонова, М. І. Тадєєва, С. І. Уланова, Г. В. Фінчук, Т. Г. Харченко й ін.), залишається особливо відчутною

потреба у висвітленні прогресивних надбань педагогів різних країн у галузі музичної педагогіки. Зокрема недостатньо дослідженим ще залишається багатий досвід німецьких фахівців у галузі музичного навчання, виховання й розвитку дітей і молоді.

Враховуючи обмеженість обсягу однієї статті, завданням цієї роботи обрано розкриття німецького досвіду щодо художньо-творчого розвитку дітей дошкільного віку засобами експериментальної музичної діяльності.

Кардинальні зміни музично-естетичних поглядів на звукову організацію твору, що найбільше відбивались у нових техніках та засобах виразності мистецтва авангарду (атональність, серійність, пуантелізм, алеаторика, модальність, мінімалізм та ін.), стали основною передумовою для появи в 70-х роках ХХ століття експериментального напрямку німецької музичної педагогіки – „аудитивного” [1 – 7 й ін.]. Метою музичного виховання представники цього напрямку бачили в тому, щоб „навчити розпізнавати, розрізняти й оцінювати будь-які звукові явища як „можливу музику”, направляти слух на „все, що акустично сприймається”; формувати слухача, який вільно б орієнтувався у „багатобічній музичній дійсності” і вмів би критично реагувати на „нове акустичне середовище” [8, с. 47 – 48], тобто на розвиток так званого „аудитивного” сприйняття. Практику експериментальних музичних занять було спрямовано на художнє самовиявлення дитини за допомогою різних звукових засобів. Змістом музичних занять стали експерименти зі звуками й різними матеріалами, вільна імпровізація, колективна композиція, пошуки звукових фарб музичних і шумових інструментів, графічна нотація звуків. Здатність самовиявлення в експериментальній творчості уявлялася як необхідна умова для розуміння дитиною внутрішньої сутності музики: „діти, що так легко експериментують, знаходять шлях до розуміння сучасного мистецтва...” тому, що „здатність сприйняття росте поруч із здатністю самовираження” [1, с. 16 – 19].

Представники аудитивного напрямку утверджували пріоритет виховання слухового сприйняття: „музика належить до області сприйняття людьми дійсності й області комунікації, музичне виховання стає, таким чином, частиною виховання естетичного сприйняття навколишнього світу й аудіо-комунікації” [4, с. 15; 2; 3]

Ідеї дидактики аудитивного сприйняття торкнулися також галузі дошкільного виховання. Початок „експериментальному” напрямку в дошкільній музичній педагогіці було покладено Гертрудою Мейер-Денкман. У своїй праці „Структура та практика нової музики в навчанні” (1972 р.) вона стверджує, що найважливішими завданнями музичного виховання є сприяння подоланню учнями психологічних бар’єрів і досягненню їхньої творчої волі засобами неінтелектуальної експериментальної музичної активності на основі використання принципів формоутворення сучасної музики [6, с. 15 – 19]. Г. Мейер-

Денкман по-новому уявляє можливості дитячого сприйняття й музичного вираження, вважаючи, що в основі дошкільного музичного виховання повинні стояти пошуки виразних якостей звуку: його висотних, часових, динамічних, тембрових і артикуляційних характеристик, а також формування здатності їх усвідомленого застосування (угрупкування, змішування, зміни й т.ін.) у процесі створення елементарної музичної структури й відтворення її голосом чи на інструменті [9, с. 10].

У методичному підході Г. Мейер-Денкман явно простежується проблемний метод навчання. Виконання дітьми художньо-творчих завдань згідно з концепцією педагога відбувається відповідно до таких етапів:

- обговорення завдання;
- експериментальна практика з різним звуковим матеріалом: окремими звуками, мотивами дитячих пісень, спеціальними звукозаписами й ін.;
- поповнення нових знань через спостереження й активне сприйняття;
- узагальнення результатів спостереження й самостійне судження про рішення поставленого завдання [9, с. 20 – 33].

Організація занять у груповій формі дозволяє запровадити елементи соціального спілкування через колективну музичну діяльність, імітацію, критику, порівняння й т. ін. [15, с. 31].

Головна заслуга Г. Мейер-Денкман, на думку німецьких педагогів, полягає у зміні традиційних уявлень про взаємини дитини й музики та в упровадженні в педагогічну практику формотворних і виразних елементів сучасної музики й експериментального освоєння навчального матеріалу [10, с. 110]. З цього часу експериментальна музична діяльність стає найважливішим засобом художньо-творчого розвитку дошкільників у Німеччині.

Так, на початку 70-х років минулого століття з'являються кардинально нові методи музичного розвитку дітей дошкільного віку – слухання звуків навколишнього світу й акустичні експерименти, метою яких є загострення звукового сприйняття, розвиток здібностей диференціації музичних параметрів і різних якостей звуку шляхом пошуку, дослідження, порівняння звучання різних акустичних джерел: природних і штучних матеріалів, саморобних, орф- і традиційних музичних інструментів, власного голосу й т.ін.

Незважаючи на різку критику прихильників традиційного музичного навчання з приводу використання акустичних експериментів у шкільній практиці, у галузі музичного виховання дошкільників методи „шумової дидактики” стали дуже популярними й одержали подальший розвиток у німецькому середовищі, про що свідчить широке коло публікацій, де педагоги обмінюються досвідом своєї роботи в цій галузі й пропонують власні способи реалізації ідей експериментальної музичної педагогіки [11 – 16 й ін.].

Так, Ернст Віблітц рекомендує під час експериментів зі звуком ставити перед дітьми певні завдання, що виконуються в ігровій формі:

- визначення форми, величини й властивостей матеріалу об'єктів із закритими очима, наприклад, ігри: „Я граю на тім, що ти не бачиш. На чому?“, „Я малюю на твоїй спині графічне зображення звуку. Як це звучить на інструменті?“ та ін.;

- вербальний опис властивостей звуку;
- пошук заданої звукової характеристики;
- наслідування голосом звуків навколишнього світу: гра-імітація;
- звукова ілюстрація історій, віршів тощо;
- фантазування історій на певні звукові ефекти, наприклад, гра: „Почуй у кожній речі (предметі) сплячу пісню“;
- графічне зображення звукового результату [17].

Цікавим уявляється досвід роботи в цій області німецького педагога Доротеї Кройш-Якоб із зовсім маленькими дітьми [18]. Д. Кройш-Якоб відзначає, що діти дуже рано виявляють інтенсивну здатність до сприйняття звуків. З двох років це сприйняття набуває відносно усвідомленої форми. Дітям цього віку педагог пропонує прослуховування звукозапису з різними звуками з навколишнього світу: звук потяга, що рухається, чи машини, шум вітру або дощу, голосу різних птахів і тварин, тупіт, удари, дзенькіт зв'язки ключів тощо. Малята повинні спробувати визначити звукове джерело. Діти дуже радіють, коли їм вдається виконати задачу і з захопленням розпочинають вирішення наступної: зображення знайденого образу за допомогою голосу й рухів. У своїх імітаціях вони використовують рот, губи, гортань, мову, сміх, мукання, схлипування, як при риданні, дзижчання, бурмотіння, шепотіння, писки та ін.

На перший погляд може здатися, що такі шумові ігри сприяють розвитку мови й лише побічно належать до процесу художньо-творчого й зокрема музичного розвитку. Однак це не так. Із раннього дитинства дитина займається пошуком різних виразних можливостей, розвиваються її уявлення про різноманітні якості звуку, її слухо-рухова координація, фантазія, що, безсумнівно, позитивно відіб'ється на розвитку її творчих здібностей, образно-асоціативної сфери, а при подальшій грі на інструменті – на розмаїтості звуковидобування й появі яскравого музичного образу.

Після залучення уваги дітей до звуків навколишнього світу Д. Кройш-Якоб пропонує займатися з ними більш докладним дослідженням звукових джерел, переходячи від спостережень до порівнянь й оцінок, що, на думку педагога, приводить юних дослідників до відкриття: немає нічого в нашому світі, що не могло б якимось чином видавати звуки чи шуми. Кожен дорослий не раз міг спостерігати за ситуацією, коли дитина багаторазово постукує дерев'яною паличкою чи олівцем по столу чи будь-якому іншому предмету, спостерігаючи за

акустичним результатом своєї дії. Вода, скло, дерево, метал, папір, пластик, камінь – кожний з цих матеріалів може стати джерелом звуку й використовуватися як примітивний музичний інструмент. Діти слухають, як капає вода з крана та який різний виходить тон, якщо підставити під кран спочатку скляний, а потім пластиковий стакан; аналізують різну звуковисотність за різним наповненням пляшок з водою; дзенькіт склянок; порівнюють шелест папера й фольги тощо. Музикою на воді називає Доротея Кройш-Якоб звуки, що видобуваються маленькими експериментаторами за допомогою різних за діаметром пластикових трубок, вставлених у таз з водою. Одні співають у них, інші дують, треті ритмічно кидають камінчики у воду. „Кожний грає власну водяну музику й виникає буйний, мокрий і веселий концерт”, як пише педагог [18, с. 20]. За допомогою мови, губ, зміни регістра й артикуляції власного голосу діти інсценують елементарні історії.

Доротея Кройш-Якоб стверджує, що акустичні експерименти з різними матеріалами повинні передувати грі на професійному музичному інструменті. Слухаючи музичний твір, діти сприймають його в цілому. Акустичні ж експерименти сприяють більш усвідомленому сприйняттю музики, формуванню здатності розрізнення найважливіших характеристик звуку – регістру, динаміки, тембру, тривалості.

Маргіт Кюнтцель-Ганзен також відзначає, що „щодня в наше вухо попадають різні звуки, від дзвоника будильника до звуку від вимикача світла ввечері, і слухати їх свідомо, відрізнити звуки кожного предмета й уводити їх у гру – значить сприяти виникненню першого розуміння звуку” [12]. М. Кюнтцель-Ганзен пропонує способи виготовлення самими дітьми найпростіших шумових інструментів. Метою занять є пошук нових джерел звуку, а виробниками звуку стають пластикові трубки, пружини, сірникові коробки з наклеєними на них шматками наждакового папера для тертя; підвішені на картонне коло за допомогою ниток гудзики чи голки для шелесту; натягнуті на трикутник гумки як щипковий інструмент; різні за розміром бляшані банки як маленькі барабанчики; наповнені різними сипучими матеріалами пляшки та десятки інших, так званих дитячих інструментів, звучання яких виробляється за допомогою струшування, удару, щипка, тертя, видування повітря тощо. На уроках М. Кюнтцель-Ганзен діти імпровізують на шумових інструментах і голосом найпростіші мелодії, а потім зображують музичні мотиви чи звукові характеристики окремих об'єктів графічно. Так діти під керівництвом педагога складають цілі звукові партитури.

Створення власними руками елементарних музичних інструментів, певною мірою споріднених найпростішим інструментам давніх культур [19, с. 48] – один з методів музичного виховання дошкільників у Німеччині. У процесі роботи із саморобними інструментами дитина довідується, що звуковидобування на них може здійснюватися різним способом, саморобні інструменти порівнюються зі

справжніми, визначається спорідненість між їхніми окремими видами [19, с. 49].

Методика побудови процесу роботи в цій області залежить від вибору вихідного пункту заняття, що відповідає поступово зростаючому багажу знань дитини, наприклад:

- виходячи з наявності матеріалу, шляхом акустичних експериментів визначають, який інструмент можна було б з нього змайструвати; як матеріал використовують дерев'яні брусочки, дощечки, різного розміру ємності з металу, пластику, скла, кераміки, папера, мотузки, нитки тощо;

- за наявності моделей-заготовок елементарних інструментів планується спосіб їхнього функціонування, здійснюється пошук можливостей їхнього вдосконалення або ж кардинальної зміни, а також необхідний для досягнення поставленої мети матеріал;

- виходячи зі звучання музичного інструмента, визначають його властивості (спосіб звуковидобування, розмір, матеріал, з якого він може бути виготовлений), робиться спроба графічного представлення моделі передбачуваного елементарного інструмента; малюнки дітей можна порівняти з оригіналом чи його зображенням;

- за зображенням та звучанням дійсного музичного інструмента (способу звуковидобування) визначають його вид (щипковий, ударний тощо) і вимаєструється найпростіший варіант цього сімейства інструментів;

- за наявності вже готових елементарних інструментів досліджують їхні виразні можливості, порівнюють способи звуковидобування, а також проводять паралелі з властивостями дійсних музичних інструментів; знайдені засоби виразності застосовують у колективному імпровізаційному музикуванні, ілюструванні віршів, казок, побутових ситуацій, характерів людей тощо; для конкретизації звукових ефектів, виконавських прийомів і музичних параметрів використовують форми графічної нотації;

- до спеціально підготовленого музичного уривку (наприклад, ритмічної африканської музики) добирають супровід на елементарних музичних інструментах [19, с. 51 – 53].

Важливим моментом у цьому напрямку роботи є запис і прослуховування колективного музикування з метою визначення самими дітьми достоїнств, недоліків, а також шляхів поліпшення результатів спільної діяльності [19, с. 53].

Крім предметів навколишнього світу, власного голосу й саморобних інструментів, в експериментальній діяльності дітей зі звуком широко використовують інструментарій Карла Орфа, а також традиційні музичні інструменти. Наведемо як приклад кілька дидактичних ігор, метою яких є розвиток здібностей диференційованого сприйняття музичних параметрів:

1. Гра-загадка: „Хто керує?“.

З групи дітей обирають того, хто буде відгадувати, і того, хто буде керувати колективною грою. Дитина-керівник грає на інструменті в перемінному темпі, з паузами, динамічними змінами, різними виконавськими прийомами. Інші діти грають разом з ним і намагаються відразу ж відреагувати на будь-які зміни так, щоб було не помітно, хто ж головний (усі діти грають на однакових інструментах).

2. Пошук предмета за принципом відомої дитячої гри „тепло – холодно”.

Замість слів „тепло”, „тепліше”, „холодно”, „холодніше” діти вказують на наближення й видалення від предмета змінами динаміки звуку.

3. Гра-змагання за допомогою різних елементарних інструментів.

Змагання полягає в тому, щоб по чергово грати на своєму інструменті різні за властивостями звуку (довгий, короткий, глухий, дзвінкий, тихий, голосний тощо), а потім визначати, хто й на якому інструменті зміг виконати найдовший, найгучніший, найдзвінкіший тощо звук [20, с. 59].

Таким чином, огляд німецьких концепцій музичного виховання дітей дошкільного віку засобами експериментальної музичної діяльності дозволяє зробити такі висновки:

- основними цілями експериментальних музичних занять з дошкільниками є розкриття художньо-творчого потенціалу дитини, розвиток здібностей диференційованого музично-слухового сприйняття й накопичення уявлень про різноманітні якості звуку для подальшої музичної діяльності;

- крім того, розвивається спостережливість, пробуджується активність, фантазія, прагнення до відкриттів і пізнання, інтерес до музичної діяльності;

- крім об'єктів навколишнього світу, в цій області музичного виховання використовують власний голос, саморобні, орф- і традиційні інструменти;

- поступово дитина пізнає, що кожен предмет має власне звучання; звук залежить від виду матеріалу, з якого виготовлений об'єкт, наприклад: дерево, метал, папір, пластик, скло, камінь, рідина; розмір, форма й властивості об'єкта впливають на характер звуку, наприклад: світлий – темний, дзвінкий – глухий, плоский – глибокий, короткий – довгий тощо; звук залежить від способу його видобування, наприклад: удару, тертя, дряпання, щипка тощо, а також рукою, пальцем, кулаком, яким-небудь допоміжним предметом з дерева, металу, пластику тощо;

- дидактичною допомогою на заняттях служить графічне представлення самого об'єкта, способу звуковидобування, а також символічне зображення на папері звукового ефекту;

- у процесі експериментальної музичної діяльності широко використовують можливості імпровізації й елементи музичного театру.

Початкове музичне виховання і, зокрема, розвиток внутрішніх музично-слухових уявлень не може обмежитися лише акустичними експериментами. Недоцільним вважаємо також присвячувати музичні заняття в загальноосвітній школі переважно цій діяльності, як це пропонували в 70-і – 80-і роки минулого століття деякі західноєвропейські педагоги [21; 22 й ін.]. Виключаючи крайнощі подібних музично-педагогічних концепцій, можна з успіхом використовувати експериментальні види музичної діяльності як засіб художньо-творчого розвитку дошкільників, своєчасно вводячи й інші компоненти музичного навчання й виховання: слухання музичних творів, гру на професійних інструментах, вивчення елементарної теорії та історії музики тощо.

Бажаємо педагогам-новаторам зважитися на експериментальний крок, однак бути при цьому сміливими й обережними водночас. Для цього педагог зобов'язаний володіти достатнім обсягом теоретичних знань і усвідомлювати всю варіантну множинність шляхів їхньої практичної реалізації, знаходячи в синтезі кращих досягнень вітчизняної й зарубіжної музичної педагогіки власне, пов'язане з конкретними умовами музично-виховної роботи творче бачення проблеми й можливостей її вирішення. Як справедливо висловився відомий російський педагог Леонід Баренбойм, „знайомство з різними методами потрібно зовсім не для того, щоб механічно переносити їх в інші умови, не враховуючи ні особливості, ні традиції музичної й музично-педагогічної культури... знання шляхів благодійно й плідно: воно... здатне активізувати думку педагога, привчити його до міркувань і до пошуків. А той, хто міркує й шукає, може, звичайно, і помилятися, але його певною мірою обходить зла фея Рутини” [23, с. 13].

Перспективним вважаємо подальше дослідження прогресивного зарубіжного досвіду в питаннях гармонійного розвитку дітей дошкільного віку засобами музики й музичної діяльності, зокрема подальшого вивчення потребують проблеми експериментального освоєння виразних можливостей музичного інструмента як початкової фази оволодіння навичками інструментального виконавства, використання елементарної музичної імпровізації, музично-ритмічного руху, евритмії, елементів музичного театру як засобів розвитку художньо-творчого потенціалу дитини з раннього віку.

Список використаної літератури

- 1. Amann G.** Naturbeobachtung im Musikunterricht / G. Amann // *Musikerziehung* / [Hrsg. von E. Benedikt, W. Klaus]. – Wien : Universal Edition, 1976. – С. 48 – 60.
- 2. Frisius R.** Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung / R. Frisius // *Musik und Bildung*. – 1973. – S. 3.
- 3. Frisius R.** Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung. Fachwissenschaftliche Grundlagen / R. Frisius // *Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche*. – Mainz :

Schott, 1972. – S. 156 – 167. **4. Günter U.** Zur Neukonzeption des Musikunterrichts / U. Günter // Musik und Bildung. – 1972. – H. 1. – S. 12 – 22. **5. Hansen N.** Kreativität im Musikunterricht / Hansen N. – Wien : Universal Edition, 1975. – 52 s. **6. Meyer-Denkman G.** Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode / Meyer-Denkman G. – Wien : Universal Edition, 1972. – 288 s. **7. Paynter J.** Klang und Ausdruck. Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis / Paynter J., Aston P. – Wien : Universal Edition, 1972. – 374 s. **8. Корыхалова Н. П.** Кризисные тенденции в буржуазном массовом музыкальном воспитании / Корыхалова Н. П. – М. : Музыка, 1989. – 112 с. **9. Meyer-Denkman G.** Klangexperiente und Gestaltungsversuche im Kindesalter / Meyer-Denkman G. – Wien : Universal Edition, 1970. – 55 s. **10. Ribke J.** Musikalische Früherziehung / J. Ribke // Handbuch der Musikerziehung. B. 3 : Instrumental und Vokalpädagogik / [Hg. von C. Richter]. – Kassel : Bärenreiter, 1994. – S. 94 – 125. **11. Auerbach L.** Hören lernen – Musik erleben. 100 Spiele und Beschäftigungen zur Vermittlung musikalischer Grundfertigkeiten / Auerbach L. – Wolfenbüttel : Möseler, 1972. – 121 s. **12. Küntzel-Hansen M.** Musik mit Kindern. Versuche mit Geräusch und Klang / Küntzel-Hansen M. – Stuttgart : Klett, 1973. – 143 s. **13. Oelrich U.** Erfahrungsbericht mit den Klangerzeugern für die Vorschulerziehung nach Mauricio Kagel / U. Oelrich // Musik im Vorschulalter : Dokumentation der Studientagung Musikalische Früherziehung. Würzburg, 1973. – Regensburg : Bosse, 1974. – S. 177 – 206. **14. Friedemann L.** Kinder spielen mit Klängen und Tönen. Ein musikalischer Entwicklungsgang aus Lernspielen für Vorschulkinder, Schulanfänger, Sonderschüler / Friedemann L. – Wolfenbüttel : Möseler, 1971. – 80 s. **15. Beyer A.** Elemente, Instrumente : Feuer, Wasser, Luft – Eine musikalische Grundausbildung für Kinder / Beyer A., Probst W., Steiner L. – Kassel : Bosse, 1997. – 158 s. **16. Widmer M.** Alles, was klingt. Elementares musizieren im Kindergarten / Widmer M. – Freiburg : Herder, 1997. – 155 s. **17. Wieblitz E.** Schallerzeugung im Anfang / E. Wieblitz // Musikalische Grundausbildung in der Musikschule / [Hg. von L. Auerbach u.a.]. – Mainz : Schott, 1978. – S. 43 – 48. **18. Kreusch-Jacob D.** Das Musikbuch für Kinder : horchen, singen, spielen, tanzen mit Kindern von 2 – 8 Jahren / Kreusch-Jacob D. – Ravensburg : Maier, 1975. – 121 s. **19. Wieblitz E.** Instrumente erfinden – bauen – spielen / E. Wieblitz // Musikalische Grundausbildung in der Musikschule / [Hg. von L. Auerbach u.a.]. – Mainz : Schott, 1978. – S. 48 – 54. **20. Wieblitz E.** Improvisation als Prinzip im Unterricht/ E. Wieblitz // Musikalische Grundausbildung in der Musikschule / [Hg. von L. Auerbach u.a.]. – Mainz : Schott, 1978. – S. 54 – 60. **20. Egelhof R.** Musik für Fahrrad, Klingel, Luftpumpe, Luftballon und andere Instrumente. Unterrichteinheit einer 4. Grundschulklasse / R. Egelhof // Musik und Bildung. – 1985. – H.1. – S. 37 – 38. **21. Apfelauer A.** Praxis der Musikerziehung in der Grundschule / Apfelauer A. – Wien : Österreichische Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1976. – 208 s. **22. Баренбойм Л. А.** Путь к музицированию / Баренбойм Л. А. – Л. : Сов. композитор, 1979. – 352 с.

Сташевська І. О. Експериментальна музична діяльність як ефективний засіб художньо-творчого розвитку дітей дошкільного віку

У статті здійснено аналіз німецького досвіду щодо художньо-творчого розвитку дітей дошкільного віку засобами експериментальної музичної діяльності. Виявлено ключові ідеї дидактики аудитивного сприйняття. Розкрито потенційні можливості слухання звуків навколишнього світу, акустичних експериментів, графічної нотації як інноваційних методів музичного розвитку дошкільників. Висвітлено особливості використання саморобних, орф- і традиційних інструментів у процесі експериментальної музичної діяльності дітей дошкільного віку.

Ключові слова: експериментальна музична діяльність, художньо-творчий розвиток дітей дошкільного віку, акустичні експерименти, графічна нотація, елементарні музичні інструменти.

Сташевская И. О. Экспериментальная музыкальная деятельность как эффективное средство художественно-творческого развития детей дошкольного возраста

В статье осуществлен анализ немецкого опыта художественно-творческого развития детей дошкольного возраста средствами экспериментальной музыкальной деятельности. Выявлены ключевые идеи дидактики аудитивного восприятия. Раскрыты потенциальные возможности слушания звуков окружающего мира, акустических экспериментов, графической нотации как инновационных методов музыкального развития дошкольников. Освещены особенности использования самодельных, орф- и традиционных инструментов в процессе экспериментальной музыкальной деятельности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: экспериментальная музыкальная деятельность, художественно-творческое развитие детей дошкольного возраста, акустические эксперименты, графическая нотация, элементарные музыкальные инструменты.

Stashevskia I. O. Experimental Musical Activity as an Effective Remedy of is Art-creative Development of Children of Preschool Age

In article German experience of is art-creative development of children of preschool age by means of experimental musical activity is shined. Nonconventional approaches to musical education of leading German teachers – G. Meyer-Denkman, D. Kreusch-Jacob, G. Küntzel-Hansen, E. Wieblitz. Key ideas of didactics of auditive perception as experimental direction of German musical pedagogic are revealed. Innovative methods of musical development of children of preschool age - hearing of sounds of world around and the acoustic experiments used for the purpose of an aggravation of sound perception, development of abilities of differentiation of musical parameters and various qualities of a sound by search, researches, comparisons of

sounding of various acoustic sources are considered: Natural and artificial materials, self-made, orf- and traditional musical instruments, own voice. Potential possibilities of the graphic notation as didactic means for visual representation of a way of extraction of a sound and the symbolical image on a paper of sound effect are opened. The technique of creation and use of the self-made musical instruments similar to elementary tools of ancient cultures is considered. Use possibilities orf- and traditional tools in the course of experimental musical activity of children of preschool age are shined. Prospects of the further research of progressive experience of foreign musical pedagogic are defined.

Key words: experimental musical activity, is art-creative development of children of preschool age, acoustic experiments, the graphic notation, elementary musical instruments.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 78:371.134(438)

Н. А. Філіппенко

МУЗИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЛЬЩІ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Головною метою зреформованого шкільництва в Польщі є виховання людини творчої, відповідальної, відкритої до знань, яка в майбутньому буде впевнено почувати себе в суспільстві. Для досягнення поставлених завдань необхідно формувати в дитині індивідуальну особистість, яка активно діє спочатку в найближчому оточенні, потім – у межах регіону, країни. Саме регіональна освіта, починаючи з I-го етапу навчання (1-3 класи) в Польщі, надає можливість виховати людину, яка ідентифікує себе з рідним етносом, малою батьківщиною та одночасно відкриту, толерантну до інших народів, культур та суспільств.

В основу регіональної освіти, яка активно використовується в Польщі в контексті інтегрованого навчання, покладено співпрацю вчителя та родинного середовища для створення умов формування почуття національної самоідентичності. У цьому сенсі неоціненне значення для музичної підготовки вчителів інтегрованого навчання в Польщі має вивчення та ознайомлення з музикою різних регіонів країни. Оскільки в Україні відбуваються процеси модернізації освіти в контексті євроінтеграції, використання досвіду країни, близької до нашої в історичному та культурному аспектах, є актуальним.

Теоретиками, палкими прихильниками теорії регіональної освіти в Польщі були Е. Малечинська та К. Квашневський, питаннями історії регіоналізму займалися М. Добрава і В. Корч, теорією та практикою регіональної освіти – К. Стахура і К. Косак-Глувчевський, застосуванням основних положень у початковому навчанні – Р. Венцьковський та Д. Валошек, впровадженням елементів регіонального мистецтва в основній школі (1–6 класи) – М. Кісель, питаннями підготовки вчителя музики та його ролі в регіональній освіті – Л. Катариньчук-Маня. Разом з тим, проблему застосування вчителями початкових класів музики в регіональній освіті України у вітчизняній науковій літературі майже не було досліджено. Тому *метою статті* було обрано висвітлення польського досвіду музичної підготовки вчителів інтегрованого навчання до проведення занять з елементами регіональної освіти.

Стосовно поставленої мети ми визначили такі завдання:

- експонувати польську наукову думку щодо поняття „регіоналізм”;
- виявити, у межах яких дисциплін студенти, які навчаються в польських вишах за напрямом підготовки „Педагогіка” („інтегроване навчання”, „елементарна освіта”, „дошкільна та ранньошкільна освіта”), опановують елементи регіональної освіти;
- з’ясувати, якому методу надано перевагу в підготовці до використання елементів регіональної освіти на музичних заняттях;
- визначити роль польських воєводств у процесі ознайомлення студентів з культурою різних регіонів Польщі.

Витоками польського регіоналізму в освіті, його значення в публічному житті „малої та великої Вітчизни” можна вважати Карту Польського Регіоналізму 1994 року, у якій наголошено на особливій ролі освіти у формуванні та підтримці локальної та регіональної свідомості особистості, впровадженні ідей регіоналізму до навчальних програм шкіл різних типів [1].

Поняття „регіоналізм” у польській науковій літературі, навчальних програмах найчастіше вживають як „локальне середовище”, „малу вітчизну”. Мається на увазі близьке оточення дитини, у якому вона перебуває. Це, перш за все, родина, рідне місто, село, місцеві традиції та культура. „Мала вітчизна” для дитини стає світом, який формує систему цінностей, а в майбутньому – почуття патріотизму. На думку Л. Катариньчук-Мані, це поняття має надлокальний характер, тому що культура, традиції, цінності народів мають багатовікову історію і глибоко занурили своє коріння в свідомість поколінь [2, с. 145]. На думку Тадеуша Пілха, освіта повинна ввести молоду людину в систему цінностей, яка є універсальною, апробованою культурою, традиціями та суспільством; навчати внутрішній самореалізації та самореалізації через діяльність для людей; формувати риси відкритості та толерантності [3, с. 169]. Регіональна освіта, уможливаючи контакти з культурними

цінностями, сама стає ефективним носієм цінностей. Як вважає Казимир Коссак-Глувчевський, є „спробою захистити молоду людину від „культурного спустошення” та життя без сенсу” [4, с. 170]. Підґрунтям такої освіти є взаємозв’язок екзистенції людини та культури, яка впливає на особистість людини, постійно формуючи її світогляд. Схожі думки презентує М. Кісель, який підкреслює, що впровадження елементів регіонального мистецтва до шкільної освіти як співпраця вчителя та родини для створення умов виховання, почуття самоідентичності, є відповіддю на небезпечну уніформізацію сучасного життя [5, с. 287].

Ефективність навчання в межах регіональної освіти залежить від досвідченого вчителя, який повинен бути ретельно підготовлений до проведення занять з елементами регіональної освіти, основні положення якої закріплено в Стандартах навчання для загальноосвітніх основних шкіл та гімназій МЕН (Міністерство Народної Освіти і Спорту): пізнання найближчого оточення; розвиток сімейних культурних цінностей; розвиток почуття патріотизму; знання культурних цінностей; ознайомлення з діяльністю людей; формування почуттів самоідентичності з народом регіону; знайомство з культурою в польському та європейському контекстах; підготовка до активної участі в регіональних, національних, державних та європейських структурах; виховання поваги до інших національних, етнічних спільнот [6].

Музична освіта в польській школі створює для учнів широкі можливості для пізнання культури різних регіонів на прикладах народних пісень, танців, мелодій, призначених для гри на простих музичних інструментах. Але, як зауважує Мирослав Кісель, запропонований матеріал підручників викладено невпорядковано, іноді він майже не містить знань та музики саме культури того регіону, де навчаються діти. Далі автор зауважує, що технічний розвиток уможливив швидкий та легкий доступ до інформації завдяки Інтернету, телевізору, унаслідок чого діти краще знають культуру та мистецтво інших країн, навіть дуже далеких. Тому, на думку науковця, важливим завданням майбутнього вчителя інтегрованого навчання має бути постійне самовдосконалення, творче ставлення до викладання елементів регіональної культури, зокрема музичної [5, с. 288].

Проаналізувавши навчальні плани, теми дипломних робіт студентів напряму „Педагогіка” („інтегроване навчання”, „елементарна освіта”, „дошкільна та ранньошкільна освіта”), зустрічаємо елементи регіональної освіти в змістах дисциплін „Сімейна освіта”, „Методика музичної освіти”, „Драма”, „Анімація вільного часу”. У межах цих дисциплін студенти повинні приготувати власний проект, презентацію або сценарій, які б включали історичні знання, традиції, свята, обряди, музику та пісні різних регіонів Польщі, що підтверджує директор інституту музики Поморської академії Ярослав Хачинський в інтерв’ю.

Студенти отримують велику допомогу у створенні власних проектів завдяки різним заходам, ініціаторами яких є польські воєводства. Так, протягом 2005-2007 років Малопольським воєводством було проведено низку освітніх заходів під назвою „Регіональна освіта – Малопольська”. У межах проекту організовано конференцію в співпраці з Краківською академією та Національними вищими професійними школами в Новому Сончу та Новому Таргу, семінари спільно з установами, відповідальними за охорону культурної спадщини малопольського воєводства, конкурси для вчителів, працівників музеїв та регіональних компаній на кращу презентацію навчальних планів та міжпредметних освітніх проектів. Шльонське воєводство на базі регіонального навчально-методичного центру „Metis”, закладу вдосконалення вчителів в Катовіцах, здійснює заходи, спрямовані на моніторинг потреб учителів на регіональному, загальнопольському та міжнародному рівнях; організовує курси вдосконалення вчителів, консультування. Народні традиції, культуру, мову кашубів пропагує Кашубський Народний університет, недержавна освітньо-виховна установа для дорослих, яка з 2004 року діє у межах фонду кашубсько-поморської асоціації. Університет пропонує курси „Знання про кашубсько-поморський регіон” на 156 годин, семінари для вчителів, профільовані курси з різних видів рукоділля, знайомство з музикою, танцями помор’я, організовує низку культурних заходів, концертів, конкурсів разом з центрами регіональної культури, закладами освіти, музеями. Оскільки в навчальних планах підготовки вчителів інтегрованого навчання відсутня дисципліна „Регіональна освіта” (яка є на рівні „магістр”), великого значення для отримання знань, практичних навичок, зокрема музичних, набуває самопідготовка студентів, активна культурна, артистична діяльність в навколишньому середовищі, на що звертають увагу Лідія Катаринчук-Маня, Мірослав Кісель.

На думку польських науковців, одним з головних завдань підготовки вчителя інтегрованого навчання є формування у майбутнього вчителя загальної, зокрема музичної, культури як усвідомлення і прийняття своєї національності. Як зауважує М. Кісель, великого значення набуває не тільки вивчення студентами музичної творчості різних регіонів Польщі, а також можливість виконувати роль „аніматора музичних явищ”. Постійно піклуючись про культурний розвиток дітей, майбутній учитель інтегрованого навчання, на думку науковця, повинен уміти виконати пісні, заграти мелодії на простих музичних інструментах, здійснити постановку обрядів різних регіонів, ігор-забавок, виконати основні рухи танців [5, с. 293].

Отже, аналіз науково-педагогічної думки дозволив дійти таких **висновків**.

1. На сучасному етапі розвитку шкільництва в Польщі особливого значення набуває регіональна освіта. У польській науковій літературі

термін „регіоналізм” найчастіше трактують як „локальне середовище”, „малу вітчизну”, який, на думку науковців, має „надлокальний” характер.

2. На напрямі „Педагогіка” („інтегроване навчання”, „елементарна освіта”, „дошкільна та ранньошкільна освіта”) студенти опановують елементи регіональної освіти в межах дисциплін „Сімейна освіта”, „Методика музичної освіти”, „Драма”, „Анімація вільного часу”.

3. У процесі музичної підготовки до проведення занять з регіональної освіти найчастіше використовують метод „проєкту”.

4. Польські воєводства виконують роль „підтримки” інтересів студентів до самостійного отримання знань, музичних навичок та вмінь у сфері регіональної освіти, надаючи їм можливості брати участь у культурних та артистичних заходах різного рівня.

Список використаної літератури

1. **Karta regionalizmu polskiego** [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : http://www.wtk.poznan.pl/www2/pw/2728/Karta_Regionalizmu.html 2. **Kataryńczuk-Mania L.** Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej / L. Kataryńczuk-Mania. – Zielona Góra, 2010. – 421 s. 3. **Pilch T.** Spór o szkołę / T. Pilch. – Warszawa, 2000. – 351 s. 4. **Kossak-Głowczewski K.** Pytania i niektóre aspekty niezależnej edukacji regionalnej / K. Kossak-Głowczewski // Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki / [pod red. B. Sliwerski] – Kraków, 1992. – S. 161 – 172. 5. **Kisiel M.** Elementy sztuki regionalnej w edukacji szkolnej a poczucie zakorzenienia w środowisku / M. Kisiel // Muzyka w nauczaniu zintegrowanym / [pod red. E. Zwolińskiej]. – Bydgoszcz, 2002. – S. 287 – 293. 6. **Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów** [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : http://www.gimnt.com/download/rozporzadzenie_20070823_2.pdf

Філіппенко Н. А. Музична підготовка вчителів інтегрованого навчання в Польщі: регіональний аспект

У статті розглянуто проблему музичної підготовки вчителів інтегрованого навчання в Польщі в регіональному аспекті. Виявлено особливості підготовки студентів до проведення музичних занять з елементами регіоналізму в школі, коли особливу увагу приділяють ознайомленню з культурою та музикою різних регіонів, створенню власних проєктів та презентацій, оволодінню практичними навичками виконання пісень, мелодій, танців різних регіонів, а також активній участі в культурних, артистичних заходах місцевого, регіонального та міжнародних рівнів.

Ключові слова: регіоналізм, регіональна освіта, самоідентичність, музична підготовка, музична культура.

Филиппенко Н. А. Музыкальная подготовка учителей интегрированного обучения в Польше: региональный аспект

В статье рассмотрена проблема музыкальной подготовки учителей интегрированного обучения в Польше в региональном аспекте. Выявлены особенности подготовки студентов к проведению музыкальных занятий с элементами регионализма в школе, когда особое внимание уделяется ознакомлению с культурой и музыкой разных регионов, созданию собственных проектов, презентаций, овладению практическими умениями исполнения песен, мелодий, танцев разных регионов, а также активному участию в культурных, артистических мероприятиях местного, регионального и международного значения.

Ключевые слова: регионализм, региональное образование, самоидентичность, музыкальная подготовка, музыкальная культура.

Filippenko N. A. Music Teacher Training Integrated Education in Poland: a Regional Perspective

This paper considers the problem of musical training of the teachers of the integrated education in Poland in the regional context. It was revealed that the theoretical source of „regionalism” in Polish scientific literature is The Map of Polish Regionalism (1994). In the researches of Polish scientists the term „regionalism” is often used as a „local environment”, „small homeland”, but in the cultural dimension of values, according to the scientists, it is „beyond local scope” character. The features of students’ preparing to conduct music lessons with elements of regionalism in school have been analyzed. At the direction of „Pedagogy” („integrated education”, „elementary education”, „preschool education”) students learn the elements of regional education within such disciplines: family education, method of music education, drama, animation free time. In the course of musical training of future teachers of integrated education the special attention is paid to the learning of culture and music of different regions, mastering practical skills singing songs, melodies and dances of various regions, creating their own projects and presentations. The article shows that the special role in the musical preparation for classes with elements of regional education belongs to Polish provinces, which act as „supporters” of the interests of students to obtain independent knowledge of musical skills and abilities in the field of regional education, giving them the opportunity to participate in cultural and artistic activities at various levels.

Key words: regionalism, regional education, self-identity, music education, music culture.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.
Прийнято до друку 31.05.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Ніколаї Г. Ю.

УДК 78:371.134

Ярослав Хачінські

**ДУХОВНА КУЛЬТУРА ЯК СФЕРА УПРОВАДЖЕННЯ
ЦІННОСТЕЙ У МУЗИЦІ
(ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ
„ЧОТИРИ МУЗИЧНІ КУЛЬТУРИ”)**

Реалізована в загальноосвітніх школах Польщі, Німеччини й України, освітня програма „Чотири музичні культури” була авторською пропозицією перенесення ідеї художньої міжкультурної освіти, що розвивається протягом багатьох років у Сполучених Штатах Америки й Західній Європі, на ґрунт Центральної й Східної Європи з урахуванням регіональної перспективи держав, що перебувають у безпосередньому сусідстві. У викладених теоретичних положеннях цієї програми особливий акцент зроблено на пізнавальному, емоційному й, зокрема, музичному розвитку. Особливе значення приділено також розвитку духовної сфери вихованців, урахуваючи, що процес пізнання може підтримуватися через знакові для культурної тотожності людини твори мистецтва (музики), що належать до культурного канону власної країни і сусідніх народів.

Важливим у музичній діяльності, що використовується для досягнення навчальних цілей пропонованого проекту, є прослуховування музики з акцентом на особливостях діалогічності, поглибленій рефлексії й прагненні до прочитання в творах прихованих символів [1, с. 69]. Цей метод засвоєння музики пов’язаний з герменевтичним методом, особливо з інтерпретацією дидактики, розробленою Карлом Генріхом Еренфортом [2], і перенесений у музичну освіту робіт Ханса-Георга Гадамера [3].

Метою статті є теоретичне обґрунтування освітньої програми „Чотири музичні культури”.

Програма „Чотири музичні культури” спирається на ті концепції музичної освіти, що передбачають ознайомлення учнів з видатними творами мистецтва, пов’язаним з ними відбиттям духовного життя людини. Практична реалізація освітньої програми передбачає врахування культурно-педагогічних концепцій, зокрема концепції, запропонованої Т. В. Адорно. У ній філософ „шукав можливості залучення молоді до вивчення мистецтва, що могло стати своєрідним катарсисом, який очищає Німеччину від депресії за холокостом і геноцидом” [4, с. 81]. Крім того, як уважав Т. В. Адорно, час післявоєнної спокути варто наповнити музикою, що найбільш повно розкриє „братерство зі страждаючими людьми [5, с. 485]. Практичний шлях до досягнення цієї мети Т. В. Адорно вбачав у розробці програми предмета „Музика в школі”, що передбачатиме слухання й усвідомлення молоддю видатних

творів мистецтва, які становлять європейські культурні традиції [6]. Добре, якщо молодь буде виховуватися у звуковому середовищі дисонансів сучасної музики, композиторів нововіденської школи – Шенберга, Веберна [5, с. 485].

Рекомендація школярам слухати музику, що є для них цілком чужим середовищем, сьогодні один з найбільш критикованих аспектів музичної освіти Німеччини післявоєнного періоду. Важко було уявити, що учні, які віддають перевагу популярній музиці, присутній у медіа, так само надихнуться безмірно складним для сприйняття сучасним мистецтвом, заснованим на дисонансах, на нових звукових образах і характерних засобах виразності в творах. Ці твори було введено в шкільні програми зазначеного періоду для того, щоб надто складна в сприйнятті дисонансна естетика була використана як засіб рятування суспільства від депресивних наслідків війни. Незалежно від дидактичного підходу до цієї музики, у якому істотне значення приписується засвоєнню учнем знань про сучасні композиторські техніки, суттєвий акцент зроблено на розвиткові емоційної сфери школяра. Ця мета досягається шляхом використання в змісті позашкільної програми літературних творів. Яскравим прикладом є створена в 1947 році кантата А. Шенберга „Уцілілий з Варшави” ор. 46 для читця, чоловічого хору й оркестру. Це драма, що символічно представляє трагедії холокосту і євреїв, які загинули від рук німців після падіння повстання у Варшавському гетто. Драматургія цього твору побудована на поєднанні літературного оповідання з елементами музики. Для слухача важливо, як сповненій агресивної ненависті розповіді гестаповця-декламатора протиставлена єврейська молитва *Shema Israel* у виконанні чоловічого хору. Винуватець і його жертви тут протиставлені як фігури музичної міні-драми, додекафоніська музика створює дивне, сюрреалістичне сценічне оформлення трагедії холокосту. Аарон Екейштаedt у праці, присвяченій твору Шенберга, формулює кілька цілей, яких повинен досягти учень під час засвоєння теми: „1. Розпізнавання драматургічної структури композиції. 2. Розуміння значення молитви *Shema Israel* і наміру включення її у твір. 3. Аналіз музично-драматургічних зв'язків частин твору. 4. Виникнення власних асоціацій, що ґрунтуються на історичних знаннях, і пояснення наміру композитора, який за допомогою свого твору взаємодіє зі слухачем” [7].

Наведений приклад музичного твору, що найбільш яскраво ілюструє концепцію Т. В. Адорно про очищення молодого покоління від наслідків війни, ілюструє, під яким сильним тиском денацифікації перебувала освіта післявоєнних років у Німеччині. Цей напрям як загальнопедагогічна концепція існував протягом багатьох років й у більш пізні роки (1980-ті) був названий „*Betroffensheitspädagogik*” (у перекладі „педагогіка внутрішньої роздвоєності, страждання”).

Зараз, незалежно від безперервної актуальності філософської спадщини Т. В. Адорно, розвиваються освітні концепції, метою яких не є

виховання почуття провини серед молодого покоління німців за гріхи своїх предків проти євреїв. Основну увагу спрямовано на розвиток емоційної чутливості учнів, які розуміють значення відбиття минулого в сьогоденні, зокрема й з холокосту, породжуючи в собі відчуття емпатії [8, с. 8]. Іноді розуміння й емпатія є відправною точкою для конструктивної діяльності. Приклад такого підходу відбито в концепції „сценічної інтерпретації” В. Стро, у якій першочергову роль відіграє єврейська клейзмерська музика й історія євреїв, які жили в діаспорах перед Другою світовою війною. Через створення театральних постанов, під час яких учні втілюються в роль євреїв, які страждають від невпинної бідності, досягаються різноманітні освітні цілі, наприклад, пробудження емпатії через досвід і дію, розвиток креативності й уяви, формування компетенції комунікабельного вираження внутрішніх станів і розуміння певного фрагмента пізнавальної реальності. Музика відіграє в цих міні-спектаклях важливу роль як вступ до дії або її невід’ємний складник [8, с. 29 – 40].

Німецький педагог Міхаель Альт пішов шляхом, частково окресленим Т. В. Адорно, рекомендуючи включити до програми шкільного предмета „Музика” слухання видатних творів мистецтва. Автор виклав свої думки з цього питання в праці „Музична дидактика. Орієнтація на художнє” [9], що вплинула на музичну педагогіку Німеччини на межі 70-х й 80-х ХХ сторіччя.

У так званих „функціональних полях” М. Альт репрезентує концепцію інтерпретації музики, в обговоренні якої висловлює переконання, що, крім упізнання й структурного аналізу – формального боку художнього твору, для чого використовується музикознавчий аналіз [10, с. 159], безмірно важливим аспектом є звернення до процесів гуманістичного розуміння рефлексії духовної культури людини. Інтерпретація музики на ранніх стадіях взаємовідносин складників подана таким чином: школяр як суб’єкт виконує роль об’єктивного предмета „розуміння символів, художньої уяви слухача <...> і медитації” [9, с. 68]. У теоретичних засадах інтерпретації музики М. Альт покликається на багатовікову німецьку традицію історії культури й філософії, переважно герменевтики (Шлейєрмахер, Дилтей, Гадамер), а також на положення музичної герменевтики, найвидатнішим представником якої є Г. Кретшмер [11]. Спираючись на досягнення своїх попередників, М. Альт розробляє концепцію „практичної науки тлумачення”, яка дозволяє учневі індивідуально й незалежно інтерпретувати видатні твори мистецтва, що вимагає глибоких знань про нього, отриманих з інших гуманітарних дисциплін – літератури, мистецтва, філософії, історії, релігії й основ іноземних мов, що створює істотний для розуміння твору культурний контекст [9, с. 87].

Істотну роль (Vermittlung) посередника між художнім твором, що вивчається, і його розумінням юним слухачем виконує вчитель, який повинен відповідати за духовний розвиток вихованця, який інтерпретує

музику. Відбувається це в заздалегідь заданій формі відносин майстер – учень. Перш ніж учень досягне бажаної гуманістичної зрілості й самостійної здатності висловлення вдалих суджень про музику, яку слухає, учитель указує йому шляхи й способи проникнення в суть твору саме через його інтерпретацію. Тому роботи М. Альта варто розглядати з погляду методики музичного викладання, яка може бути сформована в інтердисциплінарному, культурно-гуманістичному просторі.

М. Альт виділяє три основні методи інтерпретації музичного твору [9, с. 130 – 175]:

а) феноменологічний метод, що звільняє твір від контекстного мислення, а подає його іманентним власності. Найважливішим його компонентом є форма, яка завдяки аналізу дозволяє осягнути суть твору, його силу і процесуальність. М. Альт рекомендує, щоб учень вчився читати партитуру, бо вважає це найефективнішим методом пізнання структури твору;

б) психологічний метод, найважливішим складником якого є герменевтика й відбиття внутрішнього світу учня. Автор концепції прагне того, щоб учень у фазі розвитку виховав у собі своєрідну естетику настроїв, що дозволить цілісно трактувати твір як своєрідний синтез змінюваних афектів;

с) історичний метод – метод, який, на думку М. Альта, є певною опозицією до феноменологічного методу, оскільки співвідносить іманентну ізоляцію власності музичного твору самого в собі з його історичним контекстом, користуючись знаннями про „біографію композитора, мистецтво, історію культури, літературу, науку про стилі, естетику й філософію” [9, с. 156]. Із цієї категорії виведено також дидактичний метод, який учень використовує завдяки своїм умінням, протистоячи йому з різнобічною історичною перспективою пізнання музичного твору [9, с. 86].

Музично-педагогічна концепція К. Х. Еренфорта, що відсилає подібно до М. Альту до „Дидактичної герменевтики інтерпретації музики” [12], ґрунтується на культурній спадщині, яка стала каноном, і прагне внести в шкільну програму уроки музики, зміст яких становлять „кращі твори мистецтва, створені за останні кілька століть” [13, с. 57]. Автор, натхненний роботою „Істина й метод” Гансу Георга Гадамера (ориг. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 1960), зробив спробу перенести класичні принципи герменевтики на інтерпретацію музики в умовах предметної дидактики в загальноосвітній школі.

Ураховуючи музично-структурну складність цих видатних творів, що становлять історичний і сучасний культурний канон, К. Х. Еренфорт допускає в процесі їх предметно-шкільного пізнання герменевтично-усвідомлювальний стиль слухання музики учнем, щоб, з одного боку, не переважати його важким музикознавчим аналізом, з іншого – відкрити йому сферу духовної культури твору і його глибокого

розуміння. У цьому процесі він підкреслив важливість діалогічного характеру контакту з музичним твором, тому що акт досвіду спрямовує учнів не тільки на емоційне сприйняття й міркування, які викликає в нього прослухана музика, але також активізує сферу духовного переживання, у якому на першому плані перебуває доля іншої людини, її екзистенціальний вимір. Навчання культурно-музичного сприйняття є важливим етапом міжкультурного впливу. Найвагоміші музичні зразки, на думку К. Х. Еренфорта, повинні бути включені в освітню сферу учня, яку розуміють як взаємодію трьох вимірів: „культури – школи – музичної освіти” [14].

Зважаючи на вищезгадані рефлексії, видатні музичні твори з чітко окресленим історично-суспільно-культурним контекстом, їх усвідомлене засвоєння в шкільній програмі може сприяти реалізації цілей міжкультурної освіти, ввести учня у світ власної або іншої духовної культури, сприяти розширенню не тільки його пізнавальних обріїв, але також його впливу на іншу людину, викликати потребу в діалозі з ним, розвивати почуття емпатії, навчити солідарності стосовно етнічних груп і народів, які перебувають у скрутному стані. Культурний контекст твору спонукає вихованців до дискусії, що залишає в них міцні зміни індивідуальності.

Визначаючи істотну функцію вчителя в процесі дидактичної інтерпретації, який є посередником між твором і його розумінням учнем, К. Х. Еренфорт посилається на роботу М. Альта, але збагачує його думки іншим змістом. Зокрема, він рекомендував учителеві в цій дії бути стриманим, щоб не склалося враження нав'язування вихованцям єдиного а'ргіогі й „правильного” способу інтерпретації музики. У цьому розумінні автор зм'якшує визначену М. Альттом категорію майстер – учень. Учитель не повинен нав'язувати учневі власну, автономну інтерпретацію музики. З іншого боку, дидактичний процес, зокрема навчання музики, полягає в тому, щоб взяти відповідальність за формування в молодого слухача музики моральних цінностей і принципів. У зв'язку із цим до обов'язків учителя входить подання й відкриття інтерпретації таких музичних творів, які можуть розвинути духовну сферу учня.

У доповненні К. Х. Еренфорта „Музика без релігії? Прогресуюча секуляризація й проблема інтерпретації релігійної музики на заняттях у школі” [15] порушено питання, що стосуються потреби усвідомлення учнями значення видатних релігійних творів у світовій культурній спадщині й розвитку внутрішнього світу. В аналізі суспільних явищ, серед яких значимими є відсутність у школі клімату, що забезпечуватиме сприятливий розвиток духовної сфери учня, автор нагадує, що негативно оцінювані шкільні програми можуть призвести до втрати в молодому поколінні відчуття європейської тотожності, що ґрунтується на християнській культурі. Таким чином, відсутність у програмі видатних творів сакральної музики минулого й сучасності, зокрема ораторій і

кантат, мотетів, мес і гімнів, спричиняє незрозуміння канону європейської музики, не тільки заснованої на ґрунті церковної літургії, але також концертної музики, що нібито була створена незалежно від релігійних впливів. Еренфорт стверджує, що „симфонії Брукнера й Малера, у яких відчувається християнська основа, – не єдині приклади включення релігійних послань у музиці” [15, с. 5]. Один з найвидатніших творів Л. Бетховена IX симфонія d-moll й її фінал „Ода до радості”, з універсально викладеним посланням „усі люди будуть братами”, ґрунтується на традиції християнського співу гімнів. В аналізі фрагмента цього твору не можна обійтися без теологічного аспекту музичного матеріалу [15, с. 10]. Представлена концепція Еренфорта про необхідність вивчення сакральної музики в школі схилила його до постановки тези, що до обов’язкового репертуару повинні бути включені такі твори: „Страсті по Матфею” І. С. Баха, „Коронаційна меса” В. А. Моцарта, „Симфонія псалмів” І. Стравінського й „Військовий реквієм” Б. Бриттена [15, с. 7]. Необхідно також звернутися до джерела європейської релігійної музичної культури, „матір’ю якої представлений не тільки в естетичних, але також і теологічних вимірах, григоріанський хорал” [15, с. 5].

В історії польської музичної культури релігійна пісня на основі григоріанського хоралу „Богородиця” незмінно трактується як одна з найважливіших пам’яток національної ідентифікації. Ян Павло II у своїй роботі, написаній на схилі віку „Пам’ять й ідентифікація” (2005), надає цьому гімну першочергового значення: „Кожен народ живе справами своєї культури. Ми поляки, наприклад, живемо тим, початок чого відшукуємо в пісні Богородиця” [16, с. 87]. У цьому гімні міститься символічне представлення важливих для поляків, взаємозалежних етосів – християнського й лицарського. Вони поєднують риси людини глибокої віри, яка живе відповідно до моральних законів, що характеризують кожного християнина, який є лицарем і бореться за релігію й батьківщину, Батьківщину й державу. Лицар-християнин трактує служіння цим спільнотам як найвищий обов’язок, що визначає зміст його життя” [17].

Виняткове значення для збереження національної ідентифікації поляків в обговорюваних контекстах – культурно-суспільному, музично-освітньому – мають й інші польські пісні, що становлять репертуар польських хорів, а також часто присутні в шкільних підручниках музики – *Gaude Mater Polonia, Boże coś Polskę* [18].

Сакральна музика є простором не тільки для знайомства із джерелами власної релігійної ідентифікації, але й у перспективі може бути використана як засіб міжкультурної освіти в міжнародному діалозі. На цей факт звертає увагу Т. Каменська, формулюючи тезу, що сакральні твори, переважно релігійні пісні, сприяють „домовленості між народами, толерантності стосовно осіб іншого віросповідання або походження, <...>об’єднанню людей” [19, с. 90].

Список використаної літератури

- 1. Por. Chaciński J.** Integrowanie mniejszości ukraińskiej czy próba dialogu międzykulturowego / Por. Chaciński J. // Wychowanie Muzyczne w szkole. – Nr 5. – 2008. – S. 69. **2. Ehrenforth K. H.** Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik / Ehrenforth K. H. – Frankfurt/M., 1971. **3. Gadamer H. – G.** Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik / Gadamer H. – G. – Tübingen, 1960. **4. Sulz J.** Musikpädagogik: Verschlungene Wege durch die Zeit Traditionen - Tendenzen - Gefahren Kritische Anmerkungen zu wegweisenden Konzepten des Musikunterrichts im 20. Jahrhundert. – W: Ars inter Culturas. – Nr 1. – 2010. – S. 81. **5. Ehrenforth K. H.** Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart / Ehrenforth K. H. – Mainz 2005. – S. 485. **6. Müller-Dohm S.** Die Soziologie Theodor W. Adornos - Eine Einführung / Ehrenforth K. H. – Frankfurt am Main, 1996. **7. Eckstaedt A.** Dramaturgische Gliederung der Komposition A Survivor form Warsaw von Arnold Schoenberg. Entwurf einer Unterrichtsstunde im Fach Musik / **Eckstaedt A.** – <http://www.aaroneckstaedt.de/body.htm>. Stan. 01.12.2012. **8. Stroh W. M.** Holocaust Pädagogik – Interkulturelle Musikerziehung – Klezmermusik / Stroh W. M. – Oldenburg, 2005. – S. 8. **9. Alt M.** Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk / Alt M. – Düsseldorf, 1968. **10. Analityczno** – strukturalno typ słuchania muzyki szczegółowo omówiono został w pracy: W. Gruhn, Wahrnehmen & Verstehen. – Wilhelmshafen, 1989. – S. 159. **11. Por. Kretschmar H.** Anregungen zur Förderung der musikalischen Hermeneutik I / Por. Kretschmar H. – Leipzig, 1902. **12. Ehrenforth K. H.** Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik / Ehrenforth K. H. – Frankfurt/M., 1971. **13. Barth D.** Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik / Barth D. – Augsburg, 2008. – S. 57. **14. Ehrenforth K. H.** Kultur – Schule – Musikalische Bildung oder: Kulturpolitische Defizite der Bildungspolitik. W: Musikalische Bildung und Kultur / Ehrenforth K. H. – Regensburg, 1987. **15. Ehrenforth K. H.** Musik ohne Religion? Die fortschreitende Säkularisierung und das Vermittlungsproblem religiöser Musik im Musikunterricht, Musik&Bildung, 25/2 (März-April 1993). – S.5-10. **16. Jan Paweł II.** Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci / Jan Paweł II. – Kraków, 2005. – S. 87. **17. Por. J. Chaciński.** Muzyka polska a kulturowy kontekst wojny i pokoju – konsekwencje pedagogiczne. W: Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej, (red.) J. Chaciński. – Słupsk, 2007. – S. 54. **18. Panek W.** Świat muzyki. Gimnazjum. Klasy 1-3 / Panek W. – Warszawa, 1999. – S. 95. **19. Kamenska T.** Pieśń religijna w systemie edukacyjnym Republiki Słowackiej. W: Nowe trendy w edukacji muzycznej / Kamenska T. ; red. A. Białkowski. – Lublin, 2005. – S. 90.

Chaciński J. Духовна культура як сфера упровадження цінностей у музиці (теоретичні засади освітньої програми „Чотири музичні культури”)

Статтю присвячено характеристиці теоретичних засад освітньої програми „Чотири музичних культури”, у якій порушено питання про духовну культуру і можливості її впливу на учнів молодших класів середньої школи. Розглянуто різні педагогічні концепції музики, що є важливим теоретичним та практичним підґрунтям для програми, зокрема ідеї М. Альта щодо інтерпретації художнього твору, музично-педагогічна концепція К. Х. Еренфорта. Підкреслена важливість релігійної музики у формуванні почуття європейської ідентичності підростаючого покоління.

Ключові слова: музична культура, тотожність, усвідомлення твору, музичний твір.

Хачински Я. Духовная культура как сфера реализации ценностей в музыке (теоретические основы образовательной программы „Четыре музыкальные культуры”)

Статья посвящена характеристике теоретических основ образовательной программы „Четыре музыкальных культуры”, в которой поднимается вопрос о духовной культуре и ее возможностях ее влияния на учащихся младших классов средней школы. Рассмотрены различные педагогические концепции музыки, являющиеся важным теоретическим и практическим основанием программы, в частности, идеи М. Альта об интерпретации художественного произведения, музыкально-педагогическая концепция К. Х. Эренфорта. Подчеркнута роль религиозной музыки в формировании чувства европейской идентичности у подрастающего поколения.

Ключевые слова: музыкальная культура, тождественность, осознание произведения, музыкальное произведение.

Chacinski J. Human Spiritual Culture as a Sphere of Exploring and Experiencing the Value of Music (from the Theoretical Assumptions of the Educational Program „Four Cultures of Music”)

This article deals with the characterization of the theoretical and ideological foundations of the educational program „Four musical cultures: Polish, Ukrainian, German and Jewish”, which is very important for spiritual culture and the possibilities of the development of a young person and of a student of junior high school. The concept of the spiritual life, philosophical works (GW Hegel and H. W. Dilthey-G.Gadamer), and the theory of the pedagogical approach is presented in fragments of the works by E. Spranger and B. Suchodolski.

In the last part of the dissertation the different pedagogical concepts of music are reviewed, which is an important sphere of theoretical and practical references of the program. These include teaching artistic work by Alt M., the interpretation of teaching by K.H. Ehrenforth. Substantial role of mediator

between artistic work which is studied, and understand him a young listener a teacher, which carries responsibility for spiritual development of pupil, and which interprets music, executes. Before a student will attain desirable humanism maturity and independent ability in expression of judgements about music which listens, a teacher specifies him ways and methods of penetration in essence of work exactly through his interpretation.

Also referred to the importance of religious music and great oratorio and cantata in shaping the student's sense of European identity.

Key words: musical culture, identity, awareness of piece, piece of music.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ніколаї Г. Ю.

ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 78. 01

Г. В. Горбуліч

КАТАРСИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Мистецтво визначається сучасною естетикою як специфічна форма суспільної свідомості й особлива духовно-практична діяльність, сутнісною метою якої є соціалізація та утвердження самоцінності особистості. Розкриваючи людину багатоплановою, у її універсальних зв'язках, мистецтво становить модель цілісного духовного впливу на цілісну особистість у єдності духовного та практичного ставлення до світу.

Філософи розглядають феномен мистецтва з різних позицій – цілісної людської діяльності, спілкування, творчості, але завжди розуміють як загальну форму людського світовідношення та інтерпретують в онтологічному ракурсі з точки зору поглибленого розуміння самої людини (роботи В. Іванова, В. Мазепи, В. Малахова, Г. Молчанової, В. Шинкарука, К. Шудрі, Р. Шульги та ін.).

В естетичній літературі існує ряд концепцій, у яких розглядають сутність мистецтва, його функціональну структуру. Так, наприклад, засновником емоційної концепції сутності мистецтва є Аристотель, який вважав катарсис основою сприйняття музики і трагедії. Концепції мистецтва як пізнавального процесу (Г. Гегель, А. Бергсон), мистецтва як гри (Г. Спенсер, Ф. Шіллер) також відбито в сучасних дослідженнях. Однак найбільший інтерес, на наш погляд, викликає поліфункціональна концепція мистецтва, що виникла в естетиці радянського періоду й одержала свій розвиток у роботах, присвячених природі мистецтва й художньої культури (М. Каган, В. Іванов, Ю. Боров, Ю. Давидов, Ю. Лотман, Ю. Лукін, М. Овсянников, С. Раппопорт, Л. Столович, К. Шудря та ін.).

Мистецтво як багаторівневу динамічну систему розглядають Ю. Боров, С. Раппопорт, Л. Столович, Ю. Лукін, А. Єремєєв, Є. Крупник, Д. Леонтьєв, В. Розін й ін. Деякі відмінності в концептуальних основах систем зумовлюють ієрархічність розташування функцій. Найбільший інтерес, на наш погляд, викликають функціональні моделі мистецтва Л. Столовича та Ю. Борева [1; 2].

Проблемі катарсису присвячено багато досліджень, які можна класифікувати за такими напрямками: естетичний, релігійний, морально-етичний, соціально-історичний, психологічний, медичний, гедоністичний, структурно-композиційний, а також у їхніх різних поєднаннях. Фундаментальну розробку проблеми катарсису здійснив

Л. Виготський, з'ясувавши його психологічну суть як процес естетичної реакції, закономірності та структури.

Проблему використання катарсису з метою духовного виховання особистості, його психолого-педагогічний аспект проаналізовано в роботах І. Карпенка, який розглядає катарсис як методологічну основу формування духовної культури особистості. Учений аналізує катарсис як цілісний, насичений, динамічний стан особистості, що виражає вищий ступінь її духовної організації та виникає в результаті очищення, ускладнення й піднесення її цінностей і ідеалів до рівня соціально значимих, національних, загальнолюдських [3, с. 85].

Однак серед визначених напрямів дослідження катарсису практично не існує системних досліджень, у яких узагальнюється катарсичний потенціал мистецтва, що має стати теоретичним підґрунтям для подальших досліджень у галузі художнього сприйняття, зокрема, катарсичного впливу мистецтва на особистість. Саме тому метою статті є аналіз катарсичного потенціалу музичного мистецтва, відповідно до якого ми проаналізуємо катарсичну функцію мистецтва та виявимо специфіку музики як катарсичного об'єкта.

У відношенні до людини мистецтво виступає як сутнісний самовияв культури, що цілісно вводить людину в цей культурний світ, буттєво, тобто за допомогою живого досвіду (В. Іванов), залучає до цілісного світовідчуття певного культурного механізму, що продовжується і утверджується в кожній особистості [4].

Естетичне, на думку Л. Столовича, і є той системоутворювальний початок різних функціональних значень мистецтва, що забезпечує різноманітні „переходи” від художніх творів до людської особистості і, отже, визначає логіку побудови системи функцій. Воно також пояснює здатність мистецтва формувати естетичне світовідношення людини й різні види ціннісних відношень [1, с. 136].

Спираючись загалом на концепцію М. Кагана (мистецтво як функціональна система), Ю. Боров відзначає, що мистецтво як „образна модель людської життєдіяльності” дублює обидва типи діяльності людини – „усередині” і „назовні”, тому основна мета мистецтва полягає в соціалізації особистості й утвердженні її самоцінності [2, с. 130].

Учений розглядає виховну функцію як катарсично-компенсаторну. Високе мистецтво, гармонізуючи особистість, якісно множить і розширює життєвий досвід, тому саме катарсична (очищувальна) і компенсаторна (що сприяє духовній гармонії людини) функції, на думку Ю. Борева, відбивають суть і механізм формувально-виховного впливу мистецтва на особистість [2, с. 129 – 130].

Так, не називаючи виховну функцію катарсичною, учений, проте, підкреслює, що „механізм” її дії і суть засновані на явищі катарсису. Мистецтво, також відзначає Л. Столович, у своєму „катарсичному функціонуванні” здатне вирішувати „попутно” широкий спектр завдань

тому, що здійснює „цілісний вплив на цілісний світ особистості, результатом чого є художнє „очищення” [1, с. 259].

Психологічна модифікація функціональної теорії мистецтва представлена об'єктивно-аналітичним методом аналізу психології мистецтва (Л. Виготський, С. Ейзенштейн, К. Станіславський). Об'єктивно-аналітичний шлях починається з аналізу форми художнього твору, впливаючи з функціонального аналізу її елементів і структури до відтворення катарсичної естетичної реакції та виявлення її загальних законів. Саме через катарсичну реакцію як „найважливіший механізм мистецтва” Л. Виготський розкриває процес соціалізації особистості, механізм виховного впливу мистецтва [5].

Відповідно до наукової традиції катарсис трактують як загально естетичну категорію, яка відбиває виховні функції мистецтва, що, на думку вчених (Дж. Гаріссон, І. Грін, Н. Берхін, Б. Дземидок, Е. Уоллес, Т. Флоренська та ін.), становить один з найважливіших аспектів значення художньої творчості. Отже, катарсис, маючи синтетичну природу, є універсальним механізмом мистецтва, тому завдяки катарсису досягається внутрішня єдність поліфункціональної концепції мистецтва, а також пояснюється логіка дії всієї багаторівневої динамічної системи.

Музика як вид мистецтва становить багаторівневу динамічну функціональну систему. Однак не всі її функції виявляються однаково, що зумовлено специфікою музичного впливу. Особливою дієвістю, на думку вчених А. Сохора, О. Бурліної, Г. Панкевич, Р. Тельчарової та інших, завдяки емоційній безпосередності музики виокремлюється естетично-виховна функція.

Емоції, що викликає музика, сприяють нагромадженню моральної енергії в людині, створюють спонукальні мотиви, настанови, вимоги до майбутньої діяльності. Досліджуючи психологію мистецтва, Л. Виготський відзначав особливу роль музики, що „діє просто катартично, тобто прояснюючи, очищаючи психіку, розкриваючи й викликаючи до життя величезні й до того подавлені й пригнічені сили” [5, с. 330 – 332]. Музика організує нашу поведінку на майбутнє, тому є „реакцією, відстроченою через перевагу” [5, с. 332].

Музика впливає на духовний світ людини за посередництвом художнього образу, що створюється музичним твором. Структурна природа мистецтва (Ю. Лотман) припускає наявність форми реалізації художньої інформації, що втілює художній образ. Отже, художній образ, структурований у музичному творі, відбиває переживання людиною світу, емоційне ставлення до дійсності та відтворює певну модель впливу мистецтва на особистість.

Результат взаємодії змісту художнього образу твору з особистим досвідом реципієнта виявляється в реальній трансформації особистості, тобто художнє переживання завершується ефектом катарсису, що становить, відзначає Д. Леонтьєв, процес глибинного значенневого

перебудування, діалектичного розв'язання на новому рівні внутрішнього протиріччя в значеннєвій сфері особистості [6, с. 77].

Перетворення особистості під впливом художнього образу найбільш повно, на наш погляд, відбито в понятті „*катарсичний об'єкт*”, який дослідники визначають як такий об'єкт дійсності, діяльність з яким викликає глибокі якісні зміни у свідомості, почуттях і поведінці суб'єкта (духовне очищення, ускладнення й возвеличення). Катарсичні об'єкти є утворенням за типом „органічної цілісності”, тобто мають властивості самоорганізації, самоврядування і саморозвитку [3]. Можна стверджувати, що за допомогою катарсичних об'єктів моделюється духовно-практичний вплив мистецтва на особистість.

В основі кожного з видів мистецтва функціонує катарсичний механізм, що знаходить своє відбиття у властивостях художніх образів як катарсичних об'єктів. Так, наприклад, *музика як катарсичний об'єкт* має всі істотні ознаки катарсичних об'єктів: 1) естетичну єдність; 2) домінантно-супутню організацію; 3) соціально-етичну значущість; 4) смислову діалогічність; 5) емоційну амбівалентність; 6) наявність ефекту очуднення.

1. Музична організація підпорядковується закону *естетичної єдності*, відповідно до якої в естетичній організації предмета існує діалектичний взаємозв'язок між зовнішнім і внутрішнім, фізичним і духовним, змістом і формою. Структурним виявом естетичної єдності музичного предмета є, на наш погляд, композиція, тобто така естетична організація музичного предмета, у якій здійснюється взаємний перехід зовнішнього і внутрішнього, форми та змісту, мети й результату, що робить музичний твір потенційно катарсисогенним.

2. Композиція як структура, що охоплює „взаємодію” форми і змісту, зумовлена, на нашу думку, модусом-домінантою музичного образу. Відповідно, *домінантно-супутня організація* музичного образу твору знаходить вияв у „музично-технологічній організації звукової тканини” і визначається модусом-домінантою як „музично-мовною структурою”, втіленою в композиції твору [7, с. 194, с. 243].

3) Музика як катарсичний об'єкт має *соціально-етичну значущість*. Духовно-ціннісний контекст культури, його ціннісна домінанта визначає „склад” синтетичного музично-образного змісту.

4) Для музичного катарсичного об'єкта характерна *смислова діалогічність*. Так, наприклад, особливий інтерес викликають форми музичного діалогічного ставлення до природи і культури, що перетворюються в музиці на „самомовне буття” (М. Бахтін), розкриваючи свою духовну наповненість для слухача (наприклад, „Влтава” Б. Сметани, „Весна” Э. Гріга, цикл „Роки мандрівок” Ф. Ліста й ін.). У таких рівноправних діалогах збагачується людська особистість, єднається з природою і культурою в цілісну художню систему.

5) Музичний катарсичний об'єкт має *емоційну амбівалентність* (подвійність), тому що музична мова, будучи еквівалентом різних типів

музичних культур, амбівалентна за своєю природою. Виражаючи суть внутрішнього змісту культури, вона одночасно втілює різні типи музичного мислення, передає шлях розвитку людської чуттєвості.

б) *Наявність ефекту очуднення* – обов'язкова ознака музичного катарсичного об'єкта.

Слухач осягає зміст музики, ґрунтуючись на логіці певної музичної системи й за допомогою привласненого ним інтонаційного фонду. Таким чином, у музичному творі на синтаксичному (інтонаційному) і композиційному рівнях існують закріплені соціальною практикою традиційні форми вираження катарсичних подій. Але кожен оригінальний музичний катарсичний об'єкт містить нові елементи, що видозмінюють стійкий контекст, створюючи ефект очуднення. Наприклад, розвиток сонатної форми (масштабний композиційний рівень) відбиває безупинний процес зміни цього катарсичного об'єкта в результаті поєднання традиційного й оригінального елементів.

Ми проаналізували з погляду катарсичного об'єкта принципи побудови художніх образів у інших видах мистецтва і дійшли висновку про їхню ідентичність (роботи М. Бахтіна, Л. Виготського, Б. Брехта, Л. Гінзбурга, С. Ейзенштейна, В. Ванслова, М. Васильєва, Г. Гачева, О. Левидова, М. Тарабукіна, В. Шкловського та ін.). Твори різних видів мистецтва мають, на наш погляд, подібні закономірності образних структур, що простежуються через шість фундаментальних ознак катарсичного об'єкта. Необхідно відзначити, що дослідження закономірностей побудови пропорції в архітектурі, музиці, живописі, поезії, кіномистецтві, виконане М. Васильєвим, також підтвердило, що „існує глибокий взаємозв'язок, спільність усіх видів мистецтв і в їхньому створенні, і в їх сприйнятті – усі види мистецтва мають одну природу, одні закони побудови” [8, с. 9]. *Отже, феномен катарсичного об'єкта властивий усім без винятку продуктам художньо-естетичної творчості, саме тому катарсичний потенціал кожного виду мистецтва можливо виявити саме через феномен катарсичного об'єкта.*

Зазначимо, що виражальні можливості музики використовуються при створенні художніх образів інших видів мистецтва. Так, наприклад, „музикальність” поезії, що охоплює ритмічну організацію й інтонаційну сторону поетичної мови („мелодія” вірша), „інструментування” вірша, його звуковий склад [9, с. 58].

Прозі, на відміну від поезії, властивий симфонізм у динаміці художньої думки. „Російський роман, – відзначає Г. Гачев, – (особливо у Толстого й Достоевського), що не дарма вже давно називали „поліфонічним”, завжди і є симфонією, у якій безупинно виявляються діалектичні протилежності в кожній ситуації, колізії, образі, характері, сюжеті, розвиваються всі стійкі грані, і в підсумку цієї симфонічної „розробки” вибудовується новий світ...” [10, с. 83].

Поліфонічність В. Шекспіра й О. де Бальзака, яку розуміють як свободу й повноцінність голосів, підкреслював О. Луначарський [11, с. 165].

Музикальність у живописі виявляється в зростанні ліричного начала (панівне значення настрою в картині за деякого послаблення сюжетно-діяльнісного, розповідного й іншого моментів), підвищеному емоційному значенні ритму й колориту (посилення декоративних якостей станкового полотна), спробах перетворення в живописі специфічних рис музичних форм [12, с. 78]. Так, наприклад, у мистецтвознавчих дослідженнях про давньоруське мистецтво відзначається дзвінкість його фарб, співучість ліній, музикальність ритмів.

Акцентуючи музикальність М. Врубеля, О. Федоров-Давидов підкреслював, що „...своє музичне чуття він чудово вмів передавати в самій побудові своїх творів і особливо в їхньому колориті, що воістину можна назвати музичним” [13, с. 125].

Спільність побудови музичних творів, драми, образів кіно й живопису відзначав С. Ейзенштейн. Режисер підкреслював: боротьба двох протилежних начал є основною умовою загально композиційного порядку твору мистецтва, якщо воно насправді здійснює вплив. Учений, зокрема, відзначав, що основу пластичної композиції в кіно може становити лінія чи форма руху музики. Як приклад С. Ейзенштейн наводить геніальне втілення баркароли в мультфільмі Уолта Діснея – зображення павича з контуром хвоста, що переливається „в музику”. Отже, логіка музичного руху, „що лежить в основі закону будови цього музичного шматка, визначає закон будови цього зображення” [14, с. 237 – 238]. Існує і зворотний зв’язок музики й зображення, коли, наприклад, музика С. Прокоф’єва „разуче „лягає” на монтажний рух” [15, с. 594].

Імовірно, як музика здатна виявлятися в змісті художніх образів, створюваних іншими видами мистецтва, так і засоби виразності різних видів мистецтва виявляються в змісті музичних образів.

Відповідно, ми можемо стверджувати, що, по-перше, катарсичний механізм, що функціонує в основі кожного з видів мистецтва, є механізмом перетворення духовного світу особистості під впливом художнього образу. Він знаходить своє відбиття у властивостях художніх творів як катарсичних об’єктів, що моделюють духовно-практичний вплив мистецтва на людину.

По-друге, музика як катарсичний об’єкт має всі істотні ознаки катарсичних об’єктів: 1) естетичну єдність; 2) домінантно-супутню організацію; 3) соціально-етичну значущість; 4) смислову діалогічність; 5) емоційну амбівалентність; 6) наявність ефекту очуднення. Аналіз катарсичного потенціалу музичного мистецтва дозволив дійти висновку про спільність усіх видів мистецтва (схожість, що виявляється від засобів художньої виразності – до катарсичного перетворювального впливу на особистість).

По-третє, катарсичний об'єкт є універсальним поняттям, у якому узагальнено сутнісний зміст мистецтва, який має бути тим алгоритмом, на основі якого здійснюється аналіз катарсичного потенціалу різних видів мистецтва.

Отже, на подальше дослідження заслуговує проблема аналізу різних видів мистецтва як катарсичних об'єктів, виявлення специфіки їх сприйняття та моделювання катарсичного впливу на особистість.

Список використаної літератури

- 1. Столович Л. Н.** Жизнь – творчество – человек : Функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
- 2. Борев Ю. Б.** Эстетика / Ю. Б. Борев. – 4-е изд. доп. – М. : Политиздат, 1988. – 496 с.
- 3. Карпенко И. М.** Катарсис как методологическая основа формирования духовной культуры личности / И. М. Карпенко // Вісн. ЛДПУ ім. Тараса Шевченка. – 2001. – № 9. – С. 85 – 91.
- 4. Иванов В. П.** Человеческая деятельность – познание – искусство / В. П. Иванов. – К. : Наук. думка, 1977. – 250 с.
- 5. Выготский Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.
- 6. Леонтьев Д. А.** Личность в психологии искусства // Творчество в искусстве – искусство творчества / [под ред. Л. Дорфмана, К. Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика] / Д. А. Леонтьев. – М. : Наука; Смысл, 2000. – С. 69 – 80.
- 7. Назайкинский Е. М.** Логика музыкальной композиции / Е. М. Назайкинский. – М. : Музыка, 1982. – 319 с.
- 8. Васильев М. Ф.** Структура восприятия. Пропорции в архитектуре, музыке, цвете...: Научное издание / М. Ф. Васильев. – М. : Издательство РУДН, 2000. – 54 с.
- 9. Сохор А. Н.** Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3 т. / А. Н. Сохор. – Л. : Советский композитор, Ленингр. отд-ние, 1981. – Т. 2. – 295 с.
- 10. Гачев Г. Д.** Образ в русской художественной культуре / Г. Д. Гачев. – М. : Искусство, 1981. – 247 с.
- 11. Луначарский А. В.** Сочинения : В 8 т. / [Ред. коллегия : И. И. Анисимов (гл. ред.) и др.] / А. В. Луначарский. – М. : Худож. лит., 1963. – Т.1: Литературоведение. Критика. Эстетика.– 615 с.
- 12. Ванслов В. В.** Изобразительное искусство и музыка. – 2-е изд., доп. / В. В. Ванслов. – М. : Художник РСФСР, 1983. – 400 с.
- 13. Федоров-Давыдов А. А.** Русский пейзаж конца XIX – начала XX века. Очерки / А. А. Федоров-Давыдов. – М. : Искусство, 1974. – 207 с.
- 14. Эйзенштейн С. М.** Избранные произведения : В 6 т. / С. М. Эйзенштейн. – М. : Искусство, 1964. – Т. 2. – 568 с.
- 15. Эйзенштейн С. М.** Избранные произведения : В 6 т. / С. М. Эйзенштейн. – М. : Искусство, 1964. – Т. 3. – 672 с.

Горбуліч Г. В. Катарсичний потенціал музичного мистецтва

У статті охарактеризовано катарсичний потенціал музичного мистецтва. Розглянуто катарсичну функцію мистецтва, поняття катарсичного об'єкта та його істотні ознаки, проаналізовано музику як

катарсичний об'єкт відповідно до шести ознак: естетичної єдності, домінантно-супутньої організації, соціально-етичної значущості, смислової діалогічності, емоційної амбівалентності, наявності ефекту очуднення. Аналіз катарсичного потенціалу музичного мистецтва дозволив дійти висновку про спільність всіх видів мистецтва, що виявляється від схожості засобів художньої виразності до катарсичного перетворювального впливу на особистість.

Ключові слова: мистецтво, катарсичний об'єкт, музика як катарсичний об'єкт.

Горбулич Г. В. Катарсический потенциал музыкального искусства

В статье охарактеризован катарсический потенциал музыкального искусства. Рассмотрена катарсическая функция искусства, понятие катарсического объекта и его существенные признаки, проанализирована музыка как катарсический объект в соответствии с шестью признаками: эстетического единства, доминантно-сопутствующей организации, социально-этической значимости, смысловой диалогичности, эмоциональной амбивалентности, наявности эффекта остранения. Анализ катарсического потенциала музыкального искусства позволил прийти к выводу об общности всех видов искусства, проявляющейся, как на уровне схожести средств музыкальной выразительности, так и уровне катарсического преобразующего влияния на личность.

Ключевые слова: искусство, катарсический объект, музыка как катарсический объект.

Gorbulich G. V. Catharsis Potential of Music

The article described the catharsis potential of music. We consider the catharsis function of art, the concept of catharsis object and its essential features, analyze music as a catharsis object in accordance with the six attributes: aesthetic unity, the dominant-related organizations, social and ethical significance, meaning dialogic, emotional ambivalence, the presence of estrangement effect.

In accordance with the scientific tradition of catharsis is treated as an aesthetic category that reflects the educational function of art, which is an important aspect of the value of art. Catharsis is a universal mechanism of art, which achieves internal unity of the multifunctional concept art, and explains the logic of the overall multi-level dynamic system. The phenomenon is peculiar object catharsis any and all products of artistic and aesthetic creativity, so catharsis potential of each type of art can be identified is through the phenomenon of catharsis object.

Music as a catharsis object is characterized by six essential attributes: 1) the musical arrangement is subject to the law of aesthetic unity; structural expression of the aesthetic unity of the subject is music composition; 2) a dominant-related organization of musical works of the image is expressed in

music-technological organization of tissue; 3) the spiritual and value-context culture, its values is dominant determine the „composition” of musical-image’s content; 4) the semantic dialogic manifested in various forms of music is dialogical relations; 5) the emotional ambivalence is manifested in different types of musical thinking that transmit path of human sensibility; 6) the effect of estrangement manifests itself in new elements of musical language that modify persistent context.

Analysis of the catharsis potential of music allowed coming to a conclusion about the commonality of all the arts, manifested both at the level of similarity means of musical expression, and the level of catharsis transformative effect on the individual.

Key words: art, catharsis object, music as a catharsis object.

Стаття надійшла до редакції 24.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Карпенко І. М.

УДК 792.8:008

Гао Сюн

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ВИТОКИ ТАНЦЮВАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Соціальне й комунікативне значення танцю як феномена людської культури складно переоцінити, адже акт танцю можна розцінювати як обряд ініціації, як інтерпретацію кодів етнічної, національної або міжнаціональної культури, як соціокультурне послання, як експресивний пластичний акт самовираження особистості, як форму міжкультурної комунікації. Жест, рух, танець, пластика є прамовою, що виникла задовго до появи письмової мови й навіть музики, вони є мовою комунікації, на якій люди спілкуються один з одним, із собою й світом [1, с. 236].

У сучасний період особливо зростає інтерес до наукового осмислення танцювального мистецтва в працях українських та зарубіжних дослідників: у практично-професійних цілях (В. Авраменко, К. Батог, В. Верховинець, П. Вірський, А. Кривохижа та ін.), у мистецтвознавчо-теоретичному плані (В. Верховинець, К. Василенко, А. Гуменюк, Ю. Станішевський та ін.) та в історичному аспектах (А. Богород, М. Вашкевич, А. Гуменюк, Р. Герасимчук, О. Єльохіна, О. Фамінцин та ін.).

Мета статті – проаналізувати феномен танцювального мистецтва як культурологічного явища.

Зародившись ще на зорі людської цивілізації, танець був природною потребою людини у виявленні свого внутрішнього

емоційного ладу й почуття причетності до навколишнього світу, потребі в ритмічних рухах, пластичною формою освоєння світу й організації простору. Природне середовище проживання людини впливало на формування всієї системи її пластичної мови, при цьому танець із моменту свого виникнення був пов'язаний з життям і побутом людей [2, с. 79].

Найбільш ранні форми ритуальних танців, танців-присвят, танців-поклонінь, на перший погляд, прості у своєму виконанні, але їхня значеннєва наповненість відрізняється глибоким символізмом і прагненням до праоснов природи та людини. Рухи прадавніх танців виражають вічні архетипи світобудови: коло, квадрат, спіраль, лінію, точку. Ці прадавні символічні форми, або праформи, лежать в основі більш складних архетипових елементів у геометричному (природному або архітектурному) і у внутрішньому просторі людини. Архаїчні танцювальні ритуали не були продуктами вільної художньої творчості, а були необхідним елементом складної системи зі світом [3, с. 229].

Ритуальні танці прадавньої людини були архаїчними практиками освоєння простору. У ритуальних танцях людина долучалася до світу природи, імітуючи й повторюючи рухи, пластику, пози тварин. Зооморфізм танцювальних рухів прадавньої людини не тільки залучав її до світу природи, але й сприяв оформленню та поетапному еволюційному розвитку соціального світу зароджуваних антропогенних едностей. Джерелами танцю в первісну епоху ставали танець, що стихійно показує у своїх рухах кульмінацію емоційного стану людини, і обряди й ритуальні торжества, що вимагають певної регламентації та семантики.

Синкретизм танцю відбивав єдність релігійно-практичної організації суспільства, що знаходить втілення в єдності структури танцю, включає словесні, музичні, танцювальні, пантомімічні, графічні, мальовничі й скульптурні засоби, де розмаїття елементів персоніфікувало ефективність обряду [4, с. 184].

Поступово танець став мистецтвом, сучасний танець набув нового сенсу й нової ролі. Зрозуміло, у нього збереглися й усі інші можливості. Це й досі є видовище, приємне проведення часу, соціальний ритуал тощо. Існують і інші лінії розвитку танцю. Він стає спортом (спортивні й бальні танці), частиною терапії (нині модна танцетерапія), основою соціальної самоідентифікації (хіп-хоп і інші молодіжні течії, наприклад).

Ми вважаємо, що найважливішою гранню дослідницької уваги в сфері теорії танцю є соціально-історичний контекст, пов'язаний з культурними та естетичними установками конкретної епохи. Для різних історичних періодів характерні певні тілесні канони, що репрезентуються в культурі як еталони зовнішньої форми людського тіла, на основі яких тіло перетворюється на художній об'єкт у творах скульптури, живопису, декоративно-прикладного мистецтва й у танці. Людське тіло було виразним матеріалом руху споконвіку, а з часів епохи Ренесансу тілесний

пластичний образ людини не втрачав своєї привабливості (за рідкісним винятком) для художніх творів у різних видах мистецтва.

Мова танцю як системи, що складається з потенційних і актуальних структур, за допомогою пластичного руху відбиває зміст рефлексивного досвіду людини, при цьому джерелом і результатом виявлення змісту служить матеріал танцю – людське тіло. Із цією метою мистецтвознавець Ю. Кондратенко справедливо запропонував увести в систему опису танцеведення дві одиниці інтерпретації: „тіло” і „рух”, визнавши першу з них як матеріал, а другу – інструментальний засіб танцювального мистецтва [5, с. 16].

Людське тіло є основним засобом виявлення танцю, що диференціює його від інших видів мистецтва. Тілесність виступає єдиною фізіологічною передумовою формування, розвитку, удосконалювання танцювальної експресії. Можливості людського тіла, що реалізуються в кінетиці, міміці, пластиці, у процесі танцювальних рухів, розкривають необмежений ресурс тілесності. У танці тілесний, зовнішній образ виконавця, виражений у русі, багато в чому виявляє суть художнього образу. Виправданість цього твердження базується на особливості, яку в хореографії визначають як „пластичну форму душі”, тому що пластика є найприроднішим виразником почуттів.

Зміна сприйняття пластичних мотивів у побутовій практиці знайшла відбиття в теорії культури й у філософії, і відтворюється в танці. Актуальними сьогодні в образній системі є тенденції сприйняття й відтворення тілесності: від етнічних сенсо-породжень до стилізації в еротичних сценаріях [6, с. 31].

Розглянемо теми та дискусійні проблеми, що на сьогодні є найбільш актуальними у сфері гуманітарних досліджень феномена танцю. Перша проблема стосується визначення об'єкта теоретичного аналізу. Якщо звернутися до досвіду сучасного російського балетоведення з погляду визначення об'єкта дослідження, то в цьому питанні балетоведення спирається відразу на дві протилежні традиції: дореволюційну, яка визнавала танець центральним об'єктом науки, і радянську, що віддала пріоритет області хореографії й балетного театру. Цей приклад підтверджує необхідність загальної теорії танцю в узгодженні історико-фактологічного матеріалу, окремо складених традицій дослідження для того, щоб створити універсальну теоретичну основу для наукового вивчення танцювального мистецтва в найширшому дослідницькому контексті.

Друга проблема пов'язана з розробкою методології, що відповідає сучасному рівню розвитку гуманітарної науки. Починаючи з 20-х рр. ХХ ст., методологічна система, що склалася в історії та теорії танцю, формувалася під могутнім впливом театрознавства та музикознавства. Цей факт призвів до деякого звуження області наукової інтерпретації, оскільки у фокусі дослідницької уваги виявилися явища, переважно пов'язані з професійним мистецтвом. Результативним прикладом

подібного звуження сфери рефлексії є той факт, що в теорії балетоведення так і не сформувалися спеціальні розділи, присвячені досценічним танцювальним практикам. Як частина народного мистецтва зазначені практики активно вивчаються представниками інших гуманітарних наук: культурології, антропології та етнології, а балетознавці, які розглядають цю галузь мистецтва, найчастіше йдуть найкоротшим шляхом, запозичаючи методологічні принципи із цих галузей гуманітаристики. Як доводить мистецтвознавець Ю. Кондратенко, найбільш продуктивним напрямком для вивчення сфери досценічної хореографії буде вироблення власних методологічних підходів і принципів, специфічних для науки балетознавства [5, с. 8].

Художні об'єкти, що виникають в області сучасної хореографії, дотепер розглядаються з позицій класичних методологічних підходів, які багато в чому спираються на теорію мімезиса. Однак у мистецтві, де панують (пост)некласичні системи виявлення, труднощі з такого роду оцінкою усвідомлюються гостріше за все, оскільки від фіксації можуть вислизати факти розвитку експериментальних напрямків сучасного танцю, які пов'язані з непрямим зображенням реальності. Який вихід є з такої ситуації? Імовірно, його потрібно шукати в досвіді некласичних шкіл сучасної гуманітарної науки, який дає дослідникові певні переваги. В одних випадках, не протиставляючи свою методологію принципам традиційної інтерпретації, некласична система аналізу прагне включити в коло дослідження ті явища художньої практики, які залишає без уваги класична наука. В інших ситуаціях цей досвід дозволяє розширити проблемне поле за рахунок нової, часом більш глибокої, інтерпретації вже відкритих і описаних у класиці феноменів.

Танець є видом мистецтва, що володіє особливим способом художньої рефлексії, у рамках якого за допомогою ритмо-пластично організованих у просторі й у часі рухів тіла створюється особливий тип художньої мови.

Виникає питання про деяку синонімічність понять „танець” і „хореографія”. Наприклад, у радянському балетознавстві танець традиційно визначали як вид мистецтва, „у якому засобом створення художнього образу є рухи й положення людського тіла”, що виникли в результаті художнього узагальнення [7, с. 503]. Сутність хореографії, як і у випадку з танцем, визначалася ступенем художнього узагальнення пластичного досвіду людини, умовністю музично-організованих, образно-виразних рухів людського тіла [8, с. 564]. Таким чином, у сучасній теорії танцю одна й та сама рефлексивна практика позначається відразу двома термінами. Деякою мірою слід погодитися із застосуванням категоріального апарата й термінології танцезнавства в цьому ключі.

Згідно з класифікацією видів мистецтва за співвідношенням у них образотворчого й виразного начала, ми віднесемо танець до виразних видів мистецтва, при цьому слід зазначити, що серед інших видів

виразного мистецтва танець найбільше тяжіє до зображальності. Головний інструмент танцювального мистецтва – людське тіло – визначає багатий потенціал підвищеної зображальності танцю.

Художньо-творча діяльність людини реалізується й поширюється в різноманітних формах – у видах мистецтва, у його жанрах і родах, що є закономірно організованою системою видових, родових, жанрових форм. Так, залежно від матеріальних засобів, за допомогою яких конструюється художній твір, танець слід віднести до просторово-тимчасових видів мистецтва, які мають також назву синтетичних або видовищних. Найчастіше мистецтвознавці зараховують до них театральне мистецтво, літературу, кіно. Образи цього виду мистецтва мають довжину, континуальність, динамізм, тілесність. З погляду застосування знакової системи в художньо-творчій діяльності певного виду мистецтва танець поряд з музикою й архітектурно-прикладними мистецтвами слід розглядати як вид мистецтва, що оперує знаками необразотворчого типу, не допускають узнавання в образах якихось реальних предметів, явищ, дій та звернених безпосередньо до асоціативних механізмів сприйняття. Складна природа семіозису мови танцю дозволяє віднести його й до виду мистецтва, що застосовує й інтерпретує знаки змішаного, зображувально-необразотворчого характеру, що властиво синтетичним формам творчості. Аналогічним способом можуть бути зрозумілі єдність декоративно-прикладного мистецтва з образотворчими мистецтвами або пантонімічний синтез словесно-музичного й акторсько-танцювального мистецтв.

Питання взаємодії пластичних мистецтв – виразних (архітектури й декоративно-прикладного мистецтва) і образотворчих (скульптур, живопису, графіки) і сьогодні є надзвичайно актуальними. Сучасне мистецтво танцю в найширшому змісті шукає інновативні й неординарні шляхи виконання художніх творів, сюжетів, тем, образів, спираючись при цьому й застосовуючи експресивні, стильові, композиційні й мовні потенції суміжних мистецтв. Як відзначає мистецтвознавець Т. Портнова, „вивчення мовних зв'язків танцю й інших пластичних мистецтв, образно-пластичні й стилістичні паралелі, що створюють художню цілісність сценографії, становить один актуальний напрямок, що перетікає в інші аспекти, пов'язаний зі зворотним впливом образотворчих мистецтв, декоративно-прикладного мистецтва й архітектури на балет” [9, с. 9].

Сьогодні поширеним є звертання хореографів, балетмейстерів, артистів до образів, сюжетів, артефактів образотворчого мистецтва з метою їхньої професійної творчості, режисури танцю, що загалом становить синтетичну природу танцю та ставить цей феномен людської культури, що нараховує сотні тисяч років свого існування, на новий рівень композиційно-образних можливостей синтезу мистецтв. Феномен танцю в процесі еволюції культури людського суспільства на кожному

культурно-історичному етапі виступав механізмом виявлення духовно-естетичного наповнення відповідної епохи.

Таким чином, танець – це складне явище людської культури, і однією з його головних сутностей є нерозривна єдність рухового й духовного складників. Культурологічний підхід до вивчення танцю дозволяє розглянути формування й еволюцію танцювального мистецтва в історичному аспекті. Вивчення історії танцю у взаємодії із загальними культурними та історичними процесами дає можливість представити багатолікі факти історії танцю й окремі танцювальні школи як органічну частину культури загалом.

Подальші дослідження можуть бути присвячені проблемам вивчення природи походження, ролі та місця танцювального мистецтва в соціокультурному просторі, сутності танцювальної активності, матерії танцю, проблемам комунікації в танцювальному бутті.

Список використаної літератури

- 1. Мова Л. В.** Танець та його значення для соціалізації особистості : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України // За ред. С. Д. Максименка. – Т. VIII, вип. I. – К., 2006. – С. 236 – 241.
- 2. Павленко Ю.** Історія світової цивілізації / Ю. Павленко. – К. : Либідь, 2000. – 358 с.
- 3. Матвєєва Л. Л.** Культурологія : Навчальний посібник / Л. Л. Матвєєва. – К. : Либідь, 2005. – 512 с.
- 4. Каган М. С.** Морфологія мистецтва : Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Каган. – Л. : Искусство, 1972. – 440 с.
- 5. Кондратенко Ю. А.** Система художественного языка танца : специфика, структура и функционирование : автореф. дис. на соискание ученой степ. д-ра искусствоведения : спец. 24.00.01 „Теория и история культуры” / Ю. А. Кондратенко. – Саранск, 2010. – 36 с.
- 6. Бойко О. С.** Специфіка художнього образу в танцювальному мистецтві / О. С. Бойко // Духовна культура як домінанта українського життєтворення : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Ч. II. – К., 2005. – С. 30 – 33.
- 7. Варковицкий В. А.** Танец // Балет : Энциклопедия. / Гл. ред. Ю. Н. Григорович. – М. : Сов. энциклопедия, 1981. – С. 135 – 136.
- 8. Ванслов В. В.** Хореография // Балет : Энциклопедия / Гл. ред. Ю. Н. Григорович. – М. : Сов. энциклопедия, 1981. – С. 241.
- 9. Портнова Т. В.** Проблемы взаимодействия балета и пластических искусств в русской художественной культуре конца XIX – начала XX вв. : автореф. дис. на соиск. ученой степ. д-ра искусствоведения : спец. 17.00.04 „Изобразительное и декоративно-прикладное искусство и архитектура” / Т. В. Портнова. – М., 2008. – 57 с.

Гао Сюн. Культурологічні витоки танцювального мистецтва

Статтю присвячено аналізу феномену танцювального мистецтва як культурологічного явища. Автор наголошує, що однією з головних сутностей танцю є нерозривна єдність рухового й духовного складників.

Запропонований автором культурологічний підхід до вивчення танцю дозволив розглянути формування й еволюцію танцювального мистецтва в історичному аспекті. Було встановлено, що вивчення історії танцю у взаємодії із загальними культурними та історичними процесами дає можливість представити багатолікі факти історії танцю й окремі танцювальні школи як органічну частину культури загалом.

Ключові слова: танцювальне мистецтво, культурологічні особливості, духовно-естетичний розвиток.

Гао Сюн. Культурологические истоки танцевального искусства

Статья посвящена проблемам изучения феномена танцевального искусства как культурологического явления. Автор отмечает, что одна из главных сущностей танца проявляется в неразрывном единстве его двигательной и духовной составляющих. Использованный автором культурологический подход позволил рассмотреть формирование и эволюцию танцевального искусства в историческом аспекте. Изучение истории танца во взаимодействии с общими культурными и историческими процессами дает возможность представить историю танца как органическую часть культуры в целом.

Ключевые слова: танцевальное искусство, культурологические особенности, духовно-эстетическое развитие.

Gao Xiong. Culturological Sources of Art of Dancing

The article deals with the problems of studying of the peculiarities of the art of dancing as a culturological phenomenon. According to the author, the social and communicative significance of dancing as a phenomenon of human culture can hardly be overestimated because the act of dancing can be referred to as a rite of initiation, as the interpretation of the codes of the ethic, national or international culture, as a sociocultural message, as an expressive plastic act of the self-expression of a personality, as a form of international communication. Gesture, movement, dance, plastique represent the protolanguage which appeared long before the written language and music. They are the language of communication in which people interact between themselves and with the world.

The author points out that one of the main essences of dance is the inseparable unity of its motional and esthetic components. The culturological approach used by the author made it possible to analyze the formation and evolution of the art of dancing in a historical aspect. The study of the history of dance in the interaction with the general historical and cultural processes allows to represent its history as an organic part of culture as a whole.

Further investigations within the framework of the topic of the research can deal with the analysis of the problem of understanding of the nature of origin, the role and the place of the art of dancing in the social and cultural

space, the essence of the dancing activity, the matter of dancing, the problems of communication in the dancing entity.

Key words: art of dancing, culturological peculiarities, moral and esthetic development.

Стаття надійшла до редакції 8.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Рожко М. М.

УДК 784.3:929

О. В. Кулдиркаєва

ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Важливим чинником цілеспрямованого естетичного впливу на особистість є мистецтво. Проблема взаємозв'язку інтелектуального, естетичного й художнього розвитку має теоретичне й практичне підтвердження у різних представників філософської й педагогічної науки. Художнє виховання – виховання потреби в мистецтві, розвиток його відчуття і розуміння, здібності до творчості – це необхідний складник естетичного виховання. Крізь призму мистецтва формується сприйняття естетичних цінностей життя, мистецтво сприяє здійсненню ціннісно-орієнтаційних, творчих функцій процесу освіти й виховання.

Художньо-творча діяльність людини є вагомим засобом формування продуктивної сили уяви. Людина, уява якої розвинена мистецтвом, сприймає реальний світ повніше, починає його бачити з позицій високого мистецтва.

Значущими є наукові підходи до дослідження художньо-творчої діяльності (Л. Виготський, М. Каган, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Л. Столович, П. Флоренський та ін.). Велику роль у дослідженнях відіграли роботи сучасних теоретиків і практиків у галузі створення педагогічних технологій (В. Безпалько, В. Боголюбов, Г. Ільїн, М. Кларін, А. Копилова та ін.).

Театральне мистецтво – мистецтво синтетичне, бо поєднує різні види мистецтва. Театр розширює можливості художньо-естетичного впливу на особистість. Основні принципи аналізу театального мистецтва розглядали Б. Брехт, П. Єршов, К. Станіславський.

Метою статті є визначення можливостей впливу театального мистецтва на розвиток художньо-творчої діяльності особистості.

Інтерес до театального мистецтва впродовж загального розвитку цивілізації не слабшає, кількість людей, які цікавляться театром, не зменшується. Це можна пояснити тим, що ефект від якісних спектаклів

настільки великий, що задоволення, яке отримують глядачі й творці спектаклю, є необхідним складником процесу його створення й сприйняття.

Психологи вважають, що потреба катарсису – одна з основних психологічних установ у мистецтві. Однак, для того, щоб мистецтво театру реалізувало свою функцію, і актор, і глядач повинні зробити певні зусилля, що зачіпають цілком особистість, увесь художньо-творчий досвід.

Театральне мистецтво має свою специфіку. Спектакль створюється „тут і зараз”, у присутності глядачів, його соціальний замовник має безпосередній контакт із виконавцем. При цьому глядачі не отримують одразу готовий продукт, але вони самі, своєю реакцією на те, що відбувається, впливають на спектакль. Тільки після фінальних аплодисментів спектакль починає жити в пам’яті глядачів як остаточно сформований твір.

Театральний спектакль – один із засобів трансляції культурних зразків, означення базових етичних понять і моральних категорій, вироблених людством. Однак особистий для глядача на цей момент часу рівень художньо-творчого розвитку особистості часто не дозволяє досягати цілісного сприйняття спектаклю. Таким чином, складаються передумови для виходу особистості в „зону самоосвіти”, якщо нею керує мета цілісності й гармонії. У цьому впливі спектаклю – одна з основних пружин розвитку досвіду художньо-творчої діяльності. Л. Виготський у цьому зв’язку характеризував вплив мистецтва на особистість як „організацію нашої поведінки на майбутнє, установку вперед, вимогу, яка... заставляє нас прагнути поверх нашого життя ” [2, с. 273].

Проте, на думку К. Станіславського, „не будемо казати, що театр – школа. Ні, театр – розвага. Нам не вигідно упускати з наших рук цей важливий для нас елемент. Нехай люди завжди ходять в театр, щоб розважатися. Але ось вони прийшли, ми закрили за ними двері, напустили темряву і можемо вливати їм у душу все, що забажаємо” [3, с. 37].

У сучасний освітній процес заняття театральним мистецтвом вписані переважно як доповнення до навчальних предметів художнього циклу – літератури, музики, образотворчого мистецтва. При цьому основну увагу приділено позакласній і позашкільній роботі.

Накопичені багатства методів театральної педагогіки, за допомогою яких майстри сцени намагалися виховати актора, цілком можна і необхідно використати в загальноосвітніх установах. Метод Станіславського є азбукою у вихованні людини, удосконаленні й розвитку його кращих якостей, розкриває творчий потенціал художника, мислителя, організатора. Його система виникла на основі не лише особистого творчого досвіду, вона є узагальненням кращих реалістичних традицій у галузі театального мистецтва. Станіславський назвав свою систему практичним керівництвом щодо виховання актора, постійно підкреслюючи її педагогічну мету і значення. Значна роль відводиться питанню етики, яку розглядають як один з найважливіших складників,

елементів колективної сценічної творчості. Роль ця – виховання людини. Сценічне мистецтво колективне, у ньому все залежить одне від одного. „Кожен учень групи повинен працювати так, щоб не відставати від своїх товаришів, залишаючись наодинці” [3, с. 58]. Михайло Чехов – учень Станіславського, послідовник методів його роботи, запропонував свою унікальну інтерпретацію системи, створивши свої способи репетиції, тренінгу, звернення до внутрішніх важелів акторської психотехніки. Інший талановитий експериментатор (учень Станіславського), Б. Вахтангов, відкрив свій метод роботи з актором.

У 90 роки в педагогіці починають уживати термін „режисура уроку”, який припускав можливість відходу від стандартизованого процесу навчання. Спочатку під режисурою уроку розумілося примітивне (елементарне) перенесення постановочно-організаційних прийомів режисури на діяльність учителя на уроці. „Підхід до уроку саме як до театрального дійства, яке розгортається між актором і хором за принципом давньогрецького театру. У цьому випадку актор – учитель, хор – клас (тільки функція цього хору більш динамічна, а вчитель виступає не стільки актором, скільки режисером і постановником)” [3, с. 36].

Основою для розробки режисури уроку стали дослідження театрального теоретика, режисера і педагога П. Єршова. У його працях було викладено розроблені ним технологія акторського мистецтва, технологія режисури взаємодій і розроблена спільно з академіком П.Сімоновим потребнісно-інформаційна концепція людини. Ці праці у другій половині 20 століття стали привертати увагу педагогів-практиків і дослідників. П. Єршов, В. Кан-Калік, В. Нікандров були одними з перших педагогів-дослідників, які звернули увагу на „теорію дій” і обґрунтували необхідність її використання як складника в системі вдосконалення педагогічної майстерності.

Педагогічна практика підтверджує, що театрально мистецтво стає в педагогіці не тільки звичним, але і все більш популярним.

Завдання розвитку досвіду художньо-творчої діяльності особистості вирішується за допомогою знайомства з елементами мистецтва, науки про нього й використання на практиці набутих знань.

Органічність зв'язку з предметами художнього циклу забезпечується самою суттю театрального мистецтва, бо театр – це синтез багатьох мистецтв. Застосування театральних прийомів на уроках, гуртки, спеціалізовані театральні класи й коледжі, організація театралізованих свят, бурхливий зріст КВК та різноманітні театри-студії – ось неповний перелік прикладів активної участі театру в збагаченні досвіду художньо-творчої діяльності особистості.

Суть педагогічних форм, побудованих на „театрально-образній” драматургії, полягає у створенні необхідних умов з метою активізації режисерських, артистичних, художніх здібностей особистості, розвитку творчої ініціативи. Художньо-образне („театральне”) мислення, імпровізація у виборі мізансцени уроку, драматургія, співтворчість на

рівні підвищеної чутливості органічно присутні у формах, залучених до процесу музичного виховання:

- застосування до конкретного образу чи заняття таких форм, як міні-концерти, відкриті заняття, класний концерт, концерт-лекція, концерт-бесіда;
- активізація зворотних зв'язків (творча зустріч, концерт-дискусія, театральна вітальня);
- концертно-виконавських (фестивалі, конкурси, концерти), які сприяють ефективній спрямованості в навчанні, оптимізації пізнавальної роботи.

При цьому методи й прийоми на основі театральної педагогіки (Б. Брехт, П. Єршов, К. Станіславський) доповнюють ряд способів самовиявлення й взаємодії у процесі музичної освіти. Вони спроможні перетворити мистецтво викладання на ефективний засіб естетичної взаємодії й виховання компетентної, сприйнятливої особистості.

Є необхідність у застосуванні цих методів і прийомів у групах, де враховується рівень їх використання.

Видовищні прийоми та методи (залучення й утримання уваги за допомогою прийому „здивування”, створення ситуацій новизни, успіху, прийом „зараження”) створюють особливо сприятливі умови для виховання активної уваги, тому що виступають у функції психологічного настрою на майбутню педагогічну діяльність.

Регулятивні прийоми та методи (створення творчого самопочуття, введення в свідомість особистісного контролера, словесні дії) викликають спрямованість на художньо-вражаюче натхнення, викликають ефективну установку на педагогічне спілкування.

Образно-дійові й емпатійні прийоми й методи (метод дійного аналізу, прийоми – отожднення, використання „якщо б” та дія запропонованих обставин) сприяють розвитку глибоко відчутого, продуманого ставлення до навчальної діяльності, уявлення про дії чи художньо-образного („театрального”) мислення, здатності до емпатії, рефлексії, що приводить до активізації процесу навчання.

Використання таких методів і прийомів на основі театральної педагогіки розвиває у викладача й у студента здатність до швидкого поглиблення в художній образ твору мистецтва. Процеси сприйняття, уваги, художньо-образного мислення, експресії крізь призму таких методів і прийомів стають більш дієвими, рельєфними, гнучкими.

Істотним є той факт, що всі засоби педагогічного впливу повинні бути гармонійними, співзвучними між собою і відповідати змісту твору мистецтва, особистості майбутнього спеціаліста.

Таким чином, своєрідність естетичного впливу театру – в особистому характері виробництва й сприйняття спектаклю, це – мистецтво колективне. І в цьому смислі його значення для розвитку досвіду особистості важко переоцінити. Театр – модель соціуму, саме тому він потрібний кожному, хто живе в соціумі для постійного

порівняння себе, свого життя й життя, „відбитого” на сцені, з точки зору законів краси. Відповідальне ставлення учасників театрального процесу до справи, необхідна творча дисципліна, самоорганізація, етичні норми створюють необхідну основу для розвитку особистості. Ці зразки, відправні крапки для формування адекватного уявлення молодого людини про суспільство, його можливості й шляхи розвитку.

Висновки про схожість концептуальної основи в діяльності актора й педагога підтверджують такі елементи:

1) реалізація соціальної функції вихователя; 2) дія як основа матеріалу акторського й педагогічного мистецтва; 3) єдність психологічного і фізичного; 4) специфіка особистісного впливу на аудиторію; 5) звернення до магічного „якщо” як джерела уяви й важеля, який переносить виконавця акторської й педагогічної дії з „повсякденної дійсності у площину уяви” (згідно з К. Станіславським); 6) наявність власної і вільної творчості як основи мистецтва.

Важливим, на наш погляд є порівняння здібностей учителя і режисера; в обставинах інтегративного уроку музики, позакласного або позашкільного заходу вчитель музики реалізує принцип моделювання операцій діяльності театральний режисера. Про це свідчать дослідження О. Ершової і В. Букатова, де педагогіка представлена як практична режисура, заснована на науковому проектуванні й моделюванні ігрових дій.

Порівняння професій актора й педагога-музиканта показують, що праця вчителя складніша за акторську, тому що він і автор сценарію уроку, і режисер, і виконавець головної ролі. Однак при всій специфічності діяльності актора й педагога-музиканта в них є багато спільного. По-перше, обидва види діяльності є комунікативними творчими процесами, в основі їх лежить процес спілкування. По-друге, їхньою метою є вплив на людину й прагнення викликати якісь переживання. По-третє, творчий процес здійснюється у середовищі публічності і в означений період часу, що потребує вміння мобілізувати себе, керувати своїм творчим самопочуттям. Учитель музики, як і актор, усіма психофізіологічними засобами торкається почуттів, думок, уяви, уваги своїх учнів.

Е. Абдулін визначає артистизм учителя музики як професійну якість особистості, яка виявляється в художньо-комунікативній, музично-виконавчій і художньо-організаційній діяльності; здатності „влучення” емоційно-естетичної, духовної енергії в учнів, у яскравості установки на сприйняття музики, сумісне її переживання, організації колективних видів музичної діяльності; насиченні художньо-пізнавальних процесів емоційно-образною сферою, яка стимулює творчий початок, вплив артистизму на прояв художньо-творчої імпровізації учителя музики. Автор виділяє основні методи розвитку артистизму вчителя музики, до яких належать: художньо-комунікативний тренінг, рольові ігри, естетико-артистичний показ

викладача, моделювання художньо-педагогічних ситуацій, демонстрація і аналіз відеозаписів [1, с. 16]

Ряд дослідників (І. Алієв, Л. Ільїна, Л. Майковська) розкривають сутність поняття „педагогічний артистизм”, до якого включають складний комплекс умінь і навичок, синтез засобів і якостей особистості, який допомагає вчителю глибше й яскравіше виявити себе, донести учням свої думки й досягти оптимальних результатів у своїй роботі.

Ми вважаємо, що педагогічний і професійний артистизм мають відмінності, і мистецтво самовиявлення в педагогічній професії не збігається з акторським самовиявленням і перевтіленням у задану роль. Професійне життя артиста на сцені існує в принципово інших умовах, у „царстві уяви”. Відмінна від актора, гра для вчителя музики є частиною його педагогічної техніки й здійснюється у рамках освітнього простору, що реально існує.

Акторські прояви в діяльності педагога-музиканта полягають у тому, що він не перевтілюється кожний раз у нову особистість, а завжди є самим собою, а його духовний світ – основна сила його діяльності, тобто його перевтілення перебуває у внутрішньому плані. Педагогічний артистизм виявляється у тому, що вчитель займає ігрову позицію учня або стає активним учасником театралізованих ігор.

Кажучи про механізм підготовки до визначеної ролі чи до інтегративного (театралізованого) уроку музики, підкреслимо, що виникає певна установка: у актора – на перевтілення, у педагога – на необхідність проектування інтегративного уроку музики. Актор уявляє себе в ситуації визначеної ролі, а вчитель музики – у ролі того, хто веде урок, або виконавця окремої ролі (залежно від рівня складності драматизації чи ступеня театралізації).

Системна організація вивчення театральної підготовки на музично-педагогічному факультеті допоможе зв'язати теорію з практикою, тому що дозволяє вирішити протиріччя, які виникають у студентів, між отриманими знаннями й уміннями, які необхідно перетворити на реальні дії. Раціональне поєднання в підготовці педагога-музиканта основних педагогічних курсів і спеціального (інтегративного) курсу, пов'язаного з вивченням і введенням театральних технологій у музичну освіту, зіграє велику роль у професійному розвитку вчителів музики внаслідок ряду обставин, згідно з якими воно:

1) дає можливість педагогу-музиканту усвідомлювати себе не тільки як „інструмент” передачі інформації й взаємодії з учнями, але й як людину, яка передає художні, духовні цінності;

2) допомагає найбільш повному творчому самовиявленню вчителя музики, забезпечує педагогічно доцільні дії й поведінку, творче самопочуття;

3) дозволяє освоювати й застосовувати на практиці прийоми педагогічної техніки й оволодівати основами педагогічної майстерності для вирішення музично-педагогічних і художніх завдань.

Усе це дозволяє зробити висновок, що вирішувати питання розвитку художньо-творчої діяльності можливо й доцільно на основі взаємодії театральної й музичної педагогіки. Театральні технології допомагають сформуванню внутрішню й зовнішню техніку, педагогічний артистизм за допомогою драматизації і театралізації, які засновані на закономірностях драматичної дії. Елементи театральної педагогіки не тільки сприяють гармонізації особистості педагога-музиканта, а й допомагають розкрити його творчий потенціал, збагатити духовний світ, що в подальшому дозволить створювати особливу – творчу – атмосферу на інтегративних уроках музики.

Нетрадиційні, вільні й гнучкі форми, побудовані на „театрально-образній” драматургії, у роботі з учнями носять просторовий, варіативний характер. Педагогічна суть залучення таких форм полягає у створенні необхідних умов з метою активізації режисерських, артистичних, художніх здібностей, розвитку творчої ініціативи.

Перспективним напрямом подальшого дослідження вважаємо вивчення можливостей театру у формуванні музично-естетичної культури дітей і молоді.

Список використаної літератури

- 1. Булатова О. С.** Использование возможностей театральной педагогики в процессе становления личности учителя : автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / О. С. Булатова. – Тюмень, 1999. – 24 с.
- 2. Выготский Л. С.** Психология искусства / Выготский Л. С. [под ред. М. Г. Ярошевского]. – М. : Педагогика, 1987. – 431 с.
- 3. Станиславский К. С.** Мое гражданское служение России. Воспоминания. Статьи. Очерки. Речи. Беседы / К. С. Станиславский. – М. : Педагогика, 1978. – 83 с.

Кулдиркаєва О. В. Художньо-творчий розвиток особистості засобами театрального мистецтва

Статтю присвячено проблемі художньо-творчої діяльності особистості, її розвитку за допомогою театрального мистецтва. Проаналізовано театральне мистецтво, його вплив на естетичний розвиток людини, театральні технології в освітньому просторі сьогодення. Виявлено специфіку впровадження, використання, суть педагогічних форм, побудованих на „театрально-образній” драматургії, яка полягає у створенні необхідних умов з метою активізації режисерських, артистичних, художніх здібностей особистості, розвитку творчої ініціативи.

Ключові слова: художньо-творчий розвиток, художньо-творча діяльність, театр, театральне мистецтво.

Кулдыркаева О. В. Художественно-творческое развитие личности средствами театрального искусства

Статья посвящена проблеме художественно-творческой деятельности личности, ее развития с помощью театрального искусства. Проанализировано театральное искусство, его влияние на эстетическое развитие человека, театральные технологии в современном образовательном пространстве. Выявлена специфика внедрения, использования, суть педагогических форм, построенных на „театрально-образной драматургии”, которая заключается в построении необходимых условий с целью активизации режиссерских, артистических, художественных способностей личности, развития творческой инициативы.

Ключевые слова: художественно-творческое развитие, художественно-творческая деятельность, театр, театральное искусство.

Kuldyrkayeva O. V. Art-creative Development of Personality by the Methods of Dramatic Art

The article is sanctified to the problem of art-creative activity of personality, her development by means of dramatic art. A dramatic art is analysed, his influence on aesthetic development of man, theatrical technologies in modern educational space. The specific of introduction, use, essence of the pedagogical forms, built on "theatrically-vivid dramaturgy" that consists in the construction of necessary terms, is educed, with the purpose of activation of stage-director, artistic, artistic capabilities of personality, development of creative initiative. A task to development of experience of artistically-creative activity of personality decides by means of acquaintance with the elements of art, science about him and use of the knowledge purchased in practice. The organic of connection with the articles of artistic cycle is provided by essence of dramatic art, because a theatre is a synthesis of many arts. Application of theatrical receptions is on lessons, groups, specialized theatrical classes and colleges, organization of theatricalizing holidays, the stormy height and various theatres-studios – here the incomplete list of examples of active voice of theatre in enriching of experience of artistically-creative activity of personality. Essence of the pedagogical forms, built on "theatrically-vivid "dramaturgy consists in creation of necessary terms with the aim of activation of stage-director, artistic, artistic capabilities of personality, development of creative initiative. Artistically-vivid ("theatrical") thinking, improvisation in the choice of staging of lesson, dramaturgy, work at the level of an increase sensitiveness organically present person in the forms attracted in the process of musical education.

Key words: art-creative development, art activity, theatre, dramatic art.

Стаття надійшла до редакції 23.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Сбітнева Л. М.

УДК 7.07:75.03

В. А. Левицька

**ПРОБЛЕМА ХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ
У КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Духовно-моральне становлення дітей та молоді, підготовка їх до самостійного життя в умовах демократичного суспільства є важливим складником розвитку української держави. Майбутнє нашої нації залежатиме від змісту цінностей, світоглядної орієнтації молодого покоління, від того, якою мірою духовність стане основою його життя. Тому в умовах становлення молоді формуються громадян незалежної Української держави особливого значення набуває художньо-естетичне виховання, у процесі якого формуються естетичні потреби й інтереси, виникають емоції, переживання, почуття та розвивається естетичний смак. Художнє виховання – складник естетичного виховання; формування засобами мистецтва естетичного сприйняття, розвиток художньо-творчих здібностей людини в різноманітних галузях мистецтва, потреби вносити в життя прекрасне [1, с. 21].

Художнє виховання посідає важливе місце в духовному розвитку людини. Воно впливає на гуманізацію її свідомості, активізацію культуротворчої функції, підвищення оптимістичного світосприйняття, відіграє особливу роль у формуванні чуттєвої культури, оскільки вона отримує найповніше втілення саме в художній культурі.

Державотворчі процеси в Україні зумовлюють зміни в галузі освіти, потребують нових підходів до змісту, принципів, напрямів виховання. В умовах розбудови держави, коли проблема всебічного гармонійного розвитку особистості стає однією з найважливіших педагогічних проблем, позашкільна освіта набуває особливого значення. Виховна робота з дітьми й підлітками в позашкільних закладах у процесі свого історичного розвитку пройшла тривалий шлях формування як невід'ємної частини цілісної системи освіти в державі. Осмислення прогресивних ідей минулого з погляду сьогодення є необхідною передумовою всебічного розуміння дослідниками нових проблем, що постали перед педагогічною наукою і практикою у зв'язку зі створенням національної системи освіти та позашкільного навчання й виховання.

Проблемі організації та ефективності художнього виховання присвячено праці багатьох дослідників: В. Сухомлинського, В. Шацького, А. Лосєва, Ф. Шиллера, М. Берлянич, Л. Боровікова, В. Іванова, В. Мазепи, А. Канарського та інших авторів. Обґрунтуванню ефективних форм і методів розвитку творчих здібностей у позашкільному художньому вихованні приділили увагу науковці: Б. Лихачов, М. Кияшко, Є. Язовицький. На їхню думку, способи організації творчості учнів зумовлені формою суспільного життя, але

вимагають індивідуального підходу, який найбільш ефективно реалізується у позашкільній виховній роботі.

Мета статті – висвітлення проблемного стану художнього виховання дітей у позашкільних художніх закладах освіти України на основі аналізу наукових публікацій з цієї тематики.

Художнє виховання відіграє особливу роль у формуванні чуттєвої культури, оскільки вона отримує найповніше втілення саме в художній культурі. Ті переживання, емоції, почуття, естетична насолода, які виникають під час сприйняття людиною мистецтва, формують її почуттєве ставлення до світу. А художнє виховання як суттєвий елемент системи загального виховання надає процесу формування особистості закінченості та насичує його суттєво людським змістом.

Нерідко художнє виховання ототожнюють з естетичним. В. Шацький відводить особливе місце в естетичному вихованні мистецтву. Безпосередній зв'язок із залученням особистості до мистецтва має саме художнє виховання як процес цілеспрямованого впливу на особистість засобами мистецтва [2, с. 61].

На думку А. Лосєва, існує взаємозв'язок між естетичним і художнім вихованням. Естетичне виховання здійснюється у вигляді залучення до мистецтва [3, с. 133]. З іншого боку, українська естетична школа (В. Іванов, В. Мазепа, А. Канарський та ін.) розуміють діалектику естетичного як теорію чуттєвого пізнання, чуттєвої культури.

Психологічну основу естетичного виховання визначав Р. Шкляр, наголошуючи при цьому на вродженому естетизмі дитини, її естетичній, творчій активності: „естетичне життя дитини має свої виразні прикмети, ...естетичне життя дитини всебічне..., дитина не знає обмежень естетичних зацікавлень...” [4, с. 77].

І. Константинович у книзі „Естетичне виховання у новій школі” вказував, що різні види мистецтва сприяють розвитку специфічних видів естетичних почуттів. Під впливом живопису, наприклад, формується почуття кольору, скульптури – почуття пластики, гармонії форми тощо. Безумовно, кожен з видів мистецтва виховує всю палітру естетичних почуттів, але цілком правомірно наголошувати й на переважному впливові окремого виду на окремі естетичні почуття.

На думку В. Сухомлинського, у вихованні чуттєвої культури джерелом пізнання світу почуттів повинно стати мистецтво. Навчившись розуміти й цінувати красу мистецьких шедеврів, школярі перенесуть почуття прекрасного та шанобливе ставлення до краси у власну життєдіяльність. Такий вплив художнього виховання підводить нас до думки про його надзвичайне місце й роль у духовному розвитку людини [5, с. 63].

Ф. Шиллер у мистецтві вбачав засіб гармонійного, всебічного розвитку людини. Виховання мистецтвом, на його думку, додає шляхетності та витонченості природним прагненням людини, поступово переводить її з почуттєвого стану до моральної культури [6, с. 245].

Р. Арнхейм, А. Бакушинський, Л. Виготський, К. Ушинський відзначали особливу значимість в еволюції дитячого світосприймання образотворчого мистецтва, виділяючи його як один з основних засобів художнього виховання, виходячи з переважання зорової функції в пізнанні навколишнього світу. „Тому малювання ... для обдарованих дітей і навіть для дітей, які не збираються згодом бути професіоналами-художниками ... має величезне значення, воно оволодіває новою мовою, розширює його кругозір, поглиблює його почуття, що передає йому мовою образів те, що іншим способом не може бути доведено до його свідомості” [7; с. 74].

На думку Н. Сокольникової, образотворче мистецтво гармонізує художньо-образне й логічне начало в мисленні, при цьому особистість розвивається не односторонньо, а цілісно. Разом з тим, Т. Юшко доводить, що художньо-образотворчі здібності позитивно впливають на пізнавальну сферу та інтелект дітей, сприяють виробленню правильної самооцінки та життєвих орієнтирів. Цікавий висновок у зв'язку з цим зробив Д. Дідро: „Країна, у якій навчали б малювати так само, як читати й писати, перевершила б незабаром усі інші країни у всіх мистецтвах, науках і майстерності”.

С. Сірополко, В. Січинський, Р. Шкляр розуміли художньо-естетичне виховання як цілеспрямований, організований і контрольований процес художньої естетичної освіти [8, с. 239].

С. Русова висловлювала в своїх працях міркування про художньо-естетичне виховання української молоді, зокрема його мету, завдання, зміст і форми, про шляхи й засоби формування в учнів естетичних уявлень, понять і смаків, художньо-естетичних потреб, залучення їх до художньої творчості, розвитку здібностей у галузі мистецтва тощо. Основне завдання естетичного виховання дослідниця вбачала в тому, щоб розвинути свідомість, естетичний смак для сприйняття художньо-мистецьких творів [1, с. 161 – 163].

Б. Лихачов, М. Кияшко, Є. Язовицький вбачають художнє виховання у необхідності навчити дітей відчувати, переживати, розуміти художні цінності й творити за законами краси [8, с. 239]. Важливими умовами для художнього виховання молодого покоління є звернення до джерел народної культури.

Отже, навчання предметів художньо-естетичного циклу має на меті гармонійний розвиток особистості, головними складниками якого повинно бути моральне, духовне, естетичне та художнє виховання. Останнє було проаналізовано глибоко і вважалось необхідною умовою повноцінного життя кожної людини на будь-якому етапі її життя. Ознайомившись із працями дослідників щодо проблеми розвитку позашкільної освіти, можна зробити висновок, що для вирішення цієї проблеми перш за все потрібно створити програми з художнього виховання учнів. Зауважимо, що ці розробки повинні існувати не лише

на рівні певного вищого навчального закладу чи регіону, а всієї держави, оскільки статус художнього виховання надзвичайно низький.

Список використаної літератури

1. Русова С. Суспільні питання виховання / С. Русова // Життя і Знання. – 1929. – С. 161 – 163. **2. Сокольникова Н. М.** Развитие художественно-творческой активности школьников в системе эстетического воспитания : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 „Общая педагогика”; 13.00.02 „Теория и методика обучения изобразительному искусству” / Н. М. Сокольникова. М., 1997. – 47 с. **3. Konstantynowicz J.** Wychowanie estetyczne w nowoczesnej szkole / J. Konstantynowicz. – Lwów : Księg. naucz., 1936. – 53 s. **4. Шкляр Р.** Естетичне виховання дитини / Р. Шкляр // Шлях виховання і навчання. – 1932. – Ч. 2. – С. 76 – 79. **5. Лосев А. Ф.** Диалектика художественной формы / А. Ф. Лосев. – М., 1927. – 250 с. **6. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори : [В 5-ти т.] / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 670 с. **7. Іванчук О.** Проблеми націоналізації нашого виховання / О. Іванчук // Учитель. – 1910. – Ч. 10. – С. 147–149 **8. Васюков О. К.** Художественная культура и гармоническое развитие личности / О. К. Васюков. – К : Наук. думка, 1982. – 239 с.

Левицька В. А. Проблема художнього виховання учнів у культурологічних наукових дослідженнях

У статті розкрито навчально-розвивальний та виховний впливи позашкільного художнього виховання на процес формування гармонійно розвиненої особистості, висвітлено загальний стан художнього виховання дітей у позашкільних художніх закладах освіти України на сучасному етапі й окреслено перспективи його подальшого розвитку з урахуванням особливостей соціальних тенденцій у державі. Головна мета позашкільної освіти – створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчості самореалізації кожної дитини.

Ключові слова: художнє виховання, художні школи, здібності, художня освіта, творчість.

Левицкая В. А. Проблема художественного воспитания учащихся в культурологических научных исследованиях

В статье раскрыты учебно-развивающее и воспитательное влияние внешкольного художественного воспитания на процесс формирования гармонично развитой личности, освещено общее состояние художественного воспитания детей во внешкольных художественных учебных заведениях Украины на современном этапе и определены перспективы его дальнейшего развития с учетом особенностей социальных тенденций в государстве. Главная цель внешкольного

образования – создать благоприятные условия для личностного становления и творчества самореализации каждого ребенка.

Ключевые слова: художественное воспитание, художественные школы, способности, художественное образование, творчество.

Levitcka V. A. The Problem of the Students Artistic Education in the Culturological Scientific Investigation

In the article investigated educational-developmental and bringing-up influence of the Art Education for the formation of a harmoniously developed personality; illustrated the general condition of the children's art education in the extracurricular institutions in modern Ukraine and a prospects for further development based on the peculiarities of the social trends in the country. The article highlights the problem of forming a sense of beauty in students in modern Ukrainian society. The main purpose of extracurricular education - to create favorable conditions for personal development, creativity and self-realization of every child.

The aim of the Art Education, by means of the art in a concentrated form, is the development of high aesthetic ideals in children; formation of the needs and abilities to the fine arts in the process of the artistic interpretation of the world; to develop aesthetic consciousness, the general and artistic competence, ability to self-realization, needs for spiritual cultivation. The general aim is forming in a basic tasks: enrichment emotional and aesthetic experience; development of general and artistic abilities. The system of the artistic and aesthetic education is open, wide scope for improvement, revival of the best national cultural traditions and introduction of the modern ideas.

Key words: aesthetic education, art schools, skills, art education, creativity.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. мистецтвознав., доц. Шафран Р. С.

УДК 378:78

Ли Чжень

ЦЕННОСТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ФИЛОСОФИИ ДРЕВНЕГО КИТАЯ

В условиях глубоких социокультурных перемен во всех сферах жизнедеятельности современного общества назрела необходимость по-новому взглянуть на проблему ценностей, ценностных ориентаций личности как составляющей социума и в то же время являющейся наивысшей его ценностью. На каждом возрастном этапе индивид занимает определенное место в системе взаимоотношений с социумом, в процессе которых происходит накопление социокультурного опыта, формирование вкусовых установок, оценочных суждений, иными словами, происходит активное становление и развитие системы ценностных ориентаций личности.

Понятие „ценность” широко используется в философии, психологии, социологии и других науках для указания общечеловеческого, социального и культурного значения определенных явлений действительности, объектов человеческого восприятия и деятельности. Для более тщательного исследования проблемы необходимо рассмотреть сущность ценностей на основе культурно-исторического подхода.

Анализ функционирования системы ценностей изучают Ван Кун Чин, Ван Юй Лиан, Гы Жун Цзинь, Ли Йон Йин, Ли Лиан Ке, Ли Шун Де, Суин Юй Ли, Хоу Юан Чанг, Чжао Фу Цзе, Чен Мин, Чень Йонг Мин и др. В частности, философ Чен Мин рассматривает проблемы теории познания эстетики, описывает тенденции ценностей западной эстетики, объясняет отличительные признаки ценностей китайской классической эстетики, анализирует структуру ценностей эстетического сознания. Ценности традиционной китайской философии исследует профессор Северо-западного университета политики и права Чжао Фу Цзе. Философ Ли Йон Йин, рассматривая проблему ценностей эстетического восприятия, выделяет два важнейших пути их развития: путь истории идеологий и путь истории искусства. Проходя по пути истории идеологий, мы можем узнать смысл ценностей одной национальной культуры. Проходя по пути истории искусства, мы можем понять индивидуальные ценности и ценности культуры каждой национальности. Результаты прогресса истории культуры, а также его ценности не образуются скоропостижно. С одной стороны, исторические ценности культуры цивилизации проходят через жизненную практику и нормы этикета. С другой – в реальной жизни происходит непрерывное получение духовных ценностей и их трансформация извне.

Цель статьи – на основе анализа научной литературы рассмотреть ценностные представления в философии Древнего Китая.

Китайская философия особое внимание уделяла вопросам соотношения внутренних и внешних источников происхождения этических ценностей и норм.

Даосизм, возможно, является самой древней и самой глубокой, но и наиболее трудной для понимания религией в мире, хотя это, скорее, концепция жизни и философская система, нежели религия в том смысле, как этот термин трактует западный человек [1]. В своей чистой форме даосизм содержит многое из того, что достойно всяческого одобрения. Он развивает те же мысли, что свойственны и современной западной науке [2]. Утверждая необходимость гармонии с природой, даосизм дополняет конфуцианство, проповедующее гармонию в обществе.

В начале V века до н. э. Лао-Цзы (основатель даосизма) написал книгу, состоящую из 5000 иероглифов и послужившую источником вдохновения для создания „Дао дэ цзин”, или „Книги пути и морали”. Именно этот трактат считается первичным и основным даосским текстом, хотя имеются и другие книги, известные под общим названием „Taoist Patrology”. Лао-Цзы по праву можно считать создателем китайской философии о происхождении всего в мире и философии онтологии. Широкое использование в древнем Китае положений даосизма в конечном счете привело к тому, что Лао-Цзы и его даосская религия стали всевышним божеством. Более того, идеология Лао-Цзы была принята как религиозное учение (доктрина). Его воззрение заложило некоторую основу и направления развития идеологии эстетики в древнем Китае [3, с. 125 – 135]. Лао-Цзы выдвинул теорию о том, что каждая вещь имеет противоположность, например, беда и благоденствие, бытие и небытие, рождение и смерть, богатство и бедность, верх и низ, мощь и слабость – все они противоположны друг другу, между ними происходит взаимное изменение [4, с. 28]. Спустя двести лет после составления „Дао дэ цзин”, даосский ученый Чжуан Чжоу написал трактат „Чжуан-Цзы”, в котором дается толкование постулатов даосизма. Эта книга также считается стержнем даосской философской мысли. Но, несмотря на всю свою загадочность, даосизм, безусловно, служит основным источником постижения гармонии, являющейся главной целью и смыслом жизни многих китайцев.

К сожалению, даосизм со временем несколько снизил свой ценностный уровень, трансформировавшись в формы, содержащие элементы суеверий и политеистической религии. Возможно, сильнейший удар по чистоте даосизма нанес буддизм, проникший в Китай из Индии в своей северной форме Махаяны „Широкий путь к спасению” в VI веке и придавший учению даосов характер организованной религии.

Буддизм является одной из важных по значению религий в Китае и имеет широкий круг последователей. Но, все же, для многих китайцев, особенно конфуцианцев, буддизм – чуждая религия, чей мистицизм и

кастовая система кажутся им совершенно необоснованными, а потому не заслуживающими доверия. Укоренившийся в Китае буддизм Махаяны представляет собой упрощенную форму буддизма с разработанной концепцией рая и ада и культурами Будды Шакьямуни, Будды прошлого Мирового периода и Будды грядущего Мирового периода, а также многочисленных Бодхисатв и других божественных персон, несущих разные формы спасения. Эта религия стремится удовлетворить самый широкий круг верующих, поскольку она признает божественные сущности других религий, а выбор божества для поклонения оставляет за верующим.

По силе своего нравственного воздействия конфуцианство сыграло в истории Китая не менее важную роль, чем даосизм, но оно гораздо более доступно пониманию и имеет больше приверженцев, поскольку по сути своей является социальной религией [5]. Конфуцианство и даосизм существуют параллельно, их философские построения лежат в совершенно разных плоскостях: в конфуцианстве основное место занимают вопросы социального порядка и справедливости, в то время как даосизм концентрируется на здоровье индивидуума и его взаимодействии с природой. Но, тем не менее, их можно сопоставить – порядок и справедливое общество является продуктом деятельности здоровых и здравомыслящих людей и т. п. Следует отметить, что китайцы прагматичны в вопросах религии и готовы в зависимости от своих потребностей принять или отвергнуть концепции как одной, так и другой религиозной системы.

Конфуцианство можно охарактеризовать как философско-обоснованный кодекс социально-этических норм и одновременно всеобъемлющую политическую идеологию и определенный образ жизни. При этом основной акцент в конфуцианском учении делается на том, что является истинным, а что – ложным в человеческом поведении, и на необходимости внутренней дисциплины. Конфуцианство было государственной религией Китая во времена Ханьской династии (206 до н.э. – 220 н. э.) и до сих пор имеет большую нравственную ценность в стране, способствуя формированию стабильного общества, основанного на стойких семейных отношениях и порождающего, в свою очередь, морально устойчивых индивидов. Конфуцианские моральные ценности имеют непреходящее значение. В их основе нет никаких суеверий, и они дали китайцам историческое преимущество теоретического знания справедливой социально-политической организации перед другими народами мира.

Учение Конфуция ориентировано на земную жизнь. В его высказываниях мы находим лишь довольно туманные ссылки на Небеса. Конфуций выдвинул теорию о человеколюбии, а также выступал за моральное воспитание и против насилия. Философ утверждал, что добродетель награждаема, как порок наказуем, и что рай на земле возможен при условии, что жизнь и поступки каждого человека будут

преисполнены мудрости, чувства долга, справедливости, чистосердечия, милосердия, гуманности и соблюдения обрядов и церемоний [6]. Свою главную цель конфуцианцы видели в развитии идеи цзюнь-цзы – идеи совершенного человека, иными словами, благородного мужа, который своим поведением поддерживает порядок и равновесие в мире.

Важнейшей этической категорией китайской философии является добродетель, понимаемая как наилучший способ существования индивида [7, с. 119 – 120]. Высшая форма мирового социально-этического порядка „дао” образована иерархизированной гармонией всех индивидуальных добродетелей „дэ”. Этический принцип в Китае был абсолютным критерием ценности: „нет преступления большего, чем не иметь дао, нет вины более глубокой, чем не иметь дэ” [8, с. 48]. Важнейшими проявлениями дао и дэ на личностном уровне, их „человеческими ипостасями” в конфуцианстве являются благопристойность „ли” и гуманность „жэнь”, составляющие вместе двуединую ось конфуцианства, вокруг которой концентрируются все его остальные этические категории [7, с. 753]. Анализ соотношения и взаимодействия внешних социализирующих этико-ритуальных норм поведения, определяемых категорией „ли”, внутренних побуждений и морально-психологических установок человека, охватываемых понятием „жэнь”, находится в центре учения Конфуция [9, с. 6].

Нормативные принципы „ли”, определяемые как благопристойность, этикет, ритуал и т. п., представляют собой совокупность детально разработанных правил, обрядов, жестко регламентированных форм поведения, обязательных для тщательного исполнения [10, с. 210]. В изречениях Конфуция нет ориентации на выработку внутренних критериев человеческого поведения, отличных от принятых норм, однако он переводит традиционные нормы внутрь человека, делая их областью личных, глубоко интимных переживаний [11, с. 175]. Механизмом внутреннего принятия этических ценностей выступает гуманность „жэнь”, которую сам Конфуций определял, с одной стороны как „любовь к людям”, а с другой – как „преодоление себя и возвращение к ритуальной благопристойности” [12, с. 57 – 61]. Понятие „жэнь” означает интериоризацию нравственных ценностей и правил этикета, превращение их во внутреннюю природу, естественную и безотчетную потребность человека. „Жэнь” интерпретируется им как нечто идентичное человеческой воле, как активность человека [11, с. 183 – 187]. Таким образом, конфуцианская философия в известном смысле предвосхитила понимание диалектического характера процессов становления личности и формирования ее ценностных ориентаций, описываемых современной психологией в полярных понятиях, таких как идентификация и интернализация [9, с. 7].

Особое внимание привлекает педагогический аспект философии Конфуция. Национальности (в современном Китае 56 национальностей) он разделял согласно поступкам лишь на две группы: культурные и

дикари. Считал, что дикарь, который учится, станет культурным. И учитывая то, что конфуцианству неприемлемо принуждение, именно добродетель будет влечь к учебе, что приведет народ к одной нации [13, с. 91].

Конфуций настаивал на том, что образование нужно всем, независимо от социального статуса и материального достатка. Обучение является главной целью. В воспитании учеников главное – культура, поступок, верность, этика. Конфуций считал, что ученики должны получать уже готовые знания, а также стараться мыслить самостоятельно [14, с. 96 – 105].

Таким образом, исследование вопроса, связанного с изучением ценностных представлений китайской философии, неразрывно связано с личностным развитием иностранных студентов из Китая, обучающихся в Украине, становление которых происходило именно на основе ценностных ориентиров китайской философии. Просвещение в Древнем Китае сыграло не только важнейшую роль в передаче следующим поколениям ценностей китайской цивилизации, но и внесло огромный вклад в развитие мировой культуры.

В целом, следует отметить, что на смену вышеуказанной философской традиции, повлиявшей на мировоззрение эпохи средневековья, приходит период формирования научных основ знания, ставящих под сомнение возможность использования многих научных категорий, в т.ч. и ценностных.

Список використаної літератури

1. **中国道教发展史略** (复旦大学出版社) 作者：南怀瑾, 2007年, 165页。
2. **道家的智慧** (金城出版社) 作者：隋晓明, 2011年, 323页。
3. **《老子》** 高华平 著 南京大学出版社, 2009年, 137页。
4. **中国历史常识** (华语教学出版社) 作者：国际汉语国际推广领导小组办公室, 2009年, 257页。
5. **孔夫子与现代世界** (北京大学出版社) 作者：陈来, 2011年, 295页。
6. **孔子传** 作者：钱穆, 著名历史学家, 曾任教北京大学等, 2005年, 158页。
7. **Китайская философия** : Энциклопедический словарь / под ред. М. Л. Титаренко. – М. : Мысль, 1994. – 573 с.
8. **Переломов Л. С.** Конфуций : жизнь, учение, судьба / Переломов Л. С. – М. : Наука, 1993. – 440 с.
9. **Яницкий М. С.** Ценностные ориентации личности как динамическая система / Яницкий М. С. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
10. **Ільїн В. В.** Філософія : підручник в 2-х ч. / Ільїн В. В. – К. : Альтерпрес, 2002. – Ч. 1 : Історія розвитку філософської думки / Авт. передм. А. А. Мазаракі. – 2002. – 463 с.
11. **Семененко И. И.** Афоризмы Конфуция / Семененко И. И. – М. : МГУ, 1987. – 302 с.

12. Конфуций. Изречения / Перевод, предисловие и комментарии И. И. Семенов. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 128 с. **13. 《齊通孔子》** 李振宏 著 九州出版社, 2007年, 218页. **14. 《孔子》** 著者 周群 译者 David B. Honey 南京大学出版社, 2010年, 169页。

Ли Чжень. Ценностные представления в философии Древнего Китая

В статье автор рассматривает ценностные представления в философии Древнего Китая, которые не утратили своей актуальности до сих пор и имеют большое влияние на развитие КНР. Автор анализирует специфику влияния даосизма, буддизма и конфуцианства на формирование личности. Просвещение в Древнем Китае сыграло не только важнейшую роль в передаче следующим поколениям ценностей китайской цивилизации, но и внесло огромный вклад в развитие мировой культуры.

Ключевые слова: ценность, Древний Китай, даосизм, буддизм, конфуцианство.

Лі Чжень. Ціннісні уявлення у філософії Давнього Китаю

У статті автор досліджує ціннісні уявлення в філософії Давнього Китаю, що не втратили своєї актуальності до цього часу та мають глибокий вплив на розвиток КНР. Автор аналізує специфіку впливу даосизму, буддизму й конфуціанства на формування особистості. Просвітництво Давнього Китаю зіграло не тільки найважливішу роль в переданні наступним поколінням цінностей китайської цивілізації, але й внесло великий внесок в розвиток світової культури.

Ключові слова: цінність, Давній Китай, даосизм, буддизм, конфуціанство.

Li Zhen. Value Representation in the Philosophy of Ancient China

In the conditions of deep social and cultural changes in all spheres of life of the modern society there is a need to take a new look at the problem of values and value orientations of the person as a component of the society and at the same time, which is the highest of its value. Walking along the paths of history of ideologies, we can know the meaning of the values of one of the national culture. Walking along the paths of history of art, we can understand the individual values and cultural values of each nationality. In the article the author considers the value of presentation in the philosophy of Ancient China, which have not lost their relevance up to now and have a great influence on the development of China. The author analyzes peculiarities of the influence of Taoism, Buddhism and Confucianism on the formation of personality. A study of the issue, connected with the study of the values of Chinese philosophy is inseparably linked with the personal development of foreign

students from China, who study in Ukraine, the establishment of which has been precisely on the basis of the values of the Chinese philosophy. Education in Ancient China played not only a crucial role in the transfer of the following generations of the values of Chinese civilization, but also made a great contribution to the development of world culture. To replace the above philosophical tradition, the impact on the Outlook of the middle ages, there comes the period of formation of the scientific bases of knowledge, questioning the possibility of use of many of the scientific categories, including values.

Key words: value, Ancient China, Taoism, Buddhism, Confucianism.

Стаття надійшла до редакції 23.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Борисова С. В.

УДК 378.015.31:17.022.1

В. А. Поліщук

САКРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Сучасна полікультурна ситуація в Україні активізувала й загострила низку проблем духовного національного становлення розвитку суспільства, серед яких однією з найважливіших є проблема формування духовної культури молоді. Виникла необхідність вирішення проблем, які склалися в духовній сфері, та аналізу формування та розвитку духовних цінностей української студентської молоді як одного зі складників духовного розвитку нації [1, с. 89].

У філософсько-педагогічній думці сучасності сформувалася позиція, що в інформаційному суспільстві гуманітарна освіта, до якої належить культурологія, повинна головним чином готувати людину до життя за межами професії. Звернення уваги на тенденцію до різкого падіння загальної культури молоді зумовило прагнення зміни ситуації засобами актуалізації культурного надбання людства, заклавши його в основу свідомості молодого покоління [2, с. 37].

Особистість з присвоєнням духовних цінностей стає носієм національної культури. На думку багатьох видатних діячів освіти і науки, зокрема Г. Ващенко, В. Вернадського, О. Духновича, С. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, духовна сфера особистості є шляхом розвитку культури як специфічного способу організації та розвитку людської діяльності, що виявляється у творчій праці будь-якого індивіда. Творчий аспект у культурі розуміється не лише як створення нових матеріальних та духовних цінностей, але й як інтегральний фактор

соціалізації особи, для якої сама культура стає середовищем для її розвитку. На гуманістичному значенні культури наголошували філософи: М. Бердяєв, О. Лосєв, Г. Сковорода, В. Соловйов, П. Флоренський, які вважали, що духовне вдосконалення індивіда є метою будь-якої культури, а людина в культурі присутня не лише як її творець, а й як головний результат. Отже, ціннісні знання мають бути істинними знаннями, що несуть заряд духовної краси, високі моральні прагнення до духовного ідеалу, глибинний духовний смисл. Ми розглянули праці, присвячені висвітленню аспектів національної освіти і виховання (В. Бондар, Ю. Руденко, Б. Ступарик), виховання і формування світоглядних уявлень особистості засобами мистецтва (В. Демиденко, Н. Кузан, О. Опалюк). Теоретичний аналіз філософської, мистецтвознавчої, культурологічної літератури (Д. Антонович, М. Голубець, П. Жолтовський, В. Модзалевський, І. Огієнко, В. Осійчук, М. Петренко, Д. Степовик, Ф. Уманцев) дозволяє стверджувати, що сакральне мистецтво виникло з часів первісних культур та є невід'ємною частиною світосприйняття людства [3].

Проблема формування духовності студентів обумовлена освітньою ситуацією. Традиційна система навчання не досить сприяє динамічній розмаїтості навчальної діяльності, негативно впливаючи на формування духовної культури. Протиріччя між потребою особистості в духовному розвитку й станом процесу формування в сучасному виші загострюється системною духовною кризою. У такій ситуації необхідність переакцентування цілей освіти на духовність стає очевидною. Ціннісною підставою формування повинна стати орієнтація на духовність особистості студента, ознайомлення ним зі світовими і, насамперед, національними надбаннями культури, зокрема вивчення сакрального мистецтва України.

Мета статті полягає у розкритті специфіки впровадження в освітній процес вивчення сакрального мистецтва. Сакральне мистецтво є серцевиною духовності й естетики та розглядається сьогодні не лише як важливе завдання, а й перш за все як проблема, що має безпосереднє відношення до формування національної культури, до розвитку сучасної духовної культури молоді. У наш час формування інтересу до церковного мистецтва має ґрунтуватися на усвідомленні суспільної значущості цього виду мистецтва.

Духовність – це інтенція людини до вічних цінностей; це спосіб людського існування, системоутворювальна функція якого є визначальною в єдиній структурі психофізіологічного і соціокультурного життя індивіда; це основа наступності поколінь, підтримки людського способу життя. У педагогічному аспекті духовність – це конкретний сенс життя людини; емоційно-когнітивна сфера, що цілеспрямовано впливає на результат формування духовної культури студента. Це специфічна людська якість, що характеризує мотивацію й сенс поведінки особистості [4, с. 369]

Розвиток людини – надзвичайно складний процес, у якому беруть участь багато факторів. Серед них помітну роль відіграє і художня культура – специфічна сфера діяльності з різнорідними й неоднозначними зв'язками з багатьма сферами суспільного життя. Розвиваючись під безпосереднім впливом ідеологічних і соціально-економічних процесів, художня культура, у свою чергу, має на них суттєвий вплив, і передусім тоді, коли вона виступає ефективним засобом формування духовної культури.

На шляху виявлення і пізнання ефективності національної художньої культури виникають серйозні теоретичні й практичні труднощі, пов'язані передусім з самою природою впливу мистецтва: воно опосередковане досить складними процесами розвитку духовного світу людини, участю в них значної кількості інших соціальних факторів і тому його не завжди можна точно оцінити. Більше того, соціальні умови визначили належність молоді до різних соціальних груп з притаманною їм субкультурою. Маючи обмежену естетично-художню підготовку в офіційних субкультурах різних типів навчальних закладів, студенти залучаються до групових субкультур з переконаністю їхньої достатності для власного життя. Фактично зупиняється процес саморозвитку людської духовності, відбувається відмежування молоді від національних художніх надбань, що негативно позначається не лише на творчих спроможностях окремої особистості, але й суспільства загалом, у певно визначених історичних умовах і в умовах його власного самовідтворення. Мистецтво виступає чинником постійного збагачення діяльнісного потенціалу індивіда, створюючи основу для духовного росту й самовиявлення особистості. Основою його життєздатності є нерозривні зв'язки з духовними інтересами та потребами людей [5, с. 168].

Соціальна значущість сакрального мистецтва визначається рівнем впливу художніх образів на внутрішній світ людини, на всі напрямки її соціальної діяльності. Один з дослідників цієї проблеми, Л. Виготський, зазначав, що мистецтво втягує в коло соціального життя найінтимніші і найособистісні складники нашої істоти. Для цього мистецтво володіє значним арсеналом специфічних засобів, відсутніх в інших формах людської свідомості. Ідеологічні аспекти в художньому творі, будучи органічно втіленими в матеріалі живих, зримих художніх образів, виливаються на свідомість людини непомітно, як і на розум, почуття, волю. Процес формування духовності студентів є педагогічним явищем [6, с. 76]. Сучасні дослідження в галузі художньо-педагогічної освіти підтверджують традиційну роль мистецтва як засобу виховання і формування національної і художньої культури особистості, її компонентів, де серед числених засобів значну роль відіграють твори національного сакрального мистецтва, які є духовним складником, частиною культури українського народу, зашифрованої в символіці.

Шлях духовного розвитку особистості ґрунтується на пріоритеті вищих духовних цінностей, закладених у християнстві, за якими абсолютним сенсом людського життя є вирощування в собі субстанційного добра, оскільки Бог створив людину за своїм образом і подобою і вона своїм життям повинна виявити Його. Тому людське існування ніколи не може бути беззмістовним за своєю внутрішньою суттю. Відновлення цих моральних установок і світоглядних цінностей є найважливішим завданням національної філософії освіти [7, с. 39].

Важливим чинником формування основних компонентів духовної культури – етичного, естетичного, світоглядного, комунікативного – є педагогічний потенціал сакральної мистецької спадщини. Духовний та психологічний феномен православного мистецтва полягає в тому, що воно входить до особистісної структури людини через духовно-почуттєву сферу, що сприяє глибинній інтерналізації світоглядних та мотиваційних цінностей особистості. Мистецька сакральна православна спадщина містить потужний спектр християнських аксіологічних пріоритетів, що ідентифікуються у свідомості індивіда з домінуючими ціннісними системами, формуючи інтероґенний тип світоглядного ставлення до світу, викликаного потребою особистості в таких цінностях, як істина, щастя, краса, радість, світло, добро, благодать. Сакральне мистецтво має властивість не лише формувати емоційний досвід, але й просвітлювати, очищати людські переживання. Цей очищувальний вплив є доказом зв'язку сакральної, релігійної художньої символіки зі значущими для людини реаліями буття на шляху духовного зростання. Глибина сакральних мистецьких творів криється у здатності осмислювати життєвий досвід на такому рівні, на якому він водночас виявляється і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність, завдяки чому стає можливим залучити до світу духовних цінностей кожен людину. Під впливом сакральних художніх образів-символів безпосередні почуття переходять в естетичні, етичні уявлення особистості стають ціннісним актом осягнення світу та самопізнання власної індивідуальної сутності. Саме в цьому виявляється катарсичний характер релігійного мистецтва, що виступає засобом розвитку духовної культури особистості [8, с. 478].

Сакральне мистецтво – мистецтво, тісно пов'язане з релігійними віруваннями людей, обрядами, символічним відбиттям божественної сили. Сакральне мистецтво загалом є мистецтвом символічним. Головний чинник, який у ньому домінував протягом усієї історії цього мистецтва, – це символічність. Уся ідеологія, культура, література, літургія християнства – глибоко за своєю суттю символічні, що складає винятково велику тему, якій присвячено численну кількість наукової літератури. Символ відіграє лише роль стимулятора для виникнення ідеї у свідомості людини. Світоглядна невичерпність православного художнього образу зумовлена багатогранністю та величністю сакральної символіки. Символ – не проста умовність. У християнському розумінні

символічними є не тільки окремі предмети, а весь матеріальний світ є символом духовного світу. Релігійний символізм є формою особливого світорозуміння, джерелом духовного пізнання, яке веде до збагнення унікальних смислів дійсності. Символи, якими оперує сакральне мистецтво, є принципово неосяжним простором для розвитку свідомості особистості. Символ є безмежним у тому сенсі, що його видимий зміст (або зображення) не має однозначного визначення, оскільки у співставленні з конкретним поняттям або образом зміст кожен раз змінюється. Через свою безмежну глибину, внутрішню ємність змісту Біблія характеризується особливою містично-образною мовою. Тут вживаються алегорії, символи, метафори, метафоричні образи. Їх розшифрування дозволяє проникнути в духовну сутність явищ, допомагає побачити за буквальним значенням невідомі людині духовні змісти [9, с. 35].

Українське сакральне мистецтво традиційно досліджувалося в онтологічному, генетичному, історико-хронологічному, формально-стильовому, художньо-технологічному та інших ракурсах пізнання. Основний акцент, як правило, було зроблено на аналізі його духовно-світоглядних і творчих проблем, на художніх якостях творів, професійній майстерності їх авторів. Тому слід звернути увагу на його виховні якості в процесі розвитку духовної культури студентської молоді.

Отже, по-перше, сакральне мистецтво виникло й розвивалося на основі підпорядкування художніх засад релігійним; головним у ньому є не відбиття реальної дійсності, а наближення людини до Бога, збудження в неї релігійних образів і настрою; по-друге, воно є результатом функціонування цілісної системи, у якій сакральний та художній складники взаємодіють на основі спільності властивостей – символічності, емоційності, діалогічності, алегоричності та ін. [10, с. 75].

Розглянуті мистецькі категорії на естетичному ґрунті православного мистецтва об'єднують два аспекти пізнання: понятійний і ціннісний. Ознайомлення з категоріями сакрального мистецтва виявляє світоглядний зміст православної культури як потужного носія вищих духовних цінностей. На основі дослідження наукових, мистецтвозначних, спеціалізованих джерел можна стверджувати, що сакральне мистецтво є дієвим чинником формування духовності суспільства й відродження української християнської культури.

Таким чином, можна зробити висновок, що естетично-образна мова сакрального (православного) мистецтва має великі педагогічні можливості щодо формування духовної культури, а саме: втілення ціннісного ставлення людини до навколишнього світу, базування на принципах протиставлення і парадоксу, звернення до образно-символічного мислення і чуттєво-емоційної сторони людської психіки, важливість суб'єктивного моменту.

Проблема визначення сакрального мистецтва як фактору надзвичайно складного процесу розвитку людини, і передусім тоді, коли

він виступає засобом формування духовної культури, сьогодні є актуальною з точки зору розвитку духовності в умовах постійних змін, що відбуваються в українському суспільстві.

Аналіз наукового матеріалу доводить перспективність викладання у ВНЗ сакрального мистецтва, яке виступає ефективним засобом формування духовності особистості та є важливим складником духовної культури українського народу.

Подальші перспективи дослідження полягають у розробці методики використання сакрального мистецтва в навчально-виховній діяльності вищих навчальних закладів.

Список використаної літератури

- 1. Ариарский М. А.** Прикладная культурология. Монография. Изд. 2-е. / Марк Ариевич Ариарский. – СПб. : ЭГО, 2001. – 288 с.
- 2. Зюзіна Т. О.** Цикл гуманітарних дисциплін як засіб формування світоглядних позицій студентства / Т. О. Зюзіна // Вісн. ЛНУ імені Тараса Шевченка : зб. наук. пр. – 2012. – № 22 (257). – Ч.ІІІ. – С. 37 – 42.
- 3. Культурологическая** библиотека [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.countries.ru/>.
- 4. Ситник Г.** Національні цінності як основа прогресивного розвитку особистості, суспільства і держави / Г. Ситник // Вісн. НАДУ. – 2004. – № 4 – Вип. 2. – С. 369 – 374.
- 5. Клячкина Н. Л.** Формирование духовности : история и современность [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.samara.orthodoxu.ru/Hristian/Klyachk.html>
- 6. Выготский Л. С.** Психология искусства. Анализ эстетической реакции. / Лев Семёнович Выготский. – М. : Лабиринт, 1997. – 204 с.
- 7. Культура.** Идеология. Особистість : Методолого-світоглядний аналіз / [В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко.] ; под ред. В. Андрущенко. – К. : Знання України, 2002. – 734 с.
- 8. Рибас Т.** Православне іконописне мистецтво як засіб виховання духовності майбутнього вчителя / Т. Рибас // Человек в мире духовной культуры. – К. : Знання України, 2001. – С. 478 – 485.
- 9. Транквіліон-Ставровецький К.** Зерцало богословії / К. Транквіліон-Ставровецький // Київська старовина. – 1994. – № 5. – С. 47 – 59.
- 10. Знаков В. О.** Духовність людини у дзеркалі психологічного знання та релігійної віри / В. О. Знаков // Питання психології. – 1998. – № 3. – С. 19 – 26.

Поліщук В. А. Мистецтво як чинник формування духовної культури студентської молоді

У статті розкрито проблему вдосконалення навчально-виховного процесу з формування у студентів духовної культури засобами сакрального мистецтва. Показано специфіку викладання сакрального мистецтва з акцентом на духовно-естетичний розвиток. Доведено актуальність введення сакрального мистецтва в навчальний процес, що дозволить розвинути морально-естетичні, духовно-моральні та духовно-

естетичні якості особистості. Зроблено висновок про те, що естетично-образна мова сакрального (православного) мистецтва має великі педагогічні можливості щодо формування духовної культури, а саме: втілення ціннісного ставлення людини до навколишнього світу, базування на принципах протиставлення і парадоксу, звернення до образно-символічного мислення і чуттєво-емоційної сторони людської психіки, важливість суб'єктивного моменту.

Ключові слова: духовна культура, духовність, сакральне мистецтво.

Полищук В. А. Сакральное искусство как фактор формирования духовной культуры студенческой молодёжи

В статье раскрыто проблему совершенствования учебно-воспитательного процесса по формированию у студентов духовной культуры. Обоснована целесообразность введения сакрального искусства в учебный процесс с акцентом на духовно-эстетическое развитие личности. Доказана актуальность введения сакрального искусства в учебный процесс, что позволит развить нравственно-эстетические, духовно-моральные и духовно-эстетические качества личности. Сделан вывод, что эстетично-образный язык сакрального (православного) искусства имеет большие педагогические возможности относительно формирования духовной культуры, а именно: воплощение ценностного отношения человека к окружающему миру, базирование на принципах противопоставления и парадокса, обращения к образно-символическому мышлению и чувственно-эмоциональной стороне человеческой психики, важность субъективного момента.

Ключевые слова: духовная культура, духовность, сакральное искусство.

Polischuk V. A. Sacred Art How as Factor of Students Young People Have Forming Spiritual Culture

Directions of perfection of educational process of students have forming spiritual culture are opened up in the article. The specific of teaching of sakred art is rotined with an accent on spiritually aesthetically beautiful development. Actuality of introduction of sakred art is well-proven in educational process, that will allow to develop morally aesthetically beautiful, spiritually moral and spiritually aesthetically beautiful qualities of personality. World view maintenance of orthodox culture finds out a sacred art as a powerful transmitter of more high. On the basis of research of scientific, study of art, specilizovanikh sources, it is possible to assert that the modern state of sacred art and him everyday influence on society has a large goal-revival of spirituality of society and Ukrainian christian culture. Identification of sacred art as to the factor of extraordinarily difficult process of development of man, and foremost then, when he comes forward the mean of forming of spiritual culture, today is actual from point of development of spirituality in the

conditions of permanent changes which take place in Ukrainian society. Made to a conclusion that aesthetically-figurative the language of sakred (orthodo) art has large pedagogical possibilities, that to forming of spiritual culture, namely: embodiment of the valued relation of man to the outward things, basing on principles of contrasting and paradox, appeal to vividly-symbolic thought and perceptibly-emotional sides of human psyche, importance of subjective moment. The subsequent prospects of research consist in development of method of the use of sacred art in to educational-educate to activity of higher educational establishments.

Key words: spiritual culture, spiritue, sacred art.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Зюзіна Т. О.

УДК 376.015.31:78

М. В. Серік

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Сучасне мистецтво, як і в усі часи, прагне розкрити суть духовності людини як найдорожчої якості. Картина світу ХХ – початку ХХІ століття – часу тріумфу науки й людського інтелекту – суттєво відрізняється від попередніх епох. Музичне мистецтво знаходяться у пошуках нових форм, щоб виявити духовні процеси сучасного суспільства. В усіх художніх формах сьогодення відчувається енергія і напруга нової епохи, її інтелектуальна насиченість. Але, як відомо, створення нового не є повною руйнацією старого, а виступає постійним відновленням. У кожному „сьогодні” існує „учора” і „завтра”.

На сучасному етапі найбільш гостро відчувається потреба у вихованні людини, яка володіє вільним духом, незалежністю і відповідальністю, оскільки незалежна Україна переживає важкий період економічних, політичних, соціальних та культурних реформ. У вихованні духовної культури студентів зростає роль сучасної музики, що з найбільшою силою впливає на емоційний світ студентської молоді. Як зазначає Т. Борисова, „історичною місією сьогодення є формування людини-творця з високими громадянськими якостями, яка була б соціально й духовно зрілою. І тут мистецтво повинно бути засобом духовно-практичного освоєння світу” [1, с. 144].

Проблемі використання виховного потенціалу в галузі мистецької освіти присвячено праці І. Єгорової, Т. Єлагіної, Т. Крижанівської, О. Сіончук та ін. Проблема виховання студентів засобами українського

музичного мистецтва займає вагоме місце в наукових дослідженнях мистецтвознавців, фольклористів та педагогів. Серед них роботи сучасних українських дослідників С. Борисової, Р. Осипець, О. Шпорун, І. Барановської, Л. Побережної та ін. Вплив сучасної естрадної музики на студентську молодь розглядали в науковому доробку О. Шевченко, Н. Свещинської, Ю. Лисенко, Л. Білозуб та ін.

Метою нашої статті є розкриття виховного потенціалу сучасного музичного мистецтва.

Музична культура України є багатоманітною. Вона включає професійну композиторську творчість, усну народну творчість – фольклор і різноманітну за стильовими напрямками й жанрами естрадну масову музику [2]. На думку Т. Фурсенко, музика масових жанрів має міцний педагогічний потенціал, але він майже не застосовується [3, с. 33 – 35].

Взагалі масова музична культура є важливим і широко поширеним явищем, складником масової культури, що зорієнтована на залучення якомога більшої кількості її споживачів. „Масова музична культура включає в себе комерційний джаз, традиційну естрадну та популярну молодіжну музику” [4, с. 50 – 56].

Так, дослідники О. Журбін, О. Запесоцький, І. Кон (у 1990-х роках В. Дряпіка, І. Климчук) вводять поняття „молодіжна музика” (що виконується „молодими для молодих”), під якою розуміють будь-які жанри, стилі, напрями, що користуються популярністю у молоді, а точніше – традиційну естраду, диско, рок-музику [5, с. 8].

Сучасна молодіжна музика має різні форми прояву. Найсучасніші з них такі: house (хаус, корені цієї музики – диско; характерним є ритм дискотеки, свінгове звучання, заводні мелодії і загальний настрій радості і веселощів); garage (гараж – це насамперед вокал у дусі соул, а потім біт; глибока клубна музика з коренями в ритм-н-блюзі); acid house (ейсід хаус – поп-музика майбутнього, швидка, різка й радісна); techno (техно), jungle (жангл – шалено швидка музика з моторошно складним ритмом і сильно покрученою лінією басових інструментів); ambient (ембієнт – електронна експериментальна музика,); gabber (габба) тощо.

Загальновідомо, що в Україні популярна молодіжна музика представлена такими жанрами, як рок-, поп-, танцювальна музика тощо. Джаз, рок- і поп-музику можна поєднати в більш широкому понятті – естрадна музика. Особливості сучасної естрадної музики України розглядала в своєму дослідженні В. Тормахова. У результаті дослідження було виявлено такі риси сучасної української музики: „1) орієнтація на стандарти хіта, які виявляються у мелодиці, гармонії, структурі, інструментальному складі, аранжуванні та манері виконання пісень; 2) тяжіння до стильового синтезу (наприклад, проникнення джазових стилів у рок- і навпаки); 3) утворення нових стильових напрямків на базі поєднання декількох старих (з опорою на їхні танцювальні функції); 4) використання архаїчного вітчизняного фольклору як основи для

створення естрадних композицій, а також звернення до автентичної вокальної манери виконання, застосування народних інструментів, їхніх тембрів; 5) звернення до фольклору народів світу (найбільш розповсюджене в стилізовому напрямку World music), 6) широке використання електронних інструментів та сучасних комп'ютерних програм з обробки звуку, що призводить до різноманітних комбінацій акустичних та електронних тембрів, електронних обробок вокалу” [2, с. 10]. Загалом посилення національної специфіки мистецтва разом з виходом на світовий музичний рівень – одна з головних тенденцій подальшого розвитку естрадної музики України, на якій будуть виховуватись майбутні покоління.

На межі ХХ – ХХІ століть спостерігається взаємопроникнення різних явищ музичного мистецтва в рамках однієї національної культури. Найбільш цікавим явищем стало злиття фольклору з такими різновидами естрадної музики, як джаз, рок та поп-музика, що сприяло створенню власних музичних напрямів на фольклорній основі в українській популярній музиці. Пафос цих пісень, мова, іронія, гумор – усе це сприяє усвідомленню молоді себе українцями. Ідейна спрямованість фольклору та передача з роду в рід основних складників українського світогляду – любов до України, поклоніння матері, повага до людей, культ рідної землі – надають чудові приклади для виховання молоді. Оскільки, звичайно, не всі студенти звертаються до класичного українського мистецтва, до фольклору в чистому вигляді, то, принаймні, у такому вигляді фольклор та українське національне мистецтво посідає значне місце в житті сучасного студента. „Фольклор завжди був одним з найголовніших складників культури народу. Саме в усній народній творчості зберігались характерні риси етносу – обряди, вірування, особливості мови та інші прояви національної самобутності” [2].

Кінець ХХ – початок ХХІ століття ознаменувався появою гуртів, що демонстрували принципово нове ставлення до народної спадщини – це „автентичні” фольклорні ансамблі, які ставили собі за мету відтворити український музичний фольклор у його справжній, „автентичній” манері. Першим автентичним колективом вважають гурт „Древо”. У той самий час український фольклор стає предметом інтересу сучасних українських рок-гуртів. Серед колективів, що випробували етнічні мотиви, – „Воплі Відоплясова”, „Мандри”, „Гайдамаки”, „Очеретяний кіт”, „Воанегес”, „Тартак”, „Русичі”, „Rock-H”. Усі ці колективи – представники так званого фолк-року. Отже, активізується діяльність з популяризації національної культури, автентичного мистецтва тощо.

На початку ХХІ століття зусиллями Всеукраїнської організації молодих дослідників фольклору, а також лідера гурту „Воплі Відоплясова” О. Скрипки було зроблено чимало кроків для популяризації народних традицій серед широкої публіки. Зокрема в Україні організовуються фестивалі етнічної музики, які є провідниками національної ідеї: „Країна мрій”, „Шешори (АртПоле)”, „Мазепа-фест”,

україномовні фестивалі сучасної молодіжної музики – „Червона рута”, „Перлини сезону”, „ГогольFest” та інші, де пропагуються нові напрямки в сучасному українському мистецтві. Таким чином, у сучасному інформаційному світі музика посідає досить високу сходинку в ієрархії джерел інформації, яка впливає на молоде покоління. Музика є провідним видом мистецтва, що спонукає до об’єднання молоді. Найбільшим споживачем новітньої музики є сучасна молодь. Студентство – це високоосвічена частина суспільства, „воно виступає як інноваційний резерв і потенційна еліта суспільства в цілому, яка концептує у своїх поглядах та ідеях потенціал майбутнього...” [6]. Студенти ВНЗ – це представники різних соціальних верств і культур, різних країн, міст, сіл, які потрапляють у нове соціально-культурне середовище. Студентство відіграє важливу роль у житті українського суспільства на сучасному етапі. Студентська молодь, залишаючи університетські аудиторії, долучається до політичного, економічного та культурного життя держави. Вони майбутнє нації. На них лежить відповідальність за відродження та створення нових творів мистецтва, які б поширювали національну ідею.

Але в наш час виникає занепокоєння поширенням у молодіжному середовищі музики із заниженими естетичними критеріями. Потрібно звертати увагу молоді на українізацію молодіжної музичної культури, яка є складником духовного відродження нації. Прикладом може бути пісня групи „Океан Ельзи” з красномовною назвою „Веселі, брате, часи настали...” (слова і музика С. Вакарчука). У пісні музиканти гурту „у відвертій формі описують сьогодишні реалії України та, звертаючись до нового покоління, закликають до Змін. Ці Зміни необхідні саме зараз, оскільки далі споглядати на існуючий стан речей є не тільки безвідповідально, але й небезпечно” [7].

Отже, музичне мистецтво має пріоритетне значення для молодих людей. Сучасна естрадна музика є невід’ємним елементом життя молоді. Проаналізувавши спілкування молоді на форумах у мережі Інтернет, можна зробити висновок, що значна частина студентства слухає сучасну музику не менше 3-х годин на добу. Вона оточує молодих людей скрізь: у мережі Інтернет, у програмах телебачення, кіно, радіо, на вулицях міста тощо. Але більша частина цієї музики – не українська, а зарубіжна. Отже, необхідно більше поширювати українську, національну музику. Тим більше, що сучасні українські виконавці у своїх творах звертаються до українського фольклору, таким чином відроджуючи українську національну музику.

Виховання засобами сучасного музичного мистецтва в педагогічній діяльності потребує подальшого дослідження. Наголосимо, що проблема є актуальною не лише для професійної підготовки музикантів, а й студентів інших спеціальностей.

Список використаної літератури

- 1. Борисова Т. Б.** Мистецтвознавчі аспекти підвищення кваліфікації працівників культури / Т. Б. Борисова // Актуальні питання культурології. – Рівне : РДГУ, 2006. – Вип. 4. – С. 144 – 145.
- 2. Тормахова В. М.** Українська естрадна музика і фольклор : взаємопроникнення і синтез : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 „Музичне мистецтво” / В. М. Тормахова. – К., 2007. – 21 с.
- 3. Фурсенко Т.** Аналіз сучасного стану позашкільної роботи з підлітками у сфері музики / Т. Фурсенко // Рідна шк. – 2007. – № 7/8. – С. 32 – 35.
- 4. Калениченко А.** Українська масова музична культура : здобутки, проблеми, шляхи розв’язання / А. Калениченко // Українське мистецтвознавство : матеріали, дослідження, рецензії. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 50 – 56.
- 5. Шевченко О. Г.** Українська сучасна популярна музика : витоки та проблематика (1920 – 1990 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 26.00.01 „Теорія та історія культури” / О. Г. Шевченко. – К., 2010 – 20 с.
- 6. Орлова Э. А.** Социокультурное пространство обыденной жизни : методическое пособие по курсу „Культурная антропология” / Э. А. Орлова. – М. : ГАСК, 2002. – 104 с.
- 7. Режим** доступу : <http://www.telekritika.ua/news/2006-10-16/30252>.

Серік М. В. Виховний потенціал сучасного музичного мистецтва

Статтю присвячено розкриттю ролі сучасного українського музичного мистецтва в житті студентської молоді; виявлено виховний потенціал сучасної популярної молодіжної музики; проаналізовано основні масові жанри, нові стилі, модернові напрямки, форми прояву сучасного музичного мистецтва; розглянуто основні риси сучасної української музики; визначено роль „автентичних” фольклорних ансамблів та призначення фестивалів етнічної музики; розкрито значення фольклору в українській популярній музиці.

Ключові слова: сучасне музичне мистецтво, виховний потенціал, популярна молодіжна музика, фольклор, студенти.

Серик М. В. Воспитательный потенциал современного музыкального искусства

Статья посвящена раскрытию роли современного украинского музыкального искусства в жизни студенческой молодежи; выявлен воспитательный потенциал современной популярной молодежной музыки; проанализированы основные массовые жанры, новые стили, современные направления современного музыкального искусства; рассмотрены основные черты современной украинской музыки; раскрыта роль „аутентичных”, фольклорных ансамблей, значение фольклора в украинской популярной музыке.

Ключевые слова: современное музыкальное искусство, воспитательный потенциал, популярная молодежная музыка, фольклор, студенты.

Syerik M. V. Educate Potential of Modern Musical Art

The authors elucidate the role of contemporary Ukrainian music in the lives of students; articulated the relevance of spiritual culture education students by means of modern Ukrainian music that most powerfully affects the emotional world of students; also stressed that the current younger generation - the future of the Ukrainian nation, that it is the responsibility of reviving and creating new works of art that would spread the national idea.

The article analyzes the work of scholars dedicated to the problem of the use of educational potential in the field of art education, the problem of educating students by means of Ukrainian music, as well as the problem of the influence of contemporary pop music to students; found educational potential of modern popular youth music; analyzed the main mass genres, new styles, modern lines (house, garage, acid house, techno, jungle, ambient, gabber and others); forms of contemporary music; discusses the basic features of the modern Ukrainian music. Also highlighted the interpenetration of various phenomena of music within one national culture, namely the merger folklore with varieties of pop music as jazz, rock and pop music that helped create their own musical trends on the basis of the Ukrainian folk pop music; the role of „authentic” folk ensembles, importance of folklore in Ukrainian music. The article revealed that more Ukrainian, national music.

Key words: modern musical art, educate potential, popular youth music, folklore, students.

Стаття надійшла до редакції 16.04.2013 р.

Прийнято до друку: 31.05.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Борисова С. В.

УДК 111.319.8

К. М. Шелупахіна

**МОВА ЯК ЗАСІБ НАБУТТЯ ІДЕНТИЧНОСТІ
ЛЮДИНИ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СУСПІЛЬСТВА**

Дослідження полікультурності є актуальною темою наукових розвідок останніх років. Дослідники полікультурності відмічають сегментованість соціального цілого, окреслюють специфічну множинність, котра „вбирає” поліетнічність, полілінгвістичність, плюралізм комунікативних практик, традицій, звичок, стилів життя тощо [1]. А. Перотті вказує, що полікультурну множинність сучасного

суспільства не слід розуміти як абстрактно-механістичну [2]. У роботі В. Малахова полікультурне суспільство постає живим, напруженим, динамічним утворенням, що характеризується, з одного боку, тяжінням до уодноманітнення світу шляхом *аккультурації*, тобто злиття усталених культур, „стирання” ознак відмінності, а з іншого – процесами *транскультурації*, тяжінням до збереження, продукування культурних відмінностей [3].

Проблемна ситуація, яка нас цікавить, може бути окреслена таким чином. Одним із важливих, усталених компонентів культури є мова. Мова є тим специфічним інструментом, що впорядковує і називає світ, творить і відтворює культуру, втілює історично накопичене смислове багатство в мовній картині світу етносу або нації. Думка стосовно існування „мови світобачення” була сформульована В. Гумбольдтом ще на початку XIX століття [4]. У сучасних антропологічних, філософсько-антропологічних і культурологічних розвідках ідеться про необхідність вивчення мовної картини світу кожного окремого народу; також дедалі актуальнішими стають дослідження мовних феноменів у річищі дослідження механізмів, здатних транслювати певні культурні константи (роботи К. Аппеля, А. Гуревича, Р. Барта, М. Бахтіна, Ю. Крістєвої, Д. Раєвського та багатьох інших науковців). Сучасними дослідженнями доведено, що мова є одним із найважливіших каналів соціалізації людини, отже і набуття ідентичності (роботи І. Балашенко, І. Гриценко, К. Мальцевої, Т. Скубашевської та ін.). Дослідженням соціолінгвістичних аспектів ідентифікації присвячено наукові роботи Л. Синельникової. Науковці наголошують на тому, що через мову людина успадковує певний тип світобачення, усвідомлює власну належність до певної культури. Використовуючи мову, людина демонструє позитивне визнання певної культури як „своєї”, відмежовується від „інших” як таких, що не володіють мовою певної спільноти, не здатні розуміти її значення, адекватно користуватися її лексичним багатством. Утім сьогоднішня суперечлива динаміка полікультурного суспільства сприяє уніфікації мов, тобто вибору однієї із мов як засобу міжнародного спілкування, а також „переплетінню” мовних практик, „перетинанню” культурно зумовлених значень, символів, смислових опозицій, універсальних понять, „своїх” і „чужих” найменувань [4]. Тим самим мовно-культурна ситуація, що виникає в умовах полікультурного суспільства, зокрема процеси мовної ідентифікації людини полікультурного суспільства, проблематизуються і постають як такі, що потребують додаткового вивчення.

Метою нашої статті є дослідження мови як засобу набуття ідентичності людини полікультурного суспільства.

У контексті сучасних досліджень привертає до себе увагу проблема формування мовного простору в контексті міжнаціональних, міжетнічних відносин. Так, на думку І. Балашенко, „площинний” розподіл мови сьогодні багато в чому продукується суспільством, що, у

свою чергу, впливає на різні сфери життя і діяльності людини [6]. Досліджуючи історію формування мовного простору, автор зазначає, що історично мовний простір був базою спілкування носіїв різної історичної пам'яті. Таким чином виникали просторові системи, що реалізувалися у мовно-культурних ситуаціях та визначали умови розвитку національної культури.

Інтеграційні процеси мовного простору в полікультурному, поліетнічному суспільстві продукують міжкультурну та міжмовну комунікацію, – зауважує І. Балащенко [6]. Це сприяє поглибленому входженню в мовну картину світу представників етносу певної території та розвитку загальнодержавного/загальносвітового мовно-культурного простору. У свою чергу, зумовлений процесами інтеграції/диференціації суспільства „площинний” розподіл мови продукує подвійну або множинну ідентифікацію, що сприяє „зміщенню” етнонаціональної ідентичності в контексті суспільних змін.

Сучасні стратегії успішного спілкування вимагають комунікативної компетентності, тобто обов'язкового збагачення мовного „я” особистості, володіння варіативними формами мовленнєвої поведінки, запобігання смислових і культурних суперечностей, конфронтацій. У дослідженнях К. Мальцевої наведено ґрунтовний аналіз причин комунікативних невдач, що впливають з міжкультурних розбіжностей та запропоновано найбільш ефективні засоби запобігання смислових перешкод під час комунікації. Так, автор користується поняттям „лакуна культурного тексту”, що віддзеркалює форму існування смислу під час контакту двох культур. Поява лакуни, вважає автор, сигналізує про вербальні розбіжності культур і маркує культурну специфічність. У випадку появи лакуни учасникам спілкування слід розуміти, що процес надавання значення певній „одиниці” смислу не відбувся, і тим самим склалася ситуація „дефекту розуміння”. За умов відсутності доступу до фонового тексту або до фонових знань „лакуна” здатна „вбити” смисл повідомлення [7].

У сфері вербальної взаємодії суттєву роль також можуть відігравати неправильно обрані стратегії висловлювання, – зауважує К. Мальцева. Культури можуть розрізнятися за ступенем дозволеної відкритості висловлювання почуттів, уживанням конкретних слів, мовних конструкцій, переважним використанням натяків або прямих висловлювань. У невербальних сигналах між культурами також існують відчутні розбіжності, і це одне з найбільш частих джерел виникнення непорозумінь або навіть конфліктних ситуацій [7].

Дослідження феномену „мовних стратегій” здійснено в науковій розвідці Т. Скубашевської [8]. Автор виходить із факту, що сучасні світові інтеграційні процеси не тільки інтенсифікують взаємодію народів і культур, а й створюють унікальну атмосферу співіснування в єдиному просторі культурних, етнічних, конфесійних суперечностей. Усе вказане потребує поглиблення діалогічного взаєморозуміння, якого можна

досягти засобами мовних стратегій. Автор зауважує, що прикметою сьогодення є зростання інтересу широких громадських кіл до проблем мови. Більш того, у суспільному житті багатьох країн, навіть тих, що традиційно відрізняються високим рівнем життя та стабільністю, питання мови несподівано опиняються у центрі політичних баталій, палких дискусій, конфліктів навколо мовних законів. На основі всього зазначеного автор робить підсумок, що питання мови сьогодні входять в епіцентр політичних і громадських інтересів. „Питання мови, – слушно зауважує Т. Скубашевська, – практично віддзеркалюють і концентрують у собі взаємодію, суперництво, а не рідко й боротьбу різних етносоціальних, етнокультурних, етномовних, етноконфесійних груп, прошарків соціуму за власну ідентичність” [8], тобто боротьбу за „своє бачення світу, власні пріоритети цінностей і власну інтерпретацію явищ навколишнього світу. Мовні стратегії у цьому зв'язку набувають значення потужного політичного, економічного й соціокультурного чинника, вони функціонують як засіб єднання народів або, за певних обставин, як фактор протистояння та руйнації стосунків” [8].

Формуванню полісемантичного комунікативного середовища значною мірою сприяють також і сучасні інтерактивні технології. Так, перебування у віртуальному Інтернет-просторі надає користувачу максимум можливостей для створення неологізмів, конструювання текстів, пропонування мовної гри, вибудовування множинного „Я” засобами мовної презентації, експериментування з ідентичністю. Таким чином, можна сказати, що сьогодні в мовній свідомості особистості можуть виявлятися сумісними несумісні, здавалося б, смислові утворення, „ланцюжки” значень, когнітивні схеми, надані не тільки „культурою”, а й „культурами”. Вочевидь, що негативне сприйняття особистістю „чужих” смислів, невміння інтерпретувати значення „іншої” культури (зауважимо, що процеси інтерпретації можуть розглядатися і як засіб адаптації до іншої культури, підсвідоме небажання увійти в полісемантичний, полікультурний простір) значно утруднює налагодження гармонійних стосунків між людиною і світом, зокрема, може спровокувати ситуацію „конфронтації ідентичностей”. Необхідність подолання таких утруднень у практичній площині актуалізує значення філософського аналізу базових засад ідентичності людини полікультурного суспільства. Така постановка проблеми актуалізує значення методологічного обґрунтування соціолінгвістичних аспектів ідентифікації в умовах полікультурності.

Донедавна філософи й лінгвісти різних країн під час аналізу мовних структур в основному розглядали свої „об’єкти” як абстрактно нерухомі, тобто такі, що підлягають лише таксономічному опису або моделюванню. Зокрема, класична лінгвістика свого часу була орієнтована на розуміння мови як константної структури, що містить певний „перелік” мовних елементів, знаків. Вбачалося, що мовні елементи підлягають однаковій інтерпретації з боку членів певної мовної

спільноти й таким чином, по-перше, однаково „обслуговують” усі прошарки суспільства, а по-друге – забезпечують „лінгвістичну тотожність”. При цьому за межами дослідження подібних статичних „знаків”, як правило, залишалася реальна мовленнєва практика і один з головних визначальних факторів мови – насиченість її елементів варіативними культурними смислами. Культурні смисли виникають історично, вони складаються в безлічі соціальних контекстів використання слова: у трудових процесах, побуті, фольклорі, професійній художній творчості, релігійній проповіді, наукових диспутах, філософських міркуваннях тощо. Цей перелік можна продовжувати безкінечно, але справа полягає в іншому. Окремі слова, синтаксичні конструкції, фрази, жанрові утворення поряд із більш-менш усталеними значеннями *зберігають* мінливі смисли, набуті в минулому. Сучасні дослідження доводять, що наявність у кожному слові разом із актуальними певної кількості „призабутих” смислів сприяє, з одного боку, виразності національної мови, її смислового багатству, поетичності, а з другого – призводить до розшарування єдиної мови на множинність мовних дискурсів.

У сучасній соціолінгвістиці під час аналізу численних явищ мовного розшарування, феноменів множинності культурних смислів, виявлених у множинності текстів або мовленнєвих практик, використовується поняття „дискурс”. Дискурс усе частіше замінює собою поняття „текст”, „розширює” його евристичний потенціал. Пояснимо таку дослідницьку переорієнтацію, спираючись на думку самих дослідників. Більшість із них відзначає безумовну широту й певну тимчасову невизначеність поняття дискурс. Учені-дослідники поки що тільки типологічно виокремлюють науковий, міфологічний, критичний, діалогічний, публіцистичний, художньо-публіцистичний, політичний, владний, екстремальний, автобіографічний, рекламний, казковий, віртуальний, сакральний, біблейській та багато інших дискурсів. Тим не менш дискурс привертає до себе увагу вчених принаймні з двох точок зору. По-перше, у дискурсі „присутній” суб’єкт мовлення, людина – носій соціальних, культурних і особистісних смислів, національних ознак, „джерело”, так би мовити, уподобань, суджень, певних ціннісних орієнтацій, емоцій, соціальних учинків тощо. По-друге, конструктивною ознакою дискурсу є діалогічність, що, на думку фахівців, змінює прагматику тексту, розширює його „онтологію” [9, с. 17 – 26].

Проведене дослідження дає підстави зробити висновки, що ключові елементи мови слугують найважливішими чинниками набуття ідентичності людини полікультурного суспільства. У процесі викладення матеріалу проаналізовано сучасну мовно-культурну ситуацію, вивчено процеси мовної ідентифікації в умовах полікультурного суспільства. Аналіз наукових джерел свідчить, що спостереження й узагальнення теоретичного характеру орієнтовані на вивчення змін, що постійно відбуваються в соціокультурному й мовному середовищах. Дані

досліджень, спрямовані на вивчення соціально-психологічних, національно-етнічних, культурних характеристик суб'єктів мовлення, підсумки розробок інноваційних стратегій мовного спілкування, необхідність корекції форм мовленнєвої поведінки суб'єктів міжкультурного спілкування на тлі стрімкого оновлення культурних аспектів життя свідчать, що мова є специфічним інструментом, який реагує на соціальні реалії, упорядковує світ, „кодує” і „перекодує” культурні смисли. Розуміння смислів „іншої” культури, психологічна готовність людини щодо встановлення діалогічних відносин дозволяє в площині культурних стосунків досягти взаєморозуміння. Інтерпретація іншої мовної системи не як „чужої”, а як „другої” допомагає сформувати культурну толерантність, сприяє розробці філософії діалогу як сучасної методології культурної ідентифікації.

Список використаної літератури

- 1. Глобализация и мультикультурализм** : [моногр.] / [Гречко П. К. и др. ; отв. ред. Н. С. Кирбаев] ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Рос. ун-т дружбы народов, Ф-т гуманитар. и соц. наук. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов , 2005. – 331, [1] с. **2. Перотті А.** Виступ на захист полікультурності / Перотті Антоніо. – Львів : Кальварія, 2001. – 128 с. **3. Малахов В. С.** Неудобства с идентичностью [Електронний ресурс] / В. С. Малахов. – Режим доступу : <http://www.intellectuals.ru/malakhov/izbran/8ident.htm>. **4. Гумбольдт В.** О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества / В. Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – М., 2001. – С. 98 – 123. **5. Шинкаренко Ю.** Ідентичність і життєвий світ у контексті сучасних цивілізаційних змін / Юлія Шинкаренко // Філософська думка. – 2002. – № 1. – С. 68 – 83. **6. Балашенко І. В.** Мовний простір в контексті міжнаціональних відносин : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / І. В. Балашенко. – О., 2004. – 15 с. **7. Мальцева К. С.** Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.04 „Філософська антропологія, філософія культури” / К. С. Мальцева. – К., 2002. – 17 с. **8. Скубашевська Т. С.** Мовні стратегії у формуванні міжкультурного діалогу у європейському просторі : (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.10 „Філософія освіти” / Т. С. Скубашевська. – К., 2005. – 19 с. **9. Синельникова Л. Н.** Социоллингвистика : настоящее время / Л. Н. Синельникова // Социоллингвистика : XXI век : сб. науч. тр. – Луганск, 2002. – С. 17 – 26.

Шелупахіна К. М. Мова як засіб набуття ідентичності людини полікультурного суспільства

Статтю присвячено вивченню ключових елементів мови як вагомих чинників набуття ідентичності людини полікультурного суспільства. Проаналізовано сучасну мовно-культурну ситуацію, виявлено зміни, що постійно відбуваються в культурному та мовному середовищах. Наголошено на необхідності корекції мовної поведінки суб'єктів міжкультурного спілкування. Звернено увагу на те, що налаштованість на розуміння іншої мовної системи сприяє формуванню толерантності та позитивного ставлення до іншого в міжкультурних стосунках.

Ключові слова: мова, ідентичність, культура, полікультурне суспільство.

Шелупахіна Е. Н. Язык как фактор обретения идентичности человека поликультурного общества

Статья посвящена изучению ключевых элементов языка как важных факторов обретения идентичности человека поликультурного общества. Проанализирована современная культурно-языковая ситуация, выявлены изменения, которые происходят в культурной и языковой средах. Акцентирована необходимость коррекции языкового поведения субъектов межкультурного общения. Обращено внимание на то, что настрой на понимание другой языковой системы способствует формированию толерантности и позитивного отношения к другому в межкультурных отношениях.

Ключевые слова: язык, идентичность, культура, поликультурное общество.

Shelupakhina K. M. Language as the Factor of the Getting the Human Identity in Policultural Society

The article is devoted to the studying the key language elements as the important factors of getting the identity in policultural society. Modern culturally and language situation is analyzed, the changes in culture and languages are studied. It is accented that correction of language behavior is necessary. Also it is said that understanding and positive attitude of the other language system helps to form the tolerance and respect to the other.

Undertaken a study grounds to draw conclusion, which the key elements of language serve as the major factors of acquisition of identity of man in the multicultural society. During exposition of material a modern lingual-cultural situation is analyzed, studied processes of language authentication in the conditions of multicultural society. The analysis of scientific sources testifies that supervision and generalization of theoretical character in oriented to the study of changes that constantly take place in cultural and language environments. Data of researches, sent to the study of social, psychological, nationally-ethnic, cultural descriptions of broadcasting

subjects, results of developments of innovative strategies of language common unction, the necessity of correction of forms of speech behavior of subjects of cross-cultural common unction on a background the swift updating of cultural aspects of life is testified that a language is a specific instrument, that reacts on social realities, puts in order the world, „encodes” cultural senses. Understanding of senses of „other” culture, psychological readiness of man in relation to establishment of dialogic relations allows in plane cultural relations to attain the mutual understanding.

Key words: language, identity, culture, policultural society.

Стаття надійшла до редакції 17.04.2013 р.

Прийнято до друку 31.05.2013 р.

Рецензент – к. філос. н., доц. Ірдиненко К. О.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алі Джасім М. М. – аспірант кафедри образотворчого мистецтва Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує проблему професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.

Балашова Алла Дмитрівна – старший викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Коло наукових інтересів – питання музичної педагогіки та музичного виконавства, проблеми методики викладання художньої культури.

Белікова Валентина Венедиктівна – кандидат мистецтвознавства, заслужений працівник культури України, доцент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ „КНУ”. Коло наукових інтересів – проблема впровадження новітніх мистецько-педагогічних технологій у навчально-виховний процес.

Борисова Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує проблему формування національної самосвідомості студентської молоді засобами мистецтва.

Ван Цзянь Шу – пошукувач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує проблему формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Гао Сюн – магістрант кафедри хореографії Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує проблеми професійно-ціннісних орієнтацій іноземних студентів хореографічних спеціальностей.

Горбуліч Галина Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”. Серед наукових інтересів – проблеми оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців, впровадження інноваційних мистецько-педагогічних технологій у навчально-виховний процес університету.

Дейнегіна Тетяна Олександрівна – доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Коло наукових інтересів – професійна освіта телеведучого.

Корчагіна Ганна Сергіївна – аспірантка Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Коло наукових інтересів – проблема формування інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Кузніченко Ольга Василівна – кандидат педагогічних наук, викладач теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує питання розвитку особистості майбутніх викладачів-музикантів у процесі фахової підготовки.

Кулдиркаєва Ольга Вікторівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Коло наукових інтересів – художньо-творчий розвиток особистості засобами театрального мистецтва.

Лебедєва Маргарита Вікторівна – концертмейстер кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує проблему педагогічного впливу на особистість у процесі музичного навчання дітей.

Левицька Валентина Анатоліївна – аспірантка Львівської національної академії мистецтв, викладач Луцького педагогічного коледжу. Займається проблемою підвищення ефективності мистецької освіти дітей і молоді у загальноосвітніх і мистецьких навчальних закладах.

Ли Чжень – аспірантка кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує проблеми професійно-ціннісних орієнтацій іноземних студентів музичних спеціальностей.

Мищенко Володимир Олексійович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університету імені Тараса Шевченка”. Коло наукових інтересів – психологічні аспекти музично-виконавської діяльності.

Ніколаї Галина Юрїївна – доктор педагогічних наук, професор Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка. Досліджує проблему розвитку мистецької освіти в Польщі й Україні в контексті компаративного аналізу.

Олійник Юрій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва і дизайну Херсонського державного університету. Коло наукових інтересів – впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес загальноосвітніх і мистецьких навчальних закладів.

Петченко Анатолій Федорович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університету імені Тараса Шевченка”. Досліджує питання поліінструментальної підготовки майбутніх музикантів.

Піддубна Оксана Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва навчально-

наукового Інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Коло наукових інтересів - підготовка вчителя образотворчого мистецтва.

Повалій Тетяна Леонідівна – аспірантка Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. Коло наукових інтересів – проблема інтеркультурного виховання як складової освітньо-виховного процесу.

Поліщук Вікторія Андріївна – магістр кафедри образотворчого мистецтва та професійної майстерності Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує проблему сакрального мистецтва як чинника розвитку людини.

Полтавська Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує питання формування духовних цінностей старшокласників.

Реброва Олена Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки ДЗ „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”; докторант НПУ імені М. П. Драгоманова. Досліджує проблему художньо-ментального досвіду вчителів музики і хореографії.

Самохіна Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв, докторант кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує методологічні засади професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики.

Серік Марина Володимирівна – аспірантка кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Займається проблемою формування громадянських цінностей студентів мистецьких спеціальностей засобами українського музичного мистецтва.

Соболева Ольга Михайлівна – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Коло наукових інтересів – питання методики навчання гри на духових інструментах.

Соловей Леся Анатоліївна – аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Досліджує проблему підвищення ефективності мистецької освіти дітей і молоді у загальноосвітніх і мистецьких навчальних закладах.

Сташевська Інна Олегівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки

Інституту культури і мистецтв ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Досліджує проблему організації процесу музичної освіти в Німеччині на межі XX – XXI століть.

Сюй Чже – аспірант кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує регіональний, національний та європейський контекст проблеми оптимізації професійної мистецької освіти.

Таранов Роман Анатолійович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Коло наукових інтересів – удосконалення технічної підготовки студентів-гітаристів.

Теслева Юлія Володимирівна – аспірантка Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка. Досліджує проблему підвищення кваліфікації вчителів музики в системі післядипломної освіти.

Філімонова Олена Юрївна – викладач кафедри хореографії Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Займається проблемою професійної спрямованості майбутніх хореографів.

Філіппенко Наталія Аркадіївна – аспірантка Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка. Досліджує проблему музичної підготовки вчителів в Польщі.

Хань Сяюан – магістрант кафедри хореографії Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує проблему професійно-ціннісних орієнтацій іноземних студентів хореографічних спеціальностей.

Харченко Сергій Якович – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, заслужений діяч науки і техніки України. Коло наукових інтересів – теорія і методика соціально-педагогічної роботи, проблеми соціалізації особистості, проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Хачінські Ярослав - Інститут музики Поморської академії, м. Слупськ (Польща), доктор філософії. Досліджує проблему сприйняття й інтерпретації музичних образів в контексті формування духовної культури молоді.

Холодков Сергій Михайлович – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує проблему розвитку художньо-образного мислення іноземних студентів музичних спеціальностей у процесі фахової підготовки.

Чеснокова Наталія Юрївна – професор кафедри спеціального фортепіано, органу Донецької державної музичної академії імені

С.С. Прокоф'єва. Досліджує проблему артикуляції в контексті формування базових елементів виразного виконання піаністів.

Шелупахіна Катерина Миколаївна – кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Коло наукових інтересів: неklasична філософська антропологія та теорія культури, питання історії мистецтв ХХ – ХХІ століть.

Шелупахіна Тетяна Володимирівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри співів та диригування Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Коло наукових інтересів: історія світової та вітчизняної культури, проблеми методології та методики викладання художньої культури.

Юсеф Юлія Володимирівна – викладач кафедри української мови та гуманітарних наук Луганського державного медичного університету. Коло наукових інтересів – проблеми професійної соціалізації майбутніх лікарів.

Юй Нін – магістрант кафедри хореографії Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Досліджує проблему професійно-ціннісних орієнтацій іноземних студентів хореографічних спеціальностей.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 17 (276) вересень 2013

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **І. О. Сташевська**

Здано до склад. 30.04.2012 р. Підп. до друку 31.05.2013 р.
Формат 60x84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 35,11. Наклад 200 прим. Зам. № 145.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.